

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO E
PRÁTICA NO INSTITUTO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – CABO FRIO-RJ

RIO DE JANEIRO

2014

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO E
PRÁTICA NO INSTITUTO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – CABO FRIO-RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientado (a): Prof(a). Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL

*Educação Integral (e)m Tempo Integral: Concepção e Prática no Instituto
Politécnico da UFRJ, em Cabo Frio-RJ*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professor Doutor Gaudêncio Frigotto – UERJ

Professora Doutora Ângela Martins– UNIRIO

Aos sujeitos que comigo compartilharam do mesmo ideal, ao dedicarem suas vidas à construção do trabalho educativo do IPUFRJ, ao longo desses anos. Esta pesquisa não se materializaria se não fosse o empenho dessas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor e cuidado, sem os quais eu não chegaria a este momento.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Aos meus pais, Gina Costa e Galvão Costa, incansáveis na luta por proporcionar a mim e aos meus irmãos uma boa educação.

A Daniele Sá, namorada, amiga, companheira, pelos pequenos gestos e palavras fundamentais para que eu acreditasse que era possível.

À Professora Lígia Martha, minha orientadora, por sua paciência, dedicação e, sobretudo, pela competência para conduzir este processo de pesquisa.

Aos companheiros do NEEPHI, pelas discussões e contribuições dadas ao longo destes anos de convívio.

Aos amigos Vitor Bemvindo, Julia Turrini, Maria Gabriela e Camila Porto, pelos momentos de conversa e trabalho fundamentais para a escrita desta dissertação.

Às pessoas do IPUFRJ, por cederem materiais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Gaudêncio Frigotto e Ângela Martins, pelas contribuições na qualificação e por aceitarem fazer parte da banca desta dissertação.

Aos professores do PPGEduc, pelo empenho e dedicação para nos proporcionar uma formação de qualidade.

EPÍGRAFE

“Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los por veredas abruptas”.

Karl Marx, 1872

“O revolucionário deve sempre ser integral. Ele deverá trabalhar todas as horas, todos os minutos de sua vida, com um interesse sempre renovado e sempre crescente. Esta é uma qualidade fundamental”.

Che Guevara, 196?

RESUMO

O estudo em questão propõe uma análise da experiência concreta desenvolvida no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro/IPUFRJ, em Cabo Frio, a partir da concepção marxista de formação humana. O mesmo se insere dentro do tema educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico (Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009; Moll, 2012). 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. A pesquisa buscou analisar o seguinte problema: *como acontece a formação humana numa escola onde a proposta de educação integral e(m) tempo integral se baseia nos pressupostos da concepção marxista de educação?* Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral, analisar a proposta de educação integral e(m) tempo integral do IPUFRJ, e, como objetivos específicos, (1) identificar os principais elementos que caracterizam a concepção marxista de educação integral, entendendo como se constituiu, historicamente, a concepção de formação humana, nessa perspectiva; (2) analisar o contexto de fundação do IPUFRJ e seu desenvolvimento, destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos que contribuem para com essa concepção; (3) analisar a práxis do IPUFRJ, a fim de perceber como o trabalho educativo dessa instituição escolar se aproxima dos pressupostos marxistas de educação integral – formação humana. O materialismo histórico e dialético foi o caminho teórico-metodológico escolhido para a compreensão do presente estudo. Os dados coletados ao longo deste estudo foram constituídos com base em pesquisa bibliográfica e documental. A partir das análises, foi possível constatar que o trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ representa importante contribuição no que tange à discussão da temática *educação integral em tempo integral*. No entanto, se apresenta como alternativa contra hegemônica à concepção oficial do governo, expressa no programa “Mais educação”, ao privilegiar a centralidade do trabalho no segundo segmento do ensino fundamental; ao por em prática outra estrutura organizacional do tempo e do espaço escolar, tendo em vista materializar a integração curricular e superar a fragmentação do conhecimento, assim como a perspectiva de contraturno, presente marcadamente nas experiências atuais.

PALAVRAS CHAVE: Educação integral; Formação omnilateral; Trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

The present study presents an analysis from the concrete experience developed in Polytechnic Institute of Federal University of Rio de Janeiro/ IPUFRJ in the city of Cabo Frio, from the Marxist notion of human being shaping. It inserts itself inside of a full-time education and (in) full-time theme, which, in the last years, is becoming a research object in the universities. (Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009; Moll, 2012) This movement is related to the necessity of thinking about the quality improvement of public education in Brazil, having in mind that, in access terms, it had a lot of progress, especially in what concern the primary education; nonetheless, the quality, in the attendance, is still an obstacle to overcome. This research intends to analyze the following problem: How the human shaping happens in a school where the purpose of full-time education and (in) full-time is based in the assumptions of Marxist concept of education? In this way, we established, as a global goal, the analysis of this purpose of full-time education and (in) full-time from IPUFRJ, and, as specific goals, (1) identify the major elements that portray the Marxist conception in full-time education, understanding, historically, how the conception of human shaping was formed, in this outlook; (2) analyze the context of IPUFRJ foundation and its development, highlighting the administrative, political and pedagogical aspects that contribute to this conception; (3) analyze the IPUFRJ praxis, in order to notice how the educational job in this education institute is close to the Marxist assumptions in full-time education – human shaping. The dialectical and historical materialism was the theoretical-methodological way picked for the understanding of this research. The collected data along this study were built under the bibliographic and documental research. By the analysis, it was possible to realize that the educational job developed in IPUFRJ represents an important contribution in what rings the discussion of the full-time education in full-time theme. However, it is presented as an alternative against the hegemonic conception of the official government, expressed in the program "*Mais Educação*" by benefiting the work centrality in the second segment of the elementary school; putting into practice a different school time and spatial organizational structure in order to materialize the curriculum integration and to overcome the fragmentation of knowledge, as well as after/before perspective, markedly presented in the current experiments.

KEY-WORDS: Integral Education; Omnilateral Formation; Labor as an Educational principle.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: RELAÇÃO DE DOCUMENTOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO SEGUNDO CAPÍTULO.....	57
QUADRO 02: EDIÇÕES DO FESTIVAL UFRJMAR	60
QUADRO 03: DISTRIBUIÇÃO DO DIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTO, TURMA 601, PRIMEIRO SEMESTRE DE 2009	122
QUADRO 04: DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E OUTRAS ATIVIDADES, DA TURMA 601, SEGUNDO SEMESTRE DE 2009	124
QUADRO 05: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANO DE 2010	127
QUADRO 06: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM 2012	129
QUADRO 07: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA TURMA 601, REFERENTE AO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2011	141
QUADRO 08: ROTINA DE ATIVIDADES DO SÉTIMO ANO, EM 2012	142
QUADRO 09: ROTINA DE ATIVIDADES DA SEMANA DO OITAVO ANO, EM 2013.....	144
QUADRO 10: FRAGMENTO DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA TURMA DO OITAVO ANO, EM 2013	145

LISTA DE SIGLAS

CA – CIÊNCIAS DO AMBIENTE

CNTEC – CONSTRUÇÃO NAVAL E OUTRAS TECNOLOGIAS

CONSUNI – CONSELHO UNIVERSITÁRIO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IFF – INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

IPUFRJ – INSTITUTO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NIDES – NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

PCB – PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL

PCN – PLANO CURRICULAR NACIONAL

PCSA – PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E ARTES

PDAT – PRÁTICAS DESPORTIVAS AQUÁTICAS E TERRESTRES

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PRP – PARTIDO REPUBLICANO PAULISTA

RS – RELAÇÕES SOCIAIS

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SINTUFRJ – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UFRJ

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

URSS – UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

UVA – UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 01 – CONSERVADORISMO, LIBERALISMO, SOCIALISMO(S): EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE <i>EDUCAÇÃO INTEGRAL</i>	23
1.1 Conservadorismo e Liberalismo: Uma perspectiva de formação humana por meio da Educação Integral	24
1.2 Socialismo(s): Anarquismo e Marxismo. Quais concepções de <i>formação humana</i> ?.....	33
1.2.1 O processo histórico: ascensão e cisão do movimento socialista	33
1.2.2 Educação integral e a perspectiva libertária	37
1.2.3 Educação integral, pedagogia marxiana e marxista	39
1.3 - Educação integral: entrelaçamento dos conceitos de <i>formação humana e trabalho</i> nas ideologias conservadora, liberal e socialista	48
CAPÍTULO 02 – INSTITUTO POLITECNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO EM CABO FRIO: PANORAMA GERAL DE UMA HISTÓRIA RECENTE	56
2.1 - Percurso histórico do IPUFRJ e seus antecedentes: o Núcleo Interdisciplinar UFRJ- Mar e o Colégio de Pescadores em Macaé/RJ	57
2.2 IPUFRJ em Cabo Frio: fundação e desenvolvimento	63
CAPÍTULO 03 – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IPUFRJ E NA FALA DE SEUS IDEALIZADORES E PROFESSORES	79
3.1 A concepção de educação integral nos documentos oficiais do IPUFRJ	79
3.1.1. Formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo	91
3.1.2. Opções metodológicas adotadas pelo IPUFRJ para promover uma educação integral dos sujeitos, na perspectiva do trabalho	95
3.2 Fundamentos da prática pedagógica no IPUFRJ, na ótica de seus idealizadores e professores	101
CAPÍTULO 4 – PRÁXIS EDUCATIVA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PROCESSO FORMATIVO NO IPUFRJ EM DOCUMENTOS E IMAGENS	118
4.1 A materialidade do trabalho educativo no IPUFRJ	120
4.1.1. A pedagogia de projetos como mediação pedagógica	120
4.1.2 O trabalho como princípio educativo e a pedagogia de projetos	130
4.2 A concepção de educação integral do IPUFRJ a partir de imagens	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXO I	165
ANEXO II	189

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2003, quando ingressei no curso de licenciatura em História - Universidade Veiga de Almeida, no município de Cabo Frio. Direcionado a formar professores de História, esse Curso possibilitou-me refletir sobre diversas questões relacionadas à educação, bem como aquelas específicas do ensino de história. Porém, o que mais chamou minha atenção foi o processo histórico de construção da educação pública no país. Compreender os embates políticos na constituição dessa educação, no tempo e no espaço, contribuiu para que eu pudesse entender por que a escola pública, no Brasil, continua apresentando sérios problemas.

Ao concluir o curso, no ano de 2005, comecei a trabalhar no município de Cabo Frio. Somente em 2007, como professor de História, me deparei com uma realidade controversa - parecia que a escola não fazia sentido para nenhum dos sujeitos nela envolvidos. Na ocasião, permanecia na instituição muitas vezes para além do meu horário, pois como estava iniciando minha trajetória profissional, o desejo de vivenciar o espaço escolar de forma intensa era muito vivo dentro de mim. Dessa forma, conversava com alunos e funcionários, buscando compreender por que era tão difícil desenvolver um trabalho pedagógico consistente, de forma a se refletir no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No ano seguinte, quando retornamos às atividades na mesma escola, tomamos conhecimento de que receberíamos um projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, em que esta instituição faria uso de três salas, em período integral. A notícia despertou-me o interesse e logo procurei a direção para me inteirar das especificidades dessa experiência.

Na ocasião, fui informado de que se tratava de um projeto experimental da UFRJ, que tinha como objetivo implantar uma escola de tempo integral/educação integral, visando formar pessoas que atendessem às vocações sócio-econômicas locais. Interessado nessa proposta, coloquei-me à disposição do grupo e logo em seguida fui convidado pela coordenação desse projeto, juntamente com outros professores da rede, a integrar a equipe de trabalho. Assim começou o meu contato com o tema em questão – a educação integral e(m) tempo integral.

Ao integrar a equipe, fui percebendo que a proposta era mais complexa do que eu imaginava, visto que se propunha a formar os alunos dentro de uma perspectiva crítica, a partir da concepção materialista histórica e dialética de sociedade.

Nessa perspectiva, a escola precisava construir uma estrutura muito peculiar, em que sua concepção diferenciada apontava para práticas igualmente diferenciadas, ou seja, não comuns nas escolas públicas que conhecia.

O tempo de trabalho efetivo nesse projeto e a prática que construímos revelaram questões que me moveram a produzir artigos¹, juntamente com outros professores da instituição, com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas no trabalho efetivo que realizávamos. Estes trabalhos mais acadêmicos, apesar de não estarem ligados diretamente à temática que pretendo aprofundar nesta proposta de pesquisa, representaram um ponto de inflexão para minha reflexão em relação aos caminhos que poderia trilhar nesse sentido.

Passados aproximadamente seis anos da implantação do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, doravante denominado de IPUFRJ, percebo cada vez mais a relevância do trabalho desenvolvido na escola e a necessidade de tomá-lo enquanto um objeto de estudo, tendo em vista as inúmeras contribuições que apresenta para se pensar a relação – nem sempre direta - entre educação integral e(m) tempo integral, a partir da prática educativa desenvolvida - cujas bases estão fundadas no materialismo histórico e dialético, como já anunciado anteriormente.

Assim, o estudo em questão propõe uma análise da experiência concreta desenvolvida no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Cabo Frio, a partir da concepção marxista de formação humana.

O estudo se insere dentro do **tema** educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico (Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009; Moll, 2012) e que está presente na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Este movimento está relacionado à necessidade de se pensar sobre a

¹ *Educação integral, formação humana e trabalho educativo no Instituto Politécnico da UFRJ, em Cabo Frio*, apresentado no II Seminário Nacional de Educação Integral, na UNIRIO/RJ, em 2012; *Educação Integral e Currículo para o Ensino Médio Integrado: uma proposta em construção*, apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares, na UFMG/MG, em 2012; *A formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos*, publicado na Revista online Trabalho Necessário, nº 16, em 2013, entre outros.

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.

A partir do tema explicitado, a pesquisa buscou analisar o seguinte **problema**: *como acontece a formação humana numa escola onde a proposta de educação integral e(m) tempo integral se baseia nos pressupostos da concepção marxista de educação?*

Este problema nos remeteu às seguintes **questões**: quais os elementos que caracterizam a concepção de formação humana na perspectiva marxista, fazendo dela uma abordagem diferenciada? A proposta pedagógica do IPUFRJ se aproxima da perspectiva marxista de formação humana? A metodologia adotada nessa escola colabora para com a materialização de uma proposta de formação humana de base marxista? Como o trabalho educativo realizado nessa instituição responde aos desafios de uma proposta de educação integral, com base na concepção marxista de formação humana?

Dessa forma, estabelecemos como **objetivo geral**, analisar a proposta de educação integral e(m) tempo integral do IPUFRJ, e, como **objetivos específicos**, (1) identificar os principais elementos que caracterizam a concepção marxista de educação integral, entendendo como se constituiu, historicamente, a concepção de formação humana, nessa perspectiva; (2) analisar o contexto de fundação do IPUFRJ e seu desenvolvimento, destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos que contribuem para com essa concepção; (3) analisar a práxis do IPUFRJ, a fim de perceber como o trabalho educativo dessa instituição escolar se aproxima dos pressupostos marxistas de educação integral – formação humana.

A pesquisa **justificou-se** (a) pelo fato de existirem poucas experiências concretas de escolas de tempo integral que se propõem concretizar uma educação integral a partir dos pressupostos marxistas de educação; (b) pelo fato de existirem poucos trabalhos acadêmicos, no Brasil, que investigam a relação educação integral e(m) tempo integral por um viés marxista; e (c) porque, em diversos documentos atuais do Ministério da Educação, frisa-se a importância de termos uma educação que possibilite ao educando ferramentas para atuar de forma crítica na sociedade; entretanto, não fica evidente qual sociedade se quer forjar.

Reafirmamos que o problema central desse estudo mostrou-se **relevante**, pois confirmou seu caráter particular, visto que buscou analisar uma proposta de educação integral e(m) tempo integral de concepção marxista, que ainda está em construção, ou seja, uma experiência concreta, o que nos impediu de cair numa abstração teórica, possibilitando-nos trazer para o debate questões resultantes da práxis.

Para realizar a presente pesquisa, foi necessário reconhecer a importância de três categorias de análises: *educação integral, formação omnilateral e trabalho como princípio educativo*.

Algumas leituras nos permitiram estabelecer um diálogo com as categorias em questão, com as experiências concretas e, sobretudo, com o nosso objeto de análise. Acreditamos que essas leituras colaboraram para fundamentar teórica e metodologicamente a presente pesquisa. E mais que isso, acreditamos que os autores escolhidos formam um todo coerente, na medida em que se alimentam da mesma concepção filosófica para analisar a sociedade, cujo fio condutor é o método do materialismo histórico e dialético (Frigotto, 2004).

Nessa perspectiva, é relevante situarmos como a temática da *educação integral e(m) tempo integral* tem se desenvolvido, ao longo do tempo, no Brasil.

É interessante sinalizar que a ampliação do tempo escolar - tempo integral, como forma de promover maior qualidade ao ensino público, vem sendo sinalizada, de forma oficial, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96). O tema aparece em seu artigo 34, sendo reforçado no inciso 2º, ao afirmar que:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Este aspecto é ainda mais incisivo no Plano Nacional da Educação (PNE/2011-2020), ao estabelecer como meta de número 6 “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Ou seja, nessa perspectiva, não só o tempo integral se apresenta como uma política pública prioritária para a educação básica, como é apontada como condição necessária para o desenvolvimento qualitativo da educação pública no país (Maurício, 2009; Cavaliere, 2012; Moll, 2012).

Neste sentido, cabe ressaltar que, no Brasil, algumas experiências com a ampliação do tempo escolar foram realizadas ao longo da história, tornando-se referência importante para se refletir sobre esta temática e sobre as quais nos deteremos em capítulo posterior.

Atualmente, várias experiências de tempo integral vêm sendo implantadas país afora e, por isso, dentro dos limites estabelecidos nos reportaremos ao programa *Mais educação*, já que se trata da política oficial do governo no sentido de induzir tais experiências (Moll, 2011). Dessa forma, nos apoiaremos na bibliografia especializada (dissertações, teses, artigos e livros) de pesquisadores que vem se ocupando dessa estratégia oficial de implantação de tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

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.

Deste modo, nos apropriamos da categoria educação integral e(m) tempo 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 humana e política, possibilitando ao educando participar, de forma crítica e ativa do processo de transformação da sociedade.

Os elementos que se tem a respeito do tema são resultado de um olhar mais atento às contribuições teóricas de Marx & 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, tem 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 onilateral do homem, tendo o trabalho 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

² Este conceito será explicitado em capítulo específico, quando trataremos dos aspectos teóricos da formação humana na perspectiva marxista.

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).

Outras leituras nos ajudaram a construir a estrutura teórica e metodológica da pesquisa. Começamos por destacar o pensador *Antônio Gramsci*, que na obra “Cadernos do Cárcere” (volume 2) tem sido referencial importante por três motivos. Primeiro, por atribuir um status diferenciado à cultura no processo revolucionário, ressaltando a necessidade de se constituir outros espaços para a construção e apropriação da mesma; segundo, por ressaltar a necessidade de formar trabalhadores que sejam os intelectuais orgânicos da classe operária, isto é, capazes de agir como atores políticos no processo revolucionário, organizando e mobilizando os trabalhadores para a luta revolucionária; e, em terceiro, por propor uma nova escola, que veio a denominar de escola unitária, o que nos fornece elementos interessantes para a análise do IPUFRJ.

A leitura da pedagogia soviética também foi bastante fecunda. Os dois trabalhos de *Pistrak* - “Escola Comuna (2009)” e “Fundamentos da escola do trabalho (2000)” - tem nos permitido refletir sobre a centralidade do trabalho no processo formativo desde os anos iniciais, assim como a leitura de *Makarenko*, que também tem nos feito pensar sobre os inúmeros entraves existentes para se instituir um formato diferente para o trabalho educativo. Tais leituras nos ajudam a questionar com maior propriedade os desafios postos pela sociedade capitalista, na construção de uma proposta de escola em que o trabalho é o elemento central. Vale destacar que nas duas obras em questão, os relatos e análises são de experiências concretas gestadas pelo próprio Estado (não capitalista), isto é, uma política de Estado orientando as transformações no campo educacional. O que pensar então das tentativas por dentro da sociedade capitalista: quais seriam os desafios?

O livro “Marx e a pedagogia moderna (2010)” de *Mario Alighiero Manacorda* foi referência importante, pois sistematiza o que vem a denominar de pedagogia marxiana. Nesta obra, ele trás o resultado das análises que realizou das principais obras de Marx e Engels, tendo em vista elencar elementos que dariam uma originalidade ao pensamento pedagógico de Marx.

A leitura de autores contemporâneos foi de suma importância para compreendermos a concepção marxista de educação. Destacamos brevemente pensadores como *István Mézaros* e sua obra “A educação para além do capital (2008)”, bastante divulgada no meio acadêmico no Brasil, assim como os estudos de *Gaudêncio Frigotto*, que também tem contribuído bastante para o debate em torno do trabalho como elemento central no processo formativo. Entre suas obras, vale destacar o livro “A produtividade da escola improdutiva” (2010). Destacamos também o trabalho de longa data realizado por *Demerval Saviani*. O mesmo tem dedicado sua vida a produzir diversos livros e artigos, chamando a atenção para a necessidade de se materializar uma pedagogia de cunho progressista, que ele veio a denominar de Pedagogia Histórico-Crítica.

Por último, sinalizamos a obra de *Adolfo Sanches Vazquez*, “Filosofia da práxis”(2007), que traça um panorama histórico sobre os pensadores que contribuíram para fomentar o conceito de práxis, com destaque para as especificidades encontradas no pensamento de Marx.

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.

A opção fundamenta-se em dois argumentos: primeiro, porque meu objeto trata-se de uma escola (IPUFRJ) que se propõe a desenvolver uma proposta de formação humana com base no viés marxista; por isso, estudar os fundamentos dessa abordagem é uma necessidade; segundo, porque pretendo entender a escola numa perspectiva dialética, onde o macro e o micro se relacionam a todo tempo, num movimento contraditório. Ou seja, buscarei entender as múltiplas determinações que envolvem o trabalho educativo do IPUFRJ. Neste sentido, as palavras de Minayo (2008) são interessantes para a compreensão dessa dinâmica:

O princípio da totalidade pode ser evocado para análises macrosociais, como instrumento interpretativo dos contextos específicos, para identificação de invariância das transformações concomitantes, para compreensão das diferenças numa unidade de estudo peculiar. Portanto, no processo de pesquisa de cunho dialético, busca-se reter a explicação do particular no geral e vice-versa. (p. 114)

Nesse sentido, a categoria totalidade (central no método do materialismo histórico e dialético) emerge como elemento fundamental para a compreensão do objeto de pesquisa no panorama das relações sociais que a envolve.

Em terceiro, a preferência pelo materialismo histórico e dialético também é uma escolha política e ideológica. A opção por este caminho converge com meu anseio pelo desenvolvimento de uma educação pública que possibilite uma formação humana capaz de promover a emancipação social. As palavras abaixo confirmam o porquê dessa opção:

No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. (MINAYO, 2008, p. 107-108).

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).

Em síntese, acredito que o materialismo histórico e dialético foi o caminho mais apropriado para a compreensão do presente estudo, por apresentar o pesquisador em inter-relação com o objeto; relação entre o particular e o universal; busca pelas contradições internas do objeto; compreensão da realidade objetiva, tendo como objetivo transformar a mesma; abordagem sócio-histórica. Tais características correspondem, num primeiro momento, às demandas da pesquisa aqui apresentada.

Os dados coletados ao longo deste estudo foram constituídos com base em **pesquisa bibliográfica e documental**. A **pesquisa bibliográfica** foi essencial para que pudéssemos 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. De acordo com Lakatos (1991):

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. (p. 183)

A escolha pela **pesquisa documental** é justificada tendo, como referência, o estudo de Cellad (2010), 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 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.

Para tratamento dos dados, num primeiro momento recorreremos à análise de conteúdo como metodologia. A escolha tem por base as palavras de autores que explicitam a relevância e coerência dessa técnica para trabalhar com material textual, ou seja:

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerada atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (Bauer & Gaskell, 2002, p. 190).

A partir dessas bases metodológicas – pesquisa bibliográfica e pesquisa documental - buscamos compreender a trajetória do IPUFRJ, no tocante à sua concepção de formação humana.

A análise dos registros realizados pelos professores e coordenadores, ao longo do processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola; dos registros dos projetos pedagógicos elaborados durante os anos de funcionamento da instituição; dos artigos produzidos e apresentados em diversos eventos, pelos professores, bem como da bibliografia consultada, nos proporcionou um aprofundamento teórico-metodológico nas três categorias eleitas para o entendimento de nosso objeto de estudo. Esse material impresso, e ainda documentos oficiais como os de fundação da IPUFRJ, os PPPs, as atas, as

fontes imagéticas e outros, reformulados ao longo do tempo, constituíram a base teórica da pesquisa.

No tocante à estrutura do estudo, propomos quatro capítulos. O primeiro, com base na pesquisa bibliográfica, buscou desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre as categorias de análise e seus possíveis entrelaçamentos. Destacamos como se apresentam essas categorias nas concepções conservadora, liberal e socialista, a fim de identificar as especificidades da perspectiva marxista de educação integral.

O segundo capítulo objetivou caracterizar o objeto de pesquisa, levando em consideração o processo histórico da instituição, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica, tendo por base a concepção marxista de formação humana. O terceiro capítulo, construído a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, teve como finalidade evidenciar a concepção de educação integral presente nos documentos oficiais do IP Cabo Frio e na fala dos idealizadores e professores presentes nos artigos acadêmicos. Por fim, o quarto capítulo visou inventariar a práxis do IPUFRJ, no desafio de promover uma educação integral, tendo o trabalho como princípio educativo, na perspectiva marxista de uma educação omnilateral.

Nesse contexto teórico e metodológico, nos perguntamos: Que concepção de educação a perspectiva marxista nos apresenta? Quais elementos ajudam a construir, nessa concepção, o conceito de *educação integral*?

CAPÍTULO 01 –

CONSERVADORISMO, LIBERALISMO, SOCIALISMO(S): EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE *EDUCAÇÃO INTEGRAL*

Tratar da temática da educação integral nos remete a algumas questões de caráter político-filosófico. Como já foi apresentado por outros pesquisadores, (Paro, 2009; Moraes, 2009; Coelho, 2009) o conceito ganha conteúdo e características específicas quando entendido a partir de uma dada concepção de mundo. Seguir essa linha de pensamento nos remete a pensar as seguintes questões: que homens (no sentido lato do termo) se querem formar? Para qual sociedade? Mediante quais pressupostos, instrumentos e procedimentos?

Assim sendo, optamos por abordar a *educação integral*, no presente capítulo, a partir de três matrizes teórico-filosóficas, ou seja, conservadora, liberal e socialista. Entendemos que tais matrizes fundamentam as bases para experiências educacionais que, ao longo do tempo, se constituíram no mundo ocidental. Levamos em consideração a necessidade de situar nossa escolha por uma das concepções sinalizadas como caminho mais coerente, no sentido de pensar um processo formativo que corrobore para com a transformação social e, conseqüentemente, a emancipação humana. Nesse sentido, estabelecemos um panorama sócio-histórico dessas concepções, levando em consideração os entrelaçamentos e as divergências constituídas por meio das formulações teóricas e, também, pelas experiências instituídas. Nesta empreitada, elegemos dois pressupostos a serem observados nas três vertentes: *formação humana* e *trabalho*. A escolha passa pela necessidade de melhor situarmos tais categorias, tendo em vista a polissemia que as permeia atualmente, no universo educacional brasileiro.

A partir disso, definimos como objetivos para os subitens que se sucedem neste trabalho o entendimento dos principais elementos que caracterizam as concepções de educação integral nas perspectivas conservadora, liberal e socialista, a fim de revelar pontos de convergência e/ou divergência e também a justificativa da escolha por uma concepção de formação humana, de base marxista.

1.1 Conservadorismo e Liberalismo: Uma perspectiva de formação humana por meio da Educação Integral

De acordo com Wallerstein (2002), o advento da modernidade, no século XIX, sobretudo com a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a ascensão do modo de produção capitalista, seria marcado pelo embate entre três grandes ideologias políticas: a conservadora, a liberal e a socialista. Elas estariam em constante luta, na busca pela hegemonia do Estado. Neste sentido, a produção de uma concepção de mundo e, logo, de instituições que propaguem tal visão seriam constituídas ao longo da história, tendo em vista a afirmação de uma sobre as demais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o conservadorismo teria como principal característica a busca pelo fortalecimento de instituições tradicionais, como a família, a Igreja, o Estado Monárquico à época, entre outras. Estes seriam os sujeitos históricos privilegiados, ocupando o centro das preocupações dos principais defensores dessa vertente. Dessa forma, restaurar e fortalecer as instituições seriam o principal desafio para os conservadores. Mas contra o que, ou quem, os conservadores lutavam? Esta questão pode ser respondida a partir das palavras do próprio Wallerstein (2002),

Logo, a ideologia conservadora era “reacionária” no sentido explícito, pois era uma reação ao advento da modernidade, e propunha-se a (na versão dura) reverter a situação totalmente ou (na versão mais sofisticada) limitar os prejuízos e conter, enquanto fosse possível, as mudanças que sobreviriam. (p. 84).

Para os conservadores, era fundamental lutar para restabelecer a antiga ordem, ou tentar manter o que ainda estava de pé. *Restaurar a ordem* significava a volta ao Antigo Regime Monárquico, o que aos poucos foi se tornando bastante difícil. Manter, representava preservar os valores da família e, principalmente, a Igreja Católica enquanto sujeito político influente nas decisões do Estado. Neste sentido, as ideias de caráter conservador serão difundidas por meio de escolas de orientação religiosa e também militar.

No Brasil, o pensamento conservador será difundido como muita intensidade, mesmo após o processo de Independência. Cabe ressaltar que esse processo redundou num continuísmo político, econômico e social. Enquanto no restante do continente americano, em boa medida, as experiências de independência geraram repúblicas inspiradas nas ideias da Revolução Francesa e profundas mudanças no campo educacional, aqui, os fatos mostraram outra realidade. As experiências educacionais continuaram nas mãos das instituições religiosas - apesar da reforma pombalina, quando ocorre a expulsão da ordem

dos Jesuítas, principais expoentes do processo de colonização, em termos educacionais e, representantes do conservadorismo – até o início do século XX.

Este quadro se altera de forma mais intensa com o advento da República, em 1889. Na ocasião, as ideias de cunho liberal ganham força no cenário político, colaborando para tornar laico o Estado brasileiro, o que gerou uma insatisfação generalizada por parte dos conservadores. Nesse contexto, a primeira metade do século XX, no Brasil, será marcada por intensas disputas no campo educacional. Como um dos representantes do pensamento conservador, podemos ressaltar o papel do Movimento Integralista, que agregava em seus quadros representantes da Igreja Católica e membros das forças armadas. Mas, quais as ideias presentes na concepção de formação humana, na perspectiva conservadora? Que homens queriam formar, e para qual sociedade?

Essas questões sugerem três reflexões. A primeira indica que, nesta perspectiva, a educação não era um “privilégio” de todos, tendo em vista que o pensamento religioso, historicamente, contribuiu para inculcar na sociedade a ideia de que a vida material é determinada por uma força maior que transcende as escolhas humanas e terrenas. Neste sentido, encontra-se a justificativa para a afirmação de que uns nasceram para serem servidos e desfrutar do melhor da terra e outros nasceram para servir. Por essa ótica, a educação sistematizada e erudita seria um privilégio de poucos escolhidos pela natureza - apenas para os nobres. Aos demais, a escola se resumia à apropriação de conhecimentos oriundos da própria prática do trabalho - seja no campo, ou nas oficinas de artesanatos.

Uma segunda reflexão possibilita pensar que o homem que se quer formar é erudito, imbuído de uma moral irrepreensível e preparado para manter a tradição da nobreza. Também é possível o entendimento de que a sociedade que se quer restaurar é exatamente esta, ou seja, a da tradição, que preserva a moral e os bons costumes. No Brasil, o pensamento católico vai lutar intensamente para que este projeto seja articulado às propostas educacionais do governo.

Dentre os embates políticos e ideológicos da primeira metade do século XX, sem dúvida uma importante conquista dos católicos foi à aprovação, em 1931, do ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas³. Esta medida representava a possibilidade da perspectiva conservadora viabilizar o seu projeto de formação humana por

³ Ressaltamos que ensino religioso, neste período histórico, quer dizer ensino católico. Este decreto foi apreciado pelo então ministro da educação Francisco Campos, mediante atuação do padre Leonel Franca.

dentro da estrutura do Estado. Mas, quais elementos poderiam ser elencados como representativos dessa perspectiva de formação humana?

Para responder a essa questão, recorreremos a Ghiraldelli (1991) que, no trabalho intitulado “*Pedagogia e luta de classes*”, destaca a importante atuação de dois personagens: D. Leme e Alceu Amoroso Lima. O primeiro, por sua atuação política e, também, por ser responsável pela formação dos quadros da intelectualidade católica. O segundo, pela formulação de uma pedagogia própria, denominada por ele de “pedagogia integral”. A chave de compreensão do pensamento conservador e sua concepção de formação humana, passa pelas ideias desenvolvidas e difundidas por esse intelectual. Neste sentido, Ghiraldelli afirma:

A pedagogia católica de Alceu, que explicitou com o nome de “pedagogia integral”, em “termos cronológicos” compreendeu três momentos da formação do homem: um período que ia do nascimento à morte, que seria a *educação*; um período que iria da puberdade à morte, que seria a *instrução*; um período que iria da maturidade à morte, que seria a *cultura*. A “educação visa infundir hábitos, a instrução visa ministrar conhecimentos e a cultura tende a elevar a personalidade individual e social” – disse Alceu. Tal plano cronológico correspondeu a um plano ontológico na “pedagogia integral”. A formação física, “em que preparamos o nosso poder”; a formação intelectual, “em que preparamos o nosso conhecer”; e a formação moral “em que preparamos o nosso dever” (Athaíde apud Ghiraldelli, 1931, p. 110).

A partir desse fragmento, podemos perceber três elementos constituintes da formação do ser: *física*, *intelectual* e *moral*. Estes três aspectos são mais compreendidos na medida em que os articulamos com a explicação anterior, na citação, para cada aspecto. Neste sentido, o homem que se quer formar deve desenvolver-se fisicamente, pois isso seria sinônimo de poder, o que remete de imediato ao treinamento físico militar, que visa preparar o indivíduo para a batalha. Deve também ser capaz de conhecer, de inferir. E, por fim, deve ser alguém conhecedor dos seus deveres, detentor de uma moral irrepreensível. É possível notar que a palavra *trabalho* não aparece em nenhum momento como parte integrante desse ideal de homem que se quer formar, o que leva à constatação novamente que o mesmo, na perspectiva conservadora, é visto como algo menos importante. O trabalho manual, principalmente, é um atributo para os menos abastados da sociedade, para os economicamente desprovidos dos bens materiais e, tradicionalmente, pertencentes à plebe, ou seja, sem sangue nobre.

Passando adiante, destacamos também a participação de outro grupo na construção de uma perspectiva pedagógica conservadora, no Brasil da primeira metade do século XX.

Trata-se do Movimento Integralista, que tem como principal bandeira o nacionalismo. O movimento apresenta, como marco de sua fundação, o *Manifesto Integralista* (1932). Suas ideias foram gestadas, sobretudo no P. R. P.⁴ e difundidas, principalmente, pelo *Correio Paulistano*. No plano político, estava permeado pelos interesses dos ruralistas cafeicultores. No plano ideológico, teve forte influência dos regimes totalitários vigentes à época, no continente europeu. Mas que ideias fundamentam as bases deste movimento? Nagle (2009) sintetiza-as, nas palavras abaixo:

O nacionalismo apresenta-se como principal núcleo do pensamento e da atividade do grupo, e dele se desenvolverão posições relacionadas com a literatura e também com a ordem política, econômica, social e cultural. Fundamenta-se na ideia de que se vivem dias inquietos, que exigem uma firme tomada de posição para que o Brasil possa caminhar na senda de seu verdadeiro destino histórico. A tomada de posição pode ser, assim, traduzida: é preciso que o brasileiro tenha coragem de se confessar brasileiro. (p. 103)

Neste sentido, direcionamos o nosso olhar para o aspecto educacional, e questionamos: os integralistas também desenvolveram uma proposta própria de educação e, logo, de formação humana? Se no plano ideológico são classificados como conservadores, qual a proximidade com o pensamento católico?

Para responder tais questões, recorreremos novamente a Ghiraldelli. A primeira pergunta à resposta seria positiva, isto é, os integralistas buscaram desenvolver uma pedagogia própria. Quanto aos elementos correspondentes à proposta de formação, podemos dizer que as formulações possuem suas especificidades, que assim são descritas pelo autor:

Daí que o projeto de sistema escolar da pedagogia integralista buscou consagrar a divisão entre “trabalhadores da inteligência”, “trabalhadores do braço” e “trabalhadores do capital”. O ensino seria “gratuito em seu grau primário, com obrigatoriedade de matrícula e frequência”; todavia, o secundário e a universidade só deveriam ser frequentados gratuitamente pelos estudantes “que mostrarem capacidade”. A universidade deveria ter “uma função importantíssima na seleção dos valores, pois o integralismo só compreendia a unidade [daí a escola unificada] segundo a hierarquia da inteligência e da capacidade”. (Reale apud Ghiraldelli, 1991, p. 105)

Como é possível perceber, o movimento integralista atribui um papel importante ao conceito *trabalho*. E, também delimita, de forma clara, o lugar de cada indivíduo neste sistema escolar. O mérito pessoal, a capacidade individual que determina o lugar de cada estudante, sendo o mesmo, responsável pelo próprio destino. Assim sendo, podemos notar que, nessa perspectiva, a formação dos sujeitos pauta-se pela disposição individual de

⁴ Partido Republicano Paulista.

enfrentar e vencer os obstáculos. Não estão em questão as condições materiais. Mas, qual o melhor modelo para proporcionar ao país o impulso necessário para atingir o nível das potências internacionais, à época?

Essa miscelânea reflete a conjuntura política do período, marcada pelo embate de diversos projetos de sociedade e pela necessidade de adequação da escola aos interesses de momento. Isso pode ser observado no conteúdo do documento “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, considerado um marco da educação pública no Brasil:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma **reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida**. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "**caráter biológico**", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma **feição mais humana**, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "**a hierarquia democrática**" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "**dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento**", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p.191-grifos nossos).

Quanto à segunda questão, que se refere à proximidade entre católicos e integralistas, o discurso nacionalista do movimento integralista agradava muito a ala católica; sobretudo, pelo fato de ser permeado por valores significativos para eles, como a família. No entanto, no plano pedagógico, cada grupo desenvolveu uma proposta própria (Ghiraldelli, 1991), refletindo interesses diferenciados. O que podemos destacar é que na batalha das ideias, ambos os grupos se aproximavam, sobretudo pelos “inimigos” comuns – liberais e socialistas.

A Igreja Católica e os cafeicultores representavam grupos influentes no universo político, social e econômico brasileiro. No entanto, a ascensão dos movimentos operários, o processo de industrialização ainda embrionário, mas em amplo desenvolvimento, resultou numa reação conservadora na qual, católicos e integralistas - sem sombras de dúvidas - estavam no topo da lista. Não obstante, a educação vai ser tema central na perspectiva

conservadora. Seja pela via católica ou integralista, o homem que se quer formar é erudito, possuidor dos valores morais - sobretudo o amor à pátria -, capaz intelectualmente e fisicamente, em dia com suas obrigações religiosas e não dado ao trabalho manual, visto que se trata de serviço subalterno. Por esta via, Deus é o elo comum e quem dá as diretrizes para o modelo ideal de educação. Dessa forma, a principal bandeira de luta dos católicos na frente educacional é contra a laicização do ensino (Saviani, 2011).

Voltando à Europa do século XIX, quando os reflexos de dois grandes acontecimentos históricos (Revoluções Industrial e Francesa) impõem profundas mudanças à sociedade, o impacto não será na educação. Com o advento do liberalismo e das ideias iluministas, a demanda pela educação aumenta bastante, passando a ser uma necessidade de todos os homens e tornando-se o principal objetivo da escola moderna, conforme nos mostra Manacorda (2010),

Educar humanamente todos os homens (...): de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal. (p.288)

A perspectiva liberal ascende na batalha das ideias, contrapondo-se exatamente ao pensamento conservador e a toda a estrutura socioeconômica que a sustentava. Não é por acaso que o movimento iluminista terá como princípios básicos a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Os acontecimentos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial constituíram fatos marcantes para a transformação política e econômica do mundo ocidental – o primeiro marcou a ascensão da burguesia ao poder e o segundo a afirmação de um modelo econômico pautado na produção e circulação massiva de mercadorias.

Contudo, tais mudanças fizeram emergir novas demandas sociais, dentre elas a necessidade de universalização da escola, adequando-a aos anseios do novo sistema. A demanda produtiva, a necessidade de inovações tecnológicas constantes e a criação de mercado consumidor, isto é, detentor de recursos próprios para a compra das mercadorias, fez com que se propagasse um novo estilo de vida, voltado para atender as demandas do mercado. A satisfação das necessidades individuais, quase sempre criadas intencionalmente pelos liberais, torna-se o desafio diário dos trabalhadores. Neste contexto, a escola moderna cumprirá o papel de preparar os cidadãos para viver nessa nova sociedade e também formar a mão de obra demandada pela indústria, em ampla expansão. Assim sendo, nos cabe retomar as questões já formuladas: qual formação? Para qual sociedade?

A escola proposta pelos liberais tinha em vista expandir dois modelos antagônicos: uma para as classes dominantes, isto é, para os filhos dos capitalistas detentores dos meios de produção, com o objetivo de formar para a manutenção de suas riquezas; outra, para os filhos de operários e camponeses, voltada para a apropriação das primeiras letras e, principalmente, das habilidades manuais, tendo em vista a execução de funções subalternas no processo produtivo.

Nessa perspectiva, o Estado assume papel importante na manutenção das escolas com seus recursos, o que podemos destacar como algo positivo. Contudo, a instituição escolar é pensada e gestada para atender aos interesses da classe dominante ascendente, ou seja, a burguesia. Assim, a ênfase no individualismo, atribuindo o sucesso do educando a sua própria iniciativa frente aos problemas; a fragmentação cada vez mais acentuada do conhecimento, constituindo-se em disciplinas específicas, porém estanques; a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, supervalorizando o segundo em detrimento do primeiro; e a competitividade exacerbada são pressupostos essenciais para essa nova concepção de mundo “liberal”, que vai permear as propostas educacionais.

Em artigo intitulado “*O liberalismo e a produção da escola pública moderna*”, Alves (2007) atribui a Comenio, pensador protestante do século XVII, o papel de dar as bases para a estrutura da escola moderna, o que podemos observar nas palavras a seguir:

Vale ressaltar a contribuição maior de Comênio, plasmada na madura organização manufatureira que conferiu ao trabalho didático, no interior da instituição social que concebera. Com ele, a escola moderna instaurou, plenamente, a divisão do trabalho sobre a base técnica do ensino concebida como uma atividade artesanal. Daí a seriação escolar; daí a separação clara das áreas do conhecimento no plano de estudos; daí a especialização dos professores e, a exemplo do que ocorrera na produção material, daí, também a especialização dos instrumentos de trabalho do educador. Os resultados foram a simplificação do trabalho didático e o barateamento dos custos dos serviços escolares. (p. 64).

Com base nessa estrutura, a partir do século XIX, a proposta de formação humana estará atrelada à necessidade de atender aos interesses do mercado em ampla expansão, ou seja, o fator econômico se sobrepõe ao fator humano. A escola não tem como objetivo desenvolver plenamente os sujeitos, mas sim oferecer o que seja necessário para a vida no sistema capitalista, isto é, as habilidades e competências relevantes para ocupar um lugar no processo produtivo, de forma a contribuir para o desenvolvimento do sistema de produção. Assim sendo, o trabalho não aparece enquanto um princípio educativo, mas sim em sua forma alienada. No processo de escolarização de cunho liberal, portanto, ele cumpre o papel

de treinamento, adestramento do aluno/trabalhador para atuar no setor produtivo, executando função previamente estabelecida. Neste sentido, a formação é *para* o trabalho, algo futuro e não, *pelo* trabalho, enquanto atividade criadora, vital e inerente ao ser – conforme entendido pela perspectiva marxista.

A concepção liberal também ganha força no Brasil, sobretudo no início do século XX e terá o educador Anísio Teixeira como um dos seus principais expoentes, no campo educacional. Influenciado pelo pensamento de John Dewey, este educador vai liderar, na década de 1930, o Movimento da Escola Nova⁵. Esse movimento era uma contraposição à perspectiva conservadora, que no campo educacional se caracterizava por forte ênfase na formação livresca, centrada na figura do professor e sustentado pelo dualismo: “letrados” e “iletrados”. Anísio Teixeira vai fazer fortes críticas à escola conservadora, denunciando sua desvinculação com a vida social, conforme podemos observar nas palavras que se seguem:

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça das crianças de coisas inúteis e estúpidas, não relacionada com a vida nem com a própria realidade. (...) “Letrados” e “iletrados” tornam-se sinônimo de educado e ineducado. (Teixeira, 1978, p. 21)

Às mudanças propostas por tal movimento, alinhavam-se as transformações socioeconômicas vividas no Brasil naquela conjuntura – destaque principal para o processo de industrialização. Nesse contexto, os educadores reivindicavam uma “escola ativa”, onde os alunos fossem o centro do processo e a aprendizagem ocorresse por meio de suas próprias experiências em consonância com a vida social. Mas quais seriam os pressupostos e procedimentos da concepção liberal no campo da educação, em sua manifestação no Brasil?

A concepção liberal está atrelada, historicamente, à classe que a produz, neste caso, a burguesia. Neste sentido, a escola proposta por esta classe social refletirá as bandeiras de luta do fim do século XVIII, e terá como princípios básicos a educação pública, universal, gratuita, obrigatória e laica. Estes princípios refletem a necessidade de superar a estrutura social antiga, marcada pela presença efetiva da Igreja Católica nas decisões políticas do

⁵ Cabe ressaltar que o Movimento da Escola Nova não representou um todo harmonioso, orientado por um modo de pensar de base liberal; ao contrário, havia bastante divergência entre os educadores. Neste sentido, Anísio Teixeira se destacava dos demais por argumentar a favor de um liberalismo democrático, em contraposição ao liberalismo conservador. Assim, neste contexto, apesar de tomarmos como referência desse movimento aspectos de cunho mais geral, não podemos deixar de assinalar a existência de especificidades entre seus formuladores.

Estado. Assim sendo, a instituição escolar teria papel fundamental, primeiro, por possibilitar a disseminação de uma nova visão de mundo, segundo, por adaptar e preparar a sociedade para atender as demandas do modelo socioeconômico que se afirma de maneira mais intensa.

No Brasil não seria muito diferente, cabendo apenas ressaltar que, por aqui, o processo de industrialização se desenvolveu de forma tardia em relação aos países europeus e os Estados Unidos. Por isso, as questões suscitadas no campo educacional, a partir de 1930, são permeadas pelas transformações, no campo econômico, que estão em curso no país. Dessa forma, a concepção que começa a assumir a hegemonia é a liberal e a concepção pedagógica que ganha força se alinha a esta perspectiva. Ghiraldelli (1991) descreve da seguinte maneira os pressupostos da pedagogia liberal:

Basicamente, a pedagogia liberal caracterizou-se por três aspectos: igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; escola voltada para orientação vocacional-profissional e distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho; escola como posto de assistência social. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, respectivamente, deram ênfase nestes três princípios. (p. 101)

Assim sendo, a escola terá como pressupostos formar cidadãos aptos a desenvolver seu papel no mundo produtivo. Educar integralmente, nesta perspectiva, significa formar sujeitos autônomos, polivalentes, preparados para solucionar problemas, motivados para o trabalho em grupo e ávidos pelo crescimento pessoal. Contra esses fatores, nenhum mal poderia subverter a trajetória triunfante, rumo ao crescimento econômico do país. Porém, o caminho liberal revelou problemas agudos, possibilitando o ressurgimento, ou o fortalecimento da concepção socialista.

Os embates no campo educacional tornam-se mais acalorados com a presença dos socialistas que chegam ao Brasil, principalmente por conta do movimento imigratório ocorrido após a abolição da escravidão.

Ao retornarmos ao contexto do século XIX - quando na ocasião emerge o contraponto à perspectiva liberal – é possível reconhecer que os princípios de *igualdade*, *liberdade* e *fraternidade* apregoados pelos liberais, não alcançaram todos os grupos sociais; ao contrário, foi apenas para uma pequena camada privilegiada, detentora da propriedade dos meios de produção, relegando aos trabalhadores rurais e urbanos a posição subalterna e precária de vida. Assim sendo, os socialistas emergem com projeto de organização e luta política própria, tendo em vista a ruptura com o modelo liberal, sustentáculo do sistema

capitalista e propondo a unidade de todos os trabalhadores na empreitada revolucionária. A trajetória do movimento socialista, no entanto, vai revelar diferenças internas quanto aos rumos a seguir, resultando em propostas divergentes que culminam com a cisão em dois movimentos: marxista e anarquista.

1.2 Socialismo(s): Anarquismo e Marxismo. Quais concepções de formação humana?

1.2.1 O processo histórico: ascensão e cisão do movimento socialista

De início, destacamos que Anarquismo e Marxismo - apesar das suas especificidades - possuem raiz histórica comum: ambos emergem no contexto 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 deveria tomar - frente aos desafios postos para a superação do sistema capitalista - 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) e também o Marxismo, liderado por Karl Marx (1818-1883) - referência principal que acabou dando nome a esta tendência - e Friedrich Engels (1820-1895). Estas duas tendências vão propor estratégias de lutas diferentes, tendo em vista a transformação social e essas 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 e, principalmente, como contraponto ao modelo liberal capitalista.

Na busca por uma identidade própria, alguns temas farão parte das discussões internas dos dois movimentos. Entre eles, 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?

Dentro do campo da Educação, é o movimento anarquista que vai desenvolver um trabalho mais sistematizado. Num primeiro momento, os embates se darão no campo teórico, a partir dos escritos de Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876) - com destaque para o trabalho intitulado *Instrução Integral* - e, em seguida, temos as tentativas,

sobretudo de educadores como Paul Robin (1837-1912) e Sébastien Faure (1858-1942), de desenvolver experiências com base no que fora pensado, anteriormente, no campo teórico.

Segundo Manacorda (2010), na perspectiva marxista não temos uma reflexão sistemática sendo desenvolvida pelos seus precursores sobre as questões pedagógicas. O que se tem a respeito do tema resulta de abordagens realizadas de maneira ocasional, ao longo das obras de Marx e Engels, 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 marxiana⁶. O autor afirma ainda que se, de fato, não existe uma pedagogia sistematizada, por outro lado ela é palpável enquanto um contraponto às relações sociais vigentes, ou seja,

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, p.33, 2010)

Assim sendo, ambas as perspectivas percorrerão caminhos próprios, seja no campo teórico ou em atividades práticas pontuais. 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 Krupskaja.

Em solo nacional, as duas perspectivas pedagógicas chegam ao Brasil no início do século XX, por meio dos imigrantes que aqui aportaram em busca de melhores oportunidades de trabalho. Na ocasião, um amplo debate se constituía, envolvendo a temática da educação, 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, encontram-se também as pedagogias do proletariado, reivindicando uma perspectiva de formação mais adequada aos interesses da classe trabalhadora. Tais reivindicações vão se materializar por meio dos

⁶ 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).

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, p. 119, 1991)

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 para o português, que se dará apenas a partir de 1923⁷, o que acarretava numa compreensão difusa dos fundamentos do pensamento marxista (Filho, 1991). Dessa forma, restara apenas atuar conjuntamente aos anarquistas, não conseguindo se constituir de forma mais concreta e autônoma enquanto um movimento de orientação propriamente marxista. Isso 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 contraponto às pedagogias hegemônicas:

⁷ O primeiro livro de Karl Marx traduzido no Brasil será o Manifesto do Partido Comunista, tradução elaborada por Octavio Brandão, em 1923, setenta e cinco anos após seu lançamento na Europa.

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, p. 121, 1991).

Contudo, qualquer tentativa de desenvolvimento de uma proposta de caráter pedagógico mais progressista viria a ser interrompida quando o PCB é posto na ilegalidade. Assim sendo, os embates em torno 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 político-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 ficaram durante muito tempo no anonimato, sendo alguns dos seus aspectos defendidos de maneira isolada por alguns pensadores, como Paschoal Lemme, por exemplo. Esse quadro vai se alterar 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), questionando o *status quo*. A pesquisa no campo da educação tem grandes avanços com a implementação de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), que culmina com a volta às perspectivas pedagógicas de cunho socialista.

Este movimento se intensifica após a abertura política na década de 1980. Neste sentido, novos sujeitos sociais vão emergir no cenário educacional, tendo como bandeira as pedagogias progressistas. Também é importante ressaltar que as obras de outros pensadores

de base marxista são traduzidas⁸, o que contribui bastante para o amadurecimento do debate no cenário educacional. Mas, retomando nosso tema, quais seriam os pressupostos da perspectiva libertária de educação integral?

1.2.2 Educação integral e a perspectiva libertária

A pedagogia libertária possui dois elementos centrais que orientam o processo educativo: educar integralmente e educar para a liberdade⁹. 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), 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 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. (p.74).

A partir do exposto, percebemos que o conceito de liberdade é um pressuposto central do pensamento educacional anarquista, sendo o fio condutor de todo esse processo. Contudo, o conceito não é compreendido pelos anarquistas da mesma forma como o apregoavam 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).

⁸ 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.

⁹ O pensamento anarquista, no que tange ao aspecto educacional, é bastante amplo e complexo. Por isso, levando em consideração o espaço que temos e o foco de nosso estudo, nos limitamos aqui a ressaltar estes dois pressupostos que, em certa medida, estão presentes nas reflexões da maior parte dos pensadores libertários. Neste sentido, para maior aprofundamento, recomendamos a leitura do livro “Educação Libertária” (1989), organizado por F. G. Morioyón, em que o autor reúne uma série de textos escritos pelos principais expoentes do movimento anarquista. Neste trabalho, é possível perceber as contribuições e especificidades de cada autor, no que tange à educação de base anarquista.

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)

Para os anarquistas 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, desta forma, 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 as 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, p. 75)

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 a realização de tal empreendimento. Gallo (1995) 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. (p. 92).

Por fim, destacamos a defesa, pelos libertários, de uma escola que não fosse atrelada à estrutura do Estado. Isto se justifica quando compreendemos a estratégia política adotada pelo movimento anarquista, na luta por outra sociedade: eles argumentam que uma sociedade capitalista só poderia oferecer aos filhos dos trabalhadores uma escola que possibilitaria acesso limitado à 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 opta por espaços alternativos, por isso, será posta em prática a partir de experiências isoladas:

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, p.49, 1995).

Com base no exposto, é possível perceber que a perspectiva anarquista se posiciona ferrenhamente contrária à participação do Estado no processo educativo, que tem em vista a formação de homens revolucionários. Na verdade, tal perspectiva não acredita que o Estado possa proporcionar qualquer formação que seja contrária, aos interesses dos grupos dominantes, o que faz bastante sentido. Contudo, a perspectiva marxista traz uma interpretação diferente, que passamos a apresentar na seção a seguir.

1.2.3 Educação integral, pedagogia marxiana e marxista

Quando nos debruçamos sobre a perspectiva de educação integral construída pelo pensamento marxista, reconhecemos consenso quanto à necessidade do processo formativo dar conta de três dimensões: educação corporal, educação intelectual e educação tecnológica (MARX/ENGELS, 2004). É consenso também que a realização deste processo não deve acontecer de forma fragmentada; ao contrário, obrigatoriamente, precisa ser desenvolvida de maneira articulada, reconhecendo a integralidade humana. Por conta disso, a categoria *trabalho* ocupa papel preponderante no processo educativo em Marx, pois teria, em sua essência, um potencial formativo capaz de dar conta daquelas três dimensões. As palavras de Manacorda (2010) nos ajudam a compreender com mais clareza a relevância dessa categoria 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 – grifos nossos)

O trecho destacado reflete a conjuntura da época em que a exploração do trabalho infantil era uma prática corriqueira. Conforme a citação, o trabalho infantil não era demonizado por Marx: ele poderia acontecer, desde que de acordo com as possibilidades físicas de cada criança/adolescente e, principalmente tendo um fim formativo.

Assim sendo, percebemos a preocupação de Marx com os rumos da classe trabalhadora e, sobretudo, com a formação plena dos filhos dos trabalhadores, reconhecendo as condições precárias em que viviam, porém, sem perder de vista a potencialidade dos mesmos para transformar a realidade, a partir da tomada de consciência.

Por esta via, promover uma educação que abarcasse os três aspectos significava preparar os estudantes/trabalhadores para enfrentar os desafios postos pela sociedade capitalista. Entretanto, 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 necessariamente o princípio educativo, pois o homem, historicamente, tem produzido sua existência por meio dele, sendo esta, então, a 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. Deste modo, superar a sociedade capitalista, necessariamente, passa pela aniquilação da propriedade privada, pois esta seria a raiz dos males que desumanizam o homem:

A propriedade privada fez-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc., em resumo, usado. (...). A supressão da propriedade privada é por isso a completa emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas; mas ela é esta emancipação precisamente pelo fato destes sentidos e qualidades se terem tornado humanos, tanto subjetiva como objetivamente. (NETTO, 2012, p. 114).

Contudo, superar esta sociedade alienada depende de 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, ou seja, uma formação *politécnica*. Nesse sentido, afirma Saviani (2003):

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (p.140)

A apropriação da realidade objetiva, numa perspectiva histórica e dialética e de formação integral, constitui condição imprescindível para a superação da sociedade capitalista. A primeira condição se refere à concepção de mundo e o método mais adequado para inferi-lo. A segunda cumpre duas funções: primeiro, de promover a formação de sujeitos conscientes da sua situação histórica e aptos a desenvolver ações políticas naquela conjuntura, com o intuito de fazer ruir o estado capitalista; segundo, preparar as gerações futuras para viver a sociedade comunista. Sousa Junior (2008) 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.

Com base nesta concepção de formação humana, entendemos que a proposta de educação integral dos trabalhadores, pela via marxista, articula em sua prática alguns elementos importantes: não separação da escola da sociedade, porém entendendo-a numa perspectiva dialética, ou seja, reconhecendo suas contradições; a construção do trabalho de maneira coletiva, percebendo a importância dos diversos sujeitos envolvidos no processo; relevância da socialização do conhecimento historicamente acumulado – não se trata de *qualquer conhecimento*; abordagem que integre os diversos campos do saber; desenvolvimento do trabalho docente de forma integrada, possibilitando um espaço de troca constante das experiências acumuladas em outras vivências.

Outra importante contribuição para se pensar a *formação humana* numa perspectiva emancipatória deriva das obras de Antônio Gramsci. Este autor entende que a escola funciona, historicamente, como um aparelho de hegemonia. No entanto, ele crê que o espaço educacional também pode servir a uma formação humana que se imponha, de forma antagônica, à ideologia dominante. Isso quer dizer que a escola pode ser um espaço contra-hegemônico de organização e reflexão, ao invés de ser apenas um espaço de reprodução e adequação das ideologias hegemônicas.

Assim sendo, a proposta de formação humana em Gramsci fundamenta-se a partir de três pressupostos básicos: escola desinteressada, escola unitária e trabalho industrial. Vivendo num contexto no qual o trabalho industrial já havia atingido um estágio muito

avanzado em seu processo de desenvolvimento, o autor denuncia o problema da escola que forma para atender os interesses imediatos, ou seja, uma escola imediatista. As crianças, desde cedo, seriam condicionadas a desenvolver determinadas aptidões, com o intuito de ocupar posição previamente estabelecida no processo produtivo. Os filhos da burguesia, assumindo postos de comando (trabalho intelectual) e os filhos de operários, ocupando funções subalternas (trabalho manual). Neste sentido, a escola serve à reprodução das desigualdades marcadamente presentes na sociedade capitalista:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2004, p.33)

Contrário à perspectiva de escola voltada apenas à profissionalização, Gramsci defende um modelo escolar que privilegie a formação para a prática social, relegando a formação específica para um momento de maior maturação da personalidade do educando, quando teria mais autonomia para escolher a carreira profissional. Neste sentido, a preocupação com a atividade social deve anteceder a atividade produtiva, quando se pensa em formação humana.

Na verdade, a citação anterior reflete um momento mais maduro de suas reflexões sobre a relação escola e trabalho. Em 1916, Gramsci escreveu alguns artigos, dentre eles o intitulado “*A escola do trabalho*”, ressaltado a importância do mesmo, para promoção de uma formação plena. Porém, cabe ressaltar que os artigos vieram em resposta ao movimento inusitado do Estado, em promover uma série de reformas, tendo em vista a articulação da escola com o trabalho produtivo. Na concepção de Gramsci, este movimento tinha por detrás o interesse do governo em formar mão de obra especializada para atender as demandas da indústria de armamentos, utilizadas nas guerras (Jesus, 2005, p. 58).

Dessa forma, ele propõe uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que não fosse simplesmente para atender os interesses imediatos do processo produtivo. A escola desinteressada se caracteriza pelo empenho em promover uma educação integral – aqui entendida a partir do conceito marxiano, uma formação *omnilateral*.

Neste sentido, acredita que uma escola, para desenvolver tal aspecto, precisaria romper com a estrutura vigente naquela sociedade. Isso significa uma nova proposta de escola quanto à sua estrutura, funcionamento e, sobretudo, a concepção político-filosófica

que orienta o trabalho educativo¹⁰. Significa mudar a concepção pedagógica, tendo em vista uma formação ampla, para que o mesmo possa atuar como trabalhador, mas também como sujeito político. Assim, eis que propõe a escola unitária:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p. 33-34)

Mas, o que seria a escola unitária? Quais os elementos que a caracterizam? O que a faz diferente das demais propostas?

A escola unitária recomendada por Gramsci teria como *finalidade* “inserir os jovens na vida social”; seria *mantida* materialmente pelo Estado, “deixa de ser privada e passa a ser pública”; teria o seu *funcionamento* em “tempo integral”¹¹; corresponderia aos *níveis* da educação básica no Brasil, “período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar”; estabelece, enquanto *método*, “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social”. Todos esses aspectos seriam fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

O terceiro aspecto se refere ao ensino industrial. Gramsci é categórico quanto à defesa da combinação entre a escola e o trabalho. Porém, como nos alerta Jesus (2005), não se trata do trabalho nas condições impostas pela sociedade capitalista, ou seja, de forma alienada. O trabalho como princípio educativo - em condições materiais adequadas -, possibilitaria o desenvolvimento pleno e total dos sujeitos. Neste sentido, a combinação de ambos – trabalho e escola – seria o caminho natural para formar o novo homem: o homem comunista.

¹⁰ Usamos o termo a partir da concepção de Saviani: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, p. 13, 2008).

¹¹ A descrição que o autor realiza sobre este aspecto, prevê a existência de dormitórios o que pressupõe uma escola-internato, que vai além do que entendemos hoje, no Brasil, como escola de tempo integral.

A escola proposta pelo autor preconiza a formação de trabalhadores que sejam capazes de se tornar dirigentes, alcançando assim a compreensão totalizante do processo produtivo, por meio dos conhecimentos referentes às “leis da natureza, das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade” (CIAVATTA, 2008, p. 412). Ao mesmo tempo, visa formar um novo tipo de intelectual, que não seja baseado no modelo puramente eloquente, dominador de teorias que fazem sentido apenas no campo das ideias, numa “realidade” puramente abstrata. O que se busca é o *intelectual orgânico*, que tenha como norte e centro das reflexões a vida prática, as questões oriundas da realidade concreta, objetiva. Conforme podemos observar nas palavras de Gramsci:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político). (2011, p.53).

Cabe ressaltar que, apesar de Gramsci tratar do tema da educação, sobretudo a escolar, de uma forma mais abrangente e sistemática em relação ao movimento feito por Marx e Engels, o mesmo também não escreve um tratado específico sobre a questão educacional. O tema aparece como crítica à perspectiva unilateral de educação dos sujeitos e à questão da alienação, vinculados ao plano material objetivo das relações sociais no modo de produção capitalista, conforme podemos identificar nas palavras de Frigotto (2012):

Nem mesmo Gramsci, cujas preocupações com a educação escolar são mais explícitas e reiteradas, teve esse objetivo. A questão da educação aparece, por um lado, a crítica à sua perspectiva unilateral e restrita vinculada ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas fundadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, na divisão do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação que tais relações impõem, limitando o livre e solidário desenvolvimento humano. (pág. 266).

Por último, buscamos referências na pedagogia soviética para explicitar os elementos da pedagogia marxista, tendo em vista as experiências desenvolvidas e registradas por pensadores, após 1917, ano da Revolução Russa. Assim sendo, destacamos a contribuição, no campo teórico e na prática, de educadores como Krupskaja, Anton Makarenko e Moisey M. Pistrak.

Krupskaia teve papel importante na luta por uma escola que não segregasse meninos e meninas. Defendia que ambos os sexos deveriam participar das mesmas atividades, sem distinção. Baseando-se em Marx, reivindicava uma educação que correspondesse aos três aspectos - educação intelectual, corporal e tecnológica. As experiências soviéticas foram marcadas pela tentativa de organização do trabalho educativo enquanto coletividade. Este conceito será bastante explorado por Makarenko. Para ele, o “objetivo da escola era formar para a coletividade”, por isso a dinâmica escolar deveria ser organizada enquanto coletividade, ou seja, a partir da participação efetiva de todos os sujeitos na vida da instituição escolar. Neste sentido, este modelo de organização do espaço escolar tinha como pretensão formar o novo cidadão soviético que, na medida em que se formava, teria suas pretensões voltadas para um projeto coletivo de sociedade que se materializaria a longo prazo. A tarefa da escola era instrumentalizar os sujeitos para convergir suas pretensões neste sentido:

O nosso trabalho no domínio da perspectiva consiste ainda em que todo tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais. O indivíduo com o predomínio da perspectiva coletiva sobre a pessoal já pode se considerar uma pessoa de tipo soviético. Finalmente, a nossa tarefa consiste também em conjugar as perspectivas pessoais e coletivas de maneira que o nosso educando não sinta nenhuma contradição entre elas. (MAKARENKO, 2002, p. 313)

Já Pistrak vai concentrar seus esforços em defesa da “Escola do trabalho”. Entendia que, naquela conjuntura pós-revolução, a educação teria papel fundamental para consolidar o processo revolucionário. Neste sentido, acreditava que a escola deveria ser orientada a partir de dois princípios: relação com a realidade atual e auto-organização dos alunos. Acreditava que a revolução estava em curso e que a vitória definitiva contra o imperialismo capitalista só poderia ocorrer mediante uma formação que instrumentalizasse os sujeitos para atuar na vida social. Logo, faria a seguinte afirmação quanto à finalidade da educação:

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-la e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar a sua liquidação. (PISTRAK, 2000, p. 33)

Continuando sua explanação sobre que tipo de homem aquela realidade histórica específica reivindicava, afirma que

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente *o que é preciso construir* (e isto exige a educação na realidade atual) *e como é preciso construir*. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização. (ibid, p. 41).

Com base no exposto, percebemos a importância dada pelo autor à categoria *trabalho*. Por isso, a escola deveria ser, na verdade, a escola do trabalho, pois na perspectiva de Pistrak, este seria o fundamento essencial do processo de formação do homem revolucionário. A construção de novas relações de trabalho - não mais baseado na exploração e em condições alienantes - passaria por uma estrutura escolar pautada no trabalho coletivo.

Nesta perspectiva, retomamos a questão das pedagogias socialistas, estabelecendo os elementos que as aproximam e as distanciam, tendo em vista demarcar a nossa opção teórica frente ao desafio de uma educação integral. Assim sendo, sintetizamos esses elementos em quatro pontos: (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 a realização dessa proposta de formação, ambas propõem como caminho a articulação do trabalho manual com o trabalho intelectual, condição necessária para a superação da alienação; (3) a pedagogia marxista tem no *trabalho* o 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. Isso demarca diferenças importantes quanto às estratégias adotadas por cada perspectiva, tendo em vista a superação da sociedade capitalista.

No entanto, levando em consideração que outros matizes ideológicos também se debruçaram sobre a temática da *educação integral*, entendemos ser oportuno realizar um esforço de reflexão, no sentido de buscarmos os entrelaçamentos entre as concepções apresentadas, no que tange às categorias *trabalho* e *formação humana* em sua vinculação com essa temática central.

1.3 - Educação integral: entrelaçamento dos conceitos de *formação humana e trabalho* nas ideologias conservadora, liberal e socialista

A partir do resgate histórico sobre educação integral e sua apropriação pelas três matrizes ideológicas, é possível perceber que se trata de um conceito polissêmico, assim como também o são os dois pressupostos em relevo: *trabalho e formação humana*. Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Frigotto (2009), ao afirmar a necessidade de entender as ideias - a categoria *trabalho*, especificamente - dentro da realidade histórica em que as relações sociais são construídas, pois elas não surgem no vazio, e sim a partir de uma base material:

A opção do encaminhamento que darei ao texto busca no legado de Marx a compreensão de que não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade. Daí que, para Marx e Engels, nenhuma ideia, preconceito, ideologia ou teoria deve deixar de ser examinada, já que todas elas se constituem em elementos constitutivos da realidade e parte de determinadas práxis (alienadas ou críticas). (Frigotto, 2009, p. 168-169)

Neste sentido, buscamos realizar um esforço de reflexão, tendo em vista perceber os entrelaçamentos inerentes às concepções filosóficas e as diversas maneiras de definir e operar com os pressupostos do *trabalho* e da *formação humana*, em sua vinculação com a proposta de *educação integral*. Como a categoria trabalho é apreendida por cada concepção e qual o sentido a ela atribuído, na relação com a educação integral? Como se relaciona a formação humana com a proposta de educação integral? Em que medida as concepções de mundo se aproximam ou se distanciam, quanto ao desafio de educar de forma *integral*?

A categoria *trabalho* possui múltiplos sentidos, que só podem ser entendidos em sua totalidade histórica; daí a relevância em compreendê-la conforme a apropriação que as diversas concepções dele fizeram, em diferentes contextos históricos, ao longo do tempo. Como afirma Frigotto:

Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contrahegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma históricodialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só

pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos. (Frigotto, 2009, p. 169)

Dessa forma, é possível perceber que a concepção conservadora, historicamente, entende o trabalho manual como algo menos importante do que a produção intelectual, a apropriação das letras e da cultura erudita. O trabalho manual seria, assim, uma atribuição dos desprovidos de tradição familiar. Por isso, não nos espanta a maior parte da população da Europa medieval ser analfabeta: a escrita e leitura eram dominadas por poucas pessoas, normalmente pelo clero e parcela da nobreza, que reconheciam a relevância da apreensão do conhecimento formal. A apropriação desses dois elementos os colocava numa posição privilegiada, pois permitia manter o monopólio das explicações sobre os fenômenos sociais e naturais, representando importantes instrumentos de poder. Já o trabalho manual era realizado por camponeses, pessoas comuns que, para garantirem sua subsistência, deveriam se sujeitar ao pesado jugo imposto pelos seus senhores. As forças produtivas não estavam desenvolvidas, de modo que a apropriação de determinados conhecimentos teóricos não se fazia necessária para a massa de trabalhadores, tendo em vista a execução de suas funções no processo produtivo, ou seja, não era necessário universalizar a escola, na perspectiva da classe dominante.

Neste sentido, o trabalho se apresenta como elemento da educação apenas para os subalternos, sendo componente presente na dinâmica social, para garantia de sua sobrevivência. Desde muito cedo, as crianças acompanhavam seus pais nas mais diversas funções, como agricultura, pastoreio, artesanato e nas diversas atividades necessárias à manutenção da vida familiar. A criança aprende por uma demanda da própria vida. Contudo, também é formatada a reproduzir a mesma lógica servil quando adulto. Este quadro não se altera muito no tempo e no espaço. Não é por acaso que a mão de obra escrava será utilizada durante tanto tempo, sobretudo na América. Apesar do enfraquecimento das relações feudais e da ascensão dos Estados Nacionais, a partir do século XIV, ainda persistirá uma nobreza operante no poder, vivendo da exploração do trabalho da grande massa – seja no campo, ou nas pequenas cidades.

Assim sendo, a perspectiva conservadora, historicamente representada pela Igreja Católica Apostólica Romana e pela Nobreza – em suas diversas facetas e em diversas partes do globo, mesmo após a Revolução Francesa – enxergará no trabalho um elemento degradante, por isso, não considerado como relevante para a educação integral dos sujeitos.

Ao contrário, a educação integral se materializa na apropriação da cultura erudita, da moral cristã, uma educação estritamente voltada para a manutenção do poder dos nobres.

No Brasil, quando se instaura a República como forma de governo, aos poucos a ala conservadora ganhará outros contornos - já não se defende a monarquia como forma de governo. Porém, no campo educacional, pouca coisa se altera. A formação continua erudita, intelectualista e direcionada aos filhos da classe dominante - agora, uma elite rural e alguns poucos industriais. O que muda bastante é a configuração social, sobretudo no que tange aos trabalhadores. Os imigrantes vindos da Europa e da Ásia para substituir a mão de obra negra e escrava trazem experiências diversas do mundo do trabalho e, por conseguinte, acabam por criar outras demandas quanto à educação de seus filhos. Assim sendo, podemos afirmar que, na perspectiva conservadora, também no Brasil o trabalho não ocupa papel fundamental no processo formativo, tendo em vista a educação integral dos sujeitos. A formação humana, na verdade, está permeada por uma concepção de mundo em que o motor da história é o transcendente, por isso, o elemento central é a fé - e não o trabalho -, expressa num conjunto de normas orientadoras da moral católica.

Este quadro vai se alterar, num primeiro momento, com o advento da burguesia, ainda em sua fase embrionária. Afinal, trata-se de uma classe que emerge como contraponto aos nobres absolutistas e também com o advento do protestantismo no século XVI, pois este movimento religioso, em suas diferentes feições, desenvolveu uma ética diferente no que concerne ao trabalho. Para os calvinistas, por exemplo, o trabalho era a glorificação de Deus, uma atividade louvável a que as pessoas deveriam dedicar mais tempo, sendo positiva toda riqueza oriunda dessa atividade.

Nesta acepção, a acumulação de riquezas e, conseqüentemente o lucro, não seria um pecado, conforme apregoavam os católicos. Então, todo fruto gerado a partir da obra das próprias mãos dos homens, ou seja, por meio do trabalho, seria considerado como algo digno e apreciável. Esse discurso será a base da concepção liberal e, conseqüentemente, será apropriado pela perspectiva educacional em sua forma de pensar a relação trabalho e educação.

Assim sendo, o trabalho passa a ser visto pela concepção liberal como algo positivo. Afinal, toda riqueza é produzida por seu intermédio. Por isso, a escola deve preparar para o trabalho, formar pessoas que sejam aptas a atuar no processo produtivo de maneira a responder positivamente aos desafios impostos pela demanda de transformar a natureza para expansão da produção, visto a grande demanda pelas mercadorias. Porém, o processo de

desenvolvimento do sistema capitalista revelou um enorme abismo separando os donos dos meios de produção e aqueles não possuidores destes meios. Neste sentido, o lema de igualdade, liberdade e fraternidade apregoado na Revolução Francesa e espalhado aos quatro cantos do globo não se materializou para a maioria. Formou-se uma massa de trabalhadores famintos, vivendo de maneira precária e sujeitos a condições insalubres de trabalho. Mas, e a educação integral? Como o trabalho e a formação humana se relacionam à educação integral na perspectiva liberal?

Em termos educacionais, podemos dizer que o trabalho passa a vigorar como elemento central do processo formativo; porém, em seu caráter alienado. Com o desenvolvimento acelerado do modo de produção capitalista, a consequência foi a divisão do trabalho. A demanda pelo desenvolvimento da ciência gerou uma necessidade de maiores investimentos para responder positivamente ao desafio da expansão do capital. Nesse contexto, a instituição escolar terá dupla função para atender as demandas do mercado: de um lado, formar trabalhadores intelectuais, que dominam o conhecimento científico necessário para desenvolver as inovações tecnológicas aplicadas à produção e, de outro, formar trabalhadores que executem manualmente as funções no processo produtivo, ou seja, atividades menos complexas, que sejam de fácil operacionalidade.

Dessa forma, o trabalho é assumido como um elemento do processo educativo em sua feição alienante, isto é, de maneira que estabelece previamente o destino dos sujeitos na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, definirá os que usufruirão do produto final. Obviamente, os trabalhadores intelectuais ocuparão funções de comando nas grandes empresas, ou nos postos da burocracia estatal, enquanto os trabalhadores manuais, filhos dos desprovidos dos meios de produção, ocuparão as funções subalternas do processo produtivo, ou farão parte do exército de reserva de mão de obra – massa de desempregados.

A concepção liberal fundamenta-se nos princípios de liberdade individual e da propriedade privada. Por isso, entende que ao homem é concedida a liberdade de fazer escolhas, e que isso possibilita conquistar e ascender socialmente. Quem nasce pobre pode morrer rico e vice-versa. Essa é uma diferença interessante em relação aos conservadores, cuja sociedade era estratificada, havendo pouca mobilidade social. Na sociedade liberal burguesa, é possível acumular riqueza e se tornar “alguém de destaque”. Essa concepção de mundo, fundada nesses dois princípios, alimentou e continua alimentando o sonho de muitos. O capitalismo, enquanto projeto societário hegemônico tem sido muito atraente, pois em termos ideológicos utiliza bem as instituições que criou e/ou manteve para

disseminar, de forma positiva, essa visão de mundo. No entanto, uma observação mais atenta nos possibilita perceber que a liberdade individual apregoada pelos liberais trata-se de um discurso que esconde a realidade concreta, convertendo-se em instrumento para manutenção e crescimento da riqueza de uma minoria. Tal discurso possibilita manter a maioria da população – composta de trabalhadores - em condições bastante precárias de vida.

Neste sentido, a universalização da escola é um pressuposto fundamental do discurso burguês, pois, por meio dela, se teria acesso aos sujeitos que até então eram influenciados pelo pensamento da Igreja. No embate das ideias, o projeto societário dos liberais, aos poucos, foi se consolidando, ao promover a laicização do Estado – supremacia das explicações dos fenômenos pela ciência em detrimento das oriundas do discurso religioso. Assim sendo, passa a ser objetivo desenvolver as habilidades e competências que possibilitem atender ao desafio de fazer avançar a produção do conhecimento científico necessário. As inovações tecnológicas e a criação de novas necessidades – novas mercadorias – são os objetivos a serem atingidos, em termos de formação, na perspectiva liberal. O ser humano que se quer formar é dotado de capacidade para contribuir com a manutenção do *status quo*.

Assim sendo, podemos afirmar que essa perspectiva de educação integral foi se transformando com o passar do tempo, recebendo novas roupagens ou adjetivos. Hoje, no Brasil, o discurso oficial da educação integral está permeado por uma visão neoliberal, cujo cerne é a manutenção da desigualdade, da propriedade privada, da reprodução capitalista que atende aos interesses dos grandes empresários. O trabalho, quando aparece como elemento do processo educativo – com raras exceções – figura na perspectiva do treinamento, adestramento para desempenhar funções simples na produção, não se caracterizando como elemento relevante para a formação humana, na busca por uma educação integral.

Em vista disso, buscamos referência na perspectiva socialista de educação integral, de base marxista, pois entendemos que as perspectivas de educação integral de base conservadora e liberal, na verdade, caminham no sentido contrário, ao não levar em consideração as determinações históricas que corroboram para com a manutenção da sociedade capitalista; logo, das desigualdades sociais – base deste sistema – que determina a situação de opressão, expropriação e alienação do trabalhador do seu bem mais precioso, ou seja, o fruto do seu trabalho. Nessa perspectiva, acreditamos que qualquer proposta de

educação que não leve em consideração a totalidade histórica dos sujeitos não passa de um discurso ocultador. Prontamente, não se pode falar de educação integral descolado do trabalho enquanto atividade histórica, ontológica e formativa.

Conforme observamos ao longo deste capítulo, a pedagogia socialista emerge como contraponto em duas vias: em relação à perspectiva liberal, ao reivindicar uma formação plena que articulasse o trabalho manual e intelectual em sua forma não alienada; e, aos conservadores, ao romper com a visão idealista de sociedade, do qual o pensamento religioso firmava suas bases educacionais, buscando entender o ser humano em sua concretude histórica e social, base das propostas educacionais que serão desenvolvidas.

Na perspectiva socialista, seja anarquista ou marxista, o trabalho figura como uma categoria central do processo formativo. Como vimos, ele é um dado estritamente humano, meio de vida que se confunde com a própria vida, como constata Saviani e Duarte (2010):

Para que a relação do ser humano com seu trabalho mude radicalmente numa sociedade comunista, é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano. O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade. (Saviani, D.; DUARTE, N. 2010, p. 428-429)

Não é o trabalho nas relações capitalistas de produção que humaniza o homem; ao contrário, este o deforma, pois o separa do produto final, fruto de sua energia impressa no movimento de transformação da natureza e criação da vida material e imaterial. Por isso, o ser só é humano devido ao trabalho; do contrário, seria como qualquer outro ser vivo que se mantém vivo a partir do que a própria natureza lhe proporciona.

Então, por esta via, podemos afirmar que educação integral, formação humana e trabalho caminham juntos no pensamento educacional socialista. Educar integralmente o ser, só é possível numa sociedade onde as relações sociais não sejam regidas pelo mercado. O homem só pode emancipar-se numa sociedade sem classes sociais, onde as relações de trabalho não reflitam a situação de alienação imposta pelo modo de produção capitalista.

Para Marx, a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 427)

Assim sendo, nos posicionamos em defesa de uma concepção de educação integral de base marxista, aqui entendida como formação humana plena, tendo o trabalho como princípio educativo, no sentido atribuído por Marx e Engels e revisitado por Gramsci, ou seja, vinculação entre teoria e prática, entre escola e trabalho produtivo. Uma educação politécnica, como advogam vários estudiosos, entre eles, Saviani e Duarte (2010):

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (p. 432)

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 sobre a temática da *educação integral*, atualmente alvo de políticas públicas diversas, presentes nas diferentes instâncias dos sistemas educacionais brasileiros e também de vários estudos acadêmicos que as apresentam, descrevem e analisam (Menezes, 2012; Moll, 2012; Monlevade, 2012; Faria, 2012).

Algumas dessas políticas públicas e experiências mostram mais preocupação quanto à formação de mão de obra simples e barata para atender a demanda imediata do mercado, do que um compromisso com a formação humana, ou tem se materializado enquanto programa social em parceria com as escolas, com a finalidade de diminuir o risco social, amenizar os impactos das desigualdades, ou seja, a instituição escolar como mediadora da relação assistencialista/assistencial do governo e não como formadora.

Ampliar o olhar acerca do tema, através do resgate das concepções conservadora, liberal e socialistas de educação integral é uma tentativa de chamar a atenção para a sua complexidade e ressaltar a importância de entendê-lo numa perspectiva sócio-histórica.

Tomar a perspectiva marxista como referencial, é acreditar que outra possibilidade é possível, frente ao que tem se apresentado como hegemônico.

Apesar dos modismos contemporâneos no que tange ao tema da educação integral no Brasil, ainda estamos amadurecendo o debate com relação às concepções que se constituíram ao longo da história da humanidade. As políticas e programas que vem se constituindo, no Brasil contemporâneo, num primeiro olhar, tem se mostrado inoperantes quanto à transformação das práticas desenvolvidas no chão da escola – salvo algumas exceções – contribuindo mais para reforçar uma concepção de escola que desempenha o papel de conformar para a reprodução das mazelas sociais.

Dessa forma, reafirmamos a relevância da presente pesquisa, e, a partir desse referencial teórico buscamos, no próximo capítulo, trazer aos leitores uma caracterização do nosso objeto de estudo – o IPUFRJ -, a fim de apresentar um panorama geral do processo de criação e institucionalização dessa instituição escolar que contribui para com a discussão sobre educação integral, em uma perspectiva socialista.

CAPÍTULO 02 –

INSTITUTO POLITECNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO EM CABO FRIO: PANORAMA GERAL DE UMA HISTÓRIA RECENTE

Neste capítulo, buscamos reconstruir a trajetória histórica do IP Cabo Frio, tendo em vista os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos que o constituíram e consolidaram. Este movimento é um enorme desafio, e temos consciência de suas limitações, ao tentarmos reconstituir com alguma fidedignidade o processo histórico de fundação e desenvolvimento dessa instituição escolar. Contudo, buscamos realizar esta tarefa tendo em vista as inter-relações inerentes à problemática em questão, ressaltando as múltiplas determinações e as mediações que corroboram, ou não, para a apreensão do mesmo, em sua totalidade.

A metodologia adotada para o levantamento de dados é a pesquisa documental e bibliográfica, como enfatizamos na introdução deste estudo. Durante o processo de levantamento das informações, nos deparamos com muitas dificuldades, entre elas o fato de vários documentos estarem dispersos nas mãos de pessoas que trabalharam por algum tempo na escola. Recuperamos alguns desses documentos, devido ao período em que trabalhamos na instituição; outros conseguimos acessar por meio eletrônico.

A título de organização, construímos um quadro com informações referentes aos documentos que nos serviram de base para a elaboração deste capítulo, tendo em vista a criação de códigos que simplificam a identificação desse material, no transcorrer do texto. Este procedimento se justifica pelo fato de boa parte dos documentos não identificarem os seus respectivos autores e datas, o que torna mais difícil referenciá-los. Dessa forma, acreditamos que a utilização do quadro a seguir nos ajudará a realizar, com mais precisão, as inferências necessárias ao resgate histórico do IPUFRJ.

QUADRO 01: Relação de documentos utilizados na elaboração deste capítulo

Documento	Ano	Fonte	Código
Proposta de consolidação do programa pedagógico do Colégio politécnico da UFRJ em Cabo Frio	2007	Arquivo interno da escola (acesso no período em que trabalhei na instituição)	DOC A
Programa de formação de professores da educação básica em áreas rurais do Estado do Rio de Janeiro	2009	Arquivo interno da escola (acesso no período em que trabalhei na instituição)	DOC B
Colégio Municipal de pescadores de Macaé	Sem data	Site do Núcleo interdisciplinar UFRJmar	DOC C
Ata da reunião do CONSUNI	2011	Site do CONSUNI-UFRJ	DOC D1 DOC D2 DOC D3
Festival UFRJmar	Sem data	Site do Núcleo interdisciplinar UFRJmar	DOC E

2.1 Percurso histórico do IPUFRJ e seus antecedentes: o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar e o Colégio de Pescadores em Macaé/RJ

O Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUFRJ), localizado no município de Cabo Frio-RJ, iniciou suas atividades no ano de 2008. O projeto foi resultado de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação - SEMED com o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar e tinha, como horizonte, promover uma formação escolar que atendesse as demandas socioeconômicas da região. Neste sentido, a escola oferecia formação no ensino fundamental (segundo segmento) e no ensino médio, em cursos de formação técnica¹² concomitante à formação geral. Mas, antes de adentrarmos nos aspectos político-administrativos dessa instituição, colocamos as seguintes questões: O que é o núcleo UFRJ-mar? Qual é a relação que esse núcleo estabelece com a instituição em questão?

¹² Análises Químicas, Cultura Marítima (Pesca, Construção Naval e Mergulho) e Produção Áudio Visual.

O Núcleo Interdisciplinar UFRJ-mar, institucionalmente, está atrelado à extensão universitária da UFRJ. Criado em 2002, por iniciativa do professor – e na ocasião reitor - Carlos Lessa, tinha como pretensão promover a integração dos pesquisadores e professores que, naquela ocasião, desenvolviam pesquisas e trabalhos relacionados ao mar e também incentivar ações que contribuíssem para o desenvolvimento de atividades econômicas nos municípios costeiros – Ilha Grande, Macaé, Arraial do Cabo e Cabo Frio, especificamente.

O Grupo Interdisciplinar UFRJ Mar foi criado a partir de idéia do Professor Carlos Lessa [**Reitor na época**], no Encontro Baías e Ambientes Costeiros do Rio de Janeiro, realizado em outubro de 2002, com o apoio da FUJB [**Fundação Universitária José Bonifácio**]. O objetivo principal é o de promover uma articulação dos pesquisadores e professores que trabalham com o mar como objeto de ensino e pesquisa. Durante o Encontro o professor Carlos Lessa propôs a realização de um evento de extensão com o duplo objetivo de divulgar o trabalho da UFRJ em áreas e regiões onde a instituição estava ausente ou pouco presente e também conhecer melhor estas áreas para que fosse possível iniciar trabalhos que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico e social destas regiões. (DOC E, p. 01 – grifos nossos)

Este projeto atendia, também, ao desafio de reavivar atividades econômicas em decadência em alguns desses municípios. Como exemplo, citamos a pesca artesanal, em Macaé. Devido à ampliação da exploração do petróleo por parte de empresas multinacionais, a pesca deixou de ser a principal atividade econômica local. Somado a isso, as ações no campo da exploração petrolífera contribuíram para a degradação dos ecossistemas marinhos, diminuindo a incidência de várias espécies antes encontradas em abundância. Além disso, colocaram em condições precárias as comunidades ribeirinhas que viviam dessa atividade, pois as empresas não absorveram a mão de obra local, por não atenderem a demanda das empresas. Esse quadro é descrito em um dos documentos oficiais (NIDES), tendo em vista justificarem as ações daquela instituição de ensino superior nesses espaços do litoral. No trecho apresentado a seguir, esse documento menciona especificamente a situação do município de Macaé:

Em Macaé, a situação em que se encontra o complexo de atividades econômicas que constituem a cadeia produtiva da pesca fornece um exemplo paradigmático desse quadro. A prefeitura do município registra a estimativa de que o setor seja responsável pelo sustento de cerca de 15.000 habitantes, algo em torno de 10% do total da população. Contudo, não obstante seja esse um índice significativo, os trabalhadores do setor vêm-se acuados pelo vigor das empresas que atuam na cadeia produtiva da exploração de petróleo, tanto no espaço urbano quanto nos espaços marítimo e fluvial. E a necessidade de reordenamento desses espaços, de forma a acomodar os interesses que se põem em ação, tem evidenciado

conflitos cuja resolução se dá habitualmente em conformidade com a prevalência do poder econômico, segregando as camadas menos favorecidas da população — onde se encontram comunidades tradicionais, como as dos pescadores e dos construtores de embarcações. (DOC B, p. 03)

O modelo de desenvolvimento econômico assumido em nível local, nessas cidades, refletia as mudanças sociopolíticas, de base neoliberal, fortalecidas na década de 1990 e reformuladas nos anos 2000, no Brasil, marcadas que foram pela reestruturação produtiva, privatização dos setores básicos de serviços - diminuição da responsabilidade do Estado com educação, saúde, habitação e trabalho — e acumulação da riqueza produzida socialmente, nas mãos de uma pequena parcela da sociedade - relegando a maioria à condição de vida subalterna e precária. Neste sentido, as instituições de ensino não estão alheias a tais mudanças, podendo responder de forma passiva e reprodutora ao que é hegemônico e, conseqüentemente educar para o consenso. Mas, em contrapartida podem responder negativamente, numa perspectiva contra hegemônica, e se fazer resistência na correlação de forças, propondo outras formas de conceber o processo educativo (NEVES, 2005).

Dentro dessa conjuntura, foram erguidas as bases do que mais adiante seria uma das estratégias de divulgação dos trabalhos desenvolvidos¹³ no interior da UFRJ e, também, de interação com os diversos sujeitos que não vivenciam o ambiente acadêmico, sobretudo, pelo fato de residirem em municípios distantes da capital do estado. Assim sendo, o Festival UFRJ-mar, com sua primeira edição realizada em 2002, na cidade de Ilha Grande, se tornou um dos eventos oficiais da extensão universitária dessa instituição de ensino superior:

O 1º Festival UFRJ Mar foi considerado um sucesso por todos que participaram e principalmente pela população, pelo governo municipal e pelos agentes econômicos envolvidos. Foi, então, formulado o projeto de realizar o festival como um grande evento anual de extensão, promovido pelo grupo Interdisciplinar UFRJ Mar e pelas unidades envolvidas, a partir do modelo testado na Ilha Grande. A proposta inicial era realizar o festival no período de baixa estação, no fim do outono, para que o próprio festival se tornasse uma contribuição para economia local e servisse como modelo e referência para o desenvolvimento de eventos que estimulassem o turismo neste período de pouco movimento. (DOC E, p. 01).

¹³ Pesquisas sobre fontes de energias renováveis, embarcações alternativas que atendessem melhor as necessidades dos pescadores e etc.

O êxito obtido na primeira experiência abriu caminho para a realização de novas edições do evento. Dessa forma, o núcleo decide realizá-lo anualmente, tendo como referência o modelo utilizado em Ilha Grande. Não é nossa intenção fazer uma abordagem detalhada de cada edição, pois temos como foco entender a relação do IPUFRJ com o núcleo UFRJ-Mar. Neste sentido, trazemos abaixo as palavras de Amorim (2011) que reforça o que foi afirmado até o momento:

O Festival UFRJmar é uma ação de extensão realizada pelo programa Núcleo Interdisciplinar UFRJmar (originado a partir da evolução do Festival e da necessidade proposição de ações continuadas), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde a sua criação, no ano de 2002, já foram realizadas doze edições em diferentes cidades litorâneas do estado do Rio de Janeiro, e ainda quatro edições em formato reduzido que não levam o mesmo nome. (Amorim, 2011, p. 37)

No mesmo trabalho, a autora supracitada elenca todas as edições do evento, em suas respectivas cidades, conforme podemos observar a partir do Quadro 02, apresentado a seguir:

QUADRO 02: Edições do Festival UFRJmar

Edição	Cidade	Mês e ano de realização
1 ^a	Ilha Grande	Dezembro – 2002
2 ^a	Arraial do Cabo	Outubro – 2003
3 ^a	Arraial do Cabo	Maio – 2004
4 ^a	Búzios	Outubro – 2004
5 ^a	Arraial do Cabo	Maio – 2005
6 ^a	Cabo Frio	Outubro – 2005
7 ^a	Cabo Frio	Maio – 2006
8 ^a	Macaé	Novembro – 2006
9 ^a	Cabo Frio	Maio – 2007
10 ^a	Cabo Frio	Maio – 2008
11 ^a	Cabo frio e Arraial do Cabo	Maio – 2009
12 ^a	Cabo Frio e Arraial do Cabo	Setembro – 2010
13 ^a	Cabo Frio	2011
14 ^a	Rio de Janeiro	2012
15 ^a	Cabo Frio	Junho – 2013

Fonte: Amorim (2011), com atualização do autor deste estudo.

O quadro anterior nos possibilita algumas observações importantes. Em primeiro lugar, verificamos que a Ilha Grande, apesar de ter sido o ponto de partida e o primeiro passo no sentido da organização e implementação do evento, não voltou a receber edições

do mesmo. Na sequência, constatamos que Macaé, Búzios e Rio de Janeiro¹⁴ recebem apenas uma vez o evento. Por fim, as cidades que mais o sediaram foram Cabo Frio e Arraial do Cabo. Mas, o que de fato acontece nesses espaços do festival? Quem participa? Respondemos a essas questões nos apoiando mais uma vez nas palavras de Amorim (2011):

Historicamente o Festival estrutura-se através da proposição de oficinas e ações culturais por alunos da graduação e pós-graduação com orientação de professores, por professores e por funcionários da UFRJ. Essas oficinas são divididas nas áreas temáticas: Educação Física e Desportos, Ciência e Tecnologia, Vida e Meio Ambiente, Saúde e Bem Estar, e Letras e Artes. (p. 38)

Assim sendo, a relação entre a UFRJ, representada pelo Núcleo Interdisciplinar UFRJmar, e os municípios que receberam o evento, abriu margem para que fossem estreitadas relações, no sentido de proporcionar ações permanentes nesses espaços. Sendo que de todas, as que receberão ações permanentes serão Macaé e Cabo Frio.

Neste sentido, no ano de 2006, vai ser firmada parceria entre o município de Macaé e a UFRJ, tendo em vista a abertura de uma unidade escolar que atendesse aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Essa será a primeira experiência de escola, realizada por meio do núcleo, para atender demandas locais. Por esta via, o modelo de escola almejado era diferenciado, pois tinha como objetivo o enfrentamento da realidade marcada pela pobreza, desemprego e decadência da pesca artesanal – meio de subsistência e atividade relevante para a população local. A esse respeito, o DOC C afirma:

O Colégio Municipal de Pescadores de Macaé representa um grande desafio acadêmico pela sua singularidade: o ensino técnico voltado para a sustentabilidade da Pesca Artesanal na região, que visa formar cidadãos conscientes em relação a questões ligadas à preservação do meio ambiente, à tecnologia de ponta na fabricação de embarcações, à dinâmica e à segurança da navegação e às relações de trabalho. Busca também solucionar o problema da evasão escolar no município (p.01)

De acordo com a citação anterior, a escola visava atender as pessoas desprovidas das condições básicas de vida, o que seria um problema para a permanência das crianças até o fim do processo de escolarização. É possível notarmos, também, a preocupação quanto à articulação da formação profissional concomitante à formação geral. Cruzando as

¹⁴ Esta foi uma edição especial do evento, ocorrida no Rio de Janeiro. Foi uma homenagem prestada à memória do professor Fernando Amorim, coordenador do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar por muitos anos, falecido no mesmo ano.

informações, percebemos que houve preocupação quanto ao oferecimento de uma proposta de escola que caminhasse em consonância com a realidade concreta, vivida, e não uma formação abstrata. Apesar de termos poucos elementos sobre a escola nessa passagem, notamos preocupação quanto à articulação do trabalho no processo formativo, ou seja, na relação entre teoria e prática. Essa questão fica mais evidente ao observamos a continuação do texto, publicado no site do núcleo:

O modelo de ensino que objetiva dar aos nossos alunos uma formação integral, contempla tanto as atividades tradicionais da grade curricular como introduz outras, entre as quais aulas de pesca, aquicultura, vela, natação, construção naval, relações sócio ambientais, práticas de comunicação social e arte. Essas aulas são ministradas por alunos de graduação e pós-graduação da Universidade, coordenados e orientados por professores do quadro permanente da UFRJ. (DOC C, p. 01)

Apesar do aspecto pedagógico não ser o nosso foco neste momento do estudo, é interessante destacar que o horizonte almejado é proporcionar aos alunos uma formação integral. Entretanto, põe-se como desafio articular os conhecimentos ditos tradicionais (as disciplinas convencionais do currículo oficial) com outros conhecimentos. Neste sentido, as atividades introduzidas para além do currículo tradicional são, em sua maior parte, de caráter prático. Essa constatação reforça o que afirmamos anteriormente, quanto à relação teoria e prática. Entretanto, cabe ressaltar que não temos elementos suficientes para afirmar se, de fato, houve relação entre ambos - apenas percebemos indícios quanto à preocupação em articular as duas dimensões. Mas, em que medida esta prática se relaciona com as questões político-administrativas?

A Escola de Pescadores de Macaé foi resultado de uma parceria da prefeitura com a UFRJ. O modelo de escola que tivesse como perspectiva resgatar a cultura local da pesca e formar trabalhadores foi resultado de uma escolha intencional. Neste sentido, o pedagógico e o político se fundem, não sendo possível compreender um isolado do outro.

Assim sendo, ao observarmos a conjuntura, de forma mais atenta, notamos uma contradição. O município opta por um modelo de desenvolvimento econômico baseado na exploração petrolífera que, por seu impacto ao ambiente marinho, contribui decisivamente para o desaparecimento de várias espécies e, conseqüentemente, para com o enfraquecimento da atividade da pesca artesanal; concomitantemente, também se propõe a bancar um projeto educacional voltado para o resgate e valorização da atividade pesqueira.

Apesar da ampla aceitação da proposta por parte dos alunos da escola, a parceria entre o município de Macaé e o Núcleo Interdisciplinar UFRJmar findou-se no ano de 2009.

Os motivos que levaram a essa ruptura não são conhecidos, porém a principal hipótese seria divergências político-ideológico. Mas fica como registro que, nos quatro anos de funcionamento, foi um importante laboratório para a unidade escolar instalada em Cabo Frio.

Não temos documentos suficientes para detalhar os avanços da proposta educativa desenvolvida em Macaé; tão pouco, o impacto que a mesma teve na vida dos educandos. Isso só seria possível, mediante pesquisa empírica com os sujeitos participantes do processo, o que não temos como realizar neste momento, devido à abrangência do trabalho e o curto tempo de realização de um mestrado. No entanto, é preciso reconhecer, numa perspectiva histórica, que a proposta de Macaé serviu como base para a criação do IPUFRJ de Cabo Frio, tendo em vista os problemas e acertos resultantes dessa experiência acumulada.

2.2 IPUFRJ em Cabo Frio: fundação e desenvolvimento

De início podemos constatar, com base em documento de 2007 (DOC A), que os rumos tomados para a fundação da Instituição em Cabo Frio foram diferentes em relação à experiência de Macaé, principalmente no que concerne à natureza da parceria estabelecida e aos compromissos assumidos pelas partes envolvidas, conforme podemos identificar na citação a seguir:

Em 2005, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio, representada pela professora Laura Barreto, então sub-secretária de educação do município, e a UFRJ, representada pelo professor Fernando Amorim, coordenador do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar e do Pólo Náutico da UFRJ, aproximados pela realização, naquele ano, da primeira edição do Festival UFRJ-Mar naquele município, deram início a uma agenda de discussões a respeito do estabelecimento de parcerias entre ambas as instituições, tendo em vista a elaboração e a implantação de projetos como a criação de um novo colégio de pescadores, nos moldes do que o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar coordena no município de Macaé; a implantação de centros de formação e qualificação profissional nas áreas da indústria náutica, da pesca e da aquíicultura; a criação de cursos de qualificação e de atualização voltados para os professores da rede pública de ensino; e o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas voltadas para o turismo e a preservação do meio ambiente. (DOC A, 2007, p. 05)

As conversas iniciaram-se no ano de 2005, quando ocorre a primeira edição do Festival em Cabo Frio. Ao observarmos de forma mais atenta a citação, percebemos que a proposta de parceria envolve uma estrutura bastante complexa. Não se resume apenas na implantação de uma escola, mas de todo um complexo que abarca, desde ações no campo da

formação continuada de professores, até qualificação profissional e desenvolvimento de atividades pedagógicas no campo do turismo e da preservação do meio ambiente. Assim, ao se estabelecer na cidade, a escola seria um braço das múltiplas ações almejadas pelo núcleo.

A realização de ações tão extensas e ousadas demandava uma estrutura ampla, sobretudo no que concerne a espaço, o que não foi enfrentado como um impedimento. Ao continuarmos a leitura do mesmo documento, notamos que inicialmente a prefeitura sinalizou positivamente para a efetivação do projeto, ao ceder uma área considerável para a construção de futuras instalações:

Para tal fim, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio cedeu à UFRJ uma área com cerca de 6.000 m², vizinha ao Parque Municipal Walter Bessa Teixeira – Dormitório das Garças, que sediará o CVT da Pesca e da Indústria Náutica na Região dos Lagos, o programa de cursos oferecidos pela TEC-Naval e o Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. (DOC A, p. 05)

No mesmo documento (DOC A), seus idealizadores preveem a inauguração da escola para o início de 2008, especificando a quantidade de turmas, seu desdobramento nos anos seguintes e, também, visando atender não só alunos do ensino fundamental, mas também os de ensino médio:

A inauguração do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio acontecerá no primeiro semestre letivo de 2008, com a abertura concomitante de 2 turmas de 5^a. série do nível fundamental e 2 turmas da 1^a. série do nível médio, às quais se oferecerá a formação básica dentro dos parâmetros do método politécnico. A partir da 6^a. série do nível fundamental e da 2^a. série do nível médio, os alunos serão orientados a escolher dentre um dos cursos oferecidos pelo colégio (numa das áreas ainda por definir). Sendo assim, em 2009, além de criarmos mais 2 turmas de 5^a. série e 2 turmas de 1^a. série do nível médio, abriremos também pelo menos 1 turma de cada uma das especialidades solicitadas, de modo a atender aos alunos promovidos às séries seguintes em 2008. Nos anos seguintes, a abertura de novas turmas manterá esse mesmo ritmo. (DOC A, p. 05).

Analisando o documento, percebemos que, em Cabo Frio, a expressão “politécnico” aparece na nomenclatura da escola, o que é bastante interessante e uma diferença importante a ser considerada, quando a comparamos com a experiência de Macaé. Seria um simples acaso o documento frisar que se tratava de um “colégio politécnico”? Do contrário, qual o sentido atribuído ao termo? Essas questões nos servem neste momento apenas como ressalva, mas serão aprofundadas quando tratarmos especificamente do aspecto pedagógico.

Outro ponto em destaque é o fato de atender também aos alunos do ensino médio - segmento importante, no que tange à articulação do trabalho no processo educativo – o que não ocorre na Escola dos Pescadores, em Macaé. Porém, apesar do IP Cabo Frio, abarcar

também esse nível de ensino, ressaltamos que, no presente estudo, damos ênfase às práticas desenvolvidas no ensino fundamental.

Quanto à sua organização e funcionamento, o mesmo documento previa mudanças importantes em relação à Macaé. A escola deveria atender a necessidade de “exploração de vocações regionais e tradições culturais locais como um terreno pedagógico”, a exemplo do que já estava posto na Escola dos Pescadores. Funcionaria em regime de tempo integral e deveria alternar atividades em sala de aula e nas oficinas, de maneira articulada às disciplinas do currículo convencional. Para dar conta deste desafio, ao invés de organizar os diversos saberes em disciplinas estanques, estabelecia campos mais abrangentes de conhecimentos, conforme descrito no excerto a seguir:

Em regime de **tempo integral**, os alunos do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio terão a oportunidade de vivenciar uma rotina pedagógica que prescinde das limitações estabelecidas nos domínios específicos das diferentes disciplinas, uma vez que optamos por referências mais amplas, de forma a favorecer o intercâmbio e a complementaridade entre os saberes. Ao invés de ceder ao apelo de familiaridade de tais domínios, as atividades pedagógicas do Colégio Politécnico buscam congregar 5 **áreas do conhecimento**, a saber: PCSA – Práticas de Comunicação Social e Artes; PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres; CA – Ciências do Ambiente; RS – Relações Sociais; e CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias. (DOC A, 2007, p.07 - grifos nossos).

Assim como a experiência em Macaé, o IP Cabo Frio também visava articular teoria e prática no processo pedagógico; entretanto, a partir de uma “metodologia tutorial e politécnica”. Mais uma vez o termo politécnico figura como elemento importante, agora aparecendo especificamente relacionado à questão metodológica:

A metodologia que adotamos como referência para a totalidade dos projetos desenvolvidos no âmbito do PROGRAMA DE COLÉGIOS POLITÉCNICOS DA UFRJ, de inspiração **tutorial e politécnica**, baseia-se em atividades que buscam privilegiar a autonomia intelectual dos alunos, acolhendo a **prática** como ponto de partida para a construção do conhecimento. (DOC A, p.06)

O texto não apresenta mais elementos no sentido de melhor precisar o que se entende por método tutorial e politécnico. Porém, afirma a prática como ponto de partida, o que, à primeira vista e de alguma forma, lembra a perspectiva pragmatista, de base liberal, representada, sobretudo, pelo pensador John Dewey, conforme vimos no primeiro capítulo. Mas, na continuação do documento, aparece outra forma de pensar a relação teoria e prática:

Move-nos, portanto, a certeza de que **teoria e prática** não são dimensões estanques. E é essa certeza que nos leva a perceber a criação do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio como um esforço de construção de um **modelo educacional inovador**, com o qual se torna possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador — de sorte que o conceito de cidadania se construa, desde as primeiras experiências do aluno com o ambiente escolar, a partir do estímulo a que lide antecipadamente com algumas das questões que lhe serão impostas pela rotina de trabalho, diante das quais ele terá de se posicionar tanto individual quanto coletivamente; e assim, ponte entre o que se põe a realizar e as teorias capazes de explicar sua realização, o aluno sublinha sinais de pertencimento a tradições sócio-culturais e tecno-científicas que dependem também dele para que se perpetuem ou se renovem. (DOC A, p.06)

Conforme lemos no excerto anterior, teoria e prática aparecem como dimensões articuladas de um mesmo processo. Com base neste princípio, o documento afirma ser este aspecto elemento importante na prática da escola fazendo dela, inclusive, um *modelo educacional inovador*. Neste sentido, figura o trabalho como dotado de potencial pedagógico capaz de dar conta da formação do cidadão trabalhador. Entretanto, ressaltamos que o sentido atribuído ao trabalho é uma questão que retomaremos no próximo capítulo, quando nos debruçamos mais especificamente nas questões pedagógicas. Aqui, a sinalização desses elementos é importante como referência para entendermos que tipo de compromisso as partes estavam assumindo, ao firmarem tal parceria. Até que ponto havia clareza, por parte dos representantes da prefeitura, quanto às pretensões almejadas pelos idealizadores da escola, no sentido da formação dos sujeitos?

As características ressaltadas no documento sinalizam o IPUFRJ como um modelo de escola que se pretende diferenciado do que fora experimentado em Macaé. Apesar das similitudes apontadas essa instituição escolar, a princípio, representa um passo à frente no sentido de proporcionar condições mais favoráveis, tendo em vista um trabalho pedagógico mais articulado. Acreditamos, num primeiro momento, que esse fato se explica pela via política, quando observamos a natureza da parceria firmada com o município de Cabo Frio - baseada nas negativas ocorridas em Macaé -, que possibilitou maior autonomia para a implementação da proposta educacional.

Nessa perspectiva podemos perceber, em documento de 2009 (DOC B), posterior à inauguração do IP Cabo Frio, que a busca por um modelo diferente de escola, em relação ao desenvolvido em Macaé, foi uma ação intencional. No trecho a seguir, é possível perceber que ocorre uma avaliação da experiência do Colégio de Pescadores de Macaé:

Todavia, a experiência que então já havíamos acumulado com o Colégio Municipal de Pescadores de Macaé forçava reconhecer alguns limites que

não ultrapassaríamos sem o enfrentamento de circunstâncias que percebíamos como um entrave ao pleno desenvolvimento do modelo pedagógico que tínhamos como horizonte. A divisão da grade curricular, por exemplo, entre disciplinas do núcleo comum, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, e disciplinas específicas, oferecidas pela UFRJ, tinha por efeito conformar um ambiente de “duas escolas” — uma claramente mais convencional, confinada nas salas de aula; e outra mais leve, próxima tanto do brincar quanto da rotina de trabalho com que a maioria dos alunos já tinha de lidar durante os finais de semana —; escolas, que, sobrepostas, comprometiam a integração entre os docentes de ambas as partes, bem como entre suas práticas e entre os conteúdos que buscavam oferecer aos alunos. Além disso, diferentemente do que ocorre no Colégio Municipal de Pescadores de Macaé — que atua apenas no segundo segmento do nível fundamental, tendo a cultura marítima como eixo temático exclusivo —, o aprofundamento da parceria construída entre a UFRJ e a Prefeitura Municipal de Cabo Frio apontou, desde o primeiro instante, para a conveniência de expandirmos o foco de nossa atuação para além do nível fundamental de ensino e do terreno delimitado pela pesca artesanal profissional e a indústria náutica. (DOC A, 2007, p.14)

O fato é que, conforme anunciava o documento que até o momento nos serviu de base (DOC A), a escola de fato foi inaugurada em 2008, porém com algumas diferenças em relação ao que fora proposto, conforme veremos a partir de agora.

O ano de 2008 marcou o início das atividades do Instituto Politécnico de Cabo Frio. Na parceria com o município, a escola passou a funcionar com três turmas, no espaço da Escola Estadual Municipalizada Teixeira e Souza. Na ocasião, a escola funcionava como projeto experimental, não possuindo espaço próprio e autonomia político-administrativa. Neste sentido, desenvolvia suas atividades em tempo integral, ocupando três salas na escola citada, com duas turmas de sexto ano do ensino fundamental e uma turma do primeiro ano do ensino médio. Dividia ainda espaços com outras turmas, que funcionavam no modelo convencional, em tempo parcial.

A parte pedagógica ficava sob a responsabilidade da equipe de professores que representavam os interesses da UFRJ. Esses professores eram mantidos financeiramente pela prefeitura de Cabo Frio, em regime de contrato temporário, com dedicação semanal de quarenta horas. Os professores ingressaram na escola, em sua maioria, por meio de processo seletivo simplificado, realizado no final de 2007 e início de 2008. Eram divididos por áreas de conhecimento, conforme fora observado no DOC A.

A escola, por não possuir autonomia administrativa, não tinha uma organização própria de secretaria para registrar as atividades, como realmente elas aconteciam na prática. Mesmo desenvolvendo uma proposta curricular mais integrada em relação ao modelo convencional — que fragmenta o conhecimento em disciplinas, sendo também registrada da

mesma maneira -, quando era necessário anotar os dados dos alunos nos documentos oficiais (diários de classe, boletins e etc.) era imprescindível adequá-los ao formato já estabelecido. Por exemplo, a área de Relações Sociais, na prática, desenvolvia suas atividades articulando conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, inclusive em relação às avaliações, ou seja, não havia separação desses conhecimentos.

Neste sentido, ao término do processo, o que se tinha era o resultado do desenvolvimento do aluno dentro daquela área, e não das disciplinas isoladas. Porém, quem validava, em termos oficiais, o que ocorrera no campo pedagógico, era a secretaria da Escola Municipal Teixeira e Sousa, cuja estrutura pertencia à Secretaria Municipal de Educação. O que isso significa? Que apesar de toda parte pedagógica ser de responsabilidade da UFRJ, a parte burocrática pertencia ao Município - os alunos, em termos legais, pertenciam ao município. Qualquer documento solicitado pelo responsável do aluno, portanto, era emitido pelo município.

Assim sendo, era necessário traduzir para o modelo de registro convencional o que era feito na prática. Em outras palavras, tudo se transformava em números fragmentados, de acordo com o estabelecido para toda a rede educacional de Cabo Frio. Esse fato serve para ilustrar algumas dificuldades enfrentadas, pelo fato da escola não possuir autonomia administrativa. Esse movimento se fez presente durante todo ano de 2008.

A escola funcionava em tempo integral, como já adiantamos, e era dividida em áreas de conhecimento (Relações Sociais, Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres, Prática de Comunicação Social e Arte, Construção Naval e outras Tecnologias e Ciências do Ambiente). A organização do tempo escolar previa momentos específicos para cada área de conhecimento, distribuídas por toda semana, além de prever tempo para o ócio. Cada área elaborava um projeto específico, que deveria ser desenvolvido no período de um trimestre, pois como a escola seguia o calendário do município que era organizado por trimestre, o IP também delimitava como recorte temporal para execução de seus projetos.

As áreas deveriam levar em conta, na elaboração desses projetos, os conteúdos previstos para cada disciplina contemplada, em consonância com o que estava posto pelos PCNs para cada série. Também se buscava articular as atividades de uma área com outra, dentro das possibilidades de diálogo entre o que estava se desenvolvendo especificamente em cada momento.

Essa estrutura pouco se alterou durante 2008, porém ficou bastante evidente que não era viável duas propostas de escola funcionarem no mesmo tempo e espaço. Os inúmeros

problemas entre os professores, os alunos e a própria direção da escola denunciavam que havia necessidade de se ter um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades do IP Cabo Frio.

A grande mudança ocorreu no ano seguinte, em 2009, quando a escola passa a funcionar no Colégio Estadual Praia do Siqueira. Na ocasião, firma-se parceria também com o Governo do Estado, ao ocupar uma escola pertencente ao sistema estadual do Rio de Janeiro. A mudança proporcionou aos alunos maior liberdade, pois no período de funcionamento do IP Cabo Frio (turno da manhã e turno da tarde – tempo integral), não havia alunos do ensino regular sob a responsabilidade do Estado. Isso só acontecia no turno da noite, quando ainda restavam algumas turmas da EJA, mantidas por essa instância federada. A parceria foi estabelecida por conta dos atrasos nas obras de construção da escola no espaço cedido pelo município e, ainda, levando em consideração o crescimento do número de turmas e, conseqüentemente, de alunos. Este processo é descrito no DOC B, produzido em 2009:

Neste ano de 2009, em virtude de nossas instalações naquele terreno ainda não estarem concluídas, instalamo-nos provisoriamente num imóvel da Secretaria de Estado de Educação – o Colégio Estadual Praia do Siqueira –, que, com cerca de 3.000 m², em vias de ser desativado, prestou-se a acolher 1 turma de 6º ano do nível fundamental, 2 turmas de 7º ano do nível fundamental, 2 turmas da 1ª série do nível médio e 3 turmas da 2ª série do nível médio (1 com orientação profissional em Química; 1 em Produção Audiovisual; e 1 em Cultura Marítima, englobando as especializações em Construção Naval, em Pesca e em Mergulho), totalizando 270 alunos e ampliando o horizonte de nossa atuação também aos domínios da gestão estadual do sistema público de ensino. Estimamos que o início do próximo ano significará o ingresso de cerca de 180 novos alunos – com 2 turmas de 6º ano do nível fundamental, 1 turma de 7º ano e 3 turmas da 1ª série do nível médio. (DOC B, 2009, p. 15-16).

Quanto à questão da documentação oficial dos alunos, não houve mudança radical. Toda parte pedagógica continuou condicionada ao modelo convencional, quando se tratava de registro. Houve aumento considerável do número de alunos, pois de três turmas passou-se para sete, num primeiro semestre, e no segundo, passou-se a oito. A turma de primeiro ano do ensino médio de 2008 transformou-se em três de segundo ano, no segundo semestre, atendendo a demanda por criação de cursos técnicos. O número de professores também aumentou, mediante novo processo seletivo.

O fato é que, nesse momento, a escola existia mediante parceria entre três instâncias públicas de poder: federal, estadual e municipal: Federal, via UFRJ e, mais precisamente, o Núcleo Interdisciplinar UFRJmar, responsável pela proposta pedagógica e também pela

manutenção de alguns professores. O estado do Rio de Janeiro, com o espaço cedido e, também, com o poder de legitimar documentalmente a vida escolar das crianças e o município de Cabo Frio, mantenedor de outra parcela dos professores.

No mesmo ano, outro documento (DOC B) é produzido, acrescentando novos elementos ao sentido e à existência da escola. Este documento previa a criação de um Programa de formação de professores da educação básica das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. O programa estaria atrelado ao NIDES – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social -, que congrega diversos departamentos da UFRJ, tendo em vista desenvolver ações que aprofundem o processo de expansão da Universidade para regiões interioranas do estado. Este processo é descrito na apresentação do DOC B, da seguinte maneira:

A criação do PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÁREAS RURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO aprofunda e contribui decisivamente para a consolidação do processo de interiorização levado a efeito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro nos últimos anos, com a promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidas em municípios ao Norte e ao Sul do estado do Rio de Janeiro por uma equipe de professores, pesquisadores e técnicos de diversos centros e unidades da UFRJ, liderada e coordenada por docentes e pesquisadores do NIDES (Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social), que congrega e articula esforços e recursos oriundos do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, do Pólo Náutico da UFRJ, do SOLTEC-UFRJ (Núcleo de Solidariedade Técnica), do NUPEM-UFRJ (Núcleo de Pesquisas em Ecologia e Desenvolvimento Sócio-Ambiental de Macaé), da Faculdade de Letras, do Instituto de Economia, do Instituto de Biologia, da Escola de Serviço Social, da COPPE (Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia) e de diversos departamentos da Escola Politécnica, como o DEE (Departamento de Engenharia Eletrotécnica), o DEL (Departamento de Engenharia Eletrônica e de Computação) e o DENO (Departamento de Engenharia Naval e Oceânica). (DOC B, 2009, p.04)

O NIDES seria o caminho para institucionalização, dentro da UFRJ, das diversas ações desenvolvidas pelos departamentos supracitados. Isso significaria a possibilidade de obtenção de verba própria para manutenção e desenvolvimento dos projetos, ou seja, mais autonomia administrativa. Entretanto, a aprovação institucional do NIDES só vai se dar no início de 2013, o que veremos mais adiante.

O fato é que, a partir desse momento, a escola se torna também um espaço de formação de professores, uma espécie de laboratório utilizado para experiências inovadoras,

no campo pedagógico. Neste sentido, o programa previa dois momentos distintos: o tempo de escola e o tempo de comunidade.

Na prática, os participantes do curso de formação de professores teriam um momento de formação no espaço do IPUFRJ (Tempo escola) e, num outro momento, retornariam aos seus locais de origem, para desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento local. Entretanto, levando em consideração nosso objeto de estudo, neste momento não aprofundaremos os pormenores do Programa de formação: é relevante, sim, entender as múltiplas determinações que envolvem o contexto de surgimento e desenvolvimento da Instituição. O trecho a seguir ajuda a compreender a dinâmica explicitada anteriormente e sua vinculação com o IP:

O tempo-escola será vivido nas dependências do Instituto Politécnico da UFRJ, onde os licenciandos serão divididos em grupos, de acordo com a organização curricular dos Institutos Politécnicos da UFRJ, integrando-se às equipes de CA, de PCSA, de PDAT, de RS e de CNTEC. Integrados a essas equipes, passarão a dividir com os docentes e os pesquisadores a responsabilidade pela realização de cada um dos projetos. (DOC B, 2009, p. 40)

Apesar do novo dado, pouca coisa se altera na prática da escola. Isso vai perdurar até o fim do primeiro semestre de 2010, quando ocorre uma ruptura entre o IPUFRJ e o Estado. As razões para o término dessa parceria não são muito claras. Neste sentido, não podemos fazer uma análise mais consistente, demarcando apenas que o fato representou um ponto de mudança relevante na dinâmica da escola.

Os indícios nos levam a inferir que houve imbricações políticas. Na ocasião, algumas notícias foram divulgadas nos meios de comunicação locais, sinalizando para uma possível tentativa do estado de interferir na prática pedagógica da escola, ao forçar um modelo de contraturno, ou seja, queriam que professores do estado dessem as disciplinas convencionais num turno e a UFRJ trabalhasse com oficinas no outro turno, como ocorrera com o modelo desenvolvido em Macaé. Porém, a resistência a tal proposta por parte de professores, pais e alunos, resultou numa situação insustentável, o que acarretou na ruptura total.

O ano letivo de 2010 encerrou suas atividades com o ensino fundamental funcionando em uma casa alugada, no bairro Braga, em Cabo Frio, e o ensino médio funcionando nas dependências do Instituto Federal Fluminense, em Arraial do Cabo. Esse fato, inclusive, explica o porquê do Festival UFRJmar ter ocorrido, neste ano, nos dois municípios. Como a escola estava fragmentada em espaços diferentes, gerou a demanda

pelo evento nas duas cidades. A partir de 2008, o Festival também passou a contar com oficinas oferecidas pelos alunos do IP.

Neste movimento de mudanças, a construção da escola no terreno cedido pela prefeitura passou a ser de uma necessidade extrema. Apesar da acolhida em Arraial do Cabo e, também, de ter fixado sede própria no Braga, ficava cada vez mais difícil contar com o apoio de outras instituições. Este momento marcou o início do caminhar da escola com suas próprias pernas. A luta era mais intensa ainda, no sentido de institucionalizar, junto ao Conselho Universitário da UFRJ, a existência da escola. Neste sentido, toda parte documental passou a ser organizada pela administração da própria instituição, ou seja, a autonomia política e administrativa aconteceu sem muito planejamento.

O início de 2011 foi marcado por indefinições. A parceria com o IFF Arraial do Cabo não durou mais do que um semestre; por isso, o ano letivo começou tardiamente, tendo apenas o Braga como espaço fixo - trabalhando com as turmas do ensino fundamental. Neste momento, buscaram-se diversas alternativas: aulas nas praças públicas, na praia, em espaços de cultura. Algumas vezes utilizaram-se as dependências de instituições privadas, como a Universidade Estácio de Sá e, de uma maneira mais oficial, a Universidade Veiga de Almeida, que abrigou os alunos do ensino médio durante todo segundo semestre de 2011, no turno da tarde.

Tantas mudanças se somaram a problemas de ordem financeira: atraso de pagamento das bolsas dos professores em formação - que, por falta de condições objetivas, interromperam as atividades por um período -; falta de recursos para garantir a alimentação das crianças e, conseqüentemente, sua permanência em tempo integral.

Por conta de todas as dificuldades de ordem financeira, a proposta pedagógica também foi afetada, sendo adaptadas as condições que a realidade objetiva lhe impunha. A cada novo problema político-administrativo, o trabalho dos professores e a dinâmica da escola eram comprometidos. Neste sentido, a escola, em muitos momentos, deixou de funcionar sistematicamente em tempo integral. Em que medida este aspecto influenciou negativamente a parte pedagógico do IP? Esta questão será desenvolvida no capítulo três, quando pensaremos a relação entre o tempo integral e o trabalho educativo da escola.

Cabe ressaltar que, devido ao funcionamento fragmentado da escola, não é possível fazer generalizações quanto ao seu funcionamento e, tão pouco, sobre os aspectos pedagógicos, pois cada lugar representava uma peculiaridade. O grupo de professores era

dividido em pequenas equipes de trabalho, que atuavam especificamente com séries, ou segmento de ensino determinado. Dessa forma, existiam cinco equipes para atender ao ensino fundamental, primeiro ano do ensino médio, *Áudio Visual*, *Química e Cultura Marítima*. Muitas vezes, cada grupo funcionava em espaços diferentes, pois a sede do Braga dava conta apenas do ensino fundamental. Os outros grupos funcionavam em lugares alternativos que, devido ao número elevado de situações isoladas, torna-se difícil elencarmos. Mas, este quadro é amenizado quando a escola consegue uma parceria com a Universidade Veiga de Almeida, campus Cabo Frio, que cede suas instalações, no turno da tarde, para o funcionamento do IPUFRJ. Entretanto, os detalhes desse acordo são desconhecidos.

Além do que já foi apontado, vale ressaltar que as turmas de quarto ano do ensino médio passaram a ficar durante toda semana alojadas no Polo Náutico da UFRJ. Os alunos distribuía-se nos diversos espaços da Universidade, a fim de realizarem seus estágios para conclusão do curso. Neste sentido, enquanto o restante da escola funcionava em tempo parcial, as três turmas de quarto ano do ensino médio funcionavam no esquema de “internato”. Alguns ficavam instalados na casa de parentes, outros em espaços improvisados, como o alojamento no hangar do Museu do Mar, na própria UFRJ. Podemos confirmar os fatos descritos a partir da matéria publicada no *Jornal do SINTUFRJ - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ* – onde uma das coordenadoras da época cita os lugares onde cada segmento estaria funcionando, naquele momento:

A coordenadora do instituto, Natália Queiroz, informou que o instituto funciona em uma casa alugada no Bairro do Braga e em salas cedidas pela Faculdade Veiga de Almeida, e que a sede própria está sendo construída na localidade de Porto do Carro. A maioria dos estudantes que foi ao Consuni faz estágio em laboratórios da UFRJ, no Fundão, e ficam alojados no hangar do Museu do Mar. Ao todo são 56 estudantes nestas condições. (N^o 981 – 5 a 11 de dezembro de 2011, p. 05).

O final do ano de 2011 foi marcado pela pressão exercida por todos os sujeitos envolvidos na dinâmica da escola, o que culminou com manifestações dos mesmos na Universidade, tendo em vista pressionar o CONSUNI quanto à institucionalização da escola. Na ocasião, a parceira com a prefeitura já não andava muito bem, caminhando para um desfecho desfavorável, o que criava um clima de desconfiança ainda maior. Toda essa situação foi narrada na matéria do jornal citado anteriormente, da seguinte forma:

Há quatro anos, a universidade implantou em Cabo Frio, em parceria com a prefeitura local, o Programa de Qualificação em Educação e Trabalho, que faz parte do Projeto UFRJ Mar, voltado para a formação de professores seguindo os princípios de ensino, pesquisa e extensão. Na prática, a universidade fundou o Instituto Politécnico de Cabo Frio, que hoje tem 40 docentes e 400 alunos matriculados no ensino fundamental e médio técnico, que oferece os cursos de cultura marítima, audiovisual e química, a partir do segundo ano. O convênio com a prefeitura cabofriense termina em 2012 e a instituição corre o sério risco de fechar as portas. Para os professores, alunos e pais, a solução é a UFRJ assumir institucionalmente o instituto, reivindicação levada por eles ao Conselho Universitário há duas semanas com o apoio do coordenador do UFRJ Mar, Fernando Amorim. Nesse dia, exemplos práticos da produção acadêmica foram expostos no salão da Reitoria. (Jornal SINTUFRJ, n.º 981, 5 a 11 de dez. de 2011, p. 05).

Como é possível observar, o caso teve grande repercussão dentro da Universidade, o que gerou um movimento mais intenso junto ao CONSUNI, no sentido de pensar os rumos do IPUFRJ. A matéria também faz menção à possibilidade da escola fechar as portas, mediante o término da parceria com a prefeitura de Cabo Frio, o que seria uma tentativa de chamar a atenção para a emergência da situação, quanto à necessidade de institucionalizá-la.

Sobre esta questão, no final de 2011, em Assembleia, o Conselho Universitário (CONSUNI) determinou a formação de uma comissão composta por membros participantes do conselho, com a finalidade de averiguar a situação real da escola em seus múltiplos aspectos e a possibilidade de aprovação, junto ao conselho, do Programa de Formação de Professores em Educação e Trabalho. Este fato foi registrado em ata (DOC D1), conforme descrição a seguir:

Passou-se ao item 2 – Proc. 23079.062554/2011-28 – UFRJ – Proposta de criação do Programa de Qualificação em Educação e Trabalho e do Programa Colégio Universitário da UFRJ. A Conselheira DIANA MAUL apresentou a seguinte proposta de encaminhamento: “Que o processo referente aos cursos técnicos de Cabo Frio seja imediatamente encaminhado às Comissão de Ensino e Títulos, de Desenvolvimento e de Legislação e Normas, deste Conselho, para elaboração de parecer. Que, simultaneamente, seja dado conhecimento a todos os membros deste Conselho do conteúdo da proposta em pauta”. A Conselheira CELINA COSTA apresentou a seguinte proposta: “Criação de Comissão para analisar e propor encaminhamento para a solicitação de aprovação do programa de Qualificação em Educação e Trabalho e do Colégio Universitário em Cabo Frio composta por: 1 representante dos Professores de Educação Básica do CONSUNI; 1 representante da PR-1; 1 representante da PR-2; 1 representante da PR-3; 1 representante de cada Comissão do CONSUNI – Legislação e Normas, Desenvolvimento e Ensino e Títulos; 1 representante discente. O Conselheiro SEGEN ESTEFEN apresentou a seguinte proposta: “Tendo em vista a necessidade

de se ter os devidos esclarecimentos quanto à participação do Departamento de Engenharia Naval e Oceânica (Escola Politécnica) e Programa de Engenharia Oceânica (COPPE) proponho a formação de uma Comissão com a participação de representantes da Escola Politécnica e COPPE”. O Magnífico REITOR informou que foram sugeridas, ainda, as seguintes representações: 1 representante do Centro de Tecnologia; 1 representante da Faculdade de Educação; 1 representante da Faculdade de Letras; 1 representante do Instituto de Biologia; 1 representante da PR-4; e 1 representante da PR-5. Após ampla discussão e votação, foi aprovada a criação de comissão constituída dos seguintes membros: I – 1 Representante da PR-1; II – 1 Representante da PR-2; III – 1 Representante da PR-3; IV – 1 Representante da PR-4; V – 1 Representante da PR-5; VI – 1 Representante da Comissão de Ensino e Títulos; VII – 1 Representante da Comissão de Legislação e Normas; VIII – 1 Representante da Comissão de Desenvolvimento; IX – 1 Representante do Centro de Tecnologia; X – 1 Representante da Escola Politécnica; XI – 1 Representante da COPPE; XII – 1 Representante da Faculdade de Letras; XIII – 1 Representante do Instituto de Biologia; XIV – 1 Representante da Faculdade de Educação; XV – 1 Representante da Educ. Básica, Técnica e Tecnológica; e XVI - 1 Representante Discente. A Conselheira LÚCIA RABELLO apresentou a seguinte declaração de voto: “Abstenho-me em relação à proposta de criação de uma comissão mista porque julgo que a criação de uma comissão é apenas um detalhe operacional em relação a uma decisão – que deve ser anterior – eminentemente política deste Conselho em relação à institucionalização do Programa de Cursos Técnicos e Pós-Graduação em Educação e Trabalho. Tem que haver uma discussão de natureza política sobre este ponto que cabe a este Conselho fazer”. O Magnífico REITOR submeteu ao plenário a prorrogação da sessão por até mais uma hora. Aprovada, por maioria. (DOC D1, 08/12/2011, p. 6-7).

Assim sendo, essa comissão realizou visitas aos locais onde a escola estava funcionando, conversou com pais, alunos, professores e apresentou o resultado ao CONSUNI, no fim do mesmo ano, em assembleia extraordinária, conforme apresentamos a seguir:

A Conselheira ÂNGELA ROCHA, presidente da Comissão, fez a leitura do seguinte documento: “A Comissão aprovada pelo CONSUNI para analisar situação dos estudantes do projeto UFRJ-MAR recomenda ao CONSUNI: 1) O Programa de Pós-Graduação em Qualificação Profissional deve voltar para as Unidades envolvidas e depois ser submetida ao CEPG. Não cabe ao CONSUNI se debruçar sobre esse Programa nesse momento. 2) O Programa Institutos Politécnicos deve voltar para as Unidades de origem (Escola Politécnica, COPPE, Faculdade Letras, Instituto Biologia) para consolidar a proposta apresentando detalhadamente o projeto pedagógico e as condições de sustentabilidade econômica, incluindo áreas, número de vagas, local de funcionamento, estrutura física, TAEs, professores e outros aspectos relevantes e em seguida submeter ao CONSUNI. 3) Rematricular os estudantes do ensino fundamental no município de Cabo Frio. Isso pode ser feito através de um processo de reclassificação que pode ser feito pelo município de Cabo

Frio. Analisar a viabilidade de manter um Programa de apoio para permitir um suporte na formação desses estudantes. A universidade poderá expedir certificado sobre as atividades de expansão curricular que constarem no histórico escolar. 4) Segundo declarações da Coordenação, a certificação do ensino médio dos estudantes do 4º ano estaria resolvida para todos os 49 estudantes, pois todos tem mais de 18 anos e todos fizeram o ENEM e caso todos façam mais de 300 pontos receberiam o certificado de ensino médio (segundo a Coordenação, todos acertaram mais de 50% da prova). A UFRJ também forneceria um certificado, pois nesse momento não pode expedir diploma de curso técnico. 5) foi proposto que até resolver sobre a criação dos cursos técnicos pelo CONSUNI, os estudantes do 1º ao 4º ano poderiam: a) matriculá-los em escola do Estado através do processo de reclassificação; b) ou usar os 3 milhões que serão dados pelo MEC (segundo a Coordenação) para pagar um número limitado de bolsas aos estudantes matriculados no curso de extensão em Programa de Qualificação Profissional (atuarão como professores dos estudantes do 1º ao 4º anos), pois a PR5 está tramitando DRE para estes estudantes e fixar o valor da bolsa (valor de professor substituto). Ficando expressamente proibido pagamento de prestador de serviços. Fazer consulta oficial ao MEC de como resolver a situação desses estudantes. 6) caso o CONSUNI aprove a manutenção dos estudantes do 1º ao 4º anos, formar uma Coordenação pelas Unidades envolvidas, aprovadas nas suas respectivas Congregações (Coppe, Faculdade de Letras, Escola Politécnica, Decania Centro de Tecnologia, Instituto de Biologia) mantendo o representante do convênio. 7) verificar com a Prefeitura de Cabo Frio a possibilidade de oferecer local para funcionar provisoriamente o curso técnico (caso o CONSUNI assuma que os estudantes do 1º ao 4ºanos ainda devem ser mantidos pela UFRJ) ou analisar a possibilidade desses estudantes continuarem no IFRJ de Arraial do Cabo. Não realizar novas matrículas até que o CONSUNI decida se permitirá a criação de curso técnico. Em caso negativo, será necessário alugar um estabelecimento para funcionamento do curso em Cabo Frio. Nesse caso, também devem aprovar realocação de recursos do orçamento de 2012 para essas atividades e também para o pagamento das bolsas caso o MEC não honre o compromisso de repassar os 3 milhões. Nesse período, buscar-se-á formas de diplomação das turmas existentes do 1º ao 4º anos. É necessária a designação de um funcionário da UFRJ para responsável pelo registro acadêmico dos estudantes. 8) A Comissão (ou outra) instituída deve continuar para acompanhar todo o processo e deixar o CONSUNI informado. 9) Não permitir que novos cursos técnicos, colégios e similares sejam criados sem a prévia aprovação do CONSUNI.” O Conselheiro MARCELO PAIXÃO solicitou que, na primeira sessão de 2012, o Conselho seja informado sobre a implementação das recomendações. Após ampla discussão, o Magnífico REITOR colocou em votação o relatório. Aprovado, por unanimidade. (DOC D2, 15/12/2011-Extraordinária, págs.. 6-7).

Apesar de longo, este documento é um marco na trajetória da escola, pois pela primeira vez o Instituto foi avaliado pelo CONSUNI, com tanta riqueza de detalhes. Por isso, optamos por trazê-lo na íntegra, tendo em vista as especificidades das questões abordadas, que dificilmente conseguiríamos desenvolver com propriedade. Neste sentido,

chamamos a atenção para o fato de o CONSUNI garantir a permanência da escola – principal preocupação da comunidade escolar, naquele momento -, porém estabelecendo algumas condições que, durante determinado período, deveriam ser apreciadas.

A decisão representou grande alento para a comunidade escolar, pois garantiu o reconhecimento da formação dos alunos que estavam terminando seu curso naquele ano, além de tornar mais clara a situação do IP dentro da estrutura da Universidade.

Neste contexto, adentramos o ano de 2012, que começou com a formatura das três primeiras turmas do IPUFRJ, em suas formações específicas – Áudio Visual, Cultura Marítima e Análises Químicas. Este fato também foi um marco na trajetória da escola por vários fatores: por serem os primeiros alunos formados dentro de um modelo de escola politécnico diferenciado, tendo em vista as peculiaridades da escola; por legitimar a formação construída na escola, vista com desconfiança pelos pais, a princípio, por se tratar de um modelo diferente e muitas vezes não compreendido com clareza; e por representar novos horizontes aos alunos que permaneciam na escola, pois agora tinham uma referência concreta do que aconteceria ao permanecerem até o fim na escola.

O ano de 2012 foi marcado, também, pelo fato da escola começar a funcionar em espaço próprio, no local cedido pela prefeitura. Entretanto, cabe ressaltar que a ocupação se deu de forma improvisada, sem as condições adequadas ao seu funcionamento. Foi erguida uma estrutura de dois andares, em madeira, com recursos financeiros da UFRJ, que tem sido utilizada até o presente momento.

Um dado negativo deste ano foi o falecimento do professor Fernando Amorim, coordenador do Núcleo Interdisciplinar UFRJmar e idealizador do IPUFRJ. Sem dúvida, foi um momento de grande comoção da comunidade escolar, que trouxe novos desafios para a instituição, no contexto das relações internas na Universidade. Neste sentido, uma nova estrutura de gestão da escola foi estabelecida, promovendo algumas mudanças importantes.

Em relação ao processo de institucionalização, o grande acontecimento se deu no início de 2013, quando houve aprovação do NIDES junto ao CONSUNI. O fato aconteceu em assembleia especial no mês de fevereiro.

Passou-se ao item 1 – Proc. 23079.006313/2009-10 – CT/NIDES – Proposta de alteração do Estatuto da UFRJ. Criação do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social - NIDES, como Órgão Suplementar do Centro de Tecnologia. O conselheiro ALCINO CÂMARA NETO fez a leitura do parecer conjunto das Comissões de Desenvolvimento, de Ensino e Títulos e de Legislação e Normas, favorável à aprovação da proposta. Após ampla discussão, Magnífico

REITOR colocou o parecer em votação. Aprovado, com 2 (dois) votos contrários e 4 (quatro) abstenções, baixando-se a Resolução nº 03/2013. (DOC D3, 28/02/2013, p. 02).

Mas, por ser um dado recente, seria prematuro afirmar o que isso representa, de fato, na vida da escola. O que podemos ressaltar é que a proposta de criação do NIDES, conforme salientamos anteriormente, foi realizada em 2009, porém sua aprovação ocorre em 2013, somente quatro anos depois, o que reflete a morosidade do processo. Cabe ressaltar que o texto evidencia que o NIDES está atrelado ao Centro de Tecnologia, como órgão suplementar. Neste sentido, o IP Cabo Frio também será ligado ao mesmo departamento.

Em suma, podemos afirmar que, ao analisarmos a trajetória do IPUFRJ numa perspectiva histórica, percebemos que o mesmo corresponde às relações políticas estabelecidas entre as diversas esferas do poder público. O processo de desenvolvimento da escola mostra avanços e retrocessos que, vistos em sua totalidade nos permitem perceber as múltiplas determinações que corroboram para a existência dessa instituição escolar. Neste sentido, entendemos que o movimento da história não ocorre de maneira linear, num progresso sucessivo, mas sim, de forma processual e cíclica, marcado por rupturas e continuidades, assim como nos mostra o historiador Eric Hobsbawm (2013):

O domínio do passado não implica uma imagem de imobilidade social. É compatível com visões cíclicas de mudanças histórica, e certamente com a regressão e a catástrofe (ou seja, o fracasso em reproduzir o passado). É incompatível com a ideia de progresso contínuo. (p. 29).

O fato de propor um modelo diferenciado de ensino pode ser o motivo de tantos embates quanto ao retardamento de sua institucionalização. As pesquisas no campo da história das instituições nos mostram como experiências consideradas inovadoras foram rechaçadas pelos órgãos de poder, em momentos históricos diversos, no Brasil e no mundo, principalmente as que se alinhavam aos movimentos da esquerda política. Neste sentido, apresentamos mais duas questões: seria este o caso do IP Cabo Frio? A proposta pedagógica desenvolvida neste espaço, de alguma forma representa ameaça ao *status quo*, e por isso, tem sido posta numa condição subalterna?

Estas questões, por ora, ficam apenas como reflexão, pois no próximo capítulo tratamos dos aspectos pedagógicos e, sobretudo, da concepção de educação integral presente nos documentos e na fala dos sujeitos do IPUFRJ, tendo em vista o reconhecimento de elementos que vinculam o trabalho educativo dessa instituição escolar com a perspectiva marxista de formação humana.

CAPÍTULO 03 –

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IPUFRJ E NA FALA DE SEUS IDEALIZADORES E PROFESSORES

Neste capítulo, as análises são realizadas com base nos documentos já citados no capítulo anterior, acrescentando-se a eles (1) o Projeto Político Pedagógico do IPUFRJ; (2) dois trabalhos acadêmicos escritos por professores do IP, apresentados em congressos e que tratam dos aspectos metodológicos desenvolvidas na instituição, além de (3) um artigo redigido pelos idealizadores do Programa de Colégios Politécnicos¹⁵.

Estruturamos este capítulo de forma que, num primeiro momento, com base nos documentos citados, procuramos encontrar elementos que se articulem, visando identificar a perspectiva de educação integral que se propôs na escola, assim como reconhecer as escolhas metodológicas realizadas na instituição, tendo em vista viabilizar a materialização da proposta de educação integral pretendida. Num segundo momento, recorreremos à fala dos seus idealizadores, por meio da análise de artigo acadêmico escrito por estes sujeitos. Por fim, confrontamos a fala dos idealizadores com a visão dos professores, por meio de análise de trabalhos acadêmicos.

A partir deste movimento, buscamos reconhecer pontos que se cruzam nos documentos analisados, formando um todo coerente, assim como elementos que distanciam o que se anuncia nos documentos oficiais, na fala dos idealizadores e na ótica dos professores. Para além de uma visão simplista, buscamos perceber essas contradições mediante abordagem que leva em conta as múltiplas determinações inerentes à totalidade IPUFRJ.

3.1 A concepção de educação integral nos documentos oficiais do IPUFRJ

Nesta seção buscamos identificar, nos documentos oficiais do IP Cabo Frio, os aspectos pedagógicos que configuram pressupostos importantes para a definição de uma perspectiva de formação humana norteadora do trabalho educativo ali materializado. Assim

¹⁵ Esta expressão aparece no item dois, do documento de 2007, onde são explicitadas as primeiras diretrizes para o IP Cabo Frio. O uso substantivo no plural pressupõe a intencionalidade dos idealizadores em desenvolver novas iniciativas, tendo em vista a criação e expansão de colégios politécnicos.

sendo, retomamos o DOC A e o DOC B, analisados no capítulo anterior - porém com outro foco – e acrescentamos o Projeto Político Pedagógico da escola. O mesmo foi construído no ano de 2011, ou seja, quase quatro anos após o início das atividades dessa instituição escolar, constituindo-se como referencial importante para o objetivo proposto nesta seção.

As inferências foram feitas respeitando a cronologia dos documentos, pois acreditamos ser este um caminho interessante, haja vista as possíveis transformações que podemos encontrar, decorrentes das diferentes conjunturas em que os mesmos foram produzidos. Cabe ressaltar que a escolha foi acompanhada de cuidado para não criarmos uma estrutura rígida. Neste sentido, cruzamos as informações desses documentos num movimento de idas e vindas, tendo em vista melhor situar as contradições, rupturas ou permanências.

Passadas as informações iniciais, de caráter metodológico, entremos propriamente nas análises e vejamos o que os materiais nos revelam quanto à perspectiva de formação dos sujeitos no IP Cabo Frio. Em primeiro lugar nos perguntamos: como aparece a definição de formação dos sujeitos nos documentos oficiais? Que sujeitos pretendem formar?

Iniciamos as análises partindo do documento de 2007, cuja importância é ressaltada pelo próprio autor, haja vista seu caráter inicial no lançamento das bases para o funcionamento da escola, conforme podemos observar a seguir:

O presente documento é um primeiro ensaio que se oferece como base para que as equipes da Prefeitura Municipal de Cabo Frio e da Universidade Federal do Rio de Janeiro venham a consolidar o projeto pedagógico do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. (DOC A, p. 03, 2009).

A observação atenta desse documento nos fez perceber que não existe uma definição explícita quanto à questão da formação dos sujeitos. Porém, no item 2.1, intitulado *O projeto pedagógico do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio*, o parágrafo de abertura trás alguns elementos relevantes, que nos permitem avançar no nosso propósito:

A **educação para o trabalho** é ainda um grande desafio para os educadores no Brasil. Embora o **trabalho** seja um direito consagrado pela constituição, a maior parte dos currículos escolares permanece alheia à relevância de preparar o ingresso das crianças e jovens no **mundo do trabalho**. No mais das vezes, nos deparamos com concepções que se limitam ao **treinamento** de habilidades motoras para o exercício de funções específicas na produção, desconsiderando o percurso intelectual que **laborou** a sistematização de tais ou quais habilidades como prática profissional; ou, caminho inverso, com modelos em que o aluno é instado a devotar uma espécie de **fé cega** na possibilidade de aplicação futura de uma massa amorfa de informações, que ele precisa acumular como num

relicário, à espera de que o milagre do conhecimento se faça. (DOC A, p. 06, 2007 – grifos nossos)

Na citação acima destacamos a palavra *trabalho*, pois é possível perceber sua maior incidência durante o texto, questão central trazida pelo autor, ou autores do documento. Neste sentido, o mesmo coloca duas situações que envolvem a relação trabalho e educação. A primeira prepara os sujeitos para exercer funções específicas da produção, sem maiores articulações com o aspecto intelectual da atividade laboral. Na segunda, a ênfase recai sobre possibilidades futuras de aplicação do conhecimento, o que ele define como “fé cega”. Em ambas as possibilidades, o trabalho se articula à educação, porém com uma conotação negativa. Entretanto, não aparece como tema por acaso. Podemos concluir assim, num primeiro momento, que a relação trabalho e educação figura como uma preocupação marcante. Mas não é possível perceber o sentido atribuído à categoria trabalho apenas com este trecho: para isso, foi preciso caminhar um pouco mais. Neste sentido, retomamos algumas citações realizadas no capítulo segundo, porém, agora com vistas ao aspecto pedagógico:

Move-nos, portanto, a certeza de que **teoria e prática** não são dimensões estanques. É essa certeza que nos leva a perceber a criação do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio como um esforço de construção de um **modelo educacional inovador**, com o qual se torna possível cuidar ao mesmo tempo da **formação do cidadão e do trabalhador** — de sorte que o conceito de cidadania se construa, desde as **primeiras experiências do aluno com o ambiente escolar**, a partir do estímulo a que lide antecipadamente com algumas das questões que lhe serão impostas pela **rotina de trabalho**, diante das quais ele terá de se posicionar tanto individual quanto coletivamente; e assim, ponte entre o que se põe a realizar e as teorias capazes de explicar sua realização, o aluno sublinha sinais de pertencimento a tradições sócio-culturais e tecno-científicas que dependem também dele para que se **perpetuem ou se renovem**. (DOC A, p. 06, 2007 – grifos nossos)

Ao lermos a citação acima, é possível notar que existe uma preocupação quanto ao vínculo entre teoria e prática, o que indica um movimento de superação das abordagens estanques destacadas anteriormente. Neste sentido, ao privilegiar essa perspectiva, entendemos que a escola que se queria construir tratava-se de um modelo inovador, ao pretender dar conta da formação política e profissional, ou seja, do cidadão e do trabalhador de forma indissociável. Estes são princípios que, à primeira vista, devem nortear a formação

das crianças desde as séries iniciais, das primeiras experiências escolares¹⁶. Neste sentido, o trabalho aparece como aspecto central, mas não apenas para o ensino médio profissional, e sim para todas as faixas etárias. Outro elemento interessante é quanto à expectativa dessa formação proporcionar maior apropriação da cultura e da ciência, de forma que possibilite ao aluno manter ou superar o que já esteja posto.

Assim sendo, retomamos a questão anterior, reconhecendo que o trabalho aparece como um aspecto central para a formação dos sujeitos e que o mesmo tem um sentido mais amplo ao ter como princípio a articulação entre teoria e prática. Neste sentido, o termo politécnico, que acompanha o nome da escola, não aparece por acaso, ou seja, pode ser entendido como método para a realização do trabalho pedagógico. Esse aspecto é posto em relevo pelo autor, nos seguintes termos:

A metodologia que adotamos como referência para a totalidade dos projetos desenvolvidos no âmbito do PROGRAMA DE COLÉGIOS POLITÉCNICOS DA UFRJ, de inspiração **tutorial e politécnica**, baseia-se em atividades que buscam privilegiar a autonomia intelectual dos alunos, acolhendo a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento. (DOC A, 2007, pág. 06 - grifos nossos)

No transcorrer do texto não aparece uma definição do que se entende por *método tutorial* e, principalmente, por *politécnico*. Mas, pelo menos com relação ao segundo termo, é possível perceber seu sentido, haja vista as análises feitas anteriormente quanto ao conceito trabalho. Apesar de não haver uma referência explícita aos textos marxianos ou marxistas, é possível notar maior aproximação com a concepção marxista, sobretudo no que tange à relação trabalho e educação.

A educação politécnica já foi tema de debate acalorado entre educadores de grande expressão no Brasil. Na ocasião, o pensador Saviani ressaltou que o termo politécnico, historicamente, esteve associado à concepção socialista de educação profissional. Neste sentido, seria mais apropriado a sua utilização do que o termo tecnológico, cuja conotação tende mais para uma concepção liberal de sociedade, devido à apropriação feita do mesmo. Assim sendo, ao destacar nos documentos a opção por um método “politécnico”, seu autor indica maior proximidade com a concepção socialista. É importante ressaltar que o texto produzido por Saviani que aborda a questão sobre a qual estamos refletindo - “*O choque*

¹⁶ Conforme explicitado no capítulo dois, o IP Cabo Frio foi inaugurado para atender alunos do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde” (2002), figura nas referências bibliográficas do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Contudo, deixamos essa questão do que se entende por politecnia para mais adiante. Agora, entendemos a necessidade de avançar nas análises em direção à confirmação, ou não, do que até aqui constatamos, ou seja, o trabalho como categoria central na formação dos sujeitos. Assim sendo, buscamos nos documentos subsequentes elementos que nos permitiram dar maior consistência às análises até aqui empreendidas.

O segundo documento trata-se do DOC B, que já foi apresentado no capítulo anterior. Conforme ressaltamos, não é um documento que trata de questões exclusivamente do IP Cabo Frio. O mesmo previa a criação de um Programa de formação de professores para atuarem nas áreas rurais do Estado do Rio de Janeiro. Essa proposta estava em consonância com a política de ampliação e expansão universitária para regiões interioranas, em conformidade com o Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ¹⁷.

Neste sentido, ao analisarmos este documento, percebemos que a escola aparece como um dos espaços utilizados para formar tais professores, ou seja, como uma espécie de laboratório experimental. Assim sendo, as informações concernentes ao IPUFRJ aparecem apenas como apêndice do curso que se pretende implementar. Entretanto, uma observação mais atenta nos permite identificar na proposta de criação do curso de formação de professores uma preocupação quanto à questão da relação trabalho e educação. O curso prevê uma formação que articule atividades teóricas e práticas. Por esta via, notamos uma aproximação com as informações contidas no DOC A, haja vista a presença da categoria trabalho como um aspecto relevante para a formação dos sujeitos. Dessa forma, nos pareceu intencional a escolha do trabalho como um elemento central constitutivo da formação dos sujeitos e, por isso, perpassando todas as ações pedagógicas empreendidas por seus idealizadores.

Podemos ratificar essa afirmativa ao por em relevo o trecho do documento que trás, de forma mais sistemática, a questão metodológica em sua vinculação com o trabalho. Percebemos que o mesmo foi retirado quase integralmente do DOC A, acrescentando apenas ao nome da escola, a proposta de formação de professores, conforme podemos observar adiante.

¹⁷ Este programa estabelece objetivo e metas a serem alcançadas no período de 2008 a 2012, tendo em vista uma reestruturação e expansão da universidade. Neste sentido, o NIDES estaria em consonância com este desafio.

Temos, contudo, a pretensão de fugir a esse padrão. A metodologia que adotamos como referência para a totalidade dos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Institutos Politécnicos da UFRJ e do **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÁREAS RURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, de inspiração tutorial e politécnica, baseia-se em atividades que buscam privilegiar a autonomia intelectual dos alunos, acolhendo a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento. (DOC B, p. 38, 2009 – grifo nosso).

Neste sentido, ressaltamos que o DOC B não nos trouxe elementos que acrescentassem outras informações, tendo em vista dar mais consistência às afirmações feitas com base no DOC A, pois o mesmo não trata de questões específicas do IP. Todavia, cabe fazer algumas ressalvas: primeiro, o fato de não trazer nada de diferente pode significar uma linha de continuidade no que já se havia explicitado no DOC A. Assim sendo, reafirma a perspectiva de formação humana articulada ao trabalho como categoria central; segundo, a escola, ao se tornar um espaço também para a formação de professores, pode indicar que o trabalho educativo desenvolvido neste espaço fez emergir outras possibilidades, refletindo sua fecundidade; terceiro, o fato da categoria trabalho aparecer como fundamento da formação dos sujeitos, também no curso de formação de professores, pode indicar um projeto mais amplo de seus idealizadores, tendo em vista a articulação com um projeto sociopolítico mais ambicioso.

Passemos agora à análise do Projeto Político Pedagógico. De início, cabe uma rápida contextualização da conjuntura em que o PPP é construído. No capítulo segundo, mostramos como o ano de 2011 foi bastante conturbado para o IPUFRJ. Preocupações de pais e alunos quanto à continuidade da escola, haja vista não ter ocorrido sua institucionalização; professores com seus pagamentos atrasados; a escola funcionando em espaços alternativos, por conta de não ter ainda um espaço próprio, enfim, uma realidade de muitas dificuldades. É nesse contexto que o PPP é produzido, ou seja, de muitas incertezas e interrogações. Neste sentido, até que ponto o mesmo representou avanços quanto a tornar mais clara e evidente a perspectiva de formação que se pretendia para os sujeitos?

O documento apresenta uma estrutura simples, composta de seis seções, num espaço de oito páginas: 1. Apresentação; 2. História, atualidades e perspectivas; 3. Papel discente; 4. Papel docente; 5. Perfil dos responsáveis pelo aluno; 6. Bibliografia. Aqui nos interessa, principalmente, a primeira parte, quando são explicitados pressupostos básicos que respaldam o trabalho educativo da escola e a seção de número três, onde aparecem elementos referentes ao trabalho dos professores.

Começamos por apresentar o parágrafo de introdução, em que são destacados os sujeitos que participaram do movimento de construção do documento:

O projeto político pedagógico (PPP) do ensino fundamental do Instituto Politécnico da UFRJ (IPUFRJ) em Cabo Frio é um documento construído coletivamente pela comunidade escolar, compreendendo pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade local. O documento pretende explicitar as concepções e a organização das atividades da escola. (PPP, p. 01, 2011)

À primeira vista, não é possível perceber nada de muito diferente do que se apresenta na maioria dos PPPs produzidos pelas instituições escolares. Ressalta o seu caráter coletivo, envolvendo os diversos grupos que compõem a comunidade escolar e sinaliza quanto ao que se pretende explicitar. No entanto, a ata da primeira reunião, em que são iniciadas as discussões, revela que nem todos os grupos supracitados se fizeram presentes:

Os **professores presentes** se dividiram em 4 grupos. Cada grupo ficou responsável por ler um documento que auxiliasse na organização da construção do nosso PPP. A saber: PPP da EPSJV, PPP da Escola da Ponte, Documento do NIDES e Artigos sobre construção de PPPs. Os grupos apresentaram a idéia geral dos documentos para decidirmos os pontos do nosso PPP e elaborarmos um cronograma de trabalho para a semana. (Ata 25/07/2011- grifo nosso)

Segundo o que destacamos, ao que tudo indica o documento foi construído pelos professores, sem a participação efetiva de pais e alunos. O mesmo é interessante, pois também revela aspectos da metodologia utilizada na construção desse PPP. É possível perceber que os professores se dividiram em grupos distintos para fazer a leitura de documentos da própria escola e de PPPs de outras instituições. As instituições escolhidas demonstram certa preocupação do grupo, em tomar como modelo documentos produzidos por instituições cujas experiências são pouco convencionais, ou seja, reconhecidas por sua proposta diferenciada de educação escolar. Mas a questão da forma como foi produzido ou, de quem de fato participou de sua construção, não configura elemento central da nossa análise. Sabemos que este documento é um importante referencial para a prática pedagógica da escola, por isso, cabe-nos continuar indagando quanto aos elementos que são apontados como constituintes da proposta de formação dos sujeitos. Assim sendo, logo no início da apresentação encontramos uma afirmação bastante interessante no que tange ao tema:

O IPUFRJ tem como principais finalidades a **formação de trabalhadores**, tendo o **trabalho como princípio educativo**, além da formação continuada de profissionais de educação no campo da Educação e

Trabalho. O processo formativo tanto dos professores, quanto dos alunos do Instituto busca ser **político e crítico**, de forma a estimular a **autonomia intelectual** dos mesmos. (PPP, p. 01, 2011 – grifos nossos)

Conforme observamos, o documento coloca em evidencia a finalidade de formar trabalhadores, tendo o trabalho como princípio educativo. No mesmo horizonte se encontra a proposta de formação continuada dos professores, no campo trabalho e educação. Mais uma vez se reforça o vínculo estreito da relação trabalho e educação. Mas, o conteúdo dessa relação fica mais explícito na parte final, quando o trecho destacado afirma que o Instituto prima pela formação de sujeitos políticos e críticos, de forma a estimular a autonomia intelectual. Tais afirmações nos levam a reconhecer certa intencionalidade no que diz respeito à formação de sujeitos capazes de agir criticamente na sociedade. A combinação dos termos *trabalho, político, crítico e autonomia intelectual* possivelmente remetem a uma perspectiva de educação que se articula com um projeto mais amplo de sociedade. Neste caso, estamos nos referindo ao projeto socialista. Mas, em que medida é possível fazermos esta afirmativa, de forma categórica? Observemos a continuação do texto e notemos o que se acrescenta de novos elementos à questão:

Tendo a **educação politécnica como princípio**, o IPUFRJ se **posiciona de forma crítica ao modo de produção hegemônico**, porém é consciente das condições estruturais vigentes. Cientes das **contradições** inerentes a essa relação, acreditamos que o processo educativo da classe trabalhadora passa pela tentativa de apropriação do conhecimento racional, enquanto meio de produção, como forma de **superar a divisão social do trabalho** e as relações de dominação hoje existentes. (PPP, p.01, 2011- grifos nossos)

Nesta passagem, temos acesso a novos dados que nos trazem importantes subsídios para a confirmação do que até o presente momento se constituiu apenas como hipótese. Percebemos o aparecimento do termo *educação politécnica* como princípio do IPUFRJ, ou seja, mais uma vez se apresenta como referência fundamental no entendimento que se tem do trabalho como princípio educativo e que perspectiva metodológica se espera da relação trabalho e educação, ou seja, a politecnicidade. Neste momento, cabe retornarmos a essa questão, no sentido de melhor entendermos o que de fato vem a ser a educação politécnica. Para tanto, recorreremos à fala de Frigotto (2012):

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações. Esta compreensão Marx já a desenvolve nos Manuscritos econômicos filosóficos (1989), quando

salienta que o novo não brota do nada ou de uma ideia, e nem sem atribulações, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais. (Frigotto, p. 275, 2012)

A partir do exposto, percebemos que a proposta de educação politécnica se articula a uma perspectiva política e ideológica que tem como horizonte a superação da sociedade de classes. Porém o autor, com base em Marx, ressalta que a tarefa se dá no campo das relações sociais, nas contradições do próprio modo de produção vigente, ou seja, o capitalista. Põem em relevo também que o novo que se quer não resulta de uma ideia ou aparece do nada, mas da própria sociedade que se questiona. Neste sentido, o IPUFRJ, ao propor no PPP uma educação de base politécnica, a princípio, estaria se aproximando da perspectiva marxista? Continuando, fazemos uso de outra citação do referido autor sobre o tema:

Assim, como sublinha Saviani (2003), em nossa realidade histórica, a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica a fragmentação dos conhecimentos, à superação entre educação geral e específica, entre técnica e política, e a divisão entre trabalho manual e intelectual; além disso, afirma *o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno* na relação entre educação, instrução e trabalho, da perspectiva desenvolvida por Marx e Engels e apropriada pelas experiências socialistas, mormente pelos educadores russos dos primeiros anos da Revolução de 1917, entre as quais se destacam as abordagens de Pistrak (1981e 2009). (Frigotto, 2012, p. 277)

Assim sendo, a educação politécnica, em seu viés socialista, pressupõe a apropriação de toda ciência por parte dos sujeitos, numa relação indissociável do trabalho manual com o intelectual, não sobrepondo um ao outro. Este parece ser o conteúdo explícito e a perspectiva de educação com base na politecnia apresentada no documento. Podemos perceber isso na sequência, quando ressalta que se almeja que tal educação seja crítica e contrária ao modo de produção hegemônica, ou seja, ao modo de produção capitalista.

Como é consenso no referencial especializado, o modo de produção referido se caracteriza pela separação do trabalho manual e intelectual, supervalorizando o segundo e precarizando intensamente o primeiro. Neste sentido, uma educação politécnica que seja contrária a este *status quo* só pode ser de base socialista. Isso fica ainda mais evidente na parte final da citação anterior, quando se põe como horizonte superar a divisão social do trabalho, aspecto marcadamente presente na literatura e experiências de viés socialista. Prosseguindo com essa ideia de constituir uma educação primada na relação indissociável

entre trabalho manual e intelectual, notamos novamente a presença dessa questão no PPP agora articulada ao horizonte de criação da consciência de classe.

Por isso, se propõe uma **concepção de educação** que supere a **contradição** entre **trabalho manual e intelectual**, possibilitando aos trabalhadores uma **formação humana**. A partir dessa concepção, acredita-se criar no trabalhador a consciência de classe necessária para que este possa se tornar **dirigente**. (PPP, 2011, p.01 – grifos nossos)

Observando a passagem acima, percebemos que, além dos elementos já destacados com base nas análises das citações anteriores, outros se fazem presentes. Aqui se articula a perspectiva de superação da contradição trabalho manual e intelectual com o horizonte de uma formação humana. Esta *formação humana*, relacionada à questão do trabalho como categoria fundamental, nos leva a perceber que, de certa forma, existia uma intencionalidade quanto à compreensão do trabalho como essência humana, ou seja, como principal atividade do homem, atividade que - conforme desenvolvemos no capítulo segundo - é o próprio sentido de *existir* do ser humano.

Dando continuidade à reflexão, as análises revelam que a perspectiva de formação dos sujeitos, que tem o trabalho como seu princípio educativo e a educação politécnica como método, não é um elemento a ser desenvolvido apenas no ensino médio profissional. Conforme ressaltamos anteriormente, perpassa as ações pedagógicas de um modo geral, inclusive, no ensino fundamental – o que pode parecer uma contradição, por conta da proibição atualmente, do trabalho infantil.

O **ensino fundamental** oferece ampla formação com **base nos pressupostos teóricos e metodológicos** que fundamentam a pedagogia do Instituto, primando pela **formação integral** com capacidade de reflexão crítica sobre questões inerentes a região. Nessas perspectivas, o IPUFRJ através deste segmento de ensino busca oferecer as bases necessárias para o ingresso nos cursos de formação técnica que projetam a exploração de vocações regionais e tradições culturais locais como um terreno pedagógico de alcance às camadas populares, objetivando a promoção de alternativas econômicas que, ao mesmo tempo em que lhes dêem sustentabilidade valorize suas tradições e respeite o meio ambiente. Tais alternativas intervêm diretamente na promoção do bem estar da **coletividade** para que as **riquezas produzidas na região sejam distribuídas de forma mais equânime**, sem prejuízos para as populações futuras sejam elas oriundas da região ou de outras regiões do país. (PPP, 2011, págs. 5-6 – grifos nossos)

Neste sentido, percebemos neste aspecto que também existe uma proximidade com a perspectiva marxista, pois se argumenta no sentido do trabalho ser um princípio a ser

observado na educação das crianças de um modo geral, ou seja, para além da educação estritamente profissional, conforme podemos observar a seguir:

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei -, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores e no trabalho na educação. (Ciavata; Frigotto, 2012, p.753)

Retomando a citação anterior do PPP, cabe um destaque quanto ao aparecimento da expressão *formação integral* pela primeira vez, de forma explícita. Também vale ressaltar que o conceito se articula à proposta de formação dos sujeitos com base na mesma metodologia, ou seja, o ensino fundamental tem como horizonte proporcionar uma formação integral na perspectiva do trabalho.

Mais um aspecto que podemos por em relevo na citação a que nos referimos anteriormente se refere à relação educação escolar e sociedade. A parte final estabelece como uma necessidade formar os educandos de maneira que se apropriem da riqueza da região a qual a escola se insere, tendo em vista contribuir para que ela possa ser distribuída de forma equânime. Essa perspectiva de entender a escola como espaço de vida em relação intensa com o mundo do trabalho, também se evidencia na passagem abaixo, onde destacamos o caráter transformador que se espera dos sujeitos, em termos de prática social:

Além disso, como posicionamento político do Instituto, busca-se envolver na formulação de uma nova prática social que ajude o **ser humano** a inserir-se na sociedade de maneira ativa e como **elemento de transformação social**. (PPP, 2011, p. 06 – grifos nossos)

Essa perspectiva de transformação social aparece de forma muito clara e enfática no PPP. Mas, existe nitidez quanto ao que se quer mudar? Anteriormente vimos que os documentos afirmam como horizonte a superação do modo de produção capitalista, que nos levou a indicar uma proximidade com a pedagogia socialista. Contudo, ainda estávamos apenas no campo da especulação, pois não apareciam os termos *socialista* ou *marxista*

literalmente, no texto. A especulação é superada na citação a seguir quando, de fato, se afirma a perspectiva marxista de trabalho e a intencionalidade quanto à formação de intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora:

A escola objetiva criar condições para que o aluno se perceba enquanto trabalhador, entendendo o trabalho em sua **totalidade marxista**, como **princípio fundador da concepção humana**. Pretende-se estimular no aluno uma atitude autônoma, de modo que ele se perceba como agente do processo educativo, preparando-o para atuar como **intelectual orgânico** nas diferentes esferas da sociedade. (PPP, 2011, p.06 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, a *totalidade marxista* aparece como teoria e método para a percepção do aluno como sujeito trabalhador. Neste sentido, o documento nos possibilita inferir que, ao perceber-se como trabalhador participante de uma classe social específica e, consciente da sua condição no mundo do trabalho, é possível que se coloque como intelectual orgânico. Acreditamos que este conceito se remete ao pensamento de Antonio Gramsci, tendo em vista o teor de cunho marxista que permeia o PPP. Para Gramsci, cada classe postula para si intelectuais orgânicos, tendo em vista a construção/ruptura ou, a manutenção da hegemonia. Neste sentido, a classe trabalhadora também deve formar *para si* intelectuais orgânicos, para atuarem numa perspectiva, contra-hegemônica. Porém, ele destaca que a classe trabalhadora não precisa do intelectual tradicional, mas sim de um novo tipo, capaz de ser dirigente.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político). (Gramsci, 2011, p.53)

Por fim, destacamos que o documento também estabelece parâmetros quanto ao que se espera dos responsáveis legais dos alunos na condução de sua trajetória na instituição. O mesmo ressalta a necessidade dos responsáveis, ao optarem pelo projeto da escola, apoiarem, promoverem e legitimarem a metodologia da instituição. Além disso, destaca como relevante a participação dos mesmos na atuação crítica, no sentido de buscar as mudanças necessárias para uma educação de qualidade:

Espera-se dos responsáveis legais pelo aluno, que escolhem a Escola e **optam** pelo seu projeto, que **apóiem** e **promovam** a **legitimação** dos ideais científicos, metodológicos e pedagógicos do instituto, **atuem**

criticamente para promover as mudanças necessárias para estabelecimento de um ensino de qualidade. (PPP, 2011, p.07)

Podemos indagar se tais atribuições estabelecidas aos pais, não seria uma forma de impeli-los ao compromisso de manter a proposta pedagógica da escola, já se antecipando a possíveis questionamentos, tendo em vista se tratar de um modelo pouco comum e com um referencial teórico historicamente bastante polêmico. Outra possibilidade de interpretação tem relação com a conjuntura em que o PPP foi produzido, como já ressaltamos, de crise interna e externa. Neste sentido, reafirmar as bases político-filosófico da escola seria um caminho necessário para evitar perdas essenciais no que se refere ao projeto de formação dos sujeitos. Relembramos que não há participação efetiva, por parte de alunos e responsáveis, o que abre margem para uma construção enviesada do texto, cujos interesses expressos refletem os interesses do grupo majoritário que se fez presente, neste caso, professores e coordenadores.

De fato, ao analisarmos os referidos documentos, constatamos a presença de uma proposta de educação integral/ formação humana articulada à categoria trabalho. Quando cruzamos os diversos elementos que aparecem ao longo do texto – *método politécnico, formação do intelectual orgânico, trabalho como princípio educativo* e etc -, atrelados ao conceito trabalho, reconhecemos que o sentido atribuído ao mesmo remete à concepção marxista de formação dos sujeitos. Mas em que consiste esse conceito, visto sob a perspectiva marxista? Tendo em vista responder esta questão, neste momento retomamos os conceitos de trabalho como princípio educativo e formação omnilateral.

3.1.1. Formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo

Os dois conceitos que dão título a este subitem se inserem em um debate que historicamente tem revelado posições divergentes dentro do campo trabalho e educação. Uma delas apresenta aqueles que advogam a favor de uma educação politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo na busca por uma formação omnilateral no contexto de resistência e luta pela superação da sociedade capitalista; outra reforça os que se posicionam no sentido de enxergar apenas negatividade no trabalho, na forma como se apresenta na sociedade capitalista, não vendo alternativa de luta que não seja a ruptura total.

Aqui optamos pela primeira alternativa apoiando-nos, sobretudo, nas palavras de Frigotto e Ciavatta e tomando como texto de referência as definições contidas no livro

“Dicionário da educação do campo”, publicado em 2012. O mesmo trás diversos autores abordando, de forma bastante consistente, conceitos que se relacionam à educação do campo, mas também aos processos educativos que se dão em outros espaços. Dessa forma, os autores supracitados tratam especificamente, entre outros, dos conceitos de *educação omnilateral e trabalho como princípio educativo*.

No que tange à educação omnilateral, Frigotto (2012) afirma o seguinte:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta **todas as dimensões** que constituem a especificidade do ser humano e as **condições objetivas e subjetivas** reais para o seu **pleno desenvolvimento histórico**. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a **emancipação de todos os sentidos humanos**, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto, 2012, p. 265- grifos nossos).

De acordo com o autor, a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para este fim. Assim sendo, devem ser considerados os aspectos objetivos e subjetivos, tendo em vista contribuir para o processo de desenvolvimentos de diversos aspectos constituintes do gênero humano, o que significa levar em conta as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações. Esta forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente de educação, uma vez que

Tal concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (Frigotto, 2012, p. 266)

A superação da sociedade capitalista é um horizonte da educação omnilateral, pois sua realização plena envolve a garantia das condições materiais de existência e sabemos que isso não ocorre no modo de produção capitalista, que tem seu primado na apropriação

privada dos meios de produção; logo, se sustenta na desigualdade e na alienação do trabalhador do resultado do seu trabalho. Dessa forma, a educação omnilateral se articula com a categoria trabalho, visto que pelo viés marxista constitui-se principal atividade humana:

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica. (Frigotto, 2012, p. 266)

Assim sendo, o trabalho é um elemento fundamental para a realização de uma proposta de formação dos sujeitos cujo objetivo é a educação omnilateral. Conforme vimos no capítulo primeiro, o mesmo ocupa espaço central nas reflexões de Marx, Engels e seus sucessores no que tange a formulação de uma proposta de formação para os trabalhadores e seus filhos.

Porém, com a afirmação do modo de produção capitalista, a tarefa de formar plenamente os sujeitos constitui-se um desafio de resistência. Hoje vivemos numa sociedade marcadamente desigual, fundamentada no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, marcas de um ideário neoliberal que conquista cada vez mais os corações e mentes com um falso discurso, de que é possível com muito esforço e trabalho todos ascenderem socialmente. Este quadro torna o desafio de uma educação omnilateral ainda mais difícil, conforme alerta Frigotto:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO, 2012, p.270-271)

Assim sendo, o trabalho como princípio educativo representa importante bandeira de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana de fato, que corrobore para a construção de uma sociedade mais democrática. O trabalho no contexto escolar pode ganhar outros contornos, proporcionando vivências interessantes para o educando se perceber como sujeito partícipe de uma sociedade determinada no tempo e no

espaço por condições materiais acumuladas ao longo do processo histórico. É claro que o mesmo pode ser apropriado com outras intencionalidades, sobretudo no contexto atual de busca pela formação de mão de obra barata para atender ao capital. Mas, não estamos falando nessa perspectiva, pois em consonância com o que temos afirmado até o momento e a perspectiva teórica que orienta este estudo, o trabalho como princípio educativo deve contribuir para apropriação dos conceitos e métodos científicos levando em conta as dimensões intelectual e laboral, ou seja, teoria e prática.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 750).

Mas como ficaria esta questão do trabalho para o ensino fundamental, quando os alunos estão na idade em que a lei proíbe o trabalho infantil, considerando-o impróprio? Para responder essa questão, nos apoiamos na fala de Frigotto (2012), que defende que o trabalho no contexto educacional é fundamental desde a infância, porém deixando claro em quais condições e o compromisso que a escola deve ter em denunciar a exploração do trabalho infantil nos moldes do modo de produção capitalista:

Pela perspectiva da educação, é crucial que nos processos educativos formais – ensino básico, superior e educação profissional – se faça a crítica a todas as formas de exploração do trabalho, especialmente o trabalho infantil. Todavia, ao mesmo tempo, é crucial que, **desde a infância**, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e a produção da vida. Isso nada tem a ver com exploração do trabalho, mesmo no âmbito da família, sob a forma de opressão pelo trabalho produtivo capitalista. Há que se ter o cuidado de não retirar o tempo de infância que implica o lúdico e os espaços formativos, pela exigência de tarefas produtivas próprias para a vida adulta, porque, além de prejudicarem o direito do tempo de infância, comprometem ou deformam o desenvolvimento físico, social e psíquico da criança. (p. 753 – grifo nosso)

Ou seja, na visão do autor, existem atividades que são fundamentais para gerar o compromisso de pertencimento ao grupo social e que, por esta via, cada sujeito tem sua responsabilidade na construção dessa sociedade. Vivenciar determinados trabalhos desde a infância é fundamental para formação de sujeitos mais comprometidos com o coletivo. Neste sentido, a perspectiva de ter o trabalho no contexto escolar não pode ter nenhuma relação com a exploração imposta aos trabalhadores, tendo em vista a reprodução extensiva do capital. O trabalho deve ser apropriado de forma a que as crianças se realizem na atividade de criar, produzir e se reconhecer no resultado de suas ações. Este processo pode corroborar para a formação de sujeitos comprometidos politicamente com a construção de uma sociedade mais justa, tendo como horizonte da superação do modo de produção vigente.

Assim sendo, com base nos autores, entendemos que o trabalho é um importante elemento na constituição de uma educação omnilateral e politécnica. Logo, acreditamos também que o mesmo não é apenas negatividade, mas, numa perspectiva dialética, se constitui importante fundamento na luta pela materialização de uma proposta de educação que proporcione a realização plena dos sujeitos.

3.1.2. Opções metodológicas adotadas pelo IPUFRJ para promover uma educação integral na perspectiva do trabalho

Ao analisarmos os documentos referentes ao IPUFRJ, percebemos que o *trabalho* figura como uma questão essencial para a formação dos sujeitos - visto que a proposta visa formar trabalhadores. Observamos também que o mesmo se articula a uma perspectiva de formação humana, tendo em vista a sua realização plena, ou seja, a emancipação política e social. No entanto, indagamos: quais os caminhos sinalizados nesses documentos que vão ao encontro dessa proposta de formação humana?

Conforme sinalizamos antes, o DOC B não se remete especificamente aos aspectos da escola. Neste sentido, voltamos nossas inferências para o DOC A, que estabelece parâmetros para sua organização e funcionamento e, esporadicamente, nos remetemos ao PPP.

Quando analisamos esses documentos, percebemos que, ao longo dos cinco anos de existência da escola (2008-2013), algumas escolhas foram feitas, no sentido de instituir

determinadas características à construção do processo educativo. Uma delas se relaciona à distribuição das disciplinas em campos de conhecimento mais abrangentes. Esta prática desenhou a configuração de cinco campos de conhecimento: (1) Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA), composta por Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Artes e História Cultural; (2) Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT), composta por Educação Física e Dança; (3) Ciências do Ambiente (CA), composta por Biologia, Geografia, Química e Física; (4) Relações Sociais (RS), composta por História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia; e (5) Construção Naval e Outras Tecnologias (CNTec), composta por Matemática, Física, Química e Construção Naval. Tal medida, a princípio, parece ter como finalidade superar a forma fragmentada como o conhecimento escolar, historicamente, vem sendo trabalhado nos sistemas de ensino:

Em regime de **tempo integral**, os alunos do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio terão a oportunidade de vivenciar uma rotina pedagógica que prescinde das limitações estabelecidas nos domínios específicos das diferentes disciplinas, uma vez que optamos por referências mais amplas, de forma a favorecer o **intercâmbio** e a **complementaridade** entre os saberes. Ao invés de ceder ao apelo de familiaridade de tais domínios, as atividades pedagógicas do Colégio Politécnico buscam congregar 5 áreas do conhecimento, a saber: PCSA – Práticas de Comunicação Social e Artes; PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres; CA – Ciências do Ambiente; RS – Relações Sociais; e CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias. (2007, p. 07 – grifos nossos).

Como evidencia o trecho do Documento citado acima, a opção por organizar as disciplinas em campos de conhecimento mais abrangentes é uma escolha intencional, que visa promover maior intercâmbio entre as áreas, assim como proporcionar complementaridade entre os diversos saberes. Esta forma de organizá-los é apontada como meio de romper com a forma fragmentada em que o conhecimento escolar, historicamente, foi posto. Como destacamos no primeiro capítulo, o advento da Revolução Industrial, no final do século XVIII e a ascensão da burguesia ao poder, criou a demanda de uma escola que atendesse aos anseios de classe e, logo, do capital em ampla expansão. A fragmentação do conhecimento escolar reflete o modo de produção capitalista, ou seja, a divisão social do trabalho. O IP Cabo Frio, ao buscar estabelecer parâmetro diferente do que ainda hoje é hegemônico para organização do conhecimento escolar e seu estudo, indica preocupação quanto à formação dos sujeitos, no que se refere à apropriação de ferramentas conceituais

que os possibilite fazer outra leitura de mundo, e, sobretudo, do mundo do trabalho. Uma forma mais integrada de se apropriar dos diversos conhecimentos.

Sobre esta questão Saviani (2008), ao desenvolver o que definiu como *Pedagogia Histórico Crítica*, chama a atenção para a necessidade de síntese, no que tange ao conhecimento escolar. O conhecimento específico produzido nas diferentes disciplinas corresponderia ao momento analítico. No entanto, a abordagem focada na apreensão deste conhecimento de forma a reproduzir a fragmentação seria um equívoco e coerente ao momento histórico vigente, marcado pela divisão exacerbada do trabalho:

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. (Saviani, 2008, p. 145).

Assim sendo, nota-se que atualmente o conhecimento escolar reproduz essa divisão se limitando, apenas, ao momento analítico. Por isso, o autor chama a atenção para a necessidade de estabelecer o momento de síntese. Assim procedendo, seria possível propiciar as condições concretas para que o aluno pudesse apropriar-se do conhecimento de forma consciente, enquanto totalidade constituída, sócio-historicamente:

Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que preciso identificar os diferentes elementos. É o momento que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (Saviani, p. 146, 2008).

Com base no cruzamento do texto do documento analisado e a abordagem de Saviani, notamos certa proximidade no que se refere à necessidade de maior integração dos saberes no contexto escolar. O IP Cabo Frio - estabelecendo modelo de organização curricular a ser apreciado - e o autor - teorizando sobre sua concepção de educação escolar, ressaltam a urgência do momento de síntese na construção do conhecimento neste espaço formal de ensino.

Outro aspecto importante a ser destacado se refere ao tempo de permanência das crianças no ambiente escolar. O documento ressalta a escolha pela permanência em “*regime de tempo integral*”, tendo em vista possibilitar uma vivência mais ampla da rotina pedagógica.

Chama a atenção o fato de o tempo integral ser posto como fator significativo para a participação/apreensão de processos pedagógicos e não como uma forma de ocupar as crianças, tendo em vista diminuir o risco social, como aparece em algumas propostas de ampliação da jornada escolar, contemporaneamente. O tempo integral é posto como uma demanda necessária, inerente à proposta de organização do conhecimento. Afinal, ao propor uma estrutura diferente para a organização curricular, cuja base é a articulação dos diversos campos, consequentemente coloca-se como demanda outra relação com o tempo. Até aqui foi possível notar que o horizonte para a formação dos sujeitos indica para uma perspectiva crítica, de base marxista. Neste sentido, o tempo integral se torna uma necessidade, pois o ritmo para apropriação dos conhecimentos e desenvolvimentos dos alunos tende a ser trabalhado com mais calma, respeitando o limite de cada educando.

É interessante chamarmos a atenção para a aproximação com as experiências soviéticas, no que tange à questão *tempo de permanência* na escola. Tanto nas escolas soviéticas, quanto na escola unitária preconizada por Gramsci, o tempo aparece como uma demanda necessária para o melhor desempenho dos educandos, como exemplificam os trechos a seguir:

Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em **tempo integral**, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2011, pág. 37 – grifo nosso)

A tarefa educativa na comuna dispunha de melhores condições que nas escolas de vocês, porque os comuneiros estavam em minhas mãos **o dia todo**, durante 5, 6, 7 anos. (MAKARENKO, 2002, pág. 389)

Apesar de estarem escrevendo em momentos históricos distintos e em conjunturas políticas bem diferentes, os autores acima referenciados tem em comum a busca por uma concepção de educação que objetive a formação plena e integral dos sujeitos, dentro do viés marxista. Antonio Gramsci (1891-1937), vivendo na Itália, no contexto da ditadura de Mussolini, encarcerado, desenvolve o que vem a denominar de escola unitária, conforme explicitado no primeiro capítulo. Referindo-se a diversos elementos que deveriam compor o

espaço escolar, ele destaca a necessidade de maior permanência das crianças na instituição. Na segunda citação, Makarenko (1888-1939) está se referindo à experiência da pedagogia soviética após a revolução de 1917, quando na ocasião todo um movimento, no campo educacional, foi desenvolvido, a fim de proporcionar uma formação que correspondesse aos novos anseios da sociedade que emergia.

Em vista disso, constatamos que ambos os pensadores atribuem um significado importante ao tempo de permanência das crianças na escola, sendo este um aspecto relevante para o desenvolvimento qualitativo do trabalho educativo - educação integral - quando a ótica é a pedagogia marxista. Assim sendo, reafirmamos a proximidade deste aspecto com as práticas desenvolvidas no IPUFRJ.

Na sequência, percebemos que a escola propõe uma dinâmica que prevê atividades em sala de aula e em espaços denominados de oficinas, que devem acontecer de forma multidisciplinar e multisseriada. O caminho para viabilizá-las seria o desenvolvimento de projetos. Essa dinâmica atenderia ao objetivo de promover maior integração dos domínios específicos de cada campo do conhecimento. Observando a passagem abaixo, podemos constatar o que expomos:

Tais **atividades** dividem-se entre a **sala de aula**, a participação em **oficinas multidisciplinares** e **multisseriadas**, e o desenvolvimento de **projetos** que, assim como se dá com as oficinas, nascem do esforço por **integrar** os domínios de tais ou quais disciplinas e os limites específicos desta ou daquela série naquelas áreas mencionadas acima. Com tal disposição, recusamos o aprisionamento das grades curriculares — que, a bem da verdade, dificultam lidar com a **complexidade do mundo do trabalho** tanto quanto com o crescente adensamento dos currículos tradicionais. (DOC A, p. 07 – grifos nossos)

É interessante observar que a opção por uma dinâmica mais articulada e integrada dos campos de conhecimento e dos diversos anos de escolaridade se relaciona com a necessidade de lidar com a complexidade do mundo do trabalho. Mais uma vez percebemos a preocupação quanto à centralidade da categoria trabalho no processo formativo.

Ainda no mesmo documento, é posta em relevo a necessidade do trabalho docente se desenvolver de forma coletiva, tendo em vista a promoção de atividades numa perspectiva de integração curricular:

Em termos práticos, isso significa que as equipes de cada uma das **áreas de conhecimento** deverão ocupar-se de **planejar** as atividades que terão lugar em seu **tempo de aula** com determinada turma, encarregando-se de

providenciar os recursos humanos e materiais para que tais atividades aconteçam, inclusive no que diz respeito à **participação ativa de membros de outras equipes** para apoiar ou enriquecer o desenvolvimento de tal ou qual projeto proposto. (DOC A, pág. 07, 2007)

A partir do exposto, verificamos que os professores devem se reunir por campos de conhecimento para definirem o projeto pedagógico, os objetivos, os recursos materiais, os conteúdos a serem abordados, enfim, o caminho que deve ser percorrido por todos durante o tempo estipulado para o desenvolvimento dos projetos (bimestre, trimestre, semestre ou anual). Este movimento possibilita entender o aluno como um sujeito integral. O fato de planejar e executar as ações pedagógicas de forma coletiva permite aos professores olhar as dificuldades e avanços dos alunos de maneira mais completa e abrangente, identificando-as e, mais importante, agindo de forma coletiva, no sentido de melhor atender as necessidades do educando. Neste sentido, mais uma vez percebe-se uma proximidade com as experiências desenvolvidas por Anton Makarenko, na antiga URSS pós-revolução. Em suas obras, observamos que um dos pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho do processo formativo era a organização da escola como uma coletividade:

Eu não estou contra o método individual, mas considero que o decisivo na educação (na educação propriamente dita, sem me referir às questões de instrução) não é o método de um determinado professor ou, inclusive de uma escola, mas a **organização da escola como uma coletividade** e a organização do processo educativo. (MAKARENKO, 2002, p. 374, grifos nossos)

Por último, destacamos a opção por trabalhar a partir de projetos pedagógicos. Conforme vimos anteriormente no DOC A, a busca por este modelo de trabalho tem como finalidade proporcionar maior integração entre os diversos campos do conhecimento. Esse movimento está em conformidade com a perspectiva da escola de proporcionar condições de aprendizagem que corroborem para com uma abordagem mais integrada do conhecimento. Entretanto, o texto não deixa explícita a concepção de projeto que está por trás do trabalho educativo. Será apenas a partir de temas geradores? Ou se busca outra configuração, tendo em vista o caráter inovador que se pretende para a instituição escolar? Enfim, não é possível responder a estas questões apenas com o DOC A.

Observando o PPP, também não encontramos muitas referências sobre a metodologia a partir de projetos. O único momento em que o conceito aparece, ressalta

apenas o seu papel de possibilitar maior integração entre as áreas de conhecimento, conforme podemos perceber no trecho destacado, a seguir:

Os **projetos de trabalho**, que possuem duração variada, com intuito de atender as especificidades, articulam de forma integrada e equânime os 5 campos de conhecimentos, sejam eles tanto no nível do Ensino Fundamental como nos Cursos Técnicos de Audiovisual, Cultura Marítima e Química. (PPP p. 05, 2011 – grifo nosso).

As análises dos documentos que nos serviram de base nesta seção nos permitem chegar a algumas constatações, a partir das escolhas metodológicas feitas pelo IPUFRJ, tendo em vista viabilizar uma proposta de formação humana cuja referencia é a perspectiva marxista. Consideramos que a opção por organizar as diversas disciplinas em áreas de conhecimento mais abrangentes visa permitir maior intercambio entre os professores e ainda destes com os alunos, assim como pode possibilitar um olhar mais integrado do educando em relação à produção do conhecimento.

Este tipo de proposta requer uma concepção de tempo diferente do convencional, ou seja, construir o conhecimento buscando maior articulação entre as disciplinas gera a demanda do tempo integral, pois o ritmo de aprendizagem é diferente, o tempo para apropriação não só de conceitos, mas, sobretudo do método que está por trás da produção do conhecimento dos diversos campos do saber requer um tempo de aprendizagem mais extenso. A escola, ao propor uma nova metodologia e o funcionamento em tempo integral, mostra-se coerente. Isso tudo também caminha para a construção de uma proposta pedagógica que requer ação coletiva. Conforme vimos nos documentos, essa é uma preocupação presente no texto. Quanto ao trabalho por projetos, ainda não é possível fazer maiores apontamentos, pois não encontramos elementos suficientes para fazermos as inferências necessárias.

Retomando os aspectos teóricos que fundamentam a proposta de formação dos sujeitos apresentadas na seção anterior - *educação politécnica e o trabalho como princípio educativo* - percebemos que, de fato, existe um movimento intencional, no sentido de tornar viável a realização na prática dessa proposta. No entanto, a questão do “como”, tendo por base somente os documentos, ainda se apresenta de forma pouco clara.

Assim sendo, a materialidade da proposta de formação humana do IP Cabo Frio, tendo em vista as escolhas teórico-metodológicas presentes nos documentos fica mais evidente, a nosso ver, a partir da próxima seção, quando recorreremos à fala de alguns

professores e coordenadores por meio dos artigos produzidos pelos mesmos, sobre a instituição escolar em questão, levando-se em conta aspectos diversos do trabalho empreendido.

3.2 Fundamentos da prática pedagógica no IPUFRJ, na ótica de seus idealizadores e professores

A fim de dar mais consistência às afirmações realizadas até aqui, buscamos confrontar os dados apresentados a partir dos documentos com a fala de sujeitos atuantes no IPUFRJ. Para isso, o procedimento metodológico foi à escolha de três artigos escritos por professores e idealizadores. Todos estão disponibilizados para acesso, pois foram publicados em anais de congressos e em revistas. Neste sentido, se constituem referências importantes para a compreensão do que buscam quanto à formação dos sujeitos neste espaço determinado.

O primeiro artigo, intitulado “*Programa de Qualificação de Professores em Educação para Trabalho*”, publicado na revista do Programa de Extensão Universitária da UFRJ, na edição do mês de junho de 2011, foi escrito pelos idealizadores do IP Cabo Frio em parceria com coordenadores da unidade escolar. A escolha do mesmo se justifica por ser um dos poucos materiais escritos pelos idealizadores, fazendo referência ao trabalho que se pretende na escola e os referenciais que o devem nortear.

O segundo artigo também foi produzido no ano de 2011, porém publicado meses antes nos anais do V EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Tem por título “*Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma proposta em construção de educação pelo e para o trabalho*”, e foi elaborado por professores atuantes no IPUFRJ. O artigo é um marco, pois se trata do primeiro trabalho a fazer um balanço da experiência da escola desde sua fundação em 2008, até o final do ano de 2010, com ênfase no aspecto metodológico.

Por fim, escolhemos um artigo mais recente, publicado em 2013, na Revista Eletrônica *Trabalho Necessário*, da Universidade Federal Fluminense, que tem por título: “*Formação Humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos*”. O trabalho foi escrito por professores e se propõe a analisar o desenvolvimento, ao longo dos anos de existência do IPUFRJ, da relação entre a pedagogia de projetos e o trabalho como princípio educativo. Este trabalho também

representa um momento marcante na trajetória da escola, pois dá continuidade às reflexões trazidas no artigo citado anteriormente sobre a questão metodológica, porém num momento de maior acúmulo.

Cabe ressaltar que, ao longo desses anos de desenvolvimento de efetivo trabalho no Instituto, vários artigos foram produzidos, sobretudo pelos professores, abordando aspectos diversos do trabalho no IP¹⁸. A maior parte foi apresentada em eventos no Brasil e alguns em outros países como Cuba, China, Portugal, entre outros, levando ao conhecimento da comunidade acadêmica as experiências desenvolvidas nesse espaço. Destacamos a importância de todos os trabalhos, porém para as análises aqui empreendidas, optamos pelos supracitados, pois acreditamos estarem mais coerentes com o propósito da presente pesquisa, ao tratarem especificamente dos aspectos metodológicos do IPUFRJ, o que nos permite identificar aproximações e distanciamentos, assim como avanços e recuos da proposta a partir da ótica desses sujeitos.

Neste sentido, passamos às apreciações. O primeiro fato que nos chamou a atenção no artigo dos idealizadores se relaciona aos referenciais citados como base para a construção da proposta do IP Cabo Frio. Para ilustrar nossa análise, destacamos o trecho a seguir:

A proposta que ora se apresenta é o resultado de 8 anos de pesquisa. A hipótese inicial de associar um programa de qualificação de professores a construção de novos modelos de ensino-aprendizagem se mostrou acertada porque potencializou os resultados do programa e colocou a pesquisa do modelo num canal direto de disseminação para a sociedade. O modelo foi construído a partir da associação dos princípios da **pedagogia de projetos**,

¹⁸ SANTOS, Jucielly Vasconcellos; SILVA, Ezequiel Pignolati. **As oficinas de desenho do Instituto Politécnico de Cabo Frio: Arte e Interdisciplinaridade**. – Apresentação de Trabalho/Comunicação oral. In: I Encontro Regional do Rio de Janeiro sobre Formação de Professores para o Ensino da Arte – 03 a 05 de novembro. Rio de Janeiro (RJ): UFRJ, 2010; SILVA, Maria G.; PORTO, Camila C. B.; ARAGÃO, L.; VIEIRA, G. L. **Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio sob o olhar dos pais e responsáveis dos educandos** - XII Congresso de extensão da UFRJ. I Colóquio Tecnologia e Desenvolvimento Regional do Município de Cabo Frio – UFRJ. Outubro 2010; ARAGÃO, L.; VIEIRA, G. L. **A produção textual do aluno como instrumento metodológico para o ensino de língua portuguesa dentro de uma perspectiva da teoria da atividade**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758; SILVA, Maria G. **A relação entre o trabalho e a educação física escolar: Uma análise curricular do ensino médio do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro** - VI Simpósio Internacional Trabalho e educação – UFMG Tema: Trabalho, política e formação humana: desafios e tendências da formação profissional em defesa do público, Agosto 2011.

da **educação integral de Anísio Teixeira** e do **construtivismo de Vygotsky**. (Amorim; Costa; Ventin & Pereira, 2011, p. 02 - grifos nossos)

Conforme observamos no início da citação, o trabalho visa argumentar no sentido positivo da proposta de criação de um programa de formação de professores aliada ao trabalho. O cerne do mesmo é o desenvolvimento de “novos modelos de ensino-aprendizagem” e sua disseminação pela sociedade. Mas, o que nos interessa aqui é a parte final, onde são expostos os fundamentos teórico-metodológicos desse modelo. O destaque é dado à pedagogia de projetos, à perspectiva de educação integral, com base nas ideias do educador Anísio Teixeira e no que eles denominam de construtivismo de Vygotsky. As bases psicopedagógicas aparecem com mais clareza, ao trazer como referenciais pensadores específicos. Mas, sobre a pedagogia de projetos, ainda fica a interrogação.

Nos chama a atenção, ainda, mais dois pontos: primeiro, a referência à educação integral com base em Anísio Teixeira. Conforme vimos no capítulo primeiro, o referido educador se aproxima mais de uma perspectiva liberal do que socialista, enquanto visão de mundo. Assim, analisando por esta ótica, aparentemente não há coerência ideológica e teórica nessa apropriação. Nesse sentido, essa conjunção seria então fruto da persistente relação entre educação e trabalho, presente nas experiências desenvolvidas por Anísio, na Bahia? Sem maiores possibilidades de análise, no momento, tal apropriação aparece como uma contradição, a nosso ver.

Segundo, a definição de Vygotsky como construtivista também é problemática, visto que estudos recentes argumentam que a psicologia desenvolvida por ele é denominada de histórico e cultural, e não construtivista. Este termo seria uma apropriação indevida de autores que tentam aproximá-lo a Piaget. No entanto, esta tentativa de aproximação seria um equívoco, ou mesmo uma ação intencional, no sentido de esvaziar o caráter político e ideológico da vasta obra de Vygotsky, cuja base se assenta no materialismo histórico e dialético, logo, marxista. Assim sendo, colocá-lo junto a Piaget seria contraditório, uma vez que o pensador suíço se enquadra numa perspectiva psicológica centrada no biológico e não no sócio-histórico (Duarte, 2010).

Assim sendo, a utilização de Vygotsky como referencial para o trabalho no IPUFRJ é bastante coerente com as opções apresentadas nos documentos; porém, classificá-lo como construtivista seria um equívoco, pois reforçaria a visão esvaziada de conteúdo político e ideológico de base socialista que permeia os trabalhos do referido autor.

Na sequência, o artigo apresenta quatro conceitos chaves para o trabalho no IP, cujas definições, mais longas e detalhadas, nos permitem fazer inferências também mais significativas. Os conceitos são os de *politecnia*; *trabalho como princípio educativo*; *pedagogia de projetos* e *pedagogia de problemas*. Os três primeiros não se constituem novidade, pois os temos encontrado nos materiais analisados até aqui. A novidade fica por conta do último conceito, ou seja, a pedagogia de problemas, que não aparecera em nenhum dos outros documentos.

Analisando de modo mais detalhado cada um desses conceitos, o primeiro seria o de politecnia. O que os trabalhos acadêmicos dos idealizadores nos trazem, a respeito do mesmo? Qual a concepção que está por trás de sua utilização no IPUFRJ?

O conceito de **Politecnia**: No Brasil essa proposta-concepção de educação ficou relativamente latente até a década de 1980, quando foi (re)introduzida no debate pedagógico a partir do estudo das concepções de **Marx** e de **Antonio Gramsci**. Baseia-se em práticas pedagógicas concretas que devem buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e descolada do mundo do trabalho, por outro. Uma **Educação Politécnica** inclui a educação **intelectual, corporal e tecnológica**, por meio da produção concreta, material, com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual e trabalho intelectual, proporcionando ao educando uma compreensão integral do processo produtivo. Assim, possibilitando uma **formação omnilateral**, de forma a tornar o aluno capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica. (Amorim; Costa; Ventin & Pereira, 2011, p. 06 - grifos nossos)

Ao observarmos a citação percebemos que, em termos teóricos, as bases desse conceito trabalhado no IPUFRJ são constituídas a partir do pensamento de Marx e também de Gramsci; assim, o que se entende por educação politécnica reflete a apropriação da concepção de mundo e homem desenvolvida por estes pensadores. O texto deixa explícito que se trata de romper com a perspectiva que separa o trabalho manual e intelectual, a profissionalização da formação geral. Além disso, ressalta que a educação politécnica busca dar conta de desenvolver o intelecto, o corpo e a dimensão tecnológica. Estes são aspectos básicos para uma educação integral dos sujeitos, ou mais especificamente uma formação omnilateral, de acordo com as palavras presentes no próprio texto.

Aqui fica bastante explícita a concepção que deve orientar a perspectiva de formação dos sujeitos do IP, o que é coerente com os documentos analisados, mas que reforça a

contradição presente nessa passagem com a citação anterior, onde figura a presença do educador Anísio Teixeira.

Mais adiante, Amorim, Costa, Ventin e Pereira (2011) entram no conceito de *trabalho como princípio educativo*:

O trabalho como princípio educativo: remete ao caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do **desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano**. Seu campo específico de discussão teórica é o **materialismo histórico**, que parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como simbólicos e culturais. Percebe que a configuração do trabalho no capitalismo vigente trouxe transformações profundas nas relações de trabalho que impedem a plena concepção do trabalho como princípio educativo. A divisão de tarefas gera uma diferenciação nas relações de trabalho que coloca de um lado o trabalho manual e de outro o trabalho intelectual. Tal divisão é agravada pelo fato de que os trabalhadores não se apropriam do produto do seu trabalho, ao contrário do trabalho intelectual, onde o conhecimento produzido, que também se configura como mercadoria, é apropriado pelo autor (trabalhador intelectual) através da propriedade intelectual. (p. 06 – grifos nossos)

No início do texto, o *trabalho*, elemento formativo, se articula à educação que, por sua vez, trata-se de ação intencional que visa à humanização dos sujeitos. Esta forma de entender a relação trabalho e educação é coerente com a perspectiva teórica que os autores sinalizam em seguida, ou seja, o materialismo histórico. O processo de humanização se relaciona com a apropriação do conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente e, nessa perspectiva, o trabalho é a atividade que ao longo do tempo e em sociedades diversas permitiu a transformação da natureza e a construção de bens materiais e imateriais. No entanto, a forma como o trabalho se apresenta no modo de produção capitalista separa o trabalhador do produto de seu trabalho, e, conseqüentemente, em classes sociais distintas e contraditórias - os que possuem os meios de produção e os que não possuem. Essa concepção materialista histórica parece ser a base que fundamenta a compreensão do trabalho como princípio educativo. Neste sentido, mais uma vez, ressaltamos a diferença desta abordagem do *trabalho* daquela que era proposta por Anísio Teixeira.

Na sequência do artigo, os autores supracitados entram na pedagogia de projetos, que até o momento apareceu de forma muito vaga. Aqui, os autores trazem uma definição para essa metodologia, que destacamos a seguir:

Pedagogia de projetos: Metodologia que se apóia na formulação de um **desafio** que para ser superado pressupõe a aquisição de **novos conhecimentos**. Os projetos devem ter sempre um resultado que tenha uma sólida relação com os conhecimentos planejados. O trabalho a ser realizado deverá ser uma **aplicação concreta dos conceitos** que estruturam o conhecimento a ser adquirido. Desta forma, é preciso buscar **resultados também concretos**, que permitam a avaliação do processo de aprendizado pelo aluno. (Amorim; Costa; Ventin & Pereira, 2011, p. 06 - grifos nossos)

Ao analisarmos este fragmento, percebemos que não existe uma referência explícita, teórica ou metodológica, a nenhum autor – diferente do que ocorre com os demais conceitos. Mas a presença de alguns elementos nos permite fazer correlações que ajudam a pensar que concepção sustenta a utilização da pedagogia de projetos na prática do IP.

De início, fica claro que se trata de uma metodologia baseada em desafios. Tais desafios pressupõem situações que possibilitem ao aluno buscar os meios para superá-los. Este movimento reflete a aquisição de conhecimentos ainda não apropriados. Outro aspecto a ser destacado no texto é a necessidade de aplicação concreta dos conceitos. Isso pode indicar maior inclinação para atividades práticas, ou seja, num primeiro momento, coerente com a perspectiva do trabalho como elemento articulador da formação. A preocupação dos projetos terem uma aplicação prática fica mais evidente quando os autores colocam que a avaliação também deve ter este aspecto como principal referência, ou seja, o domínio dos conceitos pelos alunos e sua aplicação prática.

Os elementos destacados, vistos de forma articulada, permitem reconhecer, a princípio, certa proximidade com a concepção pragmática, sobretudo no que tange ao primado da prática. Nos escritos dos representantes dessa corrente de pensamento, sobretudo de Dewey, existe uma ênfase muito forte no que diz respeito ao dado sensível. A ideia de reconstrução da experiência aparece como uma condição para o desenvolvimento qualitativo da personalidade humana.

Como ultimo conceito trabalhado no texto acadêmico selecionado, aparece a pedagogia de problemas. Como indicamos anteriormente, este não fora mencionado em nenhum dos documentos analisados, constituindo-se, então, como uma novidade. Assim sendo, atentemos para o que os autores dizem a respeito do mesmo na passagem a seguir:

Pedagogia de Problemas: Metodologia que prevê a **resolução de problemas** propostos pelos **projetos interdisciplinares** como forma de **apropriação dos conteúdos** por parte dos alunos. A problematização a partir da **Educação Politécnica** deve inserir-se na perspectiva do **materialismo histórico-dialético**, percebendo os alunos como **sujeitos**

históricos sociais capazes de produzir e refletir sobre a resolução de problemas propostos pelos professores com a ajuda e mediação dos mesmos. Essa abordagem se inscreve então, como o **eixo norteador** da organização dos **tempos e espaços** escolares, das disciplinas e das relações sociais no processo educativo. (Amorim; Costa; Ventin & Pereira, 2011, p. 07 - grifos nossos)

De acordo com os autores, a pedagogia de problemas é uma “metodologia que prevê resolução de problemas”. Os problemas se inserem num projeto que tem uma abordagem interdisciplinar, devendo propiciar a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Até aqui pouco se acrescenta em relação ao que vimos sobre a pedagogia de projetos, pois o que se denomina de “problema” é similar ao dito “desafio”, como observamos anteriormente. Entretanto, mais adiante, Amorim, Costa, Ventrin e Pereira (2011) articulam a questão do *problema* com a educação politécnica e, também com o materialismo histórico e dialético. Cabe destacar que o termo “dialético” não havia aparecido, até então. Essas articulações podem nos fazer pressupor que a pedagogia de problemas, nessa perspectiva, tem como objetivo possibilitar aos alunos construir uma visão de mundo que leve em conta contradições e múltiplas relações. No caso do IPUFRJ, que busca formar trabalhadores, as contradições seriam, sobretudo, inerentes ao mundo do trabalho.

Os autores ressaltam que essa abordagem leva em conta que os alunos são sujeitos históricos, por isso, capazes de se perceber como tal e resolver os problemas inerentes ao mundo no qual estão inseridos. Neste sentido, as organizações do tempo e do espaço estão condicionadas a esta concepção de sociedade, se constituindo como eixo norteador.

O artigo trás outros elementos que são específicos do Programa de Formação de Professores que, entendemos, não correspondem às demandas da nossa pesquisa.

No entanto, colocamos a seguinte indagação: até que ponto as ideias contidas no mesmo correspondem, de fato, ao pensamento de todos os autores? Não temos elementos para responder a esta questão, ficando a mesma apenas como reflexão que pode indicar possível explicação para as contradições presentes. Afinal, um trabalho escrito a muitas mãos incorre no risco de se atribuir a todos uma visão homogênea com relação ao tema em discussão, o que pode não corresponder à realidade dos fatos.

Agora, passado este momento de contato com o pensamento de seus idealizadores, apresentamos uma nova questão: em que medida essa fala dos idealizadores se encontra com a dos professores atuantes no IPUFRJ? Neste sentido, passamos à produção acadêmica citada no início desta seção.

O artigo dos educadores Maciel, Porto e Pinheiro (2011), logo de início já trás os conceitos que são fundamentais para nortear a proposta de formação dos sujeitos no trabalho empreendido na escola, como reforça o trecho destacado, a seguir:

A escola, para alcançar o objetivo de **formação integral**, se fundamenta em princípios, além da **politecnia** e do **trabalho como princípio educativo**, como: **teoria da atividade, interdisciplinaridade** e **pedagogia de projetos**. (p. 03 – grifos nossos)

Como podemos observar, existem pontos de convergência e de divergência quando comparamos os dois artigos. Aqui, aparecem novamente a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a pedagogia de projetos como conceitos fundamentais. Mas também entra nessa lista o conceito de interdisciplinaridade, que apareceu no artigo anterior, porém sem o mesmo peso que os demais, além da teoria da atividade. O ultimo conceito se constitui uma novidade, pois também não se encontra nos demais documentos. Assim sendo, o que os autores/professores entendem por teoria da atividade? Quais são os referenciais utilizados?

Aproveitando o caráter potencializador de ambos os conceitos para o desenvolvimento do sentido da ação, outro conceito desenvolvido na escola é a **teoria histórico-cultural da atividade**, desenvolvida a partir dos trabalhos dos pensadores soviéticos Vygotsky, Leontiev e Davydov. Esta teoria tem sido referência importante, primeiro, porque se baseia no materialismo histórico e dialético, partindo da realidade objetiva para entender o processo de desenvolvimento humano. (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 05)

A passagem acima ajuda bastante a responder as questões postas. Retomando o artigo anterior, dos idealizadores, ressaltamos mais uma vez a contradição desses autores ao classificar Vygotsky como construtivista. Aqui, os professores parecem ter mais clareza quanto ao pensamento/à concepção que se quer utilizar. A teoria da atividade aparece de forma mais completa, ou seja, como “*teoria histórico-cultural da atividade*”. De acordo com os autores, se constitui fundamento importante para direcionar o processo de desenvolvimento humano. A base desse pensamento é a psicopedagogia soviética. Os autores citados tiveram participação efetiva na transformação da realidade educacional na União Soviética. A originalidade de seus trabalhos está na busca de uma abordagem do desenvolvimento humano na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o que aparece na citação. O fato desta explicação estar contida no artigo escrito pelos sujeitos

atuantes na escola é um dado interessante, na medida em que confirma a intencionalidade quanto aos referenciais procurados para respaldar o trabalho pedagógico.

Sobre os aspectos comuns aos dois textos, não percebemos diferenças substanciais. Os conceitos *politecnia* e *trabalho como princípio educativo* aparecem de forma mais detalhada, dialogando com os autores que trabalham na perspectiva marxista. Neste sentido, a coerência quanto aos pressupostos estabelecidos nos documentos é mantida e reforçada.

Um dado interessante é que não aparece, em momento algum do texto, qualquer referência à pedagogia de problemas. Isso é no mínimo intrigante, pois se trata de um artigo escrito por pessoas que estão atuando diretamente no chão da escola. Nos causa estranheza o fato de abordarem os demais conceitos com riquezas de detalhes, o que revela certa leitura, e não aparecer a pedagogia de problemas. Seria apenas um acaso? Acreditamos que não, pela forma como o artigo é estruturado, parece que este conceito não fazia parte das reflexões presentes nos espaços de discussão da escola, não sendo trabalhado pelos professores.

Quanto à pedagogia de projetos, é significativo trazer, de forma mais específica, o que os autores dizem a seu respeito, visto que os elementos apresentados até o momento são poucos para sua compreensão:

A **pedagogia de projetos** auxilia na proposta pedagógica do Instituto na medida em que se constitui o **caminho pelo qual o aluno vai percorrer para construção de um produto socialmente útil**. Na prática, num período de no mínimo um bimestre, podendo ser estendido de acordo com a necessidade, os alunos são apresentados à proposta do projeto, no qual é esclarecido o tema e a relevância do mesmo para a sociedade e, também, são estabelecidos os **objetos a serem construídos** por eles. O percurso da construção do objeto é traçado pelo aluno, a partir de suas demandas, que surgem durante o processo de elaboração desse produto. Ou seja, a partir de algumas **problematizações** sobre o tema do projeto proposto pelos professores, os educandos percebem a necessidade de se apropriarem de **novos conceitos** que servirão de base para a conclusão do projeto. (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 03)

A definição dos autores para o conceito aponta para a pedagogia de projetos como metodologia, ao afirmar que “se constitui o caminho” e, também, para a construção de algo concreto, palpável, ou seja, “construção de um objeto”. Além disso, ressalta que não se trata de construir qualquer objeto: ele deve ser “socialmente útil”. O texto destaca ainda a pedagogia de projetos enquanto processo em que o tempo é determinado pela demanda de

aprendizagem dos alunos e gerado no movimento de construção dos objetos. No final da citação, aparece o conceito “problematização”, mas apenas como etapa do desenvolvimento dos projetos. Diferentemente do que ocorre na fala dos idealizadores, que tratam especificamente desse conceito, para os professores ele não se evidencia como um conceito fundamental. Mais adiante, essa relação entre a pedagogia de projetos e a produção concreta de objetos é mais uma vez abordada pelos autores:

Portanto, **o aluno aprende no processo de produzir**, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. **Nogueira (2006)**, em seu livro *Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores*, discute a questão da formação integral dos alunos e propõe o trabalho com projetos como uma das possibilidades para este fim. Para este autor (2006, p.88), o referido projeto, livrando-se de definições reducionistas, é “[...] a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas.” (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 04 – grifos nossos)

Como é possível identificar, existe uma relação estreita entre a atividade de produzir, a construção e a apropriação do conhecimento. Neste sentido, percebemos que a forma como se organiza o trabalho pedagógico contribui para uma efetiva participação e envolvimento do aluno, tendo em vista a apreensão dos conceitos e dos métodos que geram conhecimento. Outro elemento a ser destacado é que, nesta parte do texto, os autores apresentam uma referência para o conceito.

Por fim, os autores destacam que as atividades propostas, e as escolhas metodológicas, têm como finalidade diminuir a fragmentação das áreas de conhecimento, conforme observamos em seguida:

Dessa forma, as atividades pedagógicas do IPUFRJ são propostas com o objetivo de **diminuir a fragmentação** das áreas de conhecimento, promovendo um melhor entendimento dos alunos acerca dos fatos estudados, entendendo que **todos os campos de conhecimento se relacionam** e contribuem para a compreensão e construção dos objetos estudados. (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 04 - grifos nossos)

A partir do entendimento do conceito de pedagogia de projetos pela fala dos professores, notamos que se trata de um movimento que busca dar maior articulação ao trabalho dos professores e, também, dos alunos. Dessa forma, podemos constatar que existe um encontro da fala dos idealizadores com a dos professores quanto à centralidade do trabalho, sendo este um princípio educativo, bem como da educação politécnica como

horizonte e a pedagogia de projetos como metodologia capaz de proporcionar maior articulação entre as áreas de conhecimento e estreitamento da relação trabalho e educação.

O artigo de Maciel, Porto e Pereira (2011), na parte final, trata das mudanças que ocorreram no período de 2008 a 2010, ressaltando os avanços e retrocessos quanto ao desenvolvimento da pedagogia de projetos como metodologia para viabilizar uma proposta de educação pelo trabalho e para o trabalho. Porém, não entraremos neste espaço nas questões levantadas por eles, pois retornaremos ao mesmo no próximo capítulo, quando abordamos as questões da prática.

Neste mesmo movimento, iniciamos a análise do terceiro e último artigo, tendo em vista reconhecer pontos que corroboram ou não para o entendimento da perspectiva de formação humana presente no IPUFRJ. O mesmo também foi escrito por professores, por isso, representativo do olhar dos docentes sobre a escola e o trabalho desenvolvido.

O artigo, publicado na revista Trabalho Necessário, em 2013, tem como tema central o uso da pedagogia de projetos como referencial metodológico na construção de uma proposta pedagógica que articule educação e trabalho. Assim sendo, o texto se insere nos debates sobre o ensino médio integrado, ou seja, integração da formação geral, ou política, com a profissional, por isso, os autores dividem o artigo em cinco momentos. O primeiro insere o leitor nas discussões acerca do ensino profissional hoje, no Brasil, com destaque para o desenvolvimento da legislação. O segundo trata do referencial teórico que tem como base o pensamento de Marx e Engels. O terceiro trás um panorama geral do IPUFRJ, os conceitos norteadores e as opções metodológicas. O quarto trata especificamente sobre o tema da pedagogia de projetos e, por fim, os autores analisam um projeto desenvolvido em 2011, tendo em vista exemplificar a forma como a pedagogia de projetos foi apropriada na escola.

Neste último trabalho, o tema dos conceitos norteadores aparece como uma preocupação:

O Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio se instituiu em 2008, a partir da iniciativa do Núcleo Interdisciplinar UFRJ Mar, tendo a **politecnia** e o **trabalho como princípios educativos e principais referências** para a constituição de um **novo modelo de educação profissional e tecnológica**. Isso não quer dizer, no entanto, que em todo o período de existência de ambas as instituições de ensino esses princípios puderam ser seguidos a risca, já que muitos são os **entaves** para a formulação e **construção** de um **modelo contra-hegemônico** de educação. (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.12 – grifos nossos).

A partir da leitura atenta do trecho, podemos perceber o encontro de elementos que aparecem nos artigos anteriores. Os autores ressaltam a politecnia e o trabalho como princípio educativo enquanto fundamentos centrais da prática pedagógica da escola. Assim como na fala dos idealizadores, acreditamos que o modelo de educação profissional que se constrói é inovador. O texto deixa claro que tais princípios estiveram sempre no centro das preocupações, porém diversos entraves nem sempre possibilitavam o êxito da proposta. Esse reconhecimento das limitações é bastante interessante de se ressaltar, pois explicita a consciência das dificuldades enfrentadas na prática para se instituir um modelo, nas palavras dos autores, “contra-hegemônico”.

Ao que parece, a existência dos três conceitos supracitados, sem a presença de outros como parte integrante dos fundamentos da escola – conforme vimos ocorrer nos artigos analisados anteriormente - pode indicar que, com o passar do tempo, as discussões a respeito desses fundamentos ganharam força, caminhando para uma convergência no que tange aos referenciais teóricos essenciais ao avanço da proposta, prevalecendo a tríade *trabalho como princípio educativo, politecnia e pedagogia de projetos*.

Na sequência, novos temas reaparecem, porém com mais intensidade. A questão da formação humana, logo, de uma proposta de educação integral voltada para a transformação, aparece de forma mais explícita:

Apesar de se ter ciência de que as condições estruturais impostas pelo modo de produção hegemônico são obstáculos cotidianos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inspirada na politecnia, à proposta do IPUFRJ sempre teve em seu horizonte esse princípio. A **educação integral** dos alunos – numa **perspectiva emancipatória e contra-hegemônica** –, ainda que algo pouco palpável em alguns momentos, **sempre foi** o que orientou a formulação do Instituto Politécnico. Mesmo que essas condições se apresentem como elementos inviabilizadores, a politecnia nunca deixou de ser um parâmetro a ser observado em todos os movimentos feitos dentro da escola. (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.12 – grifos nossos)

Assim como na passagem anterior, mais uma vez os autores reforçam o compromisso da escola em proporcionar uma formação comprometida com a crítica ao modo de produção vigente. Mais do que isso, voltada para a emancipação política e social. As palavras destacadas em negrito, compreendidas de maneira articulada, ratificam o que até o momento temos afirmado, ou seja, que existe um projeto intencional de escola voltada para uma formação humana de base marxista. A fala dos professores traz mais elementos

dessa perspectiva de formação. Enquanto no artigo dos idealizadores e nos documentos as referências eram esparsas no texto, necessitando de maior cruzamento para se constatar tal intencionalidade, neste trabalho existe uma preocupação maior em demarcar os limites que separam a proposta do IPUFRJ das demais. Vale ressaltar que, apesar de escreverem tendo em vista o ensino médio profissional, os conceitos norteadores são uma referência para toda escola.

Mais adiante, os autores trazem a questão do trabalho como elemento formativo em sua articulação com a pedagogia de projetos, nos ajudando a melhor compreender a dinâmica envolvendo os dois conceitos:

Como podemos observar, o **trabalho** aparece como uma condição necessária no processo formativo na concepção marxista. No IPUFRJ, essa também é uma preocupação constante, contudo, nem sempre a condição de sua realização ocorre conforme fora esboçado teoricamente por Marx e nas experiências da pedagogia soviética, pois no IPUFRJ o trabalho não está articulado a um complexo produtivo mais amplo. A situação do trabalho é real, visto que produzem objetos socialmente úteis, porém o trabalho, como princípio pedagógico se materializa na atividade criadora e não na relação de produção. O que se produz não é vendido ou comercializado, tem um fim apenas pedagógico. Este movimento mostra-se bastante fecundo, pois o tempo tem revelado que a apropriação dos conceitos tem acontecido de forma mais satisfatória do que nos modelos convencionais, cuja ênfase recai na abstração pura e idealista. (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.15 – grifo nosso)

Conforme observamos, existe uma ressalva quanto à forma como a atividade do trabalho é utilizada no processo formativo. No IP Cabo Frio, os alunos não produzem para comercializar, ou seja, não se trata de uma mercadoria. Assim sendo, os alunos produzem para o seu próprio uso, ou da comunidade escolar. Diferentemente do que fora proposto por Marx, ao defender o trabalho na fábrica, o trabalho produtivo, no contexto do IPUFRJ, figura como atividade criadora. Na avaliação dos autores, essa forma de se apropriar do trabalho tem revelado resultados satisfatórios quanto à apreensão dos conceitos. Aqui fica mais evidente o primado da prática na construção do conhecimento, em que a pedagogia de projetos aparece como o elemento que possibilita a integração entre as diversas áreas do conhecimento assim, como a articulação da teoria com a prática, se constituindo uma das maiores contribuições, em termos metodológicos, do IP Cabo Frio. A fala dos professores/autores confirma a afirmação anterior:

Talvez a maior contribuição que o Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio venha dando para a consolidação da formação integrada esteja na

questão da metodologia de ensino. A escola, desde seus primórdios, vem conduzindo a sua prática pedagógica a partir da Pedagogia de Projetos (ou Método de Projetos). (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.16)

No entanto, mais adiante, os autores discutem a questão dos referenciais teóricos a respeito da pedagogia de projetos. Num primeiro momento, encontram proximidade no pragmatismo norte-americano, o que se revela contraditório depois do que foi exposto. Mas os próprios autores se colocam essa questão:

Mas o que esse tipo de pensamento de base **pragmática** e que surgiu para atender às novas necessidades de aprendizagem impostas pelo modo de produção capitalista, no início do século passado, pode contribuir para a construção de uma metodologia de ensino que se pretende contra-hegemônica? A resposta a essa questão pode estar na análise da Pedagogia de Projetos, a partir da perspectiva **histórico-cultural de Lev Vygotsky**. [...] Mesmo estando em campos teóricos diametralmente opostos, os pensamentos de Dewey e Vygotsky encontram coincidências no que se refere à perspectiva interacionista entre o indivíduo e a sociedade na construção de conhecimento. O que difere esses dois pensadores está basicamente na **percepção dialética** que o pensador soviético propõe, visando a proposição de uma **psicopedagogia histórico-cultural**. (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.17 – grifos nossos).

De acordo com os autores, apesar de o pragmatismo enfatizar o primado dos sentidos, da reconstrução da experiência e, em alguns aspectos, se aproximar do que se busca estabelecer enquanto modelo de educação no IPUFRJ, a leitura que se procura fazer sobre a utilização da pedagogia de projetos encontra suporte no pensamento de Vygotsky, na psicologia histórico-cultural da atividade. Conforme ressaltamos anteriormente, uma das marcas dessa corrente psicopedagógica é o materialismo histórico e dialético. Este aspecto não fica muito claro no transcorrer do texto, deixando margem para uma compreensão confusa dessa relação entre pedagogia de projetos com o pensamento de Vygotsky. Mas o que é interessante registrar é o movimento de construção de algo que se apresenta como novo.

Por fim, separamos um trecho do artigo que aparece nas considerações finais, trazendo elementos que ajudam a entender a pretensão dos autores ao se proporem a escrever o artigo analisado:

Este trabalho buscou explicitar a **concepção de formação humana** do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio (IPUFRJ). A partir da análise dos “**documentos fundadores**”, pode-se perceber forte **influência de pensadores marxistas** na construção da concepção de formação humana

da escola. No entanto, **não houve a pretensão de fazer qualquer tipo de afirmação que leve a entender que a experiência do IPUFRJ foi, de fato, um exemplo de formação humana numa perspectiva marxista**, nem muito menos afirmar que se desenvolve uma educação marxista. O que se buscou foi trazer para o debate, a **necessidade de se pensar uma proposta de formação humana que seja resultante de ações intencionais dotadas de conteúdo político e filosófico capaz de ser um referencial importante para a promoção de uma educação integral**, plena, que possibilite aos sujeitos atuarem de forma crítica e ativa na sociedade, tendo em vista a superação dos inúmeros problemas que deforma a natureza humana. (Maciel, Turrini, Bemvindo, 2013, p.26 – grifos nossos)

Os autores deixam manifesta a preocupação em abordar no artigo a concepção de formação humana que se busca no IP Cabo Frio. E fica bastante demarcado que a perspectiva é de base marxista. Também fica evidente que existe bastante cuidado com qualquer tipo de afirmação no sentido de dizer que, de fato “o que se desenvolve nesta escola é uma educação marxista”. Neste sentido, de forma estratégica, o artigo “sai pela tangente”, ao dizer que o objetivo é provocar o debate, tendo em vista a necessidade de uma proposta de formação humana que privilegie não somente o aspecto profissional, mas também o político e filosófico – lembrando que o artigo se insere nas questões do ensino médio profissional.

Com base nas análises realizadas a partir da fala dos idealizadores e professores mediante a produção de artigos é possível tecer algumas considerações, a fim de retomar algumas questões postas no início dessa seção.

Ao compararmos as falas, percebemos que existe consenso em relação a três conceitos que dão suporte ao trabalho pedagógico do IP Cabo Frio: *educação politécnica*; *trabalho como princípio educativo* e *pedagogia de projetos*. Outro aspecto interessante é a perspectiva de base marxista ser uma referência em todas as falas, no que tange a concepção de mundo. Os artigos são carregados de categorias oriundas dessa corrente de pensamento – omnilateral, transformação social, contra-hegemonia, politecnia, entre outros. Ainda que a definição e a forma como se apropriam dessas categorias seja, em alguns casos, contraditória, o que reflete também o momento de formação dos sujeitos, não se pode negar a presença marcante desses conceitos.

Neste sentido, os conceitos destacados até aqui constituem a base da prática pedagógica empreendida nessa instituição escolar. Mas é possível notar também que não existe um todo coerente na fala dos diversos sujeitos que analisam essas práticas. Apesar das diferenças, contudo, existe consenso quanto ao movimento de busca pela centralidade do

trabalho no processo formativo, no IP Cabo Frio. Podemos confirmar esta afirmação recorrendo à fala de outros professores, por meio de trabalhos acadêmicos. Mesmo com outros enfoques que não se restringem ao apresentado neste estudo, os autores sinalizam o trabalho como fundamento do processo pedagógico, conforme podemos constatar a seguir:

A proposta da escola volta-se para aliar **trabalho manual e intelectual**. Entendo que todo conhecimento é produzido a partir de uma demanda ou necessidade prática (IDEM, 2010 p. 273). Daí a relevância de se desenvolver projetos que gerassem um produto final, que demandassem conhecimentos específicos para sua elaboração e colocassem o aluno em posição de atividade. (ARAGÃO, L.; VIEIRA, G. L. 2011, 484 – grifo nosso)

A metodologia adotada em todos os projetos desenvolvidos no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio baseia-se em atividades que buscam privilegiar a autonomia intelectual dos alunos, acolhendo a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento e estão aliados ao conceito de politecnicidade e interdisciplinaridade (...). A concepção de politecnicidade está vinculada à noção de **trabalho como princípio educativo**. O saber a que se deve chegar é dado pelo próprio aluno sob a forma de produção manual, no caso do desenho. Na educação para o trabalho as disciplinas são sintetizadas e unificadas, dando-lhes um uso prático. (SANTOS, Jucielly V.; SILVA, Ezequiel P. 2010, p. 02 – grifo nosso).

Assim sendo, apesar dos avanços quanto ao reconhecimento de que, de fato, existe uma intencionalidade dos sujeitos quanto à proposta de formação humana ter na perspectiva marxista uma referência marcante, ainda não conseguimos dar conta dos aspectos da prática. Dessa forma, colocamos novamente a questão: como se materializa a proposta de educação integral no IPUFRJ, a partir dos marcos metodológicos explicitados nos documentos e nas falas acadêmicas dos sujeitos atuantes nessa instituição escolar? Para responder a esta questão, recorreremos aos registros dos professores sobre os projetos e outras práticas na escola, assim como fizemos uso de fotografias como fonte documental, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – PRÁXIS EDUCATIVA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PROCESSO FORMATIVO NO IPUFRJ EM DOCUMENTOS E IMAGENS

Neste capítulo buscamos analisar a *práxis* do IPUFRJ, levando em conta a materialização de sua proposta de educação integral enquanto formação humana, tendo por base a perspectiva marxista. Apropriamo-nos do conceito de *práxis* a partir de Vásquez (2007), que assim a define:

A relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. (Vásquez, 2007, 109).

Dando sequência a esse entendimento, estabelecemos como procedimentos metodológicos a análise documental e a de imagens fotográficas, realizando inferências e atentando para as mediações¹⁹ que possibilitam melhor apreender a realidade concreta em suas múltiplas determinações. Acreditamos que se faz necessário uma abordagem que nos possibilite ir além das aparências, construindo um caminho que nos proporcione partir do concreto, mas retornar ao mesmo, de outra maneira, ou seja, como concreto pensado (Kosik, 1989, p. 30).

Para abordar essa *práxis*, definimos como recorte temporal o período de 2008 a 2013. Um segundo recorte se refere ao segmento de ensino com que trabalhamos, mais especificamente, neste estudo: optamos pelo segundo segmento do ensino fundamental. Essa escolha se justifica por dois motivos. Em primeiro lugar, procuramos contextualizar a experiência de educação integral do IPUFRJ dialogando com o Programa Mais Educação²⁰, cujo foco de atuação se encontra neste segmento. Em segundo porque, mediante o processo de institucionalização do IP Cabo Frio, uma das condições postas foi encerrar as atividades do ensino fundamental, caso a prefeitura não queira retomar a parceria. Assim sendo, a

¹⁹ Aqui nos apropriamos do conceito de mediação enquanto categoria metodológica. Neste sentido, *mediação* não se trata de meio entre uma coisa e outra, mas sim, de processos que corroboram para apreensão do objeto em suas múltiplas determinações (Ciavatta, 2001).

²⁰ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério de Educação, que objetiva ampliar o tempo diário de permanência das crianças do ensino fundamental na escola, ou desenvolvendo atividades em outros espaços educativos. Trata-se de uma estratégia indutora aos estados e municípios, tendo em vista o desenvolvimento de projetos específicos, visando instituir o tempo integral.

última turma (9º ano) passará para o ensino médio no final de 2014, fechando o ciclo do ensino fundamental, quando a escola se dedicará, então, apenas ao ensino médio.

Acreditamos que, neste contexto, as experiências acumuladas podem cair no esquecimento. Neste sentido, o presente trabalho também cumpre este papel: o de não deixar morrer a memória das experiências construídas neste período, entendendo a mesma como resultante das inter-relações, das relações de força, dos antagonismos políticos e ideológicos inerentes aos diversos grupos sociais, que ocorrem em tempos e espaços determinados. Nessa perspectiva, concordamos com o historiador Hobsbawm (2002), quando se refere ao “mecanismo de destruição do passado”, para explicitar a situação de vida dos jovens, em finais do século XX, quando em sua maioria parecem viver um eterno presente. Acreditamos que, atualmente, estes mecanismos se tornaram ainda mais sofisticados:

[...] a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas é um dos fenômenos mais lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público em que vivem. (Hobsbawm, 2002, p. 13)

Neste capítulo, as análises são realizadas com base nos seguintes documentos: (a) registros elaborados pelos professores das atividades desenvolvidas durante o período em questão; (b) os projetos pedagógicos específicos das áreas de conhecimento e os projetos integradores.

Além dessas fontes, também nos valem os registros fotográficos, sobretudo os que trazem momentos da prática. Acreditamos que, de certa forma, essas imagens nos possibilitam confrontar e compreender melhor as categorias escolhidas - educação integral enquanto formação humana, omnilateralidade e trabalho como princípio educativo.

Aqui nos apropriamos da fotografia como metodologia e não como mera ilustração. Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Ciavatta (2009) para fundamentar nossa opção, tendo em vista explicitar a relevância das imagens como processo mais complexo, envolvendo diversos elementos que vão para além da imagem congelada que se observa:

Entendemos a fotografia como uma mediação, o que significa situá-la em sua gênese, conhecer as relações subjacentes ao objeto fotográfico, as razões de ser de determinada imagem, sua trajetória, seus usos e sua apropriação. Significa reconhecê-la como processo social complexo e desvelar sua realidade além da aparência sensível. (Ciavatta, 2009, p.119)

Passado o momento de situarmos teórica e metodologicamente as nossas escolhas, entremos nas análises propriamente ditas. A partir da próxima seção, buscamos responder a seguinte questão: como se materializa a proposta de educação integral no IPUFRJ, a partir dos referenciais explicitados nos capítulos anteriores e dos registros existentes no cotidiano da instituição?

4.1 A materialidade do trabalho educativo no IPUFRJ

Até aqui, as análises dos documentos sinalizaram uma intencionalidade quanto à escolha de uma proposta de educação escolar que privilegia a formação humana plena. Nesse contexto, constatamos que a perspectiva marxista de formação dos sujeitos aparece como principal inspiração, ainda que por vezes contraditória na fala dos sujeitos e, também, nos documentos. Observamos, ainda com base nessa perspectiva, que algumas categorias se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo na instituição escolar, ou seja: o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a pedagogia de projetos.

Neste sentido, no item a seguir buscamos os elementos da prática que podem dar materialidade ao que pudemos capturar dos documentos analisados, em termos de concepção de educação integral pelo viés marxista. Por esta via, notamos a amplitude do desafio, tendo em vista que a prática pedagógica do IP Cabo Frio, em seu contexto geral e, também, no ensino fundamental, não representa um todo homogêneo. A forma como o trabalho foi se constituindo deu margem a apropriações diversas e, muitas vezes, conflitantes. Assim sendo, qualquer afirmação generalista incorre no risco de se cometer equívocos. Por isso, ao tratarmos de determinado aspecto, entendemos estar lidando com terreno cujas representações podem revelar visões contraditórias.

4.1.1. A pedagogia de projetos como mediação pedagógica

As análises anteriores mostraram que a pedagogia de projetos se constitui um elemento importante no trabalho desenvolvido no IP Cabo Frio. Dentre os documentos e os artigos acadêmicos de idealizadores e professores, esta foi uma das categorias que apareceu como elemento de convergência das diversas falas. Neste sentido, buscamos nesta seção entender o papel da pedagogia de projetos na dinâmica da escola e sua contribuição para o

desenvolvimento de uma educação integral, enquanto formação humana. Assim sendo, utilizamos como fonte documental quadros representativos da rotina escolar que foram produzidos pela coordenação do IP Cabo Frio, em consonância com as mudanças metodológicas ocorridas ao longo do processo. Além disso, cruzamos as informações do quadro com os trabalhos acadêmicos dos professores, que foram analisados no capítulo anterior.

A escolha por este caminho nos pareceu coerente, visto que devido à infinidade de materiais passíveis de serem analisados e da diversidade presente no fazer pedagógico da instituição escolar, trabalhar com esses quadros nos permitiu identificar o movimento mais amplo da escola, no que tange à utilização da pedagogia de projetos.

Durante o período de existência do IPUFRJ, a escola passou por diversas mudanças, sobretudo na organização das atividades que deveriam compor o tempo escolar. Este aspecto foi relatado no artigo de Maciel, Porto e Pinheiro (2011), analisado no capítulo anterior e revisitado no trabalho de Maciel, Bemvindo e Turrini (2013). Ambos os trabalhos se tornaram referência importante para se entender a trajetória percorrida pela escola, durante o período em questão.

Assim sendo, Maciel, Porto e Pinheiro (2011) destacam que o ano de 2009 foi marcante, por conta de várias mudanças estabelecidas na escola, dentre elas se destacando o aspecto metodológico:

No segundo semestre de 2009, o IPUFRJ passou por um processo de reformulação em sua estrutura, funcionamento e de sua **metodologia de trabalho**. O tempo escolar foi fixado em vários momentos distintos durante a semana. Passou-se a ter uma reunião geral de professores, dois encontros semanais do grupo **interárea com os alunos**, dois encontros semanais de aprofundamento por área de conhecimento com os alunos, dois de planejamento de área, e outros dois de planejamento interárea, um de oficina, um de tutoria, um de leitura e linguagem, outro encontro de turma e dois tempos livres para os alunos. Também tivemos a divisão das duas turmas de 2º ano do ensino médio, em outras três referentes aos cursos técnicos. **A grande mudança estabelecida determinava apenas um projeto por ano de escolaridade, a ser desenvolvido por uma equipe interárea composta por, pelo menos, um membro de cada área de conhecimento**. O projeto deveria dar conta das demandas das cinco áreas ao mesmo tempo. A justificativa dada pela coordenação para a mudança foi que estávamos nos isolando em áreas, assim como ocorre no ensino tradicional com as disciplinas. (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 09 – grifos nossos)

Conforme observamos nos trechos por nós destacados, dentre as muitas mudanças que ocorreram no segundo semestre de 2009, destaca-se como principal o aspecto metodológico. A partir daquele momento, cada série passaria a ter somente um projeto pedagógico a ser desenvolvido, levando em conta as demandas de todas as áreas de conhecimento.

Neste momento, é necessário um parênteses. Com base no mesmo artigo, constatamos que desde o início de suas atividades, em 2008, até o final do primeiro semestre de 2009, cada série desenvolvia pelo menos cinco projetos, respectivos às cinco áreas de conhecimento (RS, PDAT, PCSA, CNTEC e CA) ²¹. Desta forma, apesar se ser um recorte mais amplo do conhecimento, haja vista cada área abarcar mais de uma disciplina, ainda assim havia fragmentação das áreas. Para melhor entendimento do que estamos falando, tivemos acesso ao quadro de horários do primeiro semestre de 2009, o qual trazemos a seguir:

QUADRO 03: distribuição do dia por áreas de conhecimento, turma 601, primeiro semestre de 2009.

601					
TEMPO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1o.	CNTEC	RS	RS	PDAT	CNTEC
2o.	CNTEC	RS	RS	PDAT	CNTEC
3o.	CA	CNTEC	PCSA	RS	RS
4o.	CA	CNTEC	PCSA	RS	RS
5o.	PDAT	CA	CNTEC	CA	PDAT
6o.	PDAT	CA	CNTEC	CA	PDAT
7o.	PCSA	PDAT	CA	PCSA	PCSA
8o.	PCSA	PDAT	CA	PCSA	PCSA

Fonte: material do autor deste presente estudo.

O quadro mostra como as áreas de conhecimento eram distribuídas ao longo do dia letivo dos alunos, até o final do primeiro semestre de 2009. O mesmo representa a rotina da turma de sexto ano (601) e reflete o momento inicial do ano letivo de 2009, quando na ocasião as crianças permaneciam na escola em tempo integral. É possível perceber que cada área tem a mesma quantidade de tempo para desenvolver as atividades com os alunos.

²¹ Devido ao distanciamento em que mencionamos o significado das siglas, consideramos importante para situar o leitor retomá-las mais uma vez. Assim sendo: RS – Relações Sociais; PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres; PCSA – Práticas de Comunicação Social e Arte; CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias; CA – Ciências do Ambiente.

Também percebemos que não existem espaços determinados para promover a integração de atividades entre as áreas. Outro aspecto relevante diz respeito à integralidade das atividades ao longo deste tempo diário. Ao observarmos o quadro, percebemos que não existe uma quebra de turno, separando atividade oficial do currículo de outras atividades. A rotina diária é ocupada em sua totalidade por ações dirigidas pelos professores das respectivas áreas de conhecimento.

Dentro dessa estrutura, eram desenvolvidos os projetos pedagógicos, em que cada área de conhecimento trabalhava os conceitos específicos a partir das demandas dessas áreas. Cabe ressaltar que o fato de haver uma estrutura separando os horários de acordo com as áreas de conhecimento, não significa que elas não se articulavam em determinados momentos, desenvolvendo projetos em conjunto. Pudemos constatar isso ao acessarmos os registros que os professores realizaram dos projetos desenvolvidos no primeiro semestre de 2009.

A título de exemplificação, destacamos o que foi desenvolvido pelas áreas de Relações Sociais e Prática de Comunicação Social e Artes, como é possível constatar nas palavras abaixo, retiradas do relatório avaliativo dos projetos desenvolvidos pela equipe de Relações Sociais, referente ao ano de 2009:

No decorrer do ano de 2009 foram desenvolvidos três projetos junto à turma do sexto ano do ensino fundamental. O primeiro deles um projeto conjunto com a equipe de PCSA chamado “Livro de história dos últimos trinta anos de Cabo Frio.” (Relatório da área Relações Sociais, 2009, p.02)

Não queremos aqui entrar nos pormenores do projeto, apenas ressaltar que, apesar do quadro de horário estabelecer uma estrutura rígida quanto à distribuição do tempo para o desenvolvimento dos projetos de cada área, na prática essa estrutura se revela mais flexível, na medida em que os registros mostram maior articulação entre áreas, visto que foram desenvolvidos projetos em parceria.

Mas, retomando a questão inicial quanto à mudança metodológica ocorrida em 2009, trazemos abaixo o quadro utilizado à época, para representar a nova rotina estabelecida a partir daquele momento. Para comparação, tomamos como referencial o quadro da mesma turma e série utilizada anteriormente, ou seja, a 601:

QUADRO 04: distribuição das áreas de conhecimento e outras atividades, da turma 601, segundo semestre de 2009.

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
PROJETO	LIVRE	CA	LIVRE	RS
PDAT	TUTORIA	RS	CNTEC	LEITURA
PCSA	CNTEC	PROJETO	CA	PROJETO
RG	PDAT	ET	PCSA	OFICINA

Fonte: material do autor do presente estudo.

Não precisamos olhar de forma atenta para notar diversas mudanças. Percebemos que o tempo das áreas diminuiu à metade e outras atividades foram inseridas, tornando a rotina diária de atividades mais diversificada²². Levado em consideração nosso foco nesta seção interessa, sobretudo, a mudança quanto à utilização da pedagogia de projetos como possibilidade de maior integração do conhecimento. Conforme observamos, existe um tempo específico denominado PROJETO, o que pode significar um movimento intencional, visando maior integração das áreas de conhecimento.

Apesar de permanecerem tempos separados para cada área, notamos que este tempo PROJETO cumpre o objetivo de estreitar o diálogo entre os professores, proporcionando uma prática mais integralizada, assim como para os alunos, ao serem postos em uma situação em que conhecimentos até então considerados distantes e sem nenhuma relação passam a ser abordados de forma mais integrada. Este movimento requer maior complexidade de pensamento, haja vista não ser simples fazer tais conexões. Neste sentido, Maciel, Porto e Pinheiro (2011) fazem a seguinte avaliação:

A metodologia se mostrou interessante visto que permitiu percorrer um caminho diferente para a construção do conhecimento. Apesar do planejamento prévio, os momentos de projeto permitiam ao educando colocar suas questões de forma que muitas vezes éramos surpreendidos com **perguntas que nem imaginávamos surgir**. O espaço possibilitava

²² O significado das novas siglas e sua finalidade é tratado com mais detalhes no artigo de Maciel, Porto e Pinheiro (2011), citado ao longo do texto. Porém, para situar o leitor, trazemos de forma breve o significado das mesmas: PROJETO – tempo para desenvolver atividades interdisciplinares; RG – Reunião Geral dos professores; LIVRE – tempo para os alunos realizarem atividades de sua escolha; TUTORIA – tempo onde os professores acompanhavam alunos específicos, de acordo com suas demandas; ET – Encontro de Turmas. Assembleia realizada por cada turma para resolverem questões diversas; LEITURA – tempo para leitura orientada; OFICINA – tempo para a prática de atividades que não faziam parte do projeto.

abertura para o **imprevisível** e isso tornava as aulas mais interessantes. Outro ponto refere-se ao **olhar ampliado** que este momento possibilitava para o mesmo objeto, isto é, num mesmo espaço surgiam questões de história, educação física, matemática e etc. No começo, os alunos ficavam confusos, pois estavam acostumados a ter um olhar **fragmentado** das coisas, por isso muitas vezes perguntavam de qual área era a aula e nós respondíamos que não era de área nenhuma, mas de projeto. Com o passar do tempo, eles começaram a perceber que qualquer objeto que nos propomos a estudar possui diversas dimensões e que sua fragmentação foi resultado de um processo histórico, por isso, entendê-los em sua totalidade passava por um caminho interdisciplinar. (p. 09 – grifos nossos)

A citação acima é reveladora. Num primeiro momento, reforça o que afirmamos anteriormente quanto ao espaço proporcionar aos alunos a construção de um olhar mais ampliado para o conhecimento. Mas, ao trazerem suas impressões, revelam os conflitos vivenciados pelos alunos, oriundos de uma formação fragmentada e postos numa situação que requeria enxergar conexões. A confusão quanto à própria mudança de funcionamento da escola na questão “aula de qual área?” revela a tensão e o estranhamento trazidos ao ambiente escolar, mas que, acreditamos, concentra a perspectiva da formação humana e integral a que vimos nos referindo, ao longo deste estudo.

Outra questão se relaciona aos professores, que também “se sentiam surpreendidos com determinadas perguntas”, ressaltando que o espaço se mostrou aberto ao imprevisível. Por fim, a constatação de que, apesar da “confusão” inicial, a mudança possibilitou a construção de um olhar mais ampliado e menos fragmentado do conhecimento, sinalizando para os alunos que na realidade os objetos possuem dimensões diversas e que são passíveis de interconexões.

Ressaltamos que, ao confrontamos os dois quadros - o primeiro referente ao trabalho realizado de 2008 até o fim do primeiro semestre de 2009 e o segundo, inerente às mudanças metodológicas marcadas, sobretudo, pela utilização do projeto como elemento integrador -, é possível reconhecer que estas transformações possibilitaram uma abordagem mais articulada do conhecimento, sinalizando para um horizonte possível de superação da fragmentação, aspecto importante da perspectiva marxista de formação dos sujeitos.

Mas, percebemos que ainda existia a presença de atividades que não estavam ligadas diretamente com o currículo expresso nos projetos. Os espaços denominados de oficinas eram utilizados para outras vivências, sobretudo de caráter artístico e esportivo. Como aspectos relevantes para o desenvolvimento humano, a princípio, não percebemos

contradição, mas de certa forma indicação de possíveis limitações para viabilizar tal proposta em sua plenitude²³.

Dando continuidade às análises, ainda nos apoiando em Maciel, Porto e Pinheiro (2011), constatamos que, na virada de 2009 para 2010, novas mudanças de cunho metodológico foram estabelecidas. A proposta era formar equipes fixas com representantes de cada área de conhecimento para elaborar os projetos a serem desenvolvidos em cada série:

A orientação metodológica que toda a escola tinha como referência para desenvolver os projetos durante todo esse ano letivo era a seguinte: os professores, que representariam as áreas de conhecimento, deveriam trabalhar de forma mais interárea possível, para desenvolver os conhecimentos essenciais e pertinentes para a construção do produto final, da síntese daquele projeto. (p.11)

Esta medida reforçou ainda mais a centralidade da pedagogia de projetos como elemento viabilizador da integração entre os diversos campos do conhecimento. Podemos constatar essa afirmação, ao observarmos as novas configurações para a organização da rotina escolar. A seguir, trazemos o quadro com as atividades de um dos dias letivos, das quatro séries do ensino fundamental, no ano de 2010:

²³ Para tratar deste aspecto caberia uma análise mais profunda sobre o trabalho docente, tendo em vista entender como estes sujeitos respondiam aos desafios postos pela prática de promover uma proposta de educação mais integrada, haja vista serem formados num modelo fragmentado. Como o espaço e o tempo não nos permitem adentrar nessa questão, fica a indicação para estudos futuros.

QUADRO 05: cronograma de atividades do ensino fundamental, ano de 2010.

29/09	701	801	802	901
Quarta				
9:00 10:30	Rede <i>Matemática e Biologia</i>	Entrevista com o secretário de Agricultura e outros Revezar os entrevistados <i>História, Português e Geografia</i>	Entrevista com o secretário de Agricultura e outros Revezar os entrevistados <i>Geografia, Português e História</i>	Introdução ao surfe <i>PDAT</i>
10:50 12:20	Rede <i>Matemática e Biologia</i>	Entrevista com o secretário de Agricultura e outros Revezar os entrevistados <i>Geografia, Português e História</i>	Entrevista com o secretário de Agricultura e outros Revezar os entrevistados <i>Geografia, Português e História</i>	Introdução ao surfe <i>PDAT</i>
13:30 15:00	Sistematização e reflexão da prática da construção da Rede	Discussão e Relatório <i>Português e História</i>	Discussão e Relatório <i>Geografia, Português e História</i>	Juros e capital <i>Matemática</i>
15:20 17:00	Retomar conceito de trabalho <i>História e Biologia</i>	Discussão e Relatório <i>Português e História</i>	Discussão e Relatório <i>Geografia, Português e História</i>	Juros e capital <i>Matemática</i>

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

Antes de analisarmos o quadro, informamos que onde se lê o nome da disciplina, no original estava o nome do professor. Mas, com o intuito de mantermos preservada a identidade dos mesmos, trocamos seus nomes pela disciplina a qual cada um representava. A substituição pelos nomes da disciplina também nos ajuda a perceber as interações entre os campos de conhecimento.

Voltando ao quadro, percebemos que não existe mais aquela estrutura fragmentada de horários, especificando a atuação de cada área de conhecimento. Notamos também que a atividade prevendo a participação de professores de campos em que, convencionalmente, não se reconhece proximidade, como o caso da Matemática com a Biologia ou, da História também com a Biologia, conforme aparecem na rotina do sétimo ano. Sobre essa questão dos horários, recorreremos à citação a seguir:

Como as aulas, teoricamente, eram todas de projeto, não havia necessidade de um horário fixo. As reuniões de planejamento tomaram outro rumo com o fim do horário. Ficaram a cargo de cada equipe, de acordo com a necessidade do projeto. Sendo assim, para que os professores conseguissem se reunir com a presença de todos, era pensado um trabalho, um estudo dirigido, uma pesquisa, enfim, atividades que os alunos pudessem realizar de forma autônoma, naquele horário. (Maciel, Porto, Pinheiro, 2011, p. 12)

O fato de não existirem horários fixos possibilitava aos professores maior autonomia quanto à escolha das atividades a serem desenvolvidas. Observamos também que a rotina do dia, em tempo integral, era ocupada por atividades que possuíam um fio condutor, ou seja, contribuía para atingir um mesmo objetivo. Apesar de mostrarmos apenas um fragmento do planejamento da rotina de alunos e professores, é possível fazer essa afirmação. A coluna referente ao oitavo ano, por exemplo, prevê entrevista com o secretário de agricultura; em seguida, discussão da mesma e produção de relatório, ou seja, atividades que possuem conexões entre si, estabelecendo uma linha de continuidade. Entretanto, este movimento não parece ocorrer da mesma forma em todas as séries. No mesmo quadro é possível identificar, na rotina do nono ano que, aparentemente, essa relação direta das atividades dos turnos não se estabelece, o que reflete as diferenças dentro do espaço escolar, muitas vezes contraditórias no que tange à apropriação do método.

Vale destacar, ainda, que essas atividades se inserem dentro de uma proposta maior que é o projeto do semestre. Exemplificando com o oitavo ano, o tema central seria “A atividade agropecuária na economia de Cabo Frio”, em conexão com a realidade macro. Assim sendo, todas as atividades deveriam contribuir para atingir o objetivo maior de entender essas dinâmicas. Podemos confirmar essa afirmação a partir do relato de um dos sujeitos que participou do desenvolvimento do projeto, como professor:

No 8º ano o tema desenvolvido foi a presente situação da agropecuária na Região dos Lagos. Os produtos finais foram: apresentação de danças rurais, como Bumba Meu Boi; construção do boi, dos instrumentos e acessórios dos personagens; manutenção e colheita da horta iniciada no período passado; exposição das fotos feitas durante os momentos de pesquisa realizados no bimestre; e exposição de poesias relacionadas à Agropecuária, em formato de acróstico. Os estudantes do 8º ano tinham como objetivos: compreender a diferença entre Agropecuária simples ou familiar para a Agroindústria, entendendo as diversas relações de trabalho; e conhecer a tradição cultural do campo e as representações sociais e de poder existentes. (Fala de uma professora).

Este movimento de quebra das fronteiras que historicamente fragmentam a produção e apropriação do conhecimento parece ser fruto de ações intencionais na prática desenvolvida no IPUFRJ. Os anos que se seguem, depois de 2010, sinalizam para um movimento contínuo de tornar cada vez mais consolidada esta perspectiva de construção do conhecimento. O quadro a seguir representa a dinâmica do ano de 2012:

QUADRO 06: cronograma de atividades das turmas do ensino fundamental, em 2012.

21 a 25/01/2012	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7º ano	Projeto quadra – Educação Física e Biologia	Projeto – Biologia e Geografia	Projeto quadra – Educação Física e Biologia	Projeto – Educação Física	Evento projeto quadra
8º ano	Organização do projeto – História e Educação Física	Projeto vela – História e Educação Física	Organização projeto – Educação Física	Mergulho – Biologia, Educação Física, História, Matemática e Oceanografia	Evento caiaque e vela – Colégio
9º ano	Produção do Guia Crítico PCSA Geografia e Português	Censo – Matemática e Geografia	Produção do Guia Crítico - Geografia	Produção do Guia Crítico - Português e Artes	Evento vela e caiaque no colégio

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

De acordo com a nossa afirmação anterior, percebemos poucas mudanças no que se refere à rotina dos alunos e professores. Apesar deste quadro não trazer riqueza de detalhes, sinaliza para a permanência de uma proposta mais integrada dos conhecimentos a serem abordados. Notamos também que prevalecem atividades envolvendo mais de uma disciplina, assim como se mantém a perspectiva de continuidade da rotina diária e semanal. Tudo indica que a referência para a construção e apropriação do conhecimento continua sendo o projeto em questão para cada série.

Assim sendo, a pedagogia de projetos é utilizada como uma ferramenta fundamental para a promoção de uma prática pedagógica mais integradora. Sobre isso Maciel, Bemvindo e Turrini (2013) dizem o seguinte:

Para tanto, a Pedagogia de Projetos mostrou-se eficaz na integração de conhecimentos gerais e específicos enquanto instrumento para promover maior iniciativa de professores e alunos no processo formativo,

combatendo a visão compartimentada e hierárquica na qual foram posto historicamente as formas de conhecimento. (p.24)

Com base no exposto até o momento, os indícios apontam que, ao longo dos anos, a pedagogia de projetos se consolidou como principal elemento de integração dos diversos campos de conhecimento, e do trabalho educativo em seus aspectos gerais. Aqui tomamos a pedagogia de projetos como mediação, ou seja, como processo construído por sujeitos históricos determinados, em espaços determinados. Apesar de não entrarmos nas contradições deste processo, sabemos que a afirmação da pedagogia de projetos como estratégia para superar a fragmentação do conhecimento não se fez se forma homogênea ou livre de conflitos.

Porém, o que nos interessa neste momento é ressaltar o caráter integrador que a pedagogia de projetos assumiu, dentro de uma perspectiva crítica, conforme sinalizamos nas análises realizadas em capítulo anterior, durante os anos de funcionamento dessa instituição escolar. Assim sendo, a pedagogia de projetos como instrumento metodológico contribui para uma proposta de educação integral na perspectiva da formação onmlateral, ao promover situações de aprendizagem que desafiam os educandos a compreender os objetos em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva de totalidade, elemento fundamental do método do materialismo histórico e dialético. Mas, e o trabalho como princípio educativo? De que maneira se articula à pedagogia de projetos na prática, sobretudo quando o segmento é o ensino fundamental? Como ele se materializa na prática instituída do IP Cabo Frio?

4.1.2 O trabalho como princípio educativo e a pedagogia de projetos

Nesta seção, procuramos cruzar a pedagogia de projetos com o trabalho como princípio educativo em sua realização concreta no IPUFRJ. Para tanto, analisamos projetos desenvolvidos em cada ano de funcionamento da escola, tendo em vista identificar aspectos da prática que revelam o sentido da categoria trabalho e sua vinculação com a proposta de formação omnilateral.

O primeiro projeto posto em relevo foi desenvolvido no ano de 2008 e tinha como temática central e pretensão “trabalhar o surgimento e organização dos modos de produção agrícola nas sociedades indígenas do Brasil e nas civilizações fluviais da antiguidade”. O projeto foi elaborado pela área de Relações Sociais, de acordo com o que vimos na seção

anterior, em relação à estrutura metodológica de 2008, que previa a formulação dos projetos específicos por área de conhecimento.

Na parte inicial do projeto em questão, nos chamou muito a atenção o fato da categoria trabalho aparecer em praticamente todos os objetivos estabelecidos, conforme podemos observar adiante:

- Observar as **relações de trabalho/produção** associadas ao surgimento e estabelecimento da atividade agrícola como modo de produção dessas sociedades.
- Introduzir a discussão sobre o **trabalho na agricultura** da atualidade.
- Apresentar os fatos e eventos históricos que caracterizam as civilizações do Egito e da Mesopotâmia, a partir do enfoque na **atividade agrícola**.
- Apresentar os fatos e eventos históricos que caracterizam as civilizações indígenas sul-americanas, a partir do enfoque na **atividade agrícola**.
- Destacar a relevância das formações geomorfológicas favoráveis ao desenvolvimento da agricultura e o processo de fixação das populações.
- Apontar as conseqüências sócio-políticas resultantes do estabelecimento dessas sociedades e da agricultura nelas desenvolvidas.
- Analisar e reproduzir artefatos (materiais e técnicas) associados ao **trabalho na agricultura**. (Projeto de área, 6º ano, 2008 – grifos nossos).

Dos sete objetivos propostos, três ressaltam a compreensão da categoria trabalho ou atividade agrícola, o que também traz o trabalho implicitamente. Assim sendo, é notório que essa categoria se caracteriza como eixo central que norteia o estudo das civilizações antigas e ameríndias do continente americano. Dessa forma, compreender como estes povos se apropriavam da natureza para garantir sua existência configura uma preocupação das pessoas que pensaram o projeto. O fato de ser um trabalho da área de humanas pode dar a entender que seria natural esta tendência permear os objetivos propostos. No entanto, outros caminhos poderiam ter sido escolhidos, como destacar os aspectos culturais, ou enfatizar aspectos mais gerais da formação dessas sociedades, como normalmente acontece no ensino convencional.

Assim sendo, o trabalho não aparece como algo figurativo, mas sim como elemento central. Os objetivos propostos procuram abordar o reconhecimento, para os alunos, da atividade agrícola como um dado essencialmente humano, determinado no tempo e no espaço.

Outro aspecto interessante presente no projeto são as atividades práticas. O mesmo prevê a construção manual de determinados materiais, de acordo com a etapa do estudo:

Sobre populações indígenas:

- Elaborar **ilustrações**, e **legendas** para as mesmas, associadas aos conteúdos exposto nas aulas.
- A partir dessas ilustrações, **elaborar uma seqüência** para ser exibida numa “caixinha” de tamanho médio.
- Por fim **produzir ilustrações e textos de legenda coletivos** para a **construção de uma grande caixa** de imagens.

Sobre Egito e Mesopotâmia:

- Elaborar **pequenas animações com quadros de massa de modelar** (em 2D) sobre temas associados ao cultivo, à hábitos culturais e construções que marcaram essas sociedades. (Projeto, 6º ano, 2008 - grifos nossos).

O projeto se separa em dois momentos quanto à produção de objetos palpáveis. No primeiro momento, quando o objetivo é estudar a atividade agrícola nas primeiras organizações humanas, a proposta é a construção de caixas com ilustrações e legendas. Na segunda parte, propõe-se a produção de animações em 2D para ilustrar a dinâmica da produção agrícola no Egito e na Mesopotâmia. Assim sendo, notamos existir uma preocupação com a produção de algo palpável por parte dos alunos. Mas, como este movimento se deu na prática?

Analisando os registros das atividades desenvolvidas ao longo do processo, notamos que as atividades práticas relacionadas à produção dos objetos ocorreram durante o processo de estudo dos conceitos. Destacamos a produção de desenhos e da caixa como instrumento para materializar os conceitos estudados, assim como na segunda etapa produziram pequenos vídeos em 2D, que representavam situações do modo de vida dos egípcios e mesopotâmicos.

Notamos que as construções palpáveis, apesar de colocar os alunos em atividade prática, não possuíam uma relação direta com os conceitos estudados. A produção da caixa com as ilustrações e dos vídeos, tem um caráter meramente ilustrativo, não possuindo nenhuma relação direta com os princípios científicos, por exemplo, presentes na produção agrícola. No lugar dos objetos citados, poderia ter sido qualquer outro objeto, que não faria diferença.

Assim sendo, apesar do projeto sinalizar certa intencionalidade em abordar o trabalho como categoria central, na prática, as atividades e as construções dos objetos propostos não possuía um caráter formativo coerente com a temática do projeto, ou seja, a “atividade agrícola”. Seria diferente, por exemplo, se o projeto previsse a construção de uma horta. A produção da mesma traria como demanda uma série de conceitos e instrumentos relacionados aos objetivos estabelecidos. Cabe ressaltar que, apesar da distância entre os princípios científicos da temática proposta e dos objetos palpáveis construídos, não podemos desconsiderar que existia preocupação quanto à articulação entre teoria e prática – aspecto fundamental na pedagogia de base marxista.

Por fim, destacamos que os projetos possuem um caráter agregador, mas somente das disciplinas afins. Como podemos observar no exemplo analisado, a proposta era desenvolver conceitos da área de humanas. No cronograma de atividades, aparecia apenas de forma esporádica a participação de outras áreas de conhecimento. Neste sentido, a integração dos diversos campos de conhecimento se dava de forma parcial, aproximando apenas as disciplinas mais próximas em seus objetos de estudo. A pedagogia de projetos como instrumento de integração parecia dar seus primeiros passos.

Já em 2009, tomamos como referência o projeto desenvolvido pela turma também de sexto ano, realizado no segundo semestre, quando da primeira mudança mais incisiva com relação à utilização da metodologia de projetos aplicada na escola.

O projeto tinha como tema “Navegação e Imaginário” e estabelecia como objetivo geral “Compreender e analisar os aspectos históricos, científicos e culturais que permeiam o princípio da navegação no Mar Mediterrâneo”. Como objetivos específicos, foram formulados os objetivos a seguir:

1. Despertar a curiosidade para conhecer os fatores que influenciaram as mudanças no pensamento, nas ciências e no imaginário.
2. Valorizar a diversidade cultural desconstruindo estereótipos.
3. Trabalhar com os conceitos estabelecidos e outros agregados sendo capaz de produzir uma atividade final articulando vários deles de maneira coerente. (Projeto, 6º ano, 2009)

Diferentemente do que percebemos nas análises do projeto anterior, neste, o trabalho não é um elemento que orienta o estudo do tema proposto. O objetivo geral prevê a

apropriação dos aspectos científicos da navegação, o que pressupõe trabalho. No entanto, não reconhecemos uma fala mais direta no que tange trazer para reflexão, ao longo do processo, questões pertinentes ao trabalho. Prevalece maior preocupação com a cultura, a diversidade e com o imaginário coletivo. Isso pode ter relação com o fato do projeto não ser específico da área de humanas, apesar da temática da navegação no mar Mediterrâneo, convencionalmente, ser tratada por esta área. A participação de outras áreas na formulação de um projeto único, de maneira a integrar numa mesma proposta todas as demandas, pode ter gerado a necessidade de determinados ajustes.

Caminhando um pouco mais, observamos os conceitos estabelecidos por cada área a ser desenvolvido ao longo do projeto e apropriado pelos alunos, durante do processo:

- Princípios de navegação (astronômica e marítima)
- Cálculo de ângulos e figuras geométricas -
- Cálculo de área e volume; -
- Formação de ventos e estruturas climáticas;
- Formação do solo e tipos de solo;
- Noções de escala;
- Ar, atmosfera, pressão atmosférica;
- Fenícios e Persas: o princípio da navegação.
- Grécia e Roma: literatura, arte e sociedade;
- Renascimento: Arte, Ciência e mudança no pensamento;
- Tipos de linguagem e expressões culturais;
- Etimologia (português, francês e espanhol). (Projeto, 6º ano, 2009)

Apesar de não aparecerem especificados os conceitos que cabem a cada área de conhecimento desenvolver, é possível perceber que elas se fazem presentes. Isso revela um primeiro movimento de maior articulação, no sentido de construir um trabalho mais integrado. Entretanto, colocamos algumas questões: como o trabalho se materializou neste projeto? Houve maior integração dos conceitos na prática?

Observando o cronograma de atividades, notamos que havia muitos momentos onde as áreas desenvolviam ações em conjunto. Na seção anterior, o quadro representando a rotina do momento em questão estabelecia um tempo específico para essas ações coletivas das áreas. Este movimento forçosamente criava condições para que os projetos tivessem maior articulação, contribuindo para o propósito de integrar os diversos campos do conhecimento. Observamos um exemplo interessante de integração das áreas na citação seguinte:

08/09 – Jogos Olímpicos: vivência de algumas modalidades praticadas nas primeiras olimpíadas na Grécia Antiga.

- corridas: velocidade, com obstáculo e revezamento.

- salto: em distância.

- arremesso: de peso.

- pedir pesquisa para casa sobre os jogos olímpicos: local das primeiras olimpíadas, por quem eram praticadas, quais modalidades eram realizadas, etc. (Projeto, 6º ano, 2009)

É possível identificar que o tema central de estudo passa pela civilização grega, conteúdo, a princípio, da área de Relações Sociais. Porém, as atividades do cronograma atendem as demandas da área de Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT). Neste sentido, ao mesmo tempo em que os alunos estudam conceitos mais específicos referentes ao modo de vida na Grécia Antiga, praticam modalidades esportivas cuja origem se dá num momento histórico determinado. Cabe ressaltar que o trecho acima se refere às atividades realizadas ao longo do dia letivo, o que indica para uma rotina diária menos fragmentada do que nos modelos convencionais, onde as atividades se dividem em horários específicos para as disciplinas e, normalmente não há continuidade entre o que um e outro professor desenvolve. Também é interessante notar que neste dia estava prevista a solicitação de pesquisa relacionada às vivências anteriores e à temática em questão. Aliás, ao longo do documento, notamos a presença constante da palavra *pesquisa*, o que pode indicar maior preocupação quanto ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, aspecto relevante para a formação crítica dos sujeitos.

Com relação à articulação entre os objetivos propostos e os objetos a serem construídos pelos alunos, não percebemos muitos avanços. No documento, não fica explícito qual objeto seria construído, mas pudemos captar essa informação no relatório de avaliação do mesmo, elaborado pelos professores da área de Relações Sociais. O texto explicita essa questão nos seguintes termos:

O projeto tinha como objetivo a **construção final de uma corrida de orientação** construída pelos próprios alunos e por perguntas em cada um dos prismas que deveriam ser respondidas pelo grupo. Nós contamos ao final do terceiro com uma culminância parcial, onde a partir dos temas e conteúdos trabalhados os alunos, divididos em grupos de cinco, deveriam criar alguma brincadeira/jogo prático. (Relatório RS, 2009, p. 04 – grifo nosso).

O texto não é muito claro, mas sinaliza que o produto final seria uma corrida de orientação. Cruzando com algumas atividades presentes no cronograma, identificamos que a partir dos conteúdos estudados, os alunos divididos em seis grupos deveriam elaborar perguntas e mapas que serviriam de referência para percorrer o caminho previamente estabelecido, conforme podemos observar a seguir:

23/11 – Continuação da construção da culminância.

- refazer os mapas;
- conferir o número de passos e prismas;
- passar o mapa a limpo;
- sinalizar no mapa: a largada, a chegada, o norte e se houver algum obstáculo. (Relatório RS, 2009, p. 119)

No que tange à questão do trabalho, neste projeto específico não identificamos maior preocupação quanto a trazer para o debate as questões referentes ao modo de produção e/ou outros conceitos próximos. Com relação à questão da coerência entre os princípios científicos, os conceitos estudados e a aplicação prática, constatamos que continua havendo uma incoerência quanto ao objeto a ser construído. A corrida de orientação, apesar de, em alguns momentos, trazer como demanda a utilização de determinados princípios e instrumentos apropriado nas aulas - como a produção de mapas (cartografia) e de bússola para orientação – representou pouco avanço no que tange a este aspecto, pois tendeu mais para uma aplicação ao final do processo do que uma síntese do mesmo.

Neste sentido, guardadas as devidas proporções, o projeto em questão reforça e reafirma a prática presente no projeto analisado anteriormente, de 2008. Apesar de avançar quanto à articulação das áreas de conhecimento, por meio de atividades mais integradas, em relação ao produto final ainda permanece o distanciamento com o processo. Contudo, a exemplo do anterior, o movimento pela articulação da teoria com a prática continua sendo muito marcante nas práticas instituídas. Observando o cronograma, é possível identificar atividades mais específicas, que trazem mais coerência no que tange à relação entre atividade manual e intelectual.

Passando para o ano de 2010, encontramos mudanças consideráveis. De acordo com o que vimos na seção anterior, este momento também traz mudanças importantes, em termos metodológicos. O projeto passa a ser, de fato, o elemento de integração das áreas,

formando equipes específicas para séries determinadas. No caso do ensino fundamental, uma mesma equipe passou a formular e desenvolver os projetos das turmas de sexto ao nono ano. Assim sendo, a equipe contava com, pelo menos, um professor por disciplina - em alguns casos havia mais de um.

A partir do exposto, optamos por analisar o projeto desenvolvido pela turma do oitavo ano. Porém, antes de entrarmos propriamente nesse projeto, cabe uma ressalva importante. De acordo com os documentos, os professores resolveram envolver todas as séries do ensino fundamental numa proposta mais ampla - estudar os aspectos econômicos do Município de Cabo Frio-RJ, o que abarcaria a pesca, a agropecuária, a produção salineira e o turismo. Cada série ficaria responsável em aprofundar os estudos de uma dessas atividades. Ao final, estava prevista uma grande culminância, em que cada série exporia os produtos que seriam a síntese de todo processo. Dessa forma, haveria um intercâmbio entre as séries e a socialização dos conhecimentos. Podemos confirmar esta informação a partir das palavras a seguir, presentes no relatório de um dos professores, realizado ao término do processo de desenvolvimento do projeto:

Em termos metodológicos, o trabalho desenvolvido foi estruturado de forma que cada série aprofundou o conhecimento sobre tema específico ligado a economia do município de cabo frio. O resultado do processo foi socializado na culminância onde os alunos apresentaram diversos produtos para as outras turmas, de forma que um complementasse o outro, e para a comunidade. Este evento ocorreu no dia 06 de dezembro, na Casa dos Quinhentos Anos e contou com a presença de grande público. (Relatório de professor, 2010)

Para a turma do oitavo ano, objeto da presente análise, ficou a incumbência de estudar a atividade agropecuária. De início, trazemos para discussão o objetivo proposto pelo projeto “Entender como o passado interfere nas relações atuais”. À primeira vista, parece ser bastante amplo, não possibilitando maior apreensão quanto ao que se espera no final do mesmo. Porém, cruzando o objetivo com a proposta de estudar as atividades econômicas do município supracitado, pode indicar preocupação com os rumos da cidade em termos econômicos, considerando relevante trazer os alunos à reflexão. Isso é formação política. Outra questão a ser pontuada se refere à ideia de *processo* presente no objetivo. A utilização dos conceitos, *passado* e *futuro* traz a ideia de movimento e temporalidade, requerendo dos alunos condições cognitivas para perceber as rupturas e continuidades presentes na sociedade.

Neste sentido, avançamos nas observações e trazemos em seguida o que o projeto previa como produtos sínteses do processo:

Apresentação do boi – Relações Sociais

Manutenção da horta – Ciências do Ambiente

Exposição das fotos e acrósticos - Revelação das fotos, Cartolinas, durex grosso, TNT,

Queijo – leite e formas - todos

Caldo de cana – moenda, papel ofício, cana, peneira, gelo – Todos

Texto coletivo com apontamentos sobre o tema da turma para encaminhar à Câmara. (Projeto, 8º ano, segundo semestre de 2010).

A partir da citação acima, é possível notar que existem objetos que são relacionados a áreas de conhecimentos determinadas, e outros que são de responsabilidade de todos. Dentre as construções propostas, nos chama a atenção a “produção do boi”, a “manutenção da horta” e o “texto coletivo da turma para ser encaminhado para a Câmara Municipal de Cabo Frio”. A produção do boi, na verdade, se trata da dança do bumba meu boi, que tem sua origem entre agricultores e pastores. A produção da horta pede o trabalho na terra, o conhecimento prático e teórico do solo e as condições necessárias para viabilizar a produção, de acordo com o tipo de hortaliça a ser cultivada. E o documento para ser entregue aos vereadores, na câmara municipal, pede conhecimento do tema que se quer abordar, articulação política e domínio da língua. Num primeiro momento, tais construções parecem ter coerência com a temática proposta – agropecuária.

Quando analisamos o cronograma de atividades, percebemos que o projeto articula atividades no espaço escolar e atividades ditas “de campo”. Porém, tais atividades são orientadas pelos professores e possuem articulação estreita com a proposta do projeto. Por exemplo, visita ao acampamento MST, visita à empresa Boi Bom (distribuidora de carne na cidade), visita à fazenda Campos Novos e visita à Escola Agrícola Nilo Batista.

Dentre as atividades realizadas no espaço escolar, destacam-se a entrevista realizada pelos alunos com o secretário de Agricultura do município de Cabo Frio-RJ. De acordo com os registros, houve a elaboração prévia de um roteiro para entrevista, articulando questões inerentes aos diversos campos do conhecimento. Também estava previsto que, posteriormente, haveria uma discussão tendo os dados da entrevista como referência mediada pelos professores e, em seguida, a produção de um relatório pelos alunos. Assim

sendo, percebemos maior integração das atividades durante o processo de desenvolvimento do projeto.

Com relação aos produtos finais, sobretudo os que destacamos antes, ao analisarmos o cronograma, notamos a presença de momentos específicos, ao longo do processo, para a produção dos mesmos. São várias aulas específicas para a produção do boi e também para o estudo dos personagens e ensaio da dança. Os próprios alunos construíram os bois que são utilizados no dia da apresentação. Neste sentido, destacamos que o trabalho como princípio educativo se materializa, na medida em que os alunos constroem algo socialmente útil, utilizam a matéria prima para dar forma ao objeto. Assim sendo, a apropriação de uma tradição cultural de um grupo determinado da sociedade – agricultores – articulado à construção de algo palpável, revela intensa relação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, assim como o produto revela o trabalho coletivo dos alunos, se constituindo síntese do conhecimento construído ao longo do processo.

Seguindo adiante, entramos no ano de 2011. Em relação a este ano, optamos por trazer o projeto desenvolvido pela turma de sexto ano, durante o primeiro semestre. O mesmo tem por título “LIVRO DE MEMÓRIAS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO”. A princípio nos chama atenção a estrutura do projeto, pois em relação aos analisados anteriormente, é o que apresenta maior riqueza de detalhes, deixando clara a base teórico-metodológica que norteia o estudo da temática das brincadeiras, perpassando os trabalhos de Vygotski, Leontiev e Newton Duarte, todos já mencionados neste estudo, por adotarem como referencial o materialismo histórico e dialético.

O projeto é bastante extenso em seu texto, estabelece muitos objetivos específicos que são separados de acordo com a área de conhecimento. Porém, focamos nos objetivos gerais, pois acreditamos ser possível identificar a perspectiva que orienta os demais. Neste sentido, o projeto prevê atingir os seguintes objetivos, em suas linhas gerais:

1. Produzir um livro de memórias dos jogos e brincadeiras infantis da cidade de Cabo Frio;
2. Resgatar a identidade cultural da região, compreendendo as relações históricas, sociais e culturais implicadas nessas atividades. (Projeto, 6º ano, 2011)

Observamos que o primeiro objetivo estabelece a construção de um objeto palpável que é o “livro”, o que remete a atividade prática, pois a produção de um livro cumpre diversas etapas, desde a delimitação do tema central até a impressão do material. Assim sendo, observamos que o trabalho, em seu sentido ontológico, ou seja, como produção humana, pode se materializar neste tipo de atividade.

Um segundo aspecto é que não se trata de qualquer livro, mas da produção de um livro de memórias das brincadeiras de Cabo Frio, o que implica trabalhar com instrumentos de pesquisa, haja vista a originalidade da temática. Assim sendo, o primeiro objetivo revela potencialidade quanto à questão a materialização do trabalho como princípio educativo, assim como a possibilidade de proporcionar aos alunos processos formativos significativos.

O segundo objetivo sinaliza para a concepção de mundo que se pretende forjar, ou seja, a perspectiva que entende o sujeito em sua concretude histórico-social. Neste sentido, os jogos e brincadeiras não devem ser apreendidos apenas como meios de promover entretenimento, mas como manifestações determinadas pelas condições materiais. Por esta via, os objetivos propostos devem perpassar as atividades de todas as áreas de conhecimento, proporcionando aos alunos, a apropriação dos jogos e brincadeiras em todas as suas dimensões, tendo como ponto de partida e de chegada a tradição local expressa no município de Cabo Frio – RJ.

O texto do projeto trás também as etapas a serem cumpridas pelos alunos. Assim, é exposto o caminho traçado até o lançamento do livro, conforme podemos ver a seguir.

- Etapa 1: Pesquisa dos jogos e brincadeiras da região:

- * Relevância da pesquisa
- * Escolha do método e das fontes da pesquisa
- * Elaboração do questionário
- * Aplicação do questionário
- * Análise dos dados coletados
- * Discussão dos resultados

- Etapa 2: Seleção dos jogos e brincadeiras

- Etapa 3: Vivência e construção dos jogos selecionados

- Etapa 4: Registro fotográfico de todo o processo

- Etapa 5: Montagem do livro (Projeto, 6º ano, 2011)

É possível identificar que existe bastante preocupação quanto à atividade de pesquisa, o que aparece com mais ênfase na primeira etapa. Outro aspecto é quanto à participação ativa dos alunos, pois as etapas sugerem a participação dos educandos não como receptores de informação, mas como sujeitos que devem escolher o melhor caminho para a construção do livro. Mas, o que a prática nos revela? Assim sendo, mais uma vez fazemos uso dos cronogramas de atividades como fonte:

QUADRO 07: cronograma de atividades da turma 601, referente ao primeiro semestre de 2011.

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00 às 15:00	Finalização dos gráficos e apresentação dos mesmos	Montagem da exposição (trabalho e brincadeiras), objetos e fotos dos alunos. Reflexões acerca da produção	Aprofundamento de CA: Matéria-prima, brinquedos e impactos (DATA SHOW)	Introdução ao inglês - Let's play!	Aprofundamento de RS - Continuação de Antiguidade. Estudo da Mitologia Grega e Romana. Mito e Religião, Cultura e sociedade, Estrutura Social
15:00 às 15:30	INTERVALO				
15:30 às 17:30	Relatório específico de CNTEC	Montagem da exposição (trabalho e brincadeiras), objetos e fotos dos alunos. Reflexões acerca da produção	Aprofundamento de CA: Matéria-prima, brinquedos e impactos	TUTORIA	Prática de jogos e brincadeiras em inglês

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

O cronograma acima trás a rotina da semana, vivenciada pelos alunos. Percebemos que as atividades ocorrem apenas no turno da tarde, deixando de ser em tempo integral. Não fica tão evidente o que de fato se desenvolve em cada momento de aula, são apenas sinalizações de temas e atividades. Mas notamos que existe uma continuidade das atividades desenvolvidas durante o dia, na maior parte da semana. Apenas na sexta feira é que, a princípio, não vemos relação direta entre mitologia greco-romana e jogos em inglês. Contudo, percebemos que a maioria das temáticas abordadas em cada tempo de aula perpassa a questão dos jogos e brincadeiras, o que acreditamos reforçar a nossa interpretação de que existe um movimento intenso, por parte dos sujeitos, em organizar o processo formativo dos alunos de forma mais integrada possível.

Avançando para o ano de 2012, chamamos a atenção para nossa dificuldade em ter acesso aos projetos e cronogramas desenvolvidos durante este ano. Neste sentido, analisamos apenas o quadro a seguir:

QUADRO 08: rotina de atividades do sétimo ano, em 2012

20/03/2012 TERÇA		7º ANO
9:00 10:40		
11:00 13:00		
13:00 14:50		Atividade Elaboração da planta do projeto áreas de lazer CNTEC
LOCAL		
15:10 17:00		Atividade Elaboração da planta do projeto áreas de lazer CNTEC

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

De início, percebemos que as informações não aparecem com tanta clareza como nos anos anteriores. Notamos que a escola continua a funcionar em tempo parcial. Também é possível perceber que a atividade do dia é orientada por apenas uma área de conhecimento. Mas, o que nos dizem as entrelinhas, ou seja, o que não está explícito?

Conforme analisamos no segundo capítulo, quando tratamos dos aspectos político e administrativo da instituição, o ano de 2012 foi marcado por muitas mudanças motivadas pela crise iniciada na metade do ano de 2011. Assim sendo, ao analisarmos este quadro, não podemos perder de vista a conjuntura vivida pelo IP Cabo Frio, no mesmo momento. Por isso, acreditamos que os problemas incidiram diretamente no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, representando um momento de retrocesso e/ou estagnação da proposta. No entanto, ressaltamos que se trata de uma hipótese, haja vista as poucas fontes que possuímos para melhor fundamentar esta inferência.

Por último, entramos no ano de 2013 e tomamos como referência o projeto desenvolvido pela turma do oitavo ano, no primeiro semestre. Para explicitar a proposta do mesmo, utilizamos as palavras presentes na introdução desse projeto:

A atividade geradora, o projeto a ser implementado junto a turma do 8º ano, é a construção de uma **estrutura geodésica** utilizando bambu como matéria prima principal. A discussão central será em torno dos conceitos

de estrutura e relação homem e natureza, a ser trabalhados por todas as áreas de forma **integrada**, com os objetivos específicos de cada uma delas. Para tanto, utilizaremos também os conceitos básicos de permacultura, arquitetura, marinharia. Abaixo descreveremos as etapas do projeto, justificativa, o objetivo geral e os objetivos de cada área. (Projeto, 8º ano, 2013/01 – arquivo interno do IPUFRJ – grifos nossos).

Com base no exposto, podemos identificar que o objetivo do projeto é introduzir os alunos à discussão da relação homem-natureza. Para tanto, propõe-se a construção de uma estrutura geodésica, tendo como matéria prima o bambu. O texto também reforça a ideia de integração das áreas de conhecimento como movimento possível e necessário para a consecução do objetivo. Mais adiante, identificamos outros elementos, mediante a justificativa dada pelos autores para salientar a relevância da temática, assim como do objeto a ser construído:

Observamos hoje que a maioria dos educandos passa por processos pedagógicos que não permitem o desenvolvimento e a percepção enquanto ser integrante, dependente e **agente transformador** do ambiente e da sociedade, tornando-os técnicos que não compreendem a complexidade do mundo e que são educados para **separar o fazer do pensar**. A educação convencional, além de formar sujeitos passivos e acríticos a realidade, não prepara seus educandos para reconhecer e analisar a estrutura social, natural e física em que estão inseridos, por responder aos interesses **ideológicos da classe dominante**. Precisamos fortalecer métodos de ensino e aprendizagem que correlacionem o fazer e o pensar e desenvolvam a capacidade de se integrar a uma realidade complexa. (Projeto, 8º ano, 2013/01 – arquivo interno do IPUFRJ – grifos nossos)

Observamos que, neste fragmento, existe uma contraposição entre o que eles denominam de “educação convencional” e métodos não convencionais. O primeiro é definido como incapaz de formar pessoas críticas e capazes de analisar a realidade, muito menos agir no sentido de transformá-la. Já o segundo, por articular o fazer e o pensar, permite ao educando se apropriar da realidade de forma crítica, tornando-se sujeitos atuantes no meio social, natural e físico. No texto, chama a atenção o caráter dicotômico entre as propostas de educação e a opção pela perspectiva que tem como horizonte a articulação do pensar e fazer. Este aspecto se aproxima do que pontuamos nos projetos anteriores, quando da ênfase na relação teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual articulado à perspectiva de formação da classe trabalhadora. Além disso, a proposta de construção da estrutura geodésica é justificada com o argumento de que possibilita o estabelecimento de uma relação – em outras palavras - mais humanizada com a natureza.

Na sequência, o projeto trás objetivos específicos para cada área de conhecimento, assim como define etapas para a construção da estrutura geodésica. Entretanto, cabe ressaltar que o material não traz muitos detalhes sobre as etapas, ou seja, as atividades previstas, o que dificulta nossas análises. Assim sendo, passamos à análise do cronograma de atividade:

QUADRO 09: rotina de atividades da semana do oitavo ano, em 2013.

Planejamento semanal – Ensino Fundamental					
Data: 08/04/2013 a 12/04/2013					
Turma/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8º ano Tema: Ampliar o conceito de estrutura.	Finalizar apresentação dos grupos e sistematização dos conceitos levantados	Revisão do texto Estrutura Social	Aprofundamento de geometria	Alongamento, estruturas corporais e equilíbrio. Local: Praia do Forte	Formas, curvas e linhas na construção - Língua Inglesa.
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	Estrutura Social	Geometria e construção	Estrutura do corpo Humano	Alongamento, estruturas corporais e equilíbrio. Local: Praia do Forte –	Formas, curvas e linhas na construção - Língua Inglesa.

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

Conforme podemos observar, o cronograma acima representa as atividades desenvolvidas pela turma do oitavo ano, no decorrer de toda semana. Notamos que cada dia se separa em dois momentos que, a princípio, não parecem ter relação direta. As exceções são as atividades da quinta e sexta-feira, quando ocorre a continuidade do trabalho. Mas na terça-feira, por exemplo, identificamos que o tema de aula indica a área de humanas; já no segundo momento, ele tende para a área de exatas. Pelo cronograma, não é possível perceber qual é a correspondência entre esses dois momentos. Pode ser que os conceitos trabalhados respondam a demandas da própria construção, ou não, que se trata mesmo de uma inconsistência no sentido de atender ao que estava posto no projeto em relação ao trabalho integrado. No entanto, reconhecemos que existe a continuidade da atividade de um dia para o outro, indicando preocupação neste sentido.

Outro aspecto é que não se faz menção, neste momento, a atividades práticas, onde o aluno é posto numa situação de produzir manualmente algum objeto. Isso começa a aparecer mais adiante, conforme podemos identificar no quadro abaixo:

QUADRO 10: Fragmento do cronograma de atividades da turma do oitavo ano, em 2013.

Planejamento semanal – Ensino Fundamental					
Data: 15/04/2013 a 19/04/2013					
Turma/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8º ano Tema: Bioconstrução e apresentação da estrutura geodésica.	Castas e Estamentos	Geometria – triângulo, retângulo e quadrado	Finalizar atividade sobre a relação homem natureza	Momento de tutoria	Reconhecimento de ecossistema Local: Praia do Forte – Ponto de encontro Duna Preta
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	Lendas e contos indígenas e de outros povos	Língua e formação -	Sociedade capitalista	<i>Introdução à estrutura geodésica-construção dos sólidos</i> <i>Conceituação de permacultura</i>	Alongamento, equilíbrio e estrutura corporal Local: Praia do Forte – Ponto de encontro Duna Preta

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

As informações acima reafirmam o que pontuamos anteriormente. As atividades continuam, majoritariamente, sendo divididas em dois momentos no dia, e não possuindo relação direta umas com as outras.

Os temas que aparecem em cada momento parecem indicar para o trabalho de apenas uma área de conhecimento como responsável. Porém, no que tange ao trabalho manual, este aparece pela primeira vez como momento introdutório, na quinta-feira. É importante salientar que as atividades práticas, isto é, de produção dos objetos propostos, propriamente ditos, são condicionadas a determinados fatores como possuir as ferramentas, ter material de trabalho e espaço(s) adequado(s) para produção. Estes elementos nem sempre são acessíveis em conformidade com as etapas previstas nos planejamentos anexados aos projetos, o que pode justificar maior ou menor integração das atividades propostas.

Neste sentido, podemos inferir que as análises dos projetos e cronogramas de atividades, assim como outros registros realizados pelos professores, revelam que, ao longo dos anos, houve preocupação quanto à materialidade do trabalho como princípio educativo, tendo em vista ser este um elemento fundamental na promoção de uma educação

omnilateral. Dessa forma, ao buscamos inferir sobre a prática no IPUFRJ e até que ponto a mesma corrobora para atingir este feito, notamos que ao longo dos anos o trabalho é uma categoria que ocupa centralidade no processo formativo. A pedagogia de projetos, numa releitura para além da forma como a perspectiva pragmática, tem sido importante instrumento metodológico para viabilizar a relação trabalho e educação. Assim como tem possibilitado maior integração das áreas de conhecimento.

Na prática, observamos que, durante o período em questão (2008-2013), a proposta sofreu avanços e retrocessos. Conforme constatamos, nem sempre se conseguiu articular teoria e prática de forma consistente. Os produtos finais, em muitos momentos, não representaram a síntese do conhecimento construído ao longo do processo, o que pode ter relação com a questão da formação dos professores, cuja base está numa estrutura formal, bastante diferente do modelo proposto pela escola.

Não podemos desconsiderar as inúmeras mudanças em diversos aspectos enfrentadas pelos sujeitos, acarretando soluções improvisadas. No entanto, acreditamos que, apesar das fragilidades destacadas ao longo do texto, o IPUFRJ tem desenvolvido uma perspectiva de educação integral que, de fato, tem levado em consideração o ser humano em suas múltiplas dimensões. A práxis do IP Cabo Frio revela que o conceito “integral” não aparece como mero adjetivo, mas com conteúdo político-ideológico construído na relação contraditória da teoria-prática.

4.2 A concepção de educação integral do IPUFRJ a partir de imagens

Nesta seção, analisamos registros imagéticos que trazem situações do cotidiano escolar do IPUFRJ. Para isso, selecionamos fotografias que mostram alunos no processo de desenvolvimento dos projetos pedagógicos. As inferências foram feitas com base nas categorias de conteúdo que, até o momento, nos serviram de norte, ou seja, *trabalho como princípio educativo, formação omnilateral e educação integral*. Assim sendo, nos apropriamos das fotografias como possibilidade de alargar a compreensão sobre o mundo do trabalho, porém direcionando nossa análise para a apropriação realizada pelos sujeitos do IPUFRJ a respeito do trabalho enquanto princípio educativo e sua materialidade, levando em consideração que

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o **alargamento da visão sobre o que**

denominamos o mundo do trabalho, o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores. Falamos em mundos do trabalho chamando a atenção sobre as imagens que constituem memórias legadas em diferentes arquivos e que constituem visões diferenciadas dos processos vivenciados por trabalhadores urbanos em um mesmo período, aproximadamente, 1900 a 1930. (Ciavatta, 2012, p. 34 – grifo nosso)

Em termos metodológicos, apropriamo-nos das imagens como recurso para desvelar o real, procurando compreendê-las dentro de seu contexto. Não fazemos uso das fotografias como mera ilustração da rotina dos alunos, mas as entendemos enquanto imagens determinadas social e historicamente. Assim sendo, fundamentais para compreendermos a configuração da proposta de formação humana do IPUFRJ, em sua materialidade. Assim como Ciavatta (2012), acreditamos que o documento fotográfico corrobora para a perpetuação da memória de fatos relevantes para o grupo social que o produziu:

Em que sentido os documentos fotográficos educam, orientam o pensamento, os sentimentos e as ações? Segundo Le Goff (1992), a reflexão sobre a natureza documental da fotografia implica também no seu tratamento enquanto monumento, ou seja, na análise de sua condição inevitável de construção histórica destinada à perpetuação de alguma memória, do ponto de vista do grupo social que produziu e/ou se apropriou das fotos (Pollack, 1989). (Ciavatta, 2012, p.35)

Cada fotografia foi retirada do arquivo interno do IP Cabo Frio, que se encontra em construção. A maior parte das imagens foi tirada pelos próprios sujeitos que vivenciam o espaço em questão, o que revela preocupação com registros dessa natureza. Por esta via, as fotografias analisadas não foram tiradas a esmo, mas podem representar o olhar de pais, alunos e professores do processo de formação em andamento.

Outro elemento a ser destacado se refere ao uso da fotografia como parte integrante do processo formativo dos alunos no IPUFRJ. Muitos projetos desenvolvidos na escola, no ensino fundamental, previam o registro imagético das atividades e sua apresentação na culminância dos mesmos. Este aspecto pode estar relacionado com o fato de a escola ter como um dos cursos técnicos, no ensino médio, a produção audiovisual. Como destacamos, no capítulo três, os documentos revelam uma orientação comum para a escola em seu contexto mais amplo. Nesse sentido, acreditamos que esse pode ser um movimento intencional: inserir os alunos do ensino fundamental em atividades que se relacionam com os cursos de formação politécnica ofertados no ensino médio. Assim sendo, a fotografia aparece, ora como registro do cotidiano dos alunos, realizado de forma espontânea sem

articulação com o projeto; ora como parte integrante do processo pedagógico, sendo atividade inerente ao projeto em andamento. Mas, em ambas, as situações revelam o potencial educativo dos processos ligados a imagens paralisadas. Como afirma Ciavatta (2012):

A fotografia, diferente do cinema, paralisa, detém uma fração mínima do *continuum* do tempo e altera a percepção do movimento no ato de sua produção (Oliveira Júnior, 1994). Mas ainda está por ser compreendido, em toda sua extensão e poder, o alcance educativo dos processos ligados à imagem. (Ciavatta, 2012, p. 36).

Por esta via, as imagens escolhidas representam fragmentos do todo complexo que é a proposta formativa do IPUFRJ. No entanto, só se pode apreender sentido do que é representado nas fotografias quando confrontado com o contexto exposto até o momento, através da análise de outros documentos.

Nesse contexto, e com base nesses argumentos, trazemos as imagens a seguir:

(1) Projeto 8º ano, 2010



Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

(2) Projeto 8º ano, 2010.



Fonte: arquivo interno do IPUFRJ

(3) Projeto 7º ano, 2010.



Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

(4) Projeto 7º ano, 2009.



Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

A fotografia (1) é de autor desconhecido, e pode ter sido capturada por um dos sujeitos que mencionamos anteriormente. Retrata um momento específico do projeto realizado pela turma do oitavo ano, durante o ano letivo de 2010, que tinha como tema central a questão da agropecuária e previa, como uma das construções, a produção e apresentação da expressão cultural “Bumba meu boi”. A imagem traz o momento da apresentação, com destaque para os dois bois que estão ao centro e os alunos ao redor, assistindo a performance de forma descontraída e, ao mesmo tempo, atenta.

Os dois bois que aparecem são resultados do trabalho dos alunos - ambos foram construídos manualmente por eles. Neste sentido, representam a síntese de um processo que perpassou por pesquisa e leitura, entre outras atividades, até chegar ao objeto final, que neste caso, não se trata só dos dois bois, mas de todo conhecimento inerente a esta tradição cultural.

Assim sendo, podemos inferir que a fotografia revela a relação trabalho manual e trabalho intelectual se materializando ao longo do processo de desenvolvimento dos projetos, de maneira articulada. Não se trata do trabalho produtivo em sua manifestação alienante, mas do trabalho em seu sentido ontológico. Na imagem, é possível perceber uma relação de pertencimento dos alunos face o objeto construído, o que revela o reconhecimento de sua subjetividade no produto final. Nossa reflexão encontra eco nas palavras de Ciavatta (1990; 2012):

Para tanto, é preciso, distinguir o trabalho tanto na sua forma ontológica, fundamental, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, ser social; quanto nas suas formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras dos melhores valores da pessoa humana. Na primeira forma, a delimitação entre a reprodução estritamente biológica e a produção/reprodução própria dos homens é constituída não apenas pelo produto do trabalho, mas pela consciência, pela capacidade de representar o ser, o produto, de modo ideal, na sua imaginação criadora (Ciavatta Franco, 1990, p.43). O conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. (Ciavatta, 2012, p. 34)

Este mesmo aspecto pode ser notado na fotografia (2). A imagem também foi registrada por autor desconhecido e traz os sujeitos com o produto final do projeto, fruto do trabalho realizado ao longo de um período determinado.

O projeto em questão foi realizado no ano de 2010, também pela turma do oitavo ano. Ele previa a construção de uma representação do futebol. Na ocasião, estava por acontecer a Copa do Mundo, por isso, a ênfase do projeto recaiu sobre esta temática.

Como podemos observar, no centro da imagem se encontra o objeto produzido pelos alunos: uma mesa de pebolim. É possível perceber a satisfação de todos com o resultado do trabalho, mais uma vez revelando que cada pessoa retratada percebe o produto final como resultado do trabalho coletivo, ou seja, os alunos *se reconhecem* no objeto em questão.

A imagem (3) é referente ao projeto desenvolvido em 2010, que estava articulado a uma proposta maior do ensino fundamental – a de estudar as atividades econômicas do município de Cabo Frio. Assim como o oitavo ano, que trouxe a questão do “bumba meu boi” como parte da tradição das pessoas do campo, a turma do sexto ano trouxe a ciranda - tradição dos grupos que historicamente se desenvolveram no litoral, a partir da atividade da pesca.

Assim, a imagem (3) traz os alunos com os trajes de apresentação de uma dessas cirandas. Observando-a, percebemos que não existe por parte dos alunos nenhum tipo de constrangimento ao vestirem trajes que não são os do seu cotidiano. Este fato é bastante relevante, pois se trata de uma turma de sexto ano, que devido ao momento específico de seu desenvolvimento, tende a resistir a situações de exposição pública. No entanto, eles parecem descontraídos com o momento, o que pode indicar apropriação dos elementos culturais que compõem esta tradição.

A fotografia (4) registra um momento específico do primeiro semestre do ano de 2009. Trata-se de uma atividade relacionada ao produto final do projeto desenvolvido pela área de conhecimento Ciências do Ambiente. Vale ressaltar que, na ocasião, os projetos ainda eram desenvolvidos separadamente, dentro de cada área de conhecimento.

A imagem (4) tem, como elemento central, um mapa em alto-relevo construído em cima de uma base de madeira. Observamos que a imagem é registrada sem que os alunos percebam, pois eles permanecem realizando o trabalho normalmente, o que é pouco comum. Apesar do projeto em questão ser desenvolvido por uma área específica, notamos que o trabalho é um elemento presente na prática cotidiana.

Conforme observamos nesta síntese imagética, o trabalho perpassa a maior parte dos objetos propostos e se materializa durante o processo de construção. A maior parte dos objetos registrados nas imagens foi construída utilizando-se de ferramentas e tendo como matéria prima a madeira. O trabalho com a madeira é destacado por Saviani (2003) como detentora de potencial educativo, na medida em que muitos objetos utilizados nos dias atuais são produzidos a partir desse material, o que torna fundamental a apropriação dos princípios científicos necessários neste processo produtivo. Além disso, o manuseio das

ferramentas proporciona aprendizagem para a vida inteira, pois em outros espaços os alunos se depararão com situações do cotidiano onde tais conhecimentos serão de grande valia.

Ao cruzarmos as imagens, podemos identificar que as fotografias revelam a subjetividade dos alunos presente nas construções por eles realizadas. Neste sentido, reconhecemos intencionalidade na prática do IPUFRJ, quanto ao desenvolvimento omnilateral dos alunos, pois ao por em prática atividades que privilegiam o trabalho como princípio educativo, em seu sentido ontológico – entendendo-o como elemento integrante e constituinte da educação omnilateral – percebemos que os alunos se reconhecem naquilo que é resultado de suas ações.

Outro aspecto a ser destacado relaciona-se ao caráter político e ideológico existente por trás dos projetos desenvolvidos, pois conforme observamos nas imagens, os temas tratados ressaltam, em geral, a valorização do trabalho, expressa em culturas hoje muitas vezes renegadas e, mesmo, destruídas intencionalmente pelo dito “mundo globalizado” que, por meio de mecanismos diferenciados, impõe uma homogeneização de hábitos e costumes, tendo em vista inserir a humanidade na lógica perversa do modo de produção capitalista, cujas relações são pautadas pelo mercado e permeadas pela ideologia neoliberal.

As imagens revelam que os sujeitos são protagonistas do processo formativo, ao mostrar o resultado do trabalho como expressão do conjunto de atividades motoras e cognitivas empreendidas pelos alunos ao longo do processo. O pensar e agir de forma intencional e consciente parece ser um pressuposto importante para apropriação dos conceitos e a realização bem sucedida dos projetos, se constituindo importante elemento para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao primar por uma metodologia que valoriza a subjetividade humana, o IPUFRJ revela uma perspectiva de formação que se aproxima da concepção de intelectual desenvolvida por Gramsci, conforme nos indica Semeraro (2006):

Gramsci retrata a osmose profunda dos intelectuais com as camadas populares, reconhecidas como sujeitos ativos imbuídos de “espírito criativo”, porque promove a universalização da intelectualidade. Quer dizer, está convencido de que todos possuem a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio. Neste sentido, combatendo a noção abstrata, aristocrática e restrita de intelectual, Gramsci afirma que "Todos são intelectuais... Porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual". Até no trabalho mais mecânico e alienado há sempre uma componente reflexiva, assim como todo ser humano tem uma cultura e forma-se uma concepção de mundo no

interior do seu ambiente social e do seu grupo. (Semeraro, 2006, págs. 06-07)

Neste sentido, ao propor projetos que proporcionem aos alunos conhecerem as diversas manifestações socioculturais em suas lógicas internas, e, sobretudo, o mundo do trabalho, a escola produz uma cultura escolar que se revela ser contra-hegemônica, ou de resistência ao que está posto. Assim sendo, ao privilegiar uma proposta de formação que não se apresenta interessada imediatamente com as demandas do mercado, mas com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, acreditamos que o IP Cabo Frio procura responder ao desafio de materializar uma educação no horizonte da omnilateralidade, a partir das próprias contradições do modo de produção capitalista.

Ao analisarmos os documentos e as imagens no transcorrer do presente capítulo, constatamos que a cultura escolar produzida ao longo dos anos, no IPUFRJ, proporciona um ambiente significativo para o desenvolvimento dos alunos de forma integral. Os projetos e cronogramas de atividades revelaram que a palavra “integral” não aparece apenas de forma figurativa, mas se materializa no movimento de construção coletiva do trabalho educativo por parte dos sujeitos implicados nos processos formativos. Isso pode ser constatado nas imagens analisadas, em que a subjetividade de alunos e professores se manifesta no resultado final dos projetos desenvolvidos. Dessa forma, acreditamos que, apesar, dos desafios que encontramos na proposta do IPUFRJ, o trabalho em seu sentido ontológico se constitui como elemento fundamental da formação dos alunos, proporcionando a apropriação dos conhecimentos em sua dimensão manual e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é resultado de um esforço de reflexão orientado teórica e metodologicamente pelo materialismo histórico e dialético. Neste sentido, desenvolvemos a pesquisa tendo em vista trazer à luz as contradições inerentes à temática da educação integral em tempo integral, em suas múltiplas determinações, no contexto das políticas e experiências educacionais atualmente existentes no Brasil. Para tanto, analisamos a proposta desenvolvida pelo IPUFRJ, buscando identificar os elementos que caracterizam a prática instituída dessa instituição escolar, no que tange à materialidade de uma proposta de educação integral, por meio da perspectiva marxista de educação.

O primeiro capítulo foi fundamental para entendermos as determinações históricas inerentes à construção e reconstrução do conceito de educação integral ao longo dos tempos. Vimos que diferentes concepções de mundo sinalizam possibilidades também diferenciadas para a educação escolar, em sua função como *locus* de formação dos sujeitos. Assim sendo, o primeiro capítulo nos ajudou a compreender historicamente os embates desencadeados pelas correntes de pensamento (conservador, liberal e socialista) em momentos e espaços determinados, na luta pela hegemonia política.

Neste sentido, a educação integral também foi alvo de disputa e se apresentou ao longo dos anos com sentidos bastante diferenciados. No entanto, optamos pela perspectiva socialista, via pensamento marxista para tratar do tema e, também, como referencial de análise do objeto em questão.

Assim sendo, retomamos uma das questões trazidas no início do estudo: quais os elementos que caracterizam a concepção de formação humana na perspectiva marxista, fazendo dela uma abordagem diferenciada? A leitura dos textos marxianos e de autores marxistas nos levaram a constatar que o elemento central é o *trabalho*, que se constitui como fundamento da própria existência do ser. Dessa forma, vimos que o trabalho se configura em princípio educativo, tendo como horizonte uma educação omnilateral. Sobre essa questão, nos remetemos às palavras de Gramsci (2011), trazendo-nos elementos que dão mais clareza sobre esta questão:

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (p. 43)

Neste sentido, apoiados na teoria marxista de formação humana, reafirmamos a escolha por esta perspectiva de educação integral, haja vista o conteúdo político e ideológico que tem como horizonte a superação do modo de produção capitalista e o estabelecimento de novas relações sociais de produção. A partir da análise das diversas concepções de mundo e sua vinculação com o tema, percebemos que existe um “modismo” quanto à questão da educação integral em tempo integral, hoje, no Brasil, muito motivado pela implementação do programa *Mais Educação*²⁴, cuja finalidade está na ampliação da jornada escolar para sete horas. Acreditamos que esta pesquisa põe em relevo a discussão inerente à educação integral enquanto formação humana plena e o tempo integral como um importante aliado, quando o sentido da palavra integral não é esvaziado de sentido.

O *tempo integral*, no IPUFRJ, se caracteriza pela busca da integralidade das atividades realizadas pelos alunos. Neste sentido, o termo *integral* não aparece apenas como sinônimo de mais tempo de permanência no espaço escolar ou em outros espaços, mas *sob a responsabilidade da instituição*. O sentido de tempo integral reside na articulação constante dos campos de conhecimento e das atividades integradoras, a partir da pedagogia de

²⁴ O Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2012, em seu artigo 1º, estabelece a seguinte finalidade ao programa em questão: “O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

projetos. Assim sendo, a extensão do tempo escolar acontece por conta da demanda necessária para a materialização deste tipo de proposta de formação humana, haja vista que, para desenvolver o trabalho educativo numa perspectiva da omnilateralidade, o ritmo de trabalho e apropriação é bem diferente do que nas propostas convencionais, em que as práticas são orientadas a partir de uma visão idealizada e uniformizadora dos sujeitos, prevalecendo ações que tendem a desconsiderar a subjetividade humana.

No IPUFRJ, o tempo integral não tem como objetivo “tirar as crianças da rua, tendo em vista salvá-las do risco social”. Ao contrário, o tempo integral se articula com a concepção de educação integral, ao atender com mais tempo a demanda de uma formação que proporcione ao aluno se perceber como sujeito determinado social e historicamente:

Finalmente, é importante dizer que outras opções **metodológicas** foram estabelecidas como marco, dando um caráter peculiar à escola em sua estrutura e funcionamento. O IPUFRJ desenvolve sua metodologia de trabalho em **tempo integral** prevendo atividades motoras e intelectuais de forma **articulada**, compondo assim um currículo integrado. (Maciel, Bemvindo, Turrini, 2013, p. 15-16 – grifos nossos)

Assim sendo, observamos na fala dos sujeitos, expressas em relatórios avaliativos dos projetos, que o fato de trabalharem em tempo parcial - por conta dos entraves, sobretudo políticos que não permitiam viabilizar as condições básicas para a manutenção dos alunos na instituição - comprometeu em grande medida o desenvolvimento qualitativo dos projetos, não sendo considerado satisfatório o andamento das atividades e a apropriação de determinados conhecimentos. Esta questão da redução do tempo, assim como outras dificuldades enfrentadas, podem ser constatadas nas palavras que se seguem:

O **tempo reduzido** influenciou negativamente no andamento dos projetos; a falta de material atrasou o início das construções, o que acarretou numa ênfase maior na teoria ficando a prática para um segundo momento, quando o ideal seria trabalhar as duas dimensões de forma concomitante; a falta de espaço no horário de trabalho, para formação dos professores dentro da perspectiva teórica e metodológica da escola foi um entrave na fomentação e execução dos projetos os projetos; pelo mesmo motivo, as aulas foram problemáticas, muitos de nós desenvolvendo uma prática de ensino tradicional; os que buscaram desenvolver uma prática alternativa, em boa medida o fazem pelo senso comum sem maior embasamento; o número elevado de turmas (6 para 18 professores) acarretou numa sobrecarga de trabalho gerando perda de qualidade das aulas. (Relatório de professor, 2011 – grifo nosso).

Sobre este aspecto, é possível retomar ao pensamento de Gramsci. O referido autor ressalta a importância da maior permanência das crianças na escola pela demanda da formação e, também, por entender que os alunos deveriam ser colocados em condições materiais iguais de aprendizagem (GRAMSCI, 2011, p. 37). Porém, seu argumento não tinha como substância a preocupação de tirar as crianças das ruas, mas refletia sua concepção de mundo e de formação humana, que reconhecia na instituição escolar um espaço de luta e resistência ao que se impunha como hegemônico naquela conjuntura do início do século XX. Assim sendo, para Gramsci, o tempo integral responde ao desafio de proporcionar aos filhos de trabalhadores as mesmas condições de estudo que os filhos da burguesia, porém com objetivo e perspectiva de formação bastante diferenciada, pois existe claramente um conteúdo político e ideológico que fundamenta sua reivindicação pela escola de tempo integral que só pode ser compreendida articulada ao contexto mais amplo de seu pensamento.

No segundo capítulo, analisamos a trajetória do IPUFRJ, tendo em vista os aspectos políticos e administrativos inerentes ao processo de institucionalização da escola. Foi possível perceber movimentos de duas ordens, no que tange a este processo: o primeiro, de ordem interna, marcado pelos embates no interior do Conselho Universitário da UFRJ, tendo em vista a consolidação da proposta. O segundo, de ordem externa, revelou as contradições com outras instâncias de poder (estado e município). A escola construiu sua trajetória dentro desse quadro político-administrativo que, conforme constatamos, contribuiu para seus avanços e recuos, em termos pedagógicos.

As análises revelaram que muitos dos entraves políticos e administrativos estavam relacionados ao modelo de escola proposto e, mais que isso, colocado em prática desde sua fundação. O alinhamento mais próximo com a perspectiva política de esquerda, expressa no modo de estruturar a organização e o funcionamento dessa instituição escolar, chamou a atenção – ao que tudo indica – de pessoas que desempenhavam funções políticas nas diversas esferas do poder, gerando um movimento de resistência e, mais ainda, de tentativa de minar, por dentro, o trabalho educativo. Isso ficou bastante evidente na tentativa do estado modificar a proposta, ao colocar como condição para a continuação da parceria o modelo de contraturno, ou seja, aulas das disciplinas convencionais em um turno e de outras atividades, ministradas pela UFRJ, no turno contrário. O fato de se posicionar de forma contrária a esta proposta culminou com a ruptura da parceria, tendo como consequência a retomada do espaço utilizado pelo IPUFRJ, pertencente à Secretaria Estadual de Educação.

Voltando mais uma vez às questões que orientaram o estudo desta dissertação - até que ponto a proposta pedagógica do IPUFRJ se aproxima da perspectiva marxista de formação humana? A metodologia adotada nessa escola colabora para com a materialização de uma proposta de formação humana de base marxista? - as análises revelaram que as respostas são positivas.

A leitura dos documentos de fundação do IPUFRJ, do PPP, assim como os artigos acadêmicos de professores e idealizadores, nos permitem reafirmar que existe, sim, uma tentativa de aproximação da proposta de formação dos sujeitos do IP Cabo Frio com a concepção marxista. Mesmo com contradições, como a menção que se faz a Anísio Teixeira como referencial para a educação integral, o restante do trabalho apresenta elementos que reforçam uma pedagogia de base socialista, ao reafirmar a politecnicidade, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral como algo a ser atingido.

Para viabilizar a proposta, a pedagogia de projetos aparece como metodologia capaz de proporcionar maior articulação entre os saberes e para reforçar a materialidade do trabalho enquanto princípio educativo, ao estabelecer como elemento da proposta a relação indissociável entre trabalho manual e intelectual, o que pudemos constatar a partir das análises dos projetos e das imagens referentes aos projetos desenvolvidos.

Neste sentido, acreditamos que o IPUFRJ, ao buscar novos referenciais para a organização e apropriação dos conhecimentos, tem instituído uma prática educativa que se constitui como contra hegemônica, ao romper com as fronteiras que separam pequenos “feudos”, por exemplo, representados nas disciplinas. E, também, ao valorizar a subjetividade dos sujeitos, primando por atividades teóricas e práticas que demandam o trabalho coletivo e o domínio dos processos inerentes ao que se quer produzir para além das funções exclusivamente motoras. Aqui cabe uma relação interessante com o conceito de intelectual desenvolvido por Gramsci. O autor faz distinção entre o que denominou de “intelectual orgânico” e “intelectual tradicional”, conforme podemos identificar em seguida:

O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é dado pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Por isso, os jornalistas – que acreditam ser literatos, filósofos, artistas – crêem também ser os “verdadeiros” intelectuais. No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido trabalhou o semanário *L'Ordine Nuovo*, visando a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a

aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. (Gramsci, p. 53, 2011).

Escrevendo numa conjuntura política e social bastante complicada, Gramsci sinaliza para a necessidade de um novo tipo de intelectual, diferente do modelo tradicional, que era descolado das questões da prática, da vida concreta, preso ao seu mundo particular, submerso numa visão de mundo atemporal. Assim sendo, a demanda educacional daquela sociedade, na perspectiva da contra-hegemonia, seria formar intelectuais que exercessem uma nova função social - de dirigentes nas lutas dos trabalhadores contra a dominação do capital. Em outras palavras,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político). (Gramsci, p. 53, 2011).

Com relação a última questão de nosso estudo - Como o trabalho educativo realizado nessa instituição responde aos desafios de uma proposta de educação integral, com base na concepção marxista de formação humana? - a resposta foi desenvolvida no terceiro e quarto capítulos, em que destacamos algumas opções metodológicas assumidas pelos sujeitos, tendo em vista dar conta dos desafios postos pela realidade objetiva, marcada pelos valores do capital.

Observamos que, ao longo dos anos de existência da escola, três conceitos se tornaram importantes referências em termos pedagógicos: o *trabalho como princípio educativo*, a *politecnia* e a *pedagogia de projetos*. No entanto, observamos que na fala dos sujeitos apresentaram-se outros conceitos, como a *pedagogia de problemas*, sobre a qual não conseguimos avançar suficientemente enquanto metodologia e em sua utilização na escola, devido à ausência de fontes a esse respeito. O que é interessante destacar é que os documentos revelam, em certa medida, relação com o materialismo histórico e dialético, ou seja, apesar da pouca clareza e da ausência de referenciais específicos, se deduz sua articulação com esta forma de se apropriar do mundo, entendendo-o como resultante das relações sócio-históricas e das contradições.

Outra questão que cabe ressaltar é com relação aos artigos acadêmicos produzidos por idealizadores e professores. Apesar dos trabalhos serem produzidos praticamente no

mesmo período, os artigos escritos pelos professores apresentam maior coerência e consistência na hora de expor os conceitos fundamentais do trabalho pedagógico do IPUFRJ. Entretanto, acreditamos que as diferenças podem ser justificadas por ocuparem posições diferentes no espaço da escola. A fala dos professores aponta para uma preocupação quanto ao desenvolvimento da proposta da escola ser coerente com o referencial teórico e metodológico de base marxista. O artigo pode ser entendido como um trabalho de militantes, enquanto o trabalho dos idealizadores se apresenta como relatório de atividade, ou seja, um formato de trabalho que parece ter como cerne justificar a relevância do que está se desenvolvendo, via extensão universitária. Afinal, o artigo foi publicado na revista da Extensão Universitária e, naquela conjuntura de 2011, o IP Cabo Frio estava atrelado ao UFRJ-Mar, braço da extensão nessa instituição superior.

Os artigos dos professores, apesar das limitações e das diferenças de abordagens, demonstraram possuir maior consistência quanto à apropriação dos conceitos, em relação ao artigo dos idealizadores, o que revela, em certa medida, as leituras diferentes que se pode fazer de um mesmo fenômeno. Professores e coordenadores, por ocuparem funções diferentes e, logo, responsabilidades distintas, representam a realidade, influenciados pela conjuntura que lhes envolve.

As análises dos artigos nos ajudaram a perceber a escola por outro caminho, ou seja, na voz dos sujeitos. A fala dos mesmos corroborou para a confirmação do que até o momento temos afirmado - a de que existe uma intencionalidade quanto à tentativa de desenvolver uma proposta de formação humana de base marxista. Os artigos ajudaram a clarificar algumas questões que nos documentos eram apenas citados – como a pedagogia de projetos. Mas, cabe ressaltar que, apesar da importância de todos os trabalhos analisados no contexto do percurso histórico do IPUFRJ, a fala expressa pelos idealizadores e professores não pode ser generalizada a todos os sujeitos que desempenham a mesma função na instituição escolar. Neste sentido, reconhecemos a necessidade de pesquisa empírica que possa dar voz a estes sujeitos, tendo em vista apreender as diversas apropriações que se fazem desses conceitos, assim como as representações que tem do IPUFRJ.

O espaço desta dissertação não nos permite entrar em determinadas reflexões, pois nos alongaríamos para além do recorte estabelecido neste estudo. Porém, questões como as condições de trabalho, de formação dos professores, a percepção dos alunos diante dessas mudanças, ou seja, os diversos conflitos que, numa perspectiva dialética, foram

fundamentais para gerar avanços e recuos, sem dúvida se fizeram presentes neste trabalho acadêmico e no espaço do IPUFRJ.

Neste contexto, reconhecemos na práxis deste espaço escolar um terreno fértil para se pensar alternativas de construção de um modelo de escola que, de fato, promova uma educação integral, assim como tem sido reivindicado por aqueles que têm produzido com base no pensamento de Marx (Frigotto, 2005; Ciavatta, 2005; Ramos, 2005; Duarte, 2012; Saviani, 2012), isto é, tendo o trabalho como princípio educativo e norteador do processo pedagógico.

Ao observarmos o trabalho educativo do IPUFRJ, percebemos maior preocupação quanto à concepção de educação integral que deve orientar a sua prática. O currículo, o espaço, o tempo, as atividades que fazem parte da rotina diária dos alunos são estruturados de maneira que contribuam para a superação da forma fragmentada de abordar o conhecimento, representando um traço marcante de contra hegemonia. Assim, a pedagogia de projetos tem se revelado importante ferramenta na integração dos diversos campos do saber e, também, para uma abordagem que articule o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Nessa perspectiva, reconhecemos que existe um *trabalho educativo* - assim como define Saviani - sendo desenvolvido no IPUFRJ, o que nos possibilita vislumbrar a materialização de uma proposta de *formação humana* que potencialize a realização plena dos sujeitos, assim como uma *educação integral*, isto é, uma educação que, de fato, possibilite a construção de um olhar para a sociedade que permita vislumbrar caminhos que vão para além das relações capitalistas de produção.

O trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ representa importante contribuição no que tange à discussão da temática *educação integral em tempo integral*. No entanto, se apresenta como alternativa contra hegemônica à concepção oficial do governo, expressa no programa “Mais educação”, ao privilegiar a centralidade do trabalho no segundo segmento do ensino fundamental; ao por em prática outra estrutura organizacional do tempo e do espaço escolar, tendo em vista materializar a integração curricular e superar a fragmentação do conhecimento, assim como a perspectiva de contraturno, presente marcadamente nas experiências atuais. Mas isto é reflexão que pretendemos aprofundar em outro momento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEMVINDO, V. MACIEL, C. L. A.; TURRINI, J. **Formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos**. Revista eletrônica Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 11, Nº 16/2013.

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

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

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: CIAVATTA, M; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

DEWEY, J. **Vida e educação**. 11ª Ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 59-68.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

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

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

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

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

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo**. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo. Companhia das Letras, 2002.

_____. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das letras, 2013.

JUNIOR, J. S. **Omnilateralidade**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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**. 8ª 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.

LUEDEMANN, Cecília S.. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

_____. Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 191.

MARTINS, Ângela M. S. **Análise histórica da educação libertária no Brasil no início do século XX**. Acessado em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/AN%C1

LISE%20HIST%D3RICA%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20LIBERT%C1RIA%20NO%20BRASIL%20NO.pdf, 2012.

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

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. **Correntes de pensamento**. In: O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 81-95.

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.

MOLL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros temas e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NETTO, José Paulo (org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
PINHEIRO, M.; PORTO, C., ARAGÃO, Loyde; LOYOLA, Gabrielle. **Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio - uma educação para além dos conteúdos**. Anais do Seminário discente da Universidade Federal Fluminense, 2010.

NEVES, Lúcia M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: expressão popular, 2000.

PISTRAK, M (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: expressão popular, 2009.

PORTO, C.; MACIEL, C.; SILVA, M. G. **Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Uma Proposta de Construção de Educação pelo e para o Trabalho**. In: Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis: UFSC, 2011.

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

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

SEMERARO, G. Conferência apresentada na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) **Intelectuais 'Orgânicos: atualidade e contraponto**, 2006.

_____. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ANEXO 01

PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA PEDAGÓGICO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFRJ EM CABO FRIO

**UMA PARCERIA ENTRE A UFRJ E A
PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	167
2. O PROGRAMA DE COLÉGIOS POLITÉCNICOS DA UFRJ	168
2.1. O projeto pedagógico do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio	170
3. AS ÁREAS DO CONHECIMENTO NO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFRJ EM CABO FRIO	172
3.1. PCSA – Práticas de Comunicação Social e Artes	172
3.1.1. Ensino fundamental.....	173
3.1.2. Ensino médio.....	174
3.2. PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres	175
3.2.1. Ensino fundamental.....	176
3.2.2. Ensino médio.....	177
3.3. CA – Ciências do Ambiente	178
3.3.1. Ensino fundamental.....	179
3.3.2. Ensino médio.....	180
3.4. RS – Relações Sociais	181
3.4.1. Ensino fundamental.....	183
3.4.2. Ensino médio.....	184
3.5. CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias	185
3.5.1. Ensino fundamental.....	186
3.5.2. Ensino médio.....	187

1. INTRODUÇÃO

O direito ao trabalho se inscreve entre os direitos fundamentais consagrados pela Constituição Brasileira. No entanto, para assegurar tal direito é necessário que o sistema educacional se reestruture para garantir aos jovens a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias ao ingresso no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, torna-se fundamental ampliar a rede de ensino médio para universalizar o acesso e reorganizá-la para construir competências que devem ir muito além dos limites exigidos pela LDB em relação à Base Nacional Comum, descrita no Art. 26 da LDBEN 9394/96.

A reestruturação produtiva, processo que muitos chamam de Terceira Revolução Industrial, chegou ao Brasil tardiamente, em meados da década de 1990. Seus efeitos se manifestaram sobretudo nos setores mais avançados da indústria e da economia, mas a superposição daquele processo a um longo período recessivo resultou em conseqüências dramáticas para todo o mercado de trabalho. Impuseram-se parâmetros de maiores e melhores níveis de qualificação ao trabalhador, enquanto, simultaneamente, reduziram-se os níveis de remuneração e aumentaram-se os índices de desemprego, como conseqüência dos processos de automação e de busca por aprimorar a capacidade produtiva das empresas. Em pouco tempo, as vagas disponíveis no mercado formal passaram a tomar o nível médio de ensino como referência mínima para a escolaridade dos candidatos, inclusive no que diz respeito às instituições públicas. E o Brasil da época, ainda às voltas com o desafio de universalizar o ensino de nível básico, de forma a atender ao preceito estabelecido pela Constituição de 1988, testemunhou o início de uma crise cujos resultados mais evidentes foram a expansão da percepção de vias marginais e do mercado informal como alternativas supostamente viáveis com que assegurar a sobrevivência.

É por crer na permanência desse desafio e por reconhecer os efeitos danosos daquela crise iniciada há pouco mais de uma década que nos dedicamos a buscar alternativas de formação e qualificação capazes de promover oportunidades de realização profissional aos alunos atendidos pelos sistemas públicos de ensino. O Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, projeto que integra o Programa de Colégios Politécnicos da UFRJ, insere-se no conjunto desses esforços.

O presente documento é um primeiro ensaio que se oferece como base para que as equipes da Prefeitura Municipal de Cabo Frio e da Universidade Federal do Rio de Janeiro venham a consolidar o projeto pedagógico do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio.

2. O PROGRAMA DE COLÉGIOS POLITÉCNICOS DA UFRJ

Nas últimas décadas, a UFRJ vem fazendo investimentos estratégicos na prospecção de alternativas promotoras do desenvolvimento dos municípios que compõem a planície litorânea do norte do estado. A criação do campus Macaé, em 2006, coroa um processo iniciado com pesquisas em limnologia, nos anos 1980, desdobrando-se na proposição de novos modelos pedagógicos para o ensino público nos níveis fundamental e médio; na definição de novos horizontes para a formação profissional na pesca, na aquicultura e na indústria náutica; na criação de cursos de graduação; na criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Desenvolvimento Social e Políticas Públicas; e na investigação dos entraves da cadeia produtiva da pesca na região — o que resultou, por um lado, na realimentação dos projetos de ensino e de formação profissional, evidenciando demandas das comunidades de pescadores e de construtores de embarcações; e, por outro, na elaboração de projetos de aprimoramento das áreas em que aqueles entraves se mostraram mais agudos.

Dentre essas iniciativas, destaca-se a criação do Programa de Colégios Politécnicos da UFRJ, formulação que deu origem ao Colégio Municipal de Pescadores de Macaé, a Centros de Vocação Tecnológica (o CVT da Pesca e da Indústria Náutica na Região dos Lagos, em Cabo Frio; e o CVT da Pesca no Norte Fluminense, em Macaé), apoiados pelo MCT; à TEC-Naval – Rede de Formação e Qualificação Técnica para a Construção Naval do Rio de Janeiro (projeto do Pólo Náutico da UFRJ apoiado pelo edital MCT / CNPq / CT – Aquaviário nº 09/2006); e ao Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Coordenado pelo Pólo Náutico da UFRJ, a partir do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, o Programa de Colégios Politécnicos da UFRJ congrega equipes do Nupem, do Soltec, da Faculdade de Letras, do Instituto de Economia, do Instituto de Biologia, da Escola de Serviço Social da UFRJ, da Coppe (Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia) e de vários departamentos da Escola Politécnica, tendo por parceiros as prefeituras municipais de Macaé, de Cabo Frio e de Paraty, além do Cefet Campos – Uned Macaé.

Em 2005, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio, representada pela professora Laura Barreto, então sub-secretária de educação do município, e a UFRJ, representada pelo professor Fernando Amorim, coordenador do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar e do Pólo Náutico da UFRJ, aproximados pela realização, naquele ano, da primeira edição do Festival UFRJ-Mar naquele município, deram início a uma agenda de discussões a respeito do estabelecimento de parcerias entre ambas as instituições, tendo em vista a elaboração e a implantação de projetos como a criação de um novo colégio de pescadores, nos moldes do que o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar coordena no

município de Macaé; a implantação de centros de formação e qualificação profissional nas áreas da indústria náutica, da pesca e da aquicultura; a criação de cursos de qualificação e de atualização voltados para os professores da rede pública de ensino; e o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas voltadas para o turismo e a preservação do meio ambiente.

Os primeiros frutos dessas discussões começaram a surgir no 2º. semestre letivo de 2007, com o início das aulas de um Curso de Especialização em Cinema e Vídeo Científicos Educativos e de um Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil dirigidos aos professores da rede municipal de ensino público.

Todavia, diferentemente do que ocorre no Colégio Municipal de Pescadores de Macaé — que atua apenas no 2º. segmento do nível fundamental, tendo a cultura marítima como eixo temático exclusivo —, o aprofundamento da parceria construída entre a UFRJ e a Prefeitura Municipal de Cabo Frio apontou, desde o primeiro instante, para a conveniência de expandirmos o foco de nossa atuação para além do nível fundamental de ensino e do terreno delimitado pela pesca artesanal profissional e a indústria náutica. Sendo assim, no Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, sem prejuízo do vínculo com a cultura marítima, buscamos abranger a totalidade dos níveis fundamental e médio, estendendo nossa atuação também à orientação profissional em outras áreas — como a produção audiovisual, o turismo e a química —, cuja definição se verificará em função das indicações, por parte da equipe da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, a respeito dos investimentos que vierem a ser considerados de maior valor estratégico para o desenvolvimento do município.

Para tal fim, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio cedeu à UFRJ uma área com cerca de 6.000 m², vizinha ao Parque Municipal Walter Bessa Teixeira – Dormitório das Garças, que sediará o CVT da Pesca e da Indústria Náutica na Região dos Lagos, o programa de cursos oferecidos pela TEC-Naval e o Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio.

A inauguração do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio acontecerá no primeiro semestre letivo de 2008, com a abertura concomitante de 2 turmas de 5ª. série do nível fundamental e 2 turmas da 1ª. série do nível médio, às quais se oferecerá a formação básica dentro dos parâmetros do método politécnico. A partir da 6ª. série do nível fundamental e da 2ª. série do nível médio, os alunos serão orientados a escolher dentre um dos cursos oferecidos pelo colégio (numa das áreas ainda por definir). Sendo assim, em 2009, além de criarmos mais 2 turmas de 5ª. série e 2 turmas de 1ª. série do nível médio, abriremos também pelo menos 1 turma de cada uma das especialidades solicitadas, de modo a atender aos alunos promovidos às séries

seguintes em 2008. Nos anos seguintes, a abertura de novas turmas manterá esse mesmo ritmo.

Oportunamente, além das turmas dos cursos regulares, o Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio dará início também a uma turma de alfabetização e a uma turma de complementação da escolaridade de jovens e adultos.

2.1. O PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFRJ EM CABO FRIO

A educação para o trabalho é ainda um grande desafio para os educadores no Brasil. Embora o trabalho seja um direito consagrado pela constituição, a maior parte dos currículos escolares permanece alheia à relevância de preparar o ingresso das crianças e jovens no mundo do trabalho. No mais das vezes, deparamos com concepções que se limitam ao treinamento de habilidades motoras para o exercício de funções específicas na produção, desconsiderando o percurso intelectual que laborou a sistematização de tais ou quais habilidades como prática profissional; ou, caminho inverso, com modelos em que o aluno é instado a devotar uma espécie de fé cega na possibilidade de aplicação futura de uma massa amorfa de informações, que ele precisa acumular como num relicário, à espera de que o milagre do conhecimento se faça.

Temos, contudo, a pretensão de fugir a esse padrão. A metodologia que adotamos como referência para a totalidade dos projetos desenvolvidos no âmbito do PROGRAMA DE COLÉGIOS POLITÉCNICOS DA UFRJ, de inspiração tutorial e politécnica, baseia-se em atividades que buscam privilegiar a autonomia intelectual dos alunos, acolhendo a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Move-nos, portanto, a certeza de que teoria e prática não são dimensões estanques. E é essa certeza que nos leva a perceber a criação do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio como um esforço de construção de um modelo educacional inovador, com o qual se torna possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador — de sorte que o conceito de cidadania se construa, desde as primeiras experiências do aluno com o ambiente escolar, a partir do estímulo a que lide antecipadamente com algumas das questões que lhe serão impostas pela rotina de trabalho, diante das quais ele terá de se posicionar tanto individual quanto coletivamente; e assim, ponte entre o que se põe a realizar e as teorias capazes de explicar sua realização, o aluno sublinha sinais de pertencimento a tradições sócio-

culturais e tecno-científicas que dependem também dele para que se perpetuem ou se renovem.

O Programa de Colégios Politécnicos da UFRJ projeta a exploração de vocações regionais e tradições culturais locais como um terreno pedagógico permeável por um duplo objetivo: a valorização de tais vocações e tradições, promovendo-as como alternativas econômicas para as camadas populares; e, porquanto promovamos tais alternativas (que, conquanto enraizadas nas práticas populares, tendem, por vezes, a ser percebidas como esgotadas), buscamos tomá-las como vetores de atração de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda (que, freqüentemente, são o esteio daquelas mesmas tradições e heranças) a um ambiente escolar especialmente planejado para valorizá-las, motivando-os a perseverar em sua formação.

Em regime de tempo integral, os alunos do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio terão a oportunidade de vivenciar uma rotina pedagógica que prescinde das limitações estabelecidas nos domínios específicos das diferentes disciplinas, uma vez que optamos por referências mais amplas, de forma a favorecer o intercâmbio e a complementaridade entre os saberes. Ao invés de ceder ao apelo de familiaridade de tais domínios, as atividades pedagógicas do Colégio Politécnico buscam congregiar 5 áreas do conhecimento, a saber: PCSA – Práticas de Comunicação Social e Artes; PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres; CA – Ciências do Ambiente; RS – Relações Sociais; e CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias.

Tais atividades dividem-se entre a sala de aula, a participação em oficinas multidisciplinares e multisseriadas, e o desenvolvimento de projetos que, assim como se dá com as oficinas, nascem do esforço por integrar os domínios de tais ou quais disciplinas e os limites específicos desta ou daquela série naquelas áreas mencionadas acima. Com tal disposição, recusamos o aprisionamento das grades curriculares — que, a bem da verdade, dificultam lidar com a complexidade do mundo do trabalho tanto quanto com o crescente adensamento dos currículos tradicionais.

Em termos práticos, isso significa que as equipes de cada uma das áreas de conhecimento deverão ocupar-se de planejar as atividades que terão lugar em seu tempo de aula com determinada turma, encarregando-se de providenciar os recursos humanos e materiais para que tais atividades aconteçam, inclusive no que diz respeito à participação ativa de membros de outras equipes para apoiar ou enriquecer o desenvolvimento de tal ou qual projeto proposto.

3. AS ÁREAS DO CONHECIMENTO NO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFRJ EM CABO FRIO

3.1. PCSA – PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E ARTES

Com os projetos coordenados pela equipe de PCSA temos em vista o desenvolvimento da capacidade dos alunos quanto ao domínio dos recursos da comunicação social e de diferentes linguagens artísticas como instrumentos de produção científica e cultural, tomando por referência direta as contribuições de profissionais de Letras, Artes e Comunicação Social.

Independentemente da série ou do nível de escolaridade em que o aluno se encontre, tal desenvolvimento pressupõe o estímulo às seguintes habilidades:

- A capacidade de compreender a comunicação, os processos e meios com que se estrutura como construções humanas — as quais, mesmo por isso, constituem um fenômeno dinâmico e sujeito a variações geográficas e a permanentes reinvenções ao longo da história.
- A capacidade de distinguir entre comunicação, linguagem, língua, contexto e intencionalidade lingüística.
- A valorização da leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- A identificação das regras notacionais de duas ou mais línguas: a ortografia, a divisão silábica, a pontuação, a tonicidade e a acentuação gráfica.
- A desenvoltura na utilização de dicionários e obras de referência, tanto quanto em inferir os significados de termos e expressões a partir do contexto em que estes lhes são oferecidos.
- A desenvoltura na utilização de pronomes e formas verbais.
- O reconhecimento e a compreensão dos diferentes estilos e gêneros literários.
- A capacidade de reflexão crítica sobre as intenções e os estímulos agenciados pelos discursos midiáticos.
- A identificação das línguas estrangeiras como partes integrantes dos sistemas de comunicação que constituímos, de modo a perceber o mundo plurilíngüe em que vivemos e a compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.

- A vivência de uma ou mais línguas estrangeiras, no que refere a novas maneiras de expressar-se e de ver o mundo, de sorte que tal vivência leve a refletir sobre outros costumes e outras visões de mundo, favorecendo o entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão brasileiro e global.
- A capacidade de reconhecer características fundamentais da língua portuguesa falada no Brasil, distinguindo-a da que é praticada em outros países.
- A capacidade de reconhecer diferenças estruturais entre a língua portuguesa e uma ou mais línguas estrangeiras, latinas ou anglo-saxônicas.
- A capacidade de valorizar a cultura latina, percebendo-a como um universo do qual a cultura brasileira também participa.
- A compreensão a respeito das relações intrínsecas estabelecidas entre as línguas nacionais e as literaturas produzidas em cada país.
- A disposição para participar ativamente de debates, expressando suas próprias opiniões tanto quanto acolhendo opiniões contrárias às suas.
- A capacidade de buscar a construção e o desenvolvimento autônomo e permanente de seu senso crítico e estético, no exercício de sua imaginação criadora e de sua sensibilidade, tanto quanto na percepção das contribuições dos fenômenos artísticos e dos produtos de comunicação no plano social.
- A desenvoltura na produção de textos de diferentes naturezas e em diferentes suportes lingüísticos, compreendendo as características dos discursos plásticos, musicais, audiovisuais, teatrais e literários, bem como os hibridismos que redundam da produção contemporânea.
- Os hábitos de concentração e a disposição à partilha em atividades individuais e coletivas.
- A compreensão das particularidades da arte brasileira e de seu lugar no mundo, considerando as singularidades específicas das diferentes regiões do Brasil e sua importância na construção de identidades coletivas e da memória cultural do país.

3.1.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos a serem consolidados na 5ª. série

- Linguagem verbal e não-verbal.
- Gêneros textuais: cartas; bilhetes; diários; histórias em quadrinhos; contos maravilhosos; diálogos; poesia.

- Elementos da comunicação.
- Ortografia.
- Fonemas e morfemas.
- A sílaba: dígrafos; encontros consonantais e vocálicos; hiatos.
- Tonicidade; a acentuação gráfica.
- Classes gramaticais: os substantivos; os artigos; os adjetivos; os numerais; os pronomes; as interjeições.
- Modos verbais: o indicativo.
- Verbos regulares.
- Pontuação.
- Vocabulário básico em línguas estrangeiras: o alfabeto; substantivos; adjetivos; pronomes pessoais; pronomes demonstrativos; artigos definidos e indefinidos; preposições; numerais; formas verbais.
- Narração; descrição; dissertação.
- Cor, espaço e forma; linha, forma e textura; cores primárias, secundárias e terciárias.
- Noções de desenho.
- A arte na pré-história.
- Arte egípcia.
- Arte e pensamento grego.
- Arte romana.
- Simetria e assimetria; figura e proporção humana.
- Exercícios com tangram; recorte e colagem; dobraduras.

3.1.2. ENSINO MÉDIO

Conteúdos a serem consolidados na 1ª. série

- Linguagem, língua e cultura: conceitos e variações.
- Fonologia e ortografia.
- Acentuação gráfica.
- Pontuação.

- Estrutura e formação das palavras: processos de formação das palavras; elementos mórficos; derivação; composição; justaposição; prefixação; sufixação.
- Homônimos, parônimos, sinônimos e antônimos.
- Concordância nominal e verbal.
- Regência nominal e verbal.
- Figuras de linguagem: recursos morfosintáticos e prosódicos.
- Fenômenos polissêmicos.
- Intertextualidade.
- Variações lingüísticas.
- Discursos direto e indireto; narração; descrição; dissertação.
- Seqüência narrativa e coerência discursiva.
- Marcas da impessoalidade e da expressão de opiniões.
- A importância da arte.
- Noções de história dos fenômenos artísticos: a pré-história; a Antigüidade egípcia, grega, romana e bizantina; os primórdios da arte literária em Portugal e no Brasil; o Trovadorismo, o Quinhentismo, o Humanismo, o Classicismo; a arte barroca; a arte árca.
- Cor, espaço e forma: linha, forma e textura; cores primárias, secundárias e terciárias; forma e fundo; desenho e pintura.

3.2. PDAT – PRÁTICAS DESPORTIVAS AQUÁTICAS E TERRESTRES

Com os projetos coordenados pela equipe de PDAT temos em vista estimular a progressiva consciência do aluno quanto aos limites e possibilidades de seu corpo, aprimorando a percepção intuitiva a respeito da racionalidade no dispêndio de energia em atividades físicas, seja no que refere à intenção e à autonomia de organização de seus movimentos; no que concerne sua adaptação a diferentes ambientes, aquáticos ou terrestres; ou ainda no que distingue seu desempenho individual das possibilidades de interação coletiva. Para tanto, tomamos por referência direta as contribuições de especialistas em práticas desportivas terrestres e aquáticas diversas.

Independentemente da série ou do nível de escolaridade em que o aluno se encontre, tal desenvolvimento pressupõe o estímulo permanente à aquisição das seguintes habilidades:

- O reconhecimento de múltiplas possibilidades de expressar-se, com o corpo, de maneira consciente e crítica.
- O conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo e de suas relações espaço-temporais, de modo a aprimorar a consciência e a autonomia na construção de seu lugar no mundo.
- A compreensão de que as atividades corporais não prescindem da exploração de outras áreas do conhecimento humano.
- A percepção do percurso intelectual que conduz à organização e à sistematização dos movimentos realizados em práticas desportivas.
- A capacidade de reconhecer práticas competitivas como oportunidades para a aquisição e a consolidação de valores que conduzam ao convívio social harmônico e prazeroso.
- A desenvoltura no trabalho em equipe, notadamente em ocasiões em que a execução de projetos coletivos demanda a reacomodação de pretensões quanto ao desempenho individual.
- A autonomia e a consciência a respeito de princípios de segurança pessoal e coletiva no meio líquido.
- A autonomia no reconhecimento e na avaliação de fenômenos naturais capazes de influenciar seu desempenho em atividades físicas — tais como os ventos, as marés, a luminosidade, etc.
- A autonomia no manejo e na avaliação das condições de segurança de pequenas embarcações movidas a remo, a vela e/ou motorizadas.

3.2.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos a serem consolidados na 5ª. série

- Cooperação e relações interpessoais.
- Esquema corporal; equilíbrio; a importância do aquecimento, do repouso e da restauração.
- Evolução histórica dos desportos.
- Autonomia no meio líquido.
- Visão subaquática, imersão, flutuação, respiração.
- Procedimentos de segurança no meio líquido.
- História, fundamentos, sistemas táticos e prática de pólo aquático.

- História, fundamentos e prática de nado sincronizado.
- História, fundamentos, sistemas táticos e práticas de esportes terrestres.
- Princípios de inércia e de força cinética.
- Os remos: sua função e sua utilização.
- Tipos de embarcações e das indicações de uso mais apropriado para elas.
- Princípios de engenharia da embarcação: as relações entre a embarcação e o meio líquido em que se desloca; princípios de flutuação de embarcações; partes essenciais da embarcação; nomenclaturas; nós de marinharia.

3.2.2. ENSINO MÉDIO

Conteúdos a serem consolidados na 1^a. série

- Cooperação e relações interpessoais.
- Esquema corporal; equilíbrio; a importância do aquecimento, do repouso e da restauração.
- Evolução histórica dos desportos.
- Autonomia no meio líquido.
- Visão subaquática, imersão, flutuação, respiração.
- Procedimentos de segurança no meio líquido.
- História, fundamentos, sistemas táticos e prática de pólo aquático.
- História, fundamentos e prática de nado sincronizado.
- História, fundamentos, sistemas táticos e práticas de esportes terrestres.
- Princípios de inércia e de força cinética.
- Os remos: sua função e sua utilização.
- Tipos de embarcações e das indicações de uso mais apropriado para elas.
- Princípios de engenharia da embarcação: as relações entre a embarcação e o meio líquido em que se desloca; princípios de flutuação de embarcações; partes essenciais da embarcação; nomenclaturas; nós de marinharia.

3.3. CA – CIÊNCIAS DO AMBIENTE

Os projetos coordenados pela equipe de Ciências do Ambiente são planejados de forma a proporcionar ao aluno uma percepção ampla de conceitos fundamentais ao enfrentamento de algumas das questões que mais crucialmente se anunciam como desafio para as próximas décadas: de um lado, as relações do homem com a natureza e sua capacidade de buscar alternativas de crescimento e de desenvolvimento econômico que não desapercebam de importância a manutenção dos ecossistemas; de outro, os limites da expansão dos agrupamentos humanos, nos meios urbanos e rurais, e a necessidade de rever, reinventar ou mesmo extinguir muitos dos procedimentos culturais que, não obstante cancelados pela tradição, concorrem, de modo inequívoco, para a sobreposição de impactos nocivos ao meio ambiente. Para tanto, tomamos como referência as contribuições de biólogos, ecologistas, piscicultores, físicos, químicos, geógrafos e oceanógrafos.

O desenvolvimento desses projetos implica no estímulo permanente à consolidação das habilidades descritas a seguir:

- A compreensão de que a origem do universo, a origem da vida, sua evolução, sua complexidade e muitas das transformações por que passa o planeta são fenômenos naturais.
- A capacidade de reconhecer diferentes corpos celestes.
- A capacidade de compreender os processos de formação do solo e de identificar diferentes tipos de rochas.
- A capacidade de reconhecer as diversas formas de relevo e de paisagem encontráveis no Brasil e no mundo, bem como as forças capazes de impactá-las.
- A valorização da relação do homem com a natureza, construindo-a ao par do entendimento de que problemas ambientais ocorrem também nos centros urbanos.
- A múltipla capacidade de antever, identificar e posicionar-se de forma crítica e propositiva com relação a problemas ambientais detectáveis em diversos ecossistemas.
- A desenvoltura no manuseio de conceitos fundadores das ciências do ambiente, deslocando-os à interpretação de situações cotidianas.
- A consciência de que as alterações produzidas nos sistemas naturais perturbam o ritmo e a intensidade das trocas de energia inerentes a esses sistemas, produzindo alterações como o efeito estufa, que ameaçam a integridade dos ecossistemas.

- O reconhecimento da importância da preservação dos recursos hídricos, bem como dos problemas decorrentes de sua má utilização.
- A capacidade de distinguir entre a responsabilidade individual, a responsabilidade coletiva e a responsabilidade do poder público com relação aos impactos ambientais.
- O reconhecimento da importância das coordenadas geográficas e das referências convencionadas para a identificação de pontos quaisquer no globo terrestre.
- A desenvoltura na utilização de tabelas, gráficos e mapas como recursos privilegiados para compreender e analisar questões demográficas e ecológicas.
- A compreensão dos processos de urbanização e de formação das cidades, bem como dos problemas decorrentes desses processos, em seu município, no Brasil e no mundo.
- A capacidade de reconhecer a diversidade das espécies como um complexo harmônico de manutenção da vida no planeta.
- A compreensão dos processos de obtenção de matéria-prima e de sua transformação em energia pelos seres vivos.
- A compreensão a respeito dos processos reprodutivos, alimentares e sanitários dos seres.
- A compreensão de que o bom funcionamento do organismo humano está relacionado a um conjunto de fenômenos físicos e químicos que ocorrem de maneira ordenada e sincronizada.
- A percepção de que a saúde do nosso organismo constitui-se como um estado diretamente relacionado aos cuidados que dispensamos a ele.
- O repúdio a hipóteses que inclinam à aceitação de que características étnicas ou de gênero impliquem na suposição de superioridade ou inferioridade física, intelectual ou de qualquer outra natureza.

3.3.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos a serem consolidados na 5ª. série

- Átomos; moléculas.
- Matéria; energia.
- Massa; densidade; peso; força gravitacional.
- O big-bang; o sistema solar; os corpos celestes.
- A Terra: movimentos de rotação e translação.

- A Terra: camadas geológicas; as rochas; a atmosfera; o relevo; os ventos.
- A água: composição e propriedades; a formação da hidrosfera; os rios, mares, oceanos e demais ecossistemas aquáticos; as marés; poluição e contaminação.
- A origem da vida: hipóteses; os primeiros seres vivos; a evolução dos seres vivos; características dos seres vivos; classificações e nomenclaturas.
- Fotossíntese e respiração.
- A célula: classificações; o DNA; mutações e variações genéticas.
- A atmosfera: composição; propriedades do oxigênio, do gás carbônico e do nitrogênio; o efeito estufa; o ozônio; tempo e clima; poluição e contaminação da atmosfera.
- Relevo: conceito; formação; dinâmica.
- O solo: formação; componentes; tipos; conservação; erosão natural; efeitos da ação do homem; agrotóxicos; desertificação.
- O meio ambiente: conceitos de ecossistema; a adaptação do e no meio ambiente; a luta pela sobrevivência; as teorias da seleção natural; efeitos da ação do homem; o meio ambiente urbano; o lixo; o desmatamento.
- Paisagem, espaço, lugar: conceitos e tipos; orientação no espaço geográfico; coordenadas.

3.3.2. ENSINO MÉDIO

Conteúdos a serem consolidados na 1ª. série

- Seres vivos e inanimados.
- As células: organização celular; composição química; respiração; crescimento; irritabilidade e sensibilidade; reprodução; evolução e mutação; adaptação.
- A membrana celular: composição química; função e transporte de substâncias.
- O citoplasma e as organelas celulares.
- O metabolismo energético: fotossíntese; quimiossíntese; respiração e fermentação.
- O núcleo celular e seus componentes.
- O DNA.
- Ecologia: a composição de sistemas; fatores abióticos e sua interferência na vida; cadeias e teias alimentares; pirâmides de energia; ciclos biogeoquímicos; relações entre os seres vivos; desequilíbrios ambientais.

- Óptica: a faixa de comprimentos de onda do espectro visível; as leis de reflexão e de refração; conceitos de imagem.
- Equilíbrio: equilíbrio de um ponto material; equilíbrio de um corpo rígido; atrito; inércia; a Lei da Gravitação Universal; Coulomb e as forças eletrostáticas.
- Aspectos macroscópicos da matéria: estados físicos da matéria; mudanças de estado; fenômenos físicos e químicos.
- Atomística: modelos atômicos; partículas constituintes do átomo; isotopia e isotonia.
- Classificação periódica.
- Ligações químicas; oxidação; reações químicas.
- Funções inorgânicas.
- Cartografia: a importância da cartografia para a geografia; projeções e mapas; convenções; escalas; tabelas e gráficos.
- O planeta Terra: os movimentos de rotação e de translação; as zonas climáticas; os fusos horários; o horário de verão; a dinâmica da crosta terrestre; a evolução geológica e as placas tectônicas.
- O Brasil: a geologia econômica do país; agentes formadores e modeladores do relevo; a estrutura geológica; os recursos minerais e a mineração no Brasil; o clima.
- A biosfera: a atmosfera; as grandes paisagens vegetais no Brasil e no mundo; gestão ambiental; fatores e elementos definidores do clima; os climas predominantes no planeta e no país; os principais climas brasileiros; problemas ambientais atmosféricos.

3.4. RS – RELAÇÕES SOCIAIS

Considerando as perspectivas de uma proposta pedagógica como a do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, qual seja, a de tornar indissociáveis os processos de formação do cidadão e do trabalhador, os projetos desenvolvidos pela equipe de Relações Sociais objetivam a assimilação, por parte do aluno, de um panorama histórico e social no qual se ressaltam o papel do trabalhador, os modos de organização do trabalho e os princípios ideológicos com que essa organização se deu através dos tempos, tendo em vista a valorização da atividade laboral como uma dimensão especialmente vocacionada para a percepção do homem como um ser social. Apoiamo-nos, para tanto, na contribuição de profissionais de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia.

O desenvolvimento desses projetos implica no estímulo permanente à consolidação das habilidades descritas a seguir:

- A capacidade de reconhecer o papel fundamental da escola na formação dos cidadãos trabalhadores.
- A capacidade de reconhecer e a disposição para valorizar as diferentes formas de trabalho.
- A percepção do trabalho como agente de mudanças no meio ambiente e que, justamente por isso, é atividade a ser desenvolvida com o máximo de responsabilidade.
- O reconhecimento das relações estabelecidas entre a natureza e o mundo do trabalho em diversas sociedades.
- A compreensão a respeito dos diferentes modos de organização do trabalho.
- A percepção dos rumos determinados pelas transformações em curso no mundo do trabalho e o perfil de trabalhador exigido pelas formas de organização do trabalho contemporâneas.
- A compreensão a respeito dos processos de produção da história e o reconhecimento do papel dos cidadãos e das instituições como agentes desses processos.
- A compreensão de que as sociedades resultam de esforços humanos, sendo constituídas e transformadas em razão da preponderância de diferentes grupos ao longo da história.
- A desenvoltura no manuseio dos conceitos de grupos sociais e de grupos minoritários, atentando para sua reelaboração ao longo da história.
- A desenvoltura na articulação de argumentos relativos a episódios fundamentais da história brasileira e mundial.
- A compreensão das transformações produzidas no mundo com o ciclo de expansão marítima e das grandes navegações.
- O entendimento dos processos de colonização e das lutas que resultaram na independência dos povos colonizados.
- A compreensão a respeito das transformações levadas a efeito pela Revolução Industrial.
- A compreensão dos processos de urbanização e de formação das cidades, bem como dos problemas decorrentes desses processos, em seu município, no Brasil e no mundo.
- A compreensão a respeito dos principais problemas do espaço agrário brasileiro.

- A capacidade de comparar processos econômicos, reconhecendo o processo histórico do qual resulta a percepção do Brasil como país periférico ou emergente.
- A desenvoltura no manuseio do conceito de ideologia, atentando para a apropriação velada de tal conceito pela mídia, pelas instituições públicas, pelo mercado de trabalho e pelos produtores de bens culturais.
- A postura crítica com relação à indústria cultural, aos meios de comunicação e a seu substrato ideológico.
- A desenvoltura no manuseio dos instrumentos de pesquisa e dos métodos de análise consagrados no campo das Ciências Sociais, tais como a pesquisa de campo, a pesquisa de opinião, o cotejamento de indicadores sociais, etc.
- A percepção da cultura como um conjunto de manifestações que, geradas no interior de grupos sociais, constituem-se como respostas a determinados estímulos ou questionamentos impostos pela sociedade.
- A capacidade de compreender e a disposição para valorizar as manifestações culturais de etnias e segmentos sociais distintos, agindo de modo a preservar o direito à diversidade estética como princípio ético e promotor da tolerância.
- A disposição a contribuir com o processo de permanente construção da cidadania, compreendendo a importância da responsabilidade individual, da responsabilidade coletiva e a dos poderes públicos para esse processo.
- O repúdio a hipóteses que inclinem à aceitação de que características étnicas ou de gênero impliquem na suposição de superioridade ou inferioridade de qualquer outra natureza.

3.4.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos a serem consolidados na 5ª. série

- As sociedades e o trabalho: conceitos; relações de trabalho; atividades econômicas; modos de produção ao longo da história; fenícios, persas, hebreus, gregos e romanos; noções de organização do trabalho.
- As sociedades e a natureza: efeitos da ação do homem.
- O que é história: conceitos; métodos; o homem como agente da história.
- As origens do homem: das comunidades primitivas à formação dos Estados
- A Antigüidade: o continente africano.
- A Antigüidade greco-romana: características políticas, econômicas e sociais.

- Consolidação e expansão do cristianismo.
- As sociedades islâmicas.

3.4.2. ENSINO MÉDIO

Conteúdos a serem consolidados na 1ª. série

- Conceituações de História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Geografia.
- Civilizações antigas: as origens da humanidade e as comunidades primitivas; os egípcios, os gregos e os hebreus; a Mesopotâmia, o continente africano, o Império Romano.
- A Idade Média: o feudalismo e a transição para o capitalismo.
- A Idade Moderna: o mercantilismo; os Estados nacionais e o absolutismo.
- A Reforma: o Renascimento e o Humanismo.
- A Contra-Reforma.
- A construção do Novo Mundo: os processos de colonização da América e da África; o Brasil Colônia.
- As origens e a função da Filosofia.
- Os pré-socráticos; Sócrates, Platão e Aristóteles.
- Fé e razão; os princípios da escolástica.
- A essência e a existência; o Racionalismo e o Empirismo.
- A perspectiva sociológica de perceber as dinâmicas sociais como fenômenos científicos, em contraposição ao senso comum.
- A produção social do conhecimento e a historicidade do pensamento social.
- Natureza e cultura: a natureza humana; conceitos de cultura; diversidade cultural; a cultura e o cotidiano; valores culturais; valores simbólicos; o papel do sagrado; a cultura na sociedade de massas; a indústria cultural.
- Trabalho e sociedade: o trabalho em economias de mercado; a ética capitalista; trabalho e alienação; a legislação trabalhista no Brasil; o trabalho no campo e nas cidades; o desemprego; o trabalho informal; o trabalho do menor, da mulher, do idoso; o trabalho no mundo globalizado.
- Cidadania e política: o que é política; o que é cidadania; relações de poder e de autoridade; direitos naturais, civis, políticos e sociais; sistemas políticos e participação política; poder institucional e poder simbólico; os movimentos sociais e a construção

da cidadania; o papel da juventude na construção da cidadania; criminalidade e violência.

- Desigualdades sociais: classes, estamentos e castas sociais; relações de dependência econômica; preconceito e discriminação.

3.5. CNTEC – CONSTRUÇÃO NAVAL E OUTRAS TECNOLOGIAS

A área de CNTEC congrega as contribuições de profissionais de Construção Naval, Matemática, Computação, Química e Física, dentre os quais se incluem especialistas em Desenho de Projeto, Eletricidade, Eletrônica e Mecânica. O campo da Construção Naval, para o qual convergem as demais contribuições, é especialmente relevante para a definição do perfil do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio em razão da importância do complexo de atividades que envolvem a construção, a manutenção e o reparo de pequenas embarcações para a Região dos Lagos, ao longo das últimas décadas: além dos benefícios verificados no domínio de sua própria atuação, a persistência dos pequenos empreendedores do setor contribuiu também de modo decisivo para a manutenção da atividade pesqueira e para o fortalecimento da identidade marítima que orienta o potencial turístico de toda a região.

O desenvolvimento dos projetos coordenados pela equipe de CNTEC implica no estímulo permanente à consolidação, por parte do aluno, das habilidades descritas a seguir:

- O raciocínio lógico.
- A desenvoltura na apropriação de conceitos matemáticos, bem como de princípios da Química e da Física, como recursos capazes de contribuir para a compreensão do mundo que o cerca, de sorte a valer-se de tais conceitos e princípios como ferramentas privilegiadas para a solução de problemas do cotidiano.
- A capacidade de associar tais conceitos e princípios a outras áreas do conhecimento.
- O cultivo de hábitos de estudo, de rigor, precisão, organização, clareza, iniciativa, perseverança, responsabilidade, cooperação e crítica.
- O empenho no aprimoramento das capacidades de análise, comparação, conceituação, representação, abstração e generalização.
- A desenvoltura no manuseio, na interpretação e na construção de gráficos e tabelas, percebendo-os como ferramentas privilegiadas para a representação sintética de determinados fenômenos e situações.

- A compreensão a respeito dos diferentes estados da matéria, sua constituição e sua classificação, bem como a desenvoltura nos processos com que se intenta transformá-la.
- A desenvoltura no manuseio de equipamentos elétricos e eletrônicos, na produção de desenhos de projetos e em sua execução.
- A desenvoltura na utilização de técnicas de construção, de manutenção e de reparo de embarcações, inclusive no que diz respeito à fabricação de peças e estruturas necessárias à realização de tais atividades, bem como na indução das reações químicas mais freqüentemente empregadas.
- A compreensão ampla a respeito das características dos sistemas propulsivos, dos sistemas de governo e dos equipamentos de bordo mais freqüentemente encontrados em pequenas embarcações.

3.5.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos a serem consolidados na 5ª. série

- Sistemas de numeração: algarismos romanos e arábicos.
- Conjuntos.
- Números primos; múltiplos; MMC.
- Operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.
- Expressões contextualizadas.
- Frações: conceito; leitura; representação; equivalência; simplificação.
- Números decimais: representação; operações.
- Tratamento da informação: amostras e população; média aritmética; tabelas; gráficos de colunas, barras e segmentos.
- Ponto, reta e plano: posições relativas da reta num plano; retas paralelas, concorrentes e coincidentes; segmentos de retas.
- Polígonos: linhas poligonais; polígonos regulares; triângulos e quadriláteros; polígonos convexos; o perímetro.
- Unidades de comprimento: conceituação; transformação.
- Técnicas de construção em madeira.

3.5.2. ENSINO MÉDIO

Conteúdos a serem consolidados na 1ª. série

- Conjuntos numéricos: naturais, inteiros, racionais, reais, irracionais.
- Operações com conjuntos: intervalos.
- Funções polinomiais do 1º. grau: conceito; domínio; contradomínio; imagem; gráfico; inequação.
- Funções poligonais do 1º. grau.
- Funções quadráticas: conceito; gráfico; zeros da função; sinais; inequações.
- Funções modulares: conceito; equação e inequação.
- Funções exponenciais.
- Matemática financeira.
- Trigonometria no triângulo retângulo.
- Progressões aritméticas: classificação; fórmula do termo geral; aplicações; soma dos termos de uma P. A.
- Progressões geométricas: classificação; fórmula do termo geral; aplicações; soma dos termos de uma P.G.
- Grandezas vetoriais.
- Mecânica: cinemática; dinâmica; estática; vetores; equilíbrio.
- Hidrostática: teoremas básicos.
- Energia: cinética; potencial; gravitacional e elástica; mecânica; energia e impulso.
- A matéria: estrutura atômica; tabela periódica; modelos atômicos; ligações químicas; funções químicas; reações químicas; números de oxidação; estequiometria; fenômenos físicos e químicos.
- Polígonos: área de figuras planas; volume de sólidos.
- Desenho: noções básicas; ponto e linha; retas paralelas e perpendiculares; concordância e tangência; vistas ortogonais; projeção; perspectiva; escala; planta de situação, de localização e planta baixa; corte e fachada.
- Modelos físicos e matemáticos e suas aplicações.
- Tecnologias de construção em madeira e fibra de vidro.
- Tecnologias de construção e conformação do casco em aço e alumínio.

- Controle de qualidade.
- Normas e padrões construtivos; história do projeto de engenharia.
- Metodologia de projeto: desenho e representação gráfica; o computador como ferramenta de projeto.
- Os circuitos elétricos e eletrônicos e sua aplicação na indústria de construção naval.
- As reações químicas e sua aplicação na indústria de construção naval.
- Sistemas de propulsão e de governo: máquinas marítimas de propulsão; sistemas auxiliares.
- Termometria; dilatação térmica; calorimetria.
- Óptica: refração e reflexão.

ANEXO 02

Projeto político-pedagógico

i. Apresentação

O projeto político pedagógico (PPP) do ensino fundamental do Instituto Politécnico da UFRJ (IPUFRJ) em Cabo Frio é um documento construído coletivamente pela comunidade escolar, compreendendo pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade local. O documento pretende explicitar as concepções e a organização das atividades da escola.

O IPUFRJ tem como principais finalidades a formação de trabalhadores, tendo o trabalho como princípio educativo, além da formação continuada de profissionais de educação no campo da Educação e Trabalho. O processo formativo tanto dos professores, quanto dos alunos do Instituto busca ser político e crítico de forma a estimular a autonomia intelectual dos mesmos.

Na consecução de seus objetivos, o IPUFRJ celebra convênios e parcerias com Programas de Formação de Professores, Programas de Pós-Graduação, Centro de Pesquisas, Secretaria Estaduais e Municipais de Educação, ou qualquer instituição pública interessada na formação de profissionais de educação no campo de confluência citado.

Tendo a educação politécnica como princípio, o IPUFRJ se posiciona de forma crítica ao modo de produção hegemônico, porém é consciente das condições estruturais vigentes. Cientes das contradições inerentes a essa relação, acreditamos que o processo educativo da classe trabalhadora passa pela tentativa de apropriação do conhecimento racional, enquanto meio de produção, como forma de superar a divisão social do trabalho e as relações de dominação hoje existentes.

Por isso, se propõe uma concepção de educação que supere a contradição entre trabalho manual e intelectual, possibilitando aos trabalhadores uma formação humana. A partir dessa concepção, acredita-se criar no trabalhador a consciência de classe necessária para que este possa se tornar dirigente.

O IPUFRJ mantém suas atividades em Cabo Frio na Região dos Lagos, tendo em seu entorno municípios como Búzios, São Pedro da Aldeia, Arraial do Cabo e Araruama. Nesse sentido, estabelecer suas ações em um local de abrangência nacional e regional como Cabo Frio, compreende dois grandes desafios: desenvolver suas atividades pedagógicas, tendo em vista apropriação dos fundamentos científicos por parte dos educandos, necessários para intervenção e desenvolvimento das demandas sócio-econômicas da região, e explorar e valorizar as vocações regionais e tradições culturais locais, promovendo-as como alternativas econômicas para as camadas populares.

2. História, Atualidades e Perspectivas

A criação do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio aprofunda e contribui decisivamente para a consolidação do processo de interiorização levado a efeito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro nos últimos anos, com a promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidas em municípios ao Norte e ao Sul do estado do Rio de Janeiro. Coordenada por docentes e pesquisadores do NIDES (Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social), trata-se de um percurso dos mais frutíferos que ainda na década de 1980, tiveram início as primeiras pesquisas realizadas por professores e pesquisadores da UFRJ nas lagoas costeiras do Norte fluminense, que estendendo-se a outras regiões, desdobrou-se na proposição de novos modelos pedagógicos, de sorte a apoiar e a fomentar o ensino público nos níveis fundamental e médio e na definição de novos horizontes para a formação e a qualificação profissional em diversos campos.

O leque de possibilidades de atuação da Universidade se amplia à medida que é possível observar que, nos municípios do Norte fluminense, da Região dos Lagos e do Sul do estado, diversas atividades econômicas tradicionalmente relevantes encontram-se em franca decadência. Seja porque se vêem pressionadas pelo desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, como a exploração de petróleo, que vêm ocupando os espaços econômicos e geográficos da região; seja pela concorrência de centros urbanos tecnológica e economicamente mais avançados; ou, seja pela intervenção predatória de práticas econômicas e comerciais oriundas desses centros.

Quanto à Região dos Lagos, a ocupação agressiva dos espaços econômicos e geográficos da região, gerada a partir do desenvolvimento do turismo, que remonta às décadas de 60 e 70, levou a conseqüências das mais danosas. Obviamente, esse afluxo tão significativo e tão repentino de novos habitantes não foi precedido por qualquer espécie de planejamento e a falta de infra-estrutura urbana, de saneamento básico, sobretudo, refletiu-se de modo claro na degradação ambiental, que é o epicentro de muitos impasses. A Laguna de Araruama, ícone de onde deriva a identidade da Região, é talvez um exemplo extremo, mas permite ilustrar esses impasses: assoreada, poluída, já não desperta o interesse das classes média e alta que, num passado recente, ocuparam suas margens de maneira tão irresponsável; a população que restou ali, empobrecida, empregada principalmente no pequeno comércio, vê minguar o mercado de trabalho para onde seus pais e avós se deslocaram, sem dispor de alternativas, atualmente, para reverter esse processo de decadência; e as conseqüências sociais desse deslocamento, desse empobrecimento, por seu turno, contribuem para que a revitalização do turismo seja uma perspectiva ainda mais distante.

É, de fato, um exemplo extremo. Nem todos os municípios da região sofrem de maneira tão aguda o impacto econômico e social desse quadro de degradação ambiental. Mas não há como negar que,

apesar de uma relativa imunidade, alguns municípios se encontram pressionados pela decadência do entorno. E mesmo eles não se excluem a uma mesma formulação genérica e paradoxal: por um lado, a população da Região dos Lagos foi como que vitimada pelo turismo, uma vez que a expansão imobiliária levou à redução de espaços outrora ocupados por outras atividades econômicas; por outro lado, porém, as alternativas mais viáveis para a recuperação econômica da região encontram-se justamente na busca de medidas capazes de dinamizar (ou mesmo reinventar, em alguns casos) seu potencial turístico.

Um dos desafios que resultam desse quadro é o da superação do processo de acentuada decadência econômica da pesca artesanal, seja no que refere aos baixos índices de competitividade do setor, seja no que diz respeito aos entraves que dificultam os investimentos nas atividades de beneficiamento e de transformação do pescado. Outro, que se associa àquele, é a redefinição dos paradigmas sobre os quais se assentam os sistemas públicos municipais de ensino da região, direcionando-os, tão pragmaticamente quanto seja possível, ao enfrentamento das circunstâncias que vêm, desde já, anunciando-se como definidoras do mercado de trabalho local nas próximas décadas.

A recorrência desse quadro permite reconhecer a importância da estratégia de atuação adotada pelo grupo de pesquisadores, docentes e técnicos mobilizados pelos projetos desenvolvidos pelo Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social nessas regiões. Em consonância com a política de interiorização praticada pela universidade, empenha-se na construção de um modelo que sintetiza e integra as atividades de pesquisa, ensino e extensão, conjugando-as, de modo a recuperar nexos entre os entraves ao pleno desenvolvimento da região que a acolhe e as demandas das comunidades locais.

Como parte do quadro de intervenção, em 2005, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio e a UFRJ, aproximadas pela realização, naquele ano, da primeira edição do Festival UFRJ-Mar em Cabo Frio, deram início a uma agenda de discussões a respeito do estabelecimento de parcerias entre ambas as instituições, tendo em vista: a elaboração e a implantação de projetos como a criação de um novo colégio de pescadores, nos moldes do que o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar coordenava no município de Macaé; a implantação de centros de formação e qualificação profissional nas áreas da indústria náutica, da pesca e da aquicultura; a criação de cursos de qualificação e de atualização voltados para os professores da rede pública de ensino; e o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas voltadas para o turismo e a preservação do meio ambiente.

Os primeiros frutos dessas discussões começaram a surgir no 2º semestre letivo de 2007, com programas voltados para a formação de professores. Todavia, a experiência que então já se havia acumulado com o Colégio Municipal de Pescadores de Macaé forçava reconhecer alguns limites que não poderia ser ultrapassado sem o enfrentamento de circunstâncias que se dava a perceber como um entrave ao pleno desenvolvimento do modelo pedagógico que se tinha como horizonte: a divisão da grade curricular, por exemplo, entre disciplinas do núcleo comum, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, e disciplinas específicas, oferecidas pela UFRJ. Tal estrutura tinha por efeito conformar duas escolas sobrepostas que além de interferir no processo de ensino-aprendizagem pela formulação de propostas de atividades e definição de planos de conteúdos, comprometiam a integração entre os docentes de ambas as partes. Além disso, diferentemente do que ocorreu no Colégio Municipal de Pescadores de Macaé, que atuava apenas no segundo segmento do nível fundamental, tendo a cultura marítima como eixo temático exclusivo, a parceria entre a UFRJ e a prefeitura de Cabo Frio apontava avanços quanto ao campo de atuação. O aprofundamento da parceria construída entre as instituições buscou expansão do foco de atuação para além do nível fundamental de ensino e do terreno delimitado pela pesca artesanal profissional e a indústria náutica. Sendo assim, formulou-se o projeto do Programa de Institutos Politécnicos da UFRJ, de inspiração politécnica e tutorial, cuja primeira unidade foi inaugurada em Cabo Frio em 2008. Nessa unidade, sem prejuízo do vínculo com a cultura marítima, buscou-se abranger os níveis da educação básica, estendendo sua atuação também à orientação profissional em outras áreas como a produção audiovisual e a química, cuja definição se verificou em função das indicações das instituições de pesquisa locais a respeito dos investimentos considerados de maior valor estratégico para o desenvolvimento regional. Os projetos de trabalho em desenvolvimento abarcam as variadas demandas da região num esforço de fazer com que os alunos compreendam os processos no qual estão inseridos, uma vez que apontam também para a formulação de intervenção quando estiverem atuando na região. Portanto, as perspectivas são de longa duração e requerem avaliação permanente.

O Instituto Politécnico de Cabo Frio, nessa trajetória de 4 anos de intenso trabalho desenvolvido na Região e com intuito de dar cabo das demandas construídas nos diversos âmbitos de atuação regional, realizou diversas parcerias. Por conta do alto grau de importância se faz necessário indicar as parcerias com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da Escola Estadual Praia do Siqueira, com o Instituto Federal de Educação (IF) Arraial do Cabo e Universidade Veiga de Almeida. Todas essas parcerias foram importantes para o processo de consolidação dos cursos de formação técnica promovidos pelo Instituto.

Devido à necessidade de espaço apropriado para o desenvolvimento pleno das suas atividades, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio cedeu à UFRJ uma área com cerca de 6.000 m², vizinha ao Parque Municipal Walter Bessa Teixeira – Dormitório das Garças, que, além de sediar a unidade de Cabo Frio dos Institutos Politécnicos da UFRJ, sediará também outros cursos oferecidos pelo NIDES na Região dos Lagos. O prédio se encontra em fase de construção dos primeiros pavimentos que abrigarão os cursos de Ensino Fundamental e Técnico e o programa de formação de professores.

Atualmente, o Instituto Politécnico conta com 16 turmas que abrigam entre 15 e 25 alunos tanto nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado. Atuantes na formulação de projetos pedagógicos e orientação dos processos de ensino-aprendizagem, o IPUFRJ conta com aproximadamente 100 profissionais entre funcionários e professores com diferentes formações acadêmicas distribuídos entre os campos de conhecimentos que estruturam a proposta pedagógica do Instituto, a saber: Prática de Comunicação Social e Artes (PCSA), Relações Sociais (RS), Ciências Ambientais (CA), Ciências da Natureza (CN) e Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT). Os projetos de trabalho, que possuem duração variada, com intuito de atender as especificidades, articulam de forma integrada e equânime, os 5 campos de conhecimentos, sejam eles tanto no nível do Ensino Fundamental como nos Cursos Técnicos de Audiovisual, Cultura Marítima e Química.

O ensino fundamental oferece ampla formação com base nos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a pedagogia do Instituto, primando pela formação integral com capacidade de reflexão crítica sobre questões inerentes a região. Nessas perspectivas, o IPUFRJ através deste segmento de ensino busca oferecer as bases necessárias para o ingresso nos cursos de formação técnica que projetam a exploração de vocações regionais e tradições culturais locais como um terreno pedagógico de alcance às camadas populares, objetivando a promoção de alternativas econômicas que, ao mesmo tempo em que lhes dêem sustentabilidade valorize suas tradições e respeite o meio ambiente. Tais alternativas intervêm diretamente na promoção do bem estar da coletividade para que as riquezas produzidas na região sejam distribuídas de forma mais equânime, sem prejuízos para as populações futuras sejam elas oriundas da região ou de outras regiões do país. No âmbito propriamente dos espaços de ensino-aprendizagem, busca-se tomar a instituição e sua ampla rede de atividades como vetores de atração de crianças e jovens num ambiente escolar especialmente planejado para valorizá-las, motivando-os a perseverar suas manifestações, costumes e “fazer” culturais.

Frente aos problemas contemporâneos que descortinam uma realidade em que, simultaneamente, mostra os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades, a pobreza, a exclusão, o desencanto e as opressões sócio-econômicas alunos, pais e professores do Instituto Politécnico de Cabo Frio buscam

construir modelos alternativos de intervenção educativa. Além disso, como posicionamento político do Instituto, busca-se envolver na formulação de uma nova prática social que ajude o ser humano a inserir-se na sociedade de maneira ativa e como elemento de transformação social.

3. Papel Discente

O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, ao chegar à escola traz consigo uma gama de conhecimento e de leitura do mundo que deve ser valorizada de modo a abrir um diálogo entre estes conhecimentos e os que a escola tem a oferecer. Reconhecer e promover esse diálogo são um dos objetivos da escola, de modo que este aluno perceba que ele é, como todos nós, conhecedores de determinados conhecimentos e de outros não, e que é possível sempre aprendermos.

A escola visa respeitar a identidade pessoal de cada aluno e estimular a iniciativa, a criatividade e a responsabilidade, entendendo este como agente do processo de mudança e ou perpetuação dos valores e organizações de sua sociedade. Receber o aluno em sua complexidade, tentando descobrir e valorizar a cultura de que faz parte e ajudando-o a descobrir-se e estimulando-o a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros.

A escola objetiva criar condições para que o aluno se perceba enquanto trabalhador, entendendo o trabalho em sua totalidade marxista, como princípio fundador da concepção humana. Pretende-se estimular no aluno uma atitude autônoma, de modo que ele se perceba como agente do processo educativo, preparando-o para atuar como intelectual orgânico nas diferentes esferas da sociedade.

4. Papel docente

O papel do professor é se colocar como orientador na promoção da aprendizagem do aluno, ajudando-o na construção de seu conhecimento. Sua ação deve estar voltada para a mediação entre o conhecimento de mundo do aluno e o conhecimento proposto pela escola, de modo a propiciar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido. É imprescindível uma postura do docente em busca de uma formação continuada que contribua efetivamente para sua formação pessoal e para o coletivo, de modo a fortalecer a pedagogia da escola e se converta em práticas pedagógicas condizentes a fundamentação teórica da escola.

Cabe ao professor apresentar e problematizar situações na qual o aluno venha a construir seu próprio conhecimento. Sendo assim, o mesmo terá a responsabilidade de co-orientar o percurso educativo de cada educando e a apoiar os seus processos de aprendizagem, de acordo com o programa de tutoria proposto pela escola.

É indispensável que o professor reconheça e procure superar as suas dificuldades na prática pedagógica buscando aproveitar ao máximo a vivência pedagógica na escola, os cursos ministrados,

grupos de estudos e demais oportunidades acadêmicas, a fim de refletir e reavaliar freqüentemente a sua prática.

5. Perfil dos responsáveis pelo aluno

Como já estabelecido pela constituição, a formação do aluno é dever da família e do estado, sendo assim a escola conta com a participação ativa da família na busca por uma formação plena do aluno, para além dos limites da escola.

Pretende-se que os responsáveis legais pelo aluno estejam interados dos acontecimentos da escola e do desenvolvimento do aluno, que acompanhe e participe ativamente da vida escolar do mesmo.

Espera-se dos responsáveis legais pelo aluno, que escolhem a Escola e optam pelo seu projeto, que apoiem e promovam a legitimação dos ideais científicos, metodológicos e pedagógicos do instituto, atuem criticamente para promover as mudanças necessárias para estabelecimento de um ensino de qualidade.

6. Bibliografia

COSTA, Luiz Henrique. *Proposta de consolidação do programa pedagógico do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio: uma parceria entre a UFRJ e a Prefeitura Municipal de Cabo Frio*,. 2008;

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LEONTIEV, A. N. *Actividade Consciência e Personalidade*. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. No sítio de [The Marxists Internet Archive](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm> Acesso em: 27 de julho de 2010.

NUÑEZ, I. B. Vygotsky, Leontiev, Galperin. *Formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília – DF, Líber livro, 2009.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: expressão popular, 2000;

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* – 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

_____. *O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde*, - v. 1, n. 1 (2002). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002.