



## EDUCAÇÃO INTEGRAL E INSTRUÇÃO ESCOLAR PELO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Fabrizio Cardoso da Silva<sup>1</sup>  
Juvenilton Soares Nascimento<sup>2</sup>  
Lucas Lourenço da Silva<sup>3</sup>  
Valéria Soares de Lima<sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo é o de investigar como se dá a relação entre os pressupostos do Trabalho e da Educação Integral como princípios educativos na sua capacidade de potencializar a instrução para o desenvolvimento humano. Para tanto, desenvolve-se um estudo do tipo bibliográfico, por meio da abordagem qualitativa. Por referencial teórico sobre o trabalho como princípio educativo e a educação integral, lança-se mão dos estudos de Frigotto (2012), Frigotto e Ciavatta (2012), Gramsci (1982), Sousa Júnior (1999), Manacorda (2018; 2019) e Saviani (2003; 2007). Sobre o conceito de instrução escolar como unidade do processo de ensino aprendizagem, aporta-se em Vigotski (2009), Prestes (2010; 2018) e Libâneo (2012). Nota-se que abordar os conhecimentos científicos e culturais pela instrução que tem o trabalho como princípio educativo é uma necessidade, que presume a educação integral, pois o sujeito é um ser complexo e indivisível. Salienta-se, ainda, que o modo de produção capitalista tem sido a principal barreira para as transformações estruturais no âmbito escolar, de modo que somente com sua superação e, por conseguinte, da atual divisão social do trabalho é que a escola poderá efetivar outro modelo de educação para além dos processos de exclusão social, subjugação, alienação e fragmentação do trabalho e do ser humano. Contudo, como as bases de uma nova formação social se constroem no modo de produção precedente, é mister que o trabalho educativo se pautem em apresentar e consolidar novos fundamentos, que avancem na construção de uma omnilateralidade possível no momento.

**Palavras-chave:** Educação integral, Instrução escolar, Trabalho.

### INTRODUÇÃO

Modelos de Educação Integral já foram desenvolvidos no passado. No início do século XX, houve propostas, muitas das quais com posições divergentes entre elas, que buscavam algo a mais que a simples universalização da educação. No entanto, é no final do século XX e início do século XXI que são gerados projetos com a denominação “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”, com indícios de ampla aceitação por parte da sociedade, até mesmo com a inserção desses conceitos em documentos oficiais de âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

<sup>1</sup> Mestre em Educação, professor do Instituto Federal de Goiás - IFG, [fabrizio.silva@ifg.edu.br](mailto:fabrizio.silva@ifg.edu.br);

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [100nilton@gmail.com](mailto:100nilton@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG, [lucaslourencosilva@yahoo.com.br](mailto:lucaslourencosilva@yahoo.com.br);

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, [valeria.lima@ueg.br](mailto:valeria.lima@ueg.br).



da Educação Básica (FUNDEB), dentre outros; ou, ainda, em documentos oficiais, elaborados por organismos multilaterais, todos sob a proposição de melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa perpassa pelo desenvolvimento de uma análise sobre a Educação Integral, por meio de inúmeras publicações que tratam do trabalho como princípio educativo. Pode-se destacar os trabalhos de Frigotto (2012), Frigotto e Ciavatta (2012), Gramsci (1982), Sousa Júnior (1999), Manacorda (2018; 2019) e Saviani (2003; 2007), os quais são considerados o aporte bibliográfico deste estudo.

O repertório teórico é uma alternativa viável para captar a essência da Educação Integral ao longo da história e na atualidade, para além das condições de infraestrutura, organização e gestão, visando a um olhar mais voltado para as determinações que afetam a instrução<sup>5</sup> e o desenvolvimento pleno dos escolares em sua relação com a natureza, pelo trabalho.

O trabalho é o elemento essencial para a constituição humana em uma relação dialética entre homem e natureza, mesmo antes do surgimento da instituição escolar. Nessa perspectiva, o homem é concebido como um ser capaz de se desenvolver de forma multilateral, necessitando a escola e a própria instrução serem também, pedagogicamente, um ambiente e um meio onde possam ocorrer estímulos, sobretudo qualitativos, no sentido do desenvolvimento humano integral.

O trabalho pode ser o princípio educativo que orienta o desenvolvimento humano. Porém, em uma realidade concreta marcada pela exploração e desigualdade, a lógica empregada pode reverberar em prejuízos às condições de vida do homem e de seu desenvolvimento. Atualmente, o modo de produção em vigência é o capitalista, que se impôs sob o ideal de superar problemas existentes no modo de produção que o antecedeu (feudal). No entanto, trouxe consigo consequências que afetam radicalmente a grande massa da classe trabalhadora, em detrimento de uma minoria que configura a parcela mais rica, detentora dos meios de produção e da maior parte de toda a propriedade privada.

Certamente a escola está inserida em um sistema de disputa social (luta de classes), em que o atual contexto histórico, social e cultural reforça os valores de individualidade, de

---

<sup>5</sup> Neste texto, a palavra '*Instrução*' deve ser compreendida em um sentido mais amplo, como aquele desenvolvido nos escritos de Vigotski, que equivale em russo à palavra '*Obuchenie*', ou seja, à unidade do processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, entre pesquisadores essa palavra é recebida com certo estranhamento e relacionada a uma educação de cunho tradicional. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade, e em português não há uma palavra mais apropriada que represente esse conceito de forma integrada. Esta concepção está pautada nos estudos de Prestes (2010), que faz uma análise semântica sobre o conceito; e de Vigotski (2009), principal expoente da Teoria Histórico Cultural (THC).



meritocracia e de desigualdade, em especial educativa e social, que se originam na realidade concreta do próprio modo de produção capitalista. Acredita-se que a instituição escolar reproduza princípios em seu interior, seja no processo de organização e gestão, no currículo e, até mesmo, na instrução, haja vista a quantidade exponencial de pesquisas e críticas sobre o neoliberalismo, os organismos multilaterais, as avaliações em larga escala, a precarização do trabalho docente etc. Todos esses são fatores que interferem na prática pedagógica do professor na sala de aula e, conseqüentemente, na vida escolar dos estudantes.

Verifica-se, em meio a essas forças antagônicas, uma diversidade de entendimentos e de determinações de ordem social, econômica, política e cultural sobre os objetivos e formas de funcionamento da escola pública. Todas essas múltiplas compreensões resultam em diversos projetos, muitos deles controversos, que se propõem a uma eventual melhoria “qualitativa” do processo educativo, como é o caso das inúmeras propostas de Educação Integral e de tempo integral desenvolvidas Brasil afora.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é o de investigar como se dá a relação entre os pressupostos do Trabalho como princípio educativo para uma Educação Integral na sua condição de concretizar a educação multilateral (omnilateral) pela instrução escolar.

Para isso, fazem-se pertinentes alguns questionamentos que guiam uma análise acurada do assunto, sem que se pretenda esgotá-lo: a) De que forma o modo de produção capitalista, a sociedade dividida em classes e a própria divisão social do trabalho implicam na determinação da instrução na sala de aula?; b) O trabalho é o fundamento que constitui o ser humano por excelência. Todas as modalidades de ensino devem levar em consideração o trabalho como princípio educativo na sua prática pedagógica, independentemente de estar vinculado à formação profissionalizante?; e c) O fato de existir referência a uma educação integral, mais completa, presume a existência formal de uma educação escolar que não seja integral?

Essas são algumas questões orientadoras das discussões que se seguem, em particular sobre como se insere a educação integral na trama da atual e concreta realidade social.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, por permitir um olhar mais amplo, extrapolando a mera quantificação dos dados e interpretando os significados que as pessoas dão a eles, além do fato de alcançar uma infinidade de multiparadigmas de análise (CHIZZOTTI,



2014). Isso permite a representação do objeto estudado, podendo integrar aspectos novos no desenvolvimento da pesquisa (REY, 2015).

Optou-se por um estudo do tipo bibliográfico, pois permite ampliar as discussões sobre um tema específico, bem como a quantidade de elementos em estudo (GIL, 2008), em consonância com a proposta desta pesquisa. Lança-se mão de artigos e capítulos de livros que abordam a discussão sobre “Educação Integral” pelo “Trabalho como princípio educativo”. Categorias de Análise foi a metodologia adotada para o diagnóstico pretendido, pautando-se pelo trabalho de Wachowicz (2001).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A gênese de toda a discussão aqui proposta perpassa pela compreensão do trabalho na constituição integral do homem, do ser humano. Como bem conceitua Saviani (2003, p. 132), “trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”. Logo, o trabalho é a capacidade de o homem agir sobre a natureza, utilizando a manipulação de objetos concretos (instrumentos) e signos (saber intelectual) para a mediação de sua ação nas variadas circunstâncias da cultura que ele mesmo ajuda a produzir e também reproduz.

Nessa perspectiva, o homem transforma a natureza mediante seus objetivos e suas necessidades de produzir sua própria existência de forma continuada. Nesse processo de transformação da natureza pelo trabalho, transforma-se a si mesmo, promovendo mudanças quantitativas, mas sobretudo qualitativas, que vão ampliando seu comportamento e transformando progressivamente sua cultura (SAVIANI, 2007). Pode-se afirmar, assim, que o trabalho promove o desenvolvimento do comportamento humano, mediado pelos signos e instrumentos, ao passo que se configura como a essência do homem, ao mesmo tempo em que é produzida por ele próprio. Não é dada pela natureza; ao contrário, é construída a partir dos objetivos e das necessidades humanas, nas relações com a natureza e com o meio social.

Essa constatação pode ser verificada por meio do acompanhamento das mudanças do modo de produção da humanidade, em que, à medida que foram se alterando, um novo tipo de homem foi se constituindo. Contudo, não de maneira isenta ou despreziosa, pois fica claro também que essas alterações foram induzidas por uma pequena parcela da população, a classe burguesa, por meio do desenvolvimento das indústrias, do desenvolvimento da ciência e tecnologia, o que, por sua vez, acabou induzindo o êxodo rural.



A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes, e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdade apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual. (MANACORDA, 2018, p. 72).

Ora, não obstante a mudança do modo de produção feudal para o capitalista, a divisão social do trabalho permaneceu, de modo que o trabalho intelectual (próprio do burguês) se apresentou ainda mais privilegiado em relação ao trabalho manual (do operário, do proletário). Dessa forma, apesar dos ajustes estruturais da transição de uma formação social para outra, a escola não está livre das determinações, das amarras do contexto social, histórico, cultural, político e, principalmente, econômico:

É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Com a Revolução Industrial, no final do século XVIII, havia (e ainda há de forma implícita) a ideia de que o ensino intelectual deveria ser exclusivo de uma classe elitizada, visando à preparação de comandar, dirigir, liderar. Por sua vez, um ensino de caráter técnico, voltado à classe trabalhadora, objetivaria a realização do trabalho na fábrica ou indústria. Nota-se, nesse período, o crescente aumento populacional urbano, tendo em vista a migração dos sujeitos do campo para a cidade, em busca de melhores condições objetivas de vida.

Dessa realidade, aumentou a demanda por educação, sob perspectiva fragmentada: educação intelectual para os ricos; e educação manual para os pobres. Salienta-se que, a partir daí, aumentou igualmente a necessidade de aproximar a escola da indústria e da própria classe trabalhadora, como uma demanda específica do novo contexto econômico.

Com o avanço tecnológico, aos poucos este quadro foi se modificando e a escola se tornando presente ainda mais na vida da classe trabalhadora, uma vez que a realidade de então exigia um trabalhador que não apenas fizesse os trabalhos rudimentares, mas que fosse capaz de atuar, minimamente, em uma sociedade tecnológica. Tornou-se necessário, portanto, que o trabalhador da indústria soubesse de forma mínima ler, escrever, calcular, compreender os processos químicos, físicos e biológicos da natureza, os avanços tecnológicos etc. Isso



representa dizer que foi se tornando cada vez mais elementar uma educação básica, tanto para o trabalho de baixa complexidade, quanto para o consumo.

Na atualidade, a exploração e o monopólio de uma educação mais completa, ou pelo menos mais intelectual, ainda se encontra direcionada a uma parcela mais abastada da população. É certo que a ciência hoje está mais difundida entre uma parcela maior de pessoas do que na primeira Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII. Não representa dizer, no entanto, que essa maior difusão do conhecimento historicamente construído significa a democratização do acesso a esse conhecimento. Nas escolas, conforme aponta Libâneo (2012), conserva-se uma dualidade perversa, agravada pelas ênfases na oportunidade de acesso ao conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres.

A própria ciência, como conhecimento, tem sido mais um meio de produção e produto do que um direito humano básico na atualidade e, como tal, não está disponível de forma democrática a todos (compreende-se, aqui, a falta de acesso também para uma camada mais pobre da população), mesmo que o estudante das classes menos abastadas frequente as aulas durante todo o ano letivo.

Dessa maneira, qualquer iniciativa que pretenda uma transformação nesse contexto, tem que levar em conta a determinação da divisão social do trabalho e o próprio trabalho como princípio educativo, voltado para o desenvolvimento humano (SAVIANI, 2003).

Esse desenvolvimento humano – baseado nos estudos de Vigotski (2009), Libâneo (2012) e demais autores que configuram o aporte teórico desta pesquisa – é aquele em que a instrução, a ciência, a cultura, a condição concreta de vida dos estudantes, a integração entre trabalho manual e intelectual, a compreensão do trabalho como princípio educativo e da relação dialética mútua entre homem e natureza, a ampliação dos objetivos da formação escolar direcionada para o **mundo** do trabalho (não para o mercado de trabalho) estejam a serviço da constituição de um ser que *a priori* não é humano, mas que se torna pela apropriação desses aspectos mencionados, que deveriam ser de livre acesso.

O propósito seria desenvolver o homem dentro de uma perspectiva crítica, para e pelo trabalho, para a autonomia, a solidariedade, a coletividade, a consciência de classe, a discussão política, o conhecimento. São elementos intrínsecos para a superação de desigualdades e preconceitos, fomentando-se valores que celebram vida humana em igualdade concreta, e não meramente formal.

São recorrentes as propostas de ensino técnico (propostas de alguns governos) que enfatizam a simples profissionalização da população, de modo a atender às demandas do



mercado de trabalho, sob o pretexto de diminuir as desigualdades sociais, dar autonomia, fomentar os valores da família brasileira etc. Contudo, por desconsiderarem a história e as condições reais de vida das pessoas, essas propostas não podem fazer além de reproduzir em um novo contexto os problemas históricos.

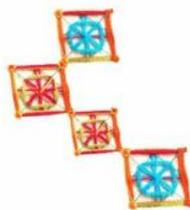
O ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub protagonizou, no dia 7 de outubro de 2019, um discurso com esse viés. Na ocasião – uma cerimônia de entrega de ônibus escolares referentes ao Programa Caminho da Escola – por seguidas vezes enfatizou a necessidade do ensino técnico como forma de diminuir a desigualdade social:

A escola pode ensinar um ofício. Aí vem o preconceito desses intelectualóides [*sic*] que acham que escola técnica não é boa porque ensina ofício. Tem que ser doutor. Está cheio de doutor sem emprego, mas é difícil ter um bom encanador passando fome ou na fila do Bolsa Família. É difícil um eletricitista, difícil um técnico bom, que não consegue se virar [*sic*]. E é disso que a gente está falando, de liberdade.

O ex-ministro afirma que está falando em “liberdade”, porém condena a formação de doutores, desprestigiando um nível de formação, como se este fosse acessível a todos. Ressalta ainda que implicitamente, o valor primordial da técnica pela técnica, rebaixando a intelectualidade, como se esta não produzisse efeitos práticos e significativos para a sociedade. O fato de muitos doutores não terem emprego não se deve à falta de utilidade de suas funções, mas muito diz respeito à crise política, evidenciada pela forma como se tratam os pesquisadores no país, e à realidade social e econômica precária que o país vive.

Não são apenas doutores que estão desempregados, inclusive, os índices de desemprego já nos dias de seu discurso eram elevados e continuam se acentuando. Trata-se de um estratégia – empregado tradicionalmente em momentos de crise econômica, com altos índices de desemprego – de transferir a responsabilidade para o próprio trabalhador ou para as instituições escolares, atribuindo o desemprego à mera desqualificação para o mercado de trabalho. É assim que o Estado e seus agentes se desresponsabilizam pelas inexistentes ou ineptas políticas públicas, de formação do trabalhador e de fomento de empregos.

Valoriza-se com esse tipo de discurso uma educação que atenda simples demandas do mercado de trabalho, e seja ao mesmo tempo aligeirada e de baixo investimento pelo Estado. A fala busca enaltecer a ideia de que é preciso trabalhar apenas para sobreviver, combatendo o academicismo, que em tese nada teria a contribuir para a subsistência do sujeito ou que demandaria maior investimento pelo Estado.



No entanto, a educação técnica profissionalizante é muito mais do que preparar apenas para trabalhar em condições precárias de vida, mas para levar a compreender os processos técnicos, científicos e históricos-sociais que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Compreender as dimensões concretas da educação técnica profissionalizante é torná-la mais humana, inclusiva, menos reprodutivista da divisão social do trabalho; diferente do que se verifica no referido discurso.

Essa estratégia do ex-ministro exemplifica a advertência de Saviani (2003) quanto à existência de uma concepção capitalista burguesa de trabalho, fragmentada em especialidades autônomas. De um lado, a existência de um ensino profissional para quem vai executar e, de outro, um ensino científico intelectual para aqueles que controlarão o processo.

Como crítica ao atual modelo de fragmentação e exclusão social do modo de produção capitalista, destacam-se algumas propostas e alternativas que buscam superar essa visão dualista de ensino tradicional (manual x intelectual), bem como contribuir para a própria superação da desigualdade social (ainda que a educação por si só não seja capaz de operar tal mudança), concebendo o homem, como um ser social, histórico, cultural e, por sua vez, integral.

Dentre essas propostas, apresentam-se os conceitos de Politecnicidade e Ominilateralidade; e de Escola Unitária, desenvolvido por Gramsci (1982). Ressalta-se que ao mesmo tempo em que essas propostas combatem o modo de produção capitalista, este lhes é obstáculo.

O conceito de Politecnicidade ou Tecnologia (mesmo sentido), dentro de uma concepção socialista e em síntese, busca a superação da fragmentação da educação no/pelo trabalho. A educação politécnica prevê a integração entre trabalho manual e intelectual no ato educativo. Compreende que não há dissociabilidade do fator mental, quando realizado o movimento humano. Corpo e mente são uma unidade em constante dependência, o que, por sua vez, deve ser levado em consideração na instrução escolar e na compreensão do próprio trabalho como prática pedagógica.

Já o conceito de Omnilateralidade ou Onilateralidade (mesmo sentido) representa ainda mais claramente uma concepção de educação integral e deve ser o objetivo de uma educação politécnica. “[...] A onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação” (MANACORDA, 2018, p. 72), significando o desenvolvimento pleno, multilateral do ser humano, que é completo, total. É a educação escolar que deve considerar a unidade entre o teórico e o prático, o conhecimento científico e o trabalho, de modo a possibilitar a politecnicidade, sem ignorar, naturalmente, as dimensões intelectual, física, biológica, social, cultural, afetiva, ética, estética e lúdica.



A Omnilateralidade expressa-se na liberdade, no reconhecimento do homem que sabe e que está sempre aberto a novas aprendizagens, ou seja, aquele que também não sabe. Uma pessoa que produz, mas que também consome, que goza do resultado do trabalho material e imaterial, desenvolve aptidões e habilidades de modo livre. É sujeito individual que se constitui na coletividade, contudo não concebe a ideia de unilateralidade proveniente da divisão social do trabalho, compreende sua formação a partir das relações sociais, que é reflexo dos objetos que manuseia, dos signos que utiliza e de todas as circunstâncias concretas de sua vida.

Para que tais ações possam se desenvolver, é preciso que se rompa com a ideia da existência de uma burguesia, ou ainda, de uma classe que domina outra. É preciso que a liberdade seja o principal aspecto, que as ações sejam livres (SOUSA JÚNIOR, 1999; MANACORDA, 2018; FRIGOTTO, 2012). Tais atributos devem ser conquistados pelo homem, uma vez que não se trata de uma condição natural. Daí a necessidade de um conhecimento que abrevie o tempo de trabalho e amplie o tempo livre, daí a necessidade da redução da jornada de trabalho da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2012).

A politecnicidade é passível de ser alcançada, a depender da instrução e da instituição de ensino. Entretanto, a omnilateralidade só seria possível com a superação do modo de produção capitalista porque não é possível alcançar a existência de um homem completo sob as condições atuais, que alienam o trabalhador da natureza, tiram-lhe a liberdade. Seria necessário abrir mão de privilégios, a abolição da propriedade privada e da sociabilidade burguesa como requisitos para viabilizar a formação do homem omnilateral, o que representaria uma mudança radical no contexto e no próprio modo de produção vigente (SOUSA JÚNIOR, 1999).

Dessa forma, para o desenvolvimento humano omnilateral, por meio de uma educação omnilateral, seria necessário “[...] um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Ainda que a omnilateralidade seja utópica do ponto de vista prático no momento, e até mesmo do ponto de vista do alcance de uma totalidade humana, é preciso que se caminhe em direção a ela, uma omnilateralidade possível como instrumento de luta para mudança da realidade. Nesse caso, se não é possível resolver, deve-se ao menos avançar, lançando na medida do possível novos fundamentos, em lógica contrária à da fragmentação da instrução e do próprio homem, que é resultado da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista.



Para o estabelecimento de uma educação integral nesta perspectiva, é necessária uma instrução politécnica em um modelo diferente de escola, que coadune com a concepção de omnilateralidade. Salienta-se o desenvolvimento de uma escola de cultura geral humanística, ou melhor dizendo, uma Escola Unitária, conforme foi elaborada por Gramsci (1982).

Seria uma total transformação da escola de como se conhece hoje. Essa nova escola deve visar à superação das classes e à consolidação de uma sociedade que tenha, por bem comum, o controle dos meios de produção. Trata-se de um modelo pautado em valores como a autonomia e a capacidade de criação intelectual e prática dos estudantes. Enquanto no processo de eliminação da divisão de classes, o Estado deve se ocupar de assegurar condições objetivas e escolares dos educandos (até mesmo aquelas a cargo da família), tendo por princípio a formação pública de todos. Certamente uma transição dessas exigirá modificações no prédio da escola, no material científico, na formação e nas condições de trabalho docente etc.

Uma espécie de escola-internato, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas e outros espaços, com duração de nove a dez anos de instrução desenvolvida coletivamente com participação ativa dos demais colegas de classe e auxílio dos professores (GRAMSCI, 1982), uma escola que forme dirigentes que sejam também técnicos (MANACORDA, 2019) e vice e versa.

Diante de todos os aspectos tratados sobre Escola, Educação Integral pelo Trabalho, entende-se que a Instrução Escolar tem papel relevante e estratégico para o desenvolvimento integral do ser humano. Entretanto, sob os valores do modo de produção capitalista, sobretudo no contexto neoliberal, está prevalentemente sujeita a reproduzir desigualdades.

Para tanto, deve-se conceber que “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho [...], do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132). Nesse sentido, compreende-se que seja qual for a modalidade, deve-se ter em vista o trabalho como potencializador do desenvolvimento individual e coletivo, o que supõe dizer, dadas as discussões sobre Politecnia e Omnilateralidade por meio de uma Escola Unitária, que independente do tempo de duração das aulas (dia todo ou só um período), ou a educação caminha no sentido de se fazer integral, ou não contemplará, mesmo que na atualidade, de forma gradual e possível, o potencial do trabalho enquanto princípio educativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O trabalho e a instituição escolar têm sido apropriados pelo atual modo de produção de modo a conservar a reprodução das desigualdades, bem como a exploração de uma classe sobre as demais. Nesse contexto de alienação, identifica-se no trabalho o princípio educativo necessário para que a instrução escolar opere um processo para além da lógica do capital e dos interesses de uma classe, em detrimento das demais.

Depreende-se que os conceitos de Politecnicidade, Omnilateralidade e Escola Unitária são essenciais para a compreensão de um ser humano integral, porém difíceis de se estabelecerem na atual realidade como princípios de uma pedagogia escolar progressista revolucionária. Todo o sistema está programado, estruturado para funcionar em um fluxo e esses modelos se propõem a seguir em outro.

Contudo, o trabalho deve ser o princípio educativo de toda a educação formal e negar esta premissa, é o mesmo que ignorar a consolidação de uma concepção de educação integral instituída pelo trabalho por meio da instrução.

A instrução e o trabalho, num contexto (histórico e social) específico, são os meios pelos quais o desenvolvimento humano integral encontra (deve encontrar) na sala de aula, terreno fértil para sua consolidação. No entanto, é oportuno ressaltar que a prática educativa atual não é de todo livre, autônoma, pois está sujeita às influências e determinações do modo de produção vigente. Confirma isso a mera existência de uma escola dualista, que atribui à formação dos estudantes mais pobres (em geral de escola pública) um cunho utilitarista e/ou pautado no acolhimento social.

Uma vez que a politecnicidade é possível, a depender da instrução e da instituição de ensino; a omnilateralidade só será possível com a superação do modo de produção capitalista, que não possibilita a existência de um homem completo, mas alienado da natureza e de seu trabalho. No entanto, ainda que a omnilateralidade seja utópica nas condições concretas da atual sociedade, não é aceitável o posicionamento (reprodutivista) de acomodação às determinações do modo de produção capitalista. Faz-se necessário buscar a construção de fundamentos práticos em direção à omnilateralidade, buscando desde já pensar e inserir uma lógica na contramão da fragmentação da instrução e do próprio homem. É nesses termos que seria possível buscar uma omnilateralidade possível, o que no atual contexto capitalista representa mais processo e mudanças no dia a dia do que a omnilateralidade consumada.

## **REFERÊNCIAS**



CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **A organização da escola e da cultura.** vol. 48. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Retrospectivas do Homem).

SOUSA JÚNIOR, J. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. **Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, n. 5, 1999.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. de Newton Ramos de Oliveira, São Paulo: Alínea, 2018.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Trad. de Willian Laços. São Paulo: Alínea, 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Repercussões no campo educacional. (Tese de doutorado) UnB: Brasília, DF: 2010.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde,** 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, 2007.

SOUSA JÚNIOR, J. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. **Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, n. 5, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional,** v. 2 - n. 3 - p. 171-181, 2001.