

**NIEP  
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e  
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

# Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Formação integral: possibilidades e desafios da integração entre cultura e educação</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Fernanda Santana Rabello de Castro</b>	Museu da Chácara do Céu- Ibram	MCC IBRAM	Servidora
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>A Formação Integral representa uma proposta de educação que, desde a luminosa experiência da Comuna de Paris, está presente na defesa de uma sociedade sem exploração e que amplie as possibilidades de desenvolvimento humano. Este conceito engloba a formação dos indivíduos em diferentes áreas de desenvolvimento: intelectual, corporal, cultural, científico, tecnológico e profissional. A formulação de políticas públicas que integrem cultura e educação tem sido, no Brasil, um campo de disputas e manifestações ideológicas, que acompanharam as diferentes políticas e conflitos econômicos e mostram-se na atualidade um campo em consolidação que reflete a lógica fragmentária, descontinuada e desigual das políticas públicas neoliberais implementadas nas duas últimas décadas. Analisaremos neste trabalho este campo de conformação, identificando as possibilidades e desafios hoje colocados para a implementação de uma política pública que tenha na Formação Politécnica, ou Integral, ou Omnilateral (dependendo dos autores trabalhados e do período em que escrevem, na mesma ordem, Marx, Gramsci, Frigotto), o norte da proposta de formação humana. Para isso apresentaremos um breve histórico das políticas públicas de integração entre cultura e educação do século XX e, em especial, da última década do século XXI e sua interação com propostas advindas dos movimentos populares de educação.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Formação Integral; Educação			
ABSTRACT			
<p>Integrate education represents an offer of education, since the luminous experience of the Paris Commune, is present in the defense of a society without exploitation and that widen the possibilities for human development. This concept encompasses the training of individuals in different areas of development: physical, cultural, intellectual, scientific, technological and professional. The formulation of public policies which integrate culture and education has been, in Brazil, a field of disputes and ideological demonstrations, which followed the different policies and economic conflicts and are nowadays a field in consolidation that reflects the fragmentary, discontinued and unequal neoliberal logic of public policies implemented in the last two decades. We will analyze this field of conformation, identifying opportunities and challenges placed today for the implementation of a public policy that has Polytechnic training, or Integrate, or Omnilateral (depending on the authors worked and the period in which they write, in the same order, Marx, Gramsci, Frigotto), the main proposal of human formation. We will present a brief history of public policies of integration between culture and education in the 20th century and, in particular, in the last decade of the 21st century and its interaction with proposals coming from the popular education movements.</p>			
KEYWORDS			
Integrate education; Education			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

## **Formação integral: possibilidades e desafios da integração entre cultura e educação**

Fernanda S. R. de Castro

### **A formação humana em Engels e Marx**

As ações humanas, conscientes ou não, interferem na dinâmica social e podem ter como consequência direta ou indireta a manutenção da ordem ou a ruptura com os costumes, as tradições e até mesmo com a estrutura da sociedade. A união entre teoria e prática pode elevar a ação do homem a uma intervenção consciente nos rumos da sua própria vida e da história da sociedade em que se insere.

Qualquer educador que tome como referência da sua prática o marxismo sabe disso. O diferencial entre o saber e o colocar em prática, seja nas lutas por salários ou por melhores condições de ensino, seja no cotidiano da sala de aula ou de qualquer espaço educativo, está em de fato agir-se conscientemente. Para Marx a consciência pressupõe a ação, a práxis marxista deriva disso (MARX, 2012). O conhecimento não torna alguém consciente, mas sua prática sim.

Uma ação educadora consciente, porém, é permeada e, por vezes, dificultada, por muitos aspectos da realidade que vão desde as condições mais básicas e objetivas de trabalho, como falta de materiais e espaços adequados, até questões subjetivas de difícil compreensão ou manejo, como as diferenças culturais existentes entre grupos heterogêneos, que aprisionados nas salas de aulas, em atividades muitas vezes impostas pelos órgãos de regulação educacional, que necessitariam de estudo e aprofundamento para serem contornadas sem que a opressão de uma cultura pela outra se tornasse prática de uniformidade e imposição hegemônica.

Ao tratar da educação em breves textos reunidos em publicação digital recente (ENGELS: MARX, 2011), Marx e Engels apresentam o conjunto das práticas educacionais como um importante pilar da manutenção e propagação da dominação burguesa e apontam para uma proposta de ação consciente para combatê-la, que se desenvolva no seio da sociedade no momento mesmo em que nesta se travem as lutas de classes pelo fim da exploração e opressão. Marx defende o ensino politécnico, entendendo educação por:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (ENGELS: MARX, 2011, pg. 84)

Percebemos no trecho anterior que Marx pensa a educação como formação humana completa, que desenvolve habilidades sociais voltadas para a ação política, profissional e relacional entre os seres humanos.

Marx cria três categorias em que as crianças devem inserir-se no sistema de ensino. Uma que vai dos nove aos doze anos, em que a criança deve ser inserida no mundo do trabalho com carga horária de 2 horas diárias, seguida da categoria entre treze e quinze anos, com carga horária de trabalho de 4 horas diárias e, por fim, crianças de dezesseis e dezessete anos, com carga horária de trabalho de seis horas diárias, com intervalo de 1 hora para refeição e descanso.

A proposta de Marx desenvolveu-se em uma sociedade em que o trabalho infantil era não só uma realidade, mas uma necessidade do desenvolvimento das forças produtivas. A presença da criança no mundo do trabalho, segundo Marx, deveria ser então acompanhada da sua formação humana, que envolveria os três aspectos citados acima, com o objetivo de permitir a construção do futuro da classe operária através da preservação das crianças diante dos efeitos destrutivos do sistema capitalista que por meio do Estado “deixa que a propriedade privada; a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, fazendo valer sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças [as diferenças de nascimento, estado social, cultura e ocupação] de fato, o Estado somente existe sobre estas premissas.” (pg.47)

Para Marx, o papel do Estado na manutenção da dominação burguesa passa necessariamente pela dominação da ação humana no mundo do trabalho, nas manifestações culturais e em consequente pela educação.

Ele acreditava que entre os operários mais cultos havia o entendimento de que pela educação era possível construir um caminho de conscientização. Mas uma conscientização que fosse permeada por uma prática, do trabalho e da luta de classes. Não que a educação por si só cumprisse, ou tivesse condições para tal, o papel de transformar a sociedade. Mas sim que uma vez trabalhando-se a

formação humana voltada para o desenvolvimento do intelecto, do corpo e das habilidades profissionais, fosse possível atingir um nível de ação combinada à teoria que permitisse a transformação social.

Sendo assim, numa combinação entre formação e ação humana a mudança das circunstâncias sociais seria possível, através de uma prática revolucionária. O educador tem então o papel de compreender sua realidade e fazê-la compreensível aos educandos fazendo uso do método materialista na combinação entre teoria e prática para transformar o homem, para que este transforme a sociedade, mas entendendo que a sociedade de forma geral também cumpre papel educativo, principalmente através de seus meio de dominação, leia-se o Estado, acima de todas as coisas.

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela.

A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (idem )

Neste trecho, podemos compreender que o educador tem um papel transformador, assim como todos aqueles que tomam consciência e impõem à vida uma prática revolucionária. Porém, parte do que torna isso possível é compreender o papel do Estado, da cultura e da educação enquanto ferramenta do sistema e enquanto meio de reprodução dos meios de produção, inclusive da força de trabalho qualificada, tão necessária ao capitalismo neste tempo de onde saem as palavras marxianas.

### **Gramsci e o combate à escola dualista: o conceito de Formação Integral**

É avaliando o papel do Estado na promoção de uma formação humana necessária ao capital, que Gramsci analisa as alterações promovidas pelo estágio do desenvolvimento capitalista monopolista, que traz como necessidade a especialização e a inserção na escola de setores sociais antes dela afastados.

Identificando que o capitalismo promoveu um dualismo no sistema escolar que promove educação diferenciada para classes diferenciadas de acordo com as necessidades de manutenção das classes hegemônicas no poder, Gramsci percebe que a escola dual não só promove uma formação dual, como totalmente oposta.

Para a educação das elites e dos intelectuais que permitem a manutenção da hegemonia da classe burguesa, a escola promove um ensino intelectual, erudito, reflexivo, criativo e crítico. Para a educação das massas de trabalhadores com diferentes níveis de necessidades de qualificação, a escola se especializa cada vez mais, promovendo ensino operacional, reprodutivista, interessado (na formação de mão de obra) e unilateral.

Para Gramsci,

A crise [da educação] terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial, 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. (GRAMSCI, 2001, pp.33)

Só assim, em uma escola única e desinteressada seria possível que os indivíduos formassem-se tendo condições de autogovernarem-se. A escola única seria o espaço da tomada de consciência para a luta pela emancipação humana por meio de uma educação baseada na Formação Integral, em que o papel da cultura, do folclore, da língua e dos costumes teria papel central no aprendizado.

A ideia de Formação Integral, porém, não é criação de Gramsci, como já vimos. Estava presente, de algum modo nos textos de Marx e Engels e ainda na breve, mas luminosa, experiência da Comuna de Paris (1871) em que Gustave Courbet, então Conselheiro das Artes e delegado da Instrução Pública já propunha a integração entre escola e instituições culturais no ensino da classe trabalhadora. (COGGIOLA, 2001)

### **A batalha contemporânea por uma Formação Omnilateral**

A escola pública e gratuita para todos foi advento da Revolução Francesa. Longe de ser um artifício de democratização do conhecimento humano e de homogeneização de acesso e produção deste

conhecimento, a escola surge no capitalismo como o espaço necessário de distintas formações para distintos setores sociais.

Ao pesquisar a origem da escola na França, Bandelot e Establet (*L'école capitaliste em france*) chegam à conclusão que a constituição de um sistema de ensino deu-se de cima para baixo, isto é, primeiro surgiram as universidades, espaços de acesso restrito e função social específica, voltadas para a formação da elite pensante e dirigente da sociedade, para depois então surgir a escola básica, formadora de mão de obra especializada e espaço de doutrinação ideológica do Estado.

Luiz Antônio Cunha, em *Uma leitura da teoria da escola capitalista* (1980), fazendo a pesquisa no mesmo sentido no Brasil, chegou a conclusão semelhante. Tendo origem nas instituições jesuítas, os espaços de formação no Brasil surgem seguindo a lógica francesa: primeiro as universidades, ainda no período colonial, e depois as escolas de ensino básico, estas já inicialmente duais: escolas para a elite, como o Colégio Pedro II, e escolas para os trabalhadores, como no caso das Escolas de Aprendizes Artífices.

Os dois exemplos diferem do caso Americano, em que a educação surge primeiro na forma comunitária, também influenciada pela religião, mas, neste caso, a partir da base da sociedade fato que nos pode soar incomum, mas parece coerente com o modelo empreendedor de colonização típico da América do Norte. De todo modo, o acesso a uma educação superior de formação intelectual também segue os mesmos moldes de acesso que podemos observar em outros países: restritivo e elitista.

Em termos de formação humana, observamos que espaços educativos, em França, no Brasil e, pode-se imaginar, em muitos outros países do mundo, surgem da necessidade das classes dominantes em prepararem a continuidade de sua hegemonia, de acordo com as circunstâncias colocadas pela história. Nestes casos, o acesso à escola e à educação de forma geral e mais ampla foi ao mesmo tempo uma conquista das classes insubordinadas e uma necessidade inerente ao sistema.

Mas como a educação, como já vimos, é capaz de transformar o ser humano e, uma vez isso ocorrido, este ser humano pode assim com mais facilidade assumir a tarefa de transformar o mundo, a escola aberta seria um perigo à hegemonia de uma classe sobre a outra.

Voltamos aqui ao que percebeu Gramsci sobre a escola: ela nasce no capitalismo já com uma dupla função, na verdade com tipos diferentes, cada um cabível a cada parcela da sociedade de acordo com sua inserção na produção.

Para trabalhadores um ensino unilateral e acrítico, para a elite social um ensino intelectual e reflexivo. Este é o modelo que hoje é vendido, literalmente, nas políticas públicas educacionais no Brasil. A atuação de partidos declaradamente neoliberais (década de 1990) e também dos governos petistas dos últimos anos (2003-2013), têm promovido ensino operacional e excludente, desenvolvido principalmente nas disciplinas de matemática e português, para a maior parcela da população.

Alguns trabalhadores têm acesso a um ensino de qualidade um pouco maior, para atender à demanda de especialistas industriais, do comércio ou da prestação de serviços. A dita classe média, que não passam de trabalhadores cada vez mais afastados do processo de produção, porém com papéis mais confortáveis no esquema da distribuição de mercadorias, cada vez mais se aproxima e mesmo transita entre estes dois espaços de educação.

A arte, a cultura, o senso crítico e a reflexão estão cada vez mais afastados da maior parte da população, restritos a poucos espaços de educação de excelência, espaços esses ocupados por filhos de grandes empresários, de políticos influentes, que muitas vezes são a mesma pessoa, ou seja, dos detentores do capital, que encastelados fazem uso do conhecimento para manterem-se como classe hegemônica.

Para o resto da população a educação é um meio de “obter um futuro melhor”, “entrar com vantagem no mercado de trabalho”, e outras ilusões cada vez mais desmistificadas por trabalhadores que com diplomas em punho juntam-se ao imenso exército industrial de reserva que encontra nos empregos e mercado informais a única maneira de garantir seu sustento e de sua família.

No século XX, a cultura deu lugar ao entretenimento, às diferentes formas de arte foi imposto o caráter do espetáculo, a massificação de tudo trocou qualidade por acessibilidade e, ainda assim, não de forma igualitária, criando nichos de produção para todos os gostos e todas as classes, funcionando ainda como propaganda de ideologias em queda, como as neoliberais cujos jargões relacionados à educação citamos acima.

O que Gramsci chamaria de cultura nacional-popular, uma produção cultural libertadora, anti-imperialista, produzida pelos trabalhadores com seus conhecimentos e a partir de suas necessidades artísticas, políticas e sociais, deu lugar a uma cultura patriótica e populista, que se propaga pelo marketing, multiplicando-se por meio da criação de falsas necessidades e do esquecimento do sentido de cultura universal, como assim o definiu Trotsky (2007), que combatendo a ideia da necessidade de criação de uma cultura proletária (dos trabalhadores, para os trabalhadores e

deixando de lado toda a cultura burguesa ou advinda de classes exploradoras, como defendia o Proletkult) em prol da aglutinação de tudo o que já foi produzido pela humanidade e de seu uso a favor da classe trabalhadora, não poderia imaginar que, ao contrário desta, o pior inimigo da universalidade cultural seria justamente a massificação cultural que a primeira metade do século XX disseminou.

Contra este movimento de empobrecimento cultural e de transformação da arte e manifestações culturais em meros produtos ou entretenimento *à lá* pão e circo, ao longo do mesmo século, no Brasil, surgiram muito movimentos populares, alguns transformados em políticas públicas de educação, após grande pressão popular, que pretendiam formar a classe trabalhadora não só para o trabalho, mas para uma leitura crítica do mundo e de suas relações sociais.

O conflito entre políticas públicas de dominação cultural e práticas populares de educação e cultura, principalmente em meados do século XX, girou muitas vezes em torno de propostas educacionais operacionais, quase robóticas, reprodutivistas e homogeneizantes, versus práticas advindas de movimentos populares, que incluíam arte, em suas diversas formas, como literatura, artes plásticas, cinema, teatro e rádio, e manifestações folclóricas e tradicionais na realidade do ensino, muitas vezes do ensino de adultos e trabalhadores analfabetos, como forma de luta pela emancipação humana.

Interrompidas pela ditadura militar, muitas dessas iniciativas, como os CPCs da UNE, o Movimento Educação pela Base, o projeto De pé no chão também se aprende a ler, o Movimento Cultura Popular, entre outras, surgiram de movimentos de trabalhadores organizados que viam na educação uma ferramenta para a conscientização.

O pós ditadura, trazendo uma aura diferente, imbuída da vitória pela redemocratização, tem nela a sua maior vitória e palavra de ordem. Democratizar a escola, tornar seu acesso universal. Missão importante, mas que implementada como princípio terminou levando a uma democratização do acesso, sem democratização do saber e da cultura.

Sendo assim, temos hoje uma escola que esta em vias de atingir a totalidade da população, mas que serve, não para promover a cidadania e relações políticas democráticas, como previam os movimentos contrários à ditadura civil-militar (1964-1985), mas que mantendo a lógica dual da educação no sistema capitalista serve como motivo de propaganda política para setores burgueses que dizem estar melhorando as condições de vida da classe trabalhadora no ritmo em que é possível

e culpam esta mesma classe pelos seus prejuízos a partir do discurso da meritocracia e das bonificações.

A escola dual que Gramsci identificou permanece sendo a instituição educativa primordial no capitalismo contemporâneo, mas muitas formas alternativas a ela são levadas a cabo por setores dos movimentos sociais e mesmo por instituições públicas que tem em seus quadros Intelectuais Orgânicos comprometidos com a transformação estrutural da sociedade.

São estes movimentos e instituições que hoje defendem propostas educacionais que têm na formação omnilateral suas bases teóricas e práticas. Alguns exemplos da aplicação deste conceito de formação humana podem ser vistos na experiência do Movimento dos Sem Terra, que em convênios com Universidades e Escolas Técnicas promovem formação para trabalhadores e seus filhos no campo, além de, eles mesmos, criarem suas escolas rurais voltadas para o aperfeiçoamento do trabalho em pequena propriedade e cooperativas. Algumas instituições públicas incorporam também em seus projetos político pedagógico essas bases teórico-práticas, como é o caso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio ou a Escola Nacional de Saúde Pública, ambas vinculadas à Fundação Oswaldo Cruz.

Algumas instituições culturais tem cumprido também o papel, em convênios e atividades conjuntos com escolas e universidades, de realizar e difundir o trabalho educativo omnilateral a partir da inserção da arte e manifestações culturais no cotidiano do ensino.

Mas até mesmo neste sentido o governo PT tenta cooptar ativistas do movimento para a implementação de suas políticas neoliberais.

Tanto no campo da educação, como no campo da cultura, as políticas públicas dos governos deste partido que se sucederam na última década giraram em torno da cooptação de movimentos sociais organizados para a implementação de ações de responsabilidade governamental.

Os editais, as leis de renúncia fiscal, promotoras de ações patrocinadas, e a parcerias público privado são o mote de tais políticas. Através do discurso de que agora o povo está convidado a elaborar e por em prática seus projetos, os últimos governos tentaram dar cara nova à antigas políticas neoliberais já fracassadas durante a década de 1990 no Brasil.

Programas como o Mais Educação, o Mais Cultura nas Escolas e o Cultura Viva têm realizado ações fragmentadas, descontinuadas, desiguais e privatizantes.

Fragmentadas uma vez que não se realizam de forma homogênea no território nacional, nem respeitando a proporção de habitantes por região, nem de aparelhos e manifestações culturais existentes.

Descontinuadas, pois na maioria das vezes ocorrem financiadas por editais que não são constantes, não criam instituições ou projetos permanentes, nem há nenhuma garantia de que uma instituição ou projeto, uma vez ganhando um edital, consiga o mesmo apoio quando o prazo de vigência do contrato termine, como ocorre no caso dos três programas acima citados.

Desiguais na medida em que oferecem atividades, projetos e aparelhos culturais, universidades e escolas diferentes para públicos e regiões diferentes. Enquanto algumas políticas fortalecem espaços culturais e educacionais tradicionais, investem em infraestrutura e pessoal qualificado para estas instituições, em alguns locais em que já existem, ao invés de multiplicá-las onde não há nada parecido com elas, criam instituições diferenciadas, como polos de educação à distância, pontos de cultura em Ongs e fundos de quintal, não democratizando de fato a cultura e o acesso à educação de qualidade.

Por fim, são privatizantes, pois ocorrem na maioria das vezes através de parcerias público privado, com a participação de Organizações Sociais, Organizações Não Governamentais e até mesmo com braços culturais ou educacionais de grandes empresas, como no caso da Escola NAVE, no Rio de Janeiro, financiada pela empresa Oi, ou mesmo a organização Itaú Cultural, para citar apenas dois exemplos.

Ainda, apesar de propagandear que realizam formação e atividades culturais de excelência, estas instituições na verdade utilizam como parâmetro o mercado, seja na preparação de futuros profissionais, seja no oferecimento de grandes e espetaculares eventos de produção cultural.

## **Considerações Finais**

A análise histórica de políticas públicas de formação aponta para um conflito permanente na história recente do Brasil: ora são formuladas com a finalidade de manter a hegemonia das classes dominantes, ora são implementadas ações por parte dos movimentos populares que visam a pressionar em movimento oposto as classes no poder.

A integração entre cultura e educação nunca foi uma política permanente e hegemônica, ao contrário, a separação entre arte, cultura, pensamento crítico e processos educacionais tem sido o mote de ações de formação humana que contemplam apenas conteúdos operacionais, voltados para o mercado e contrários ao desenvolvimento de capacidade crítica e reflexiva entre os trabalhadores.

As tendências políticas das últimas duas décadas levaram a realização de ações fragmentadas, descontinuadas, desiguais e privatizantes.

Porém, em um movimento de construção de uma nova hegemonia, profissionais e instituições, movimentos populares e sociais realizam ações emancipatórias, que integram cultura, artes, esportes e formação técnica e profissional com intuito de colaborar com a luta da classe trabalhadora por meio da concretização de uma formação humana omnilateral.

### **Referências Bibliográficas**

COGGIOLA, Osvaldo. A comuna de Paris, a escola e o ensino. In: Revista Adusp. São Paulo: Adusp, 2001. Pp. 6-10. Disponível em: [http://ftp.adusp.org.br/files/revistas/24/p06\\_10.PDF](http://ftp.adusp.org.br/files/revistas/24/p06_10.PDF). Acesso em 29 de julho de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista. RJ: Achiamé, 1980.

ENGELS, F. & MARX, K. Textos sobre educação e ensino. Navegando. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: [http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx\\_engels\\_educacao\\_ensino\\_navegando\\_ebook.pdf](http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf)>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Vol.2. RJ: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. SP: Boitempo, 2012.

TROTSKY, Leon. Literatura e Revolução. RJ: Zahar, 2007.