

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nanlenna do Nascimento Prado¹

Hellen Jaqueline Marques²

RESUMO

Diante da constatação da defasagem de aprendizado das crianças inseridas nas escolas públicas brasileiras, políticas educacionais foram afirmadas para efetivar a educação de tempo integral no Brasil. A educação de tempo integral parte da proposta de maior permanência da criança na escola, seguindo a grade curricular pensada para a educação básica, aliada a atividades que contemplam diferentes esferas da formação humana. O objetivo da pesquisa é refletir sobre a educação integral e de tempo integral sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que defende uma educação omnilateral a partir da intencionalidade pedagógica coerente com uma determinada concepção de mundo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com aporte de autores da área e de documentos legislativos que norteiam a educação no Brasil. Os resultados indicaram que os fundamentos da pedagogia histórico-crítica são emergentes para se pensar uma formação humana crítica e transformadora na educação de tempo integral. Conclui-se que ainda são inúmeros os desafios para que se possa romper com a educação fragmentada e promover a educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação integral. Práticas Pedagógicas. Pedagogia Histórico-crítica. Educação de tempo integral.

1 INTRODUÇÃO

A escola se faz como um espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos histórico-culturais para os estudantes. Atuando por intencionalidade política, a educação escolar é norteadada por parâmetros políticos, culturais e sociais do local em que se insere, de forma a servir de instrumento de manutenção do poder ou como agente de transformações (SAVIANI, 2014).

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Desde a Segunda República, no ano de 1932, com marco no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação de tempo integral é discutida no Brasil. O referido manifesto discutia a reforma na educação a partir de um ensino único, regido pela laicidade, gratuidade e de caráter compulsório, em que todos pudessem ter acesso às condições favoráveis para o desenvolvimento integral do estudante (BRANCO, 2012). Desde então, educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro realizaram projetos experimentais para a concretização da escola de educação integral, tanto pela perspectiva do desenvolvimento integral do estudante, quanto da ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ano de 1996 (Lei n. 9.394/1996), houve a introdução da perspectiva sobre a ampliação do tempo escolar, reafirmada pelo Plano Nacional de Educação, PNE (Lei n. 10.172/2001) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (Decreto n.6.094/2007). Entretanto, a ampliação do tempo escolar perpassa por questionamentos acerca do caráter de tal proposta, pois, os projetos desenvolvidos na escola devem constar da articulação com o currículo e ter claras intencionalidades pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.15) traz a afirmativa de que as práticas pedagógicas devem ocorrer pela “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’”.

Não obstante, falar de educação integral e de tempo integral requer um olhar para os aspectos qualitativos e quantitativos envolvidos na proposta. Não se trata, então, de ampliar a oferta do que já se faz presente na realidade educacional ou centrar o ensino em uma formação pragmática, mas sim, que contemple todas as dimensões humanas, considerando o sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural. Diante disso, temos como questionamento norteador: quais são as contribuições da pedagogia histórico-crítica ao modelo de educação em tempo integral para o desenvolvimento integral do sujeito?

Saviani (2014) explica que, para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento deve ser completo, tomando por base a realidade social em que a escola se insere. Professor e aluno são parte do todo social e efetivam uma formação crítica por meio da problematização de questões cotidianas que

serão resolvidas a partir da aquisição do conhecimento construído historicamente, sintetizados e aplicados para a prática social (SAVIANI, 2014).

Ademais, Saviani (2014) considera na pedagogia histórico-crítica todas as dimensões humanas para o desenvolvimento educacional, de forma a se aproximar com a concepção de educação integral, omnilateral, que rompa com o ensino fragmentado (aquele que prioriza o preparo do aluno para atender ao mercado empresarial). O tema, assim, é justificado pela necessidade de refletir sobre a efetivação da educação de tempo e qualificação integral, que possa desenvolver o estudante reconhecendo-o como sujeito histórico, parte do todo social, agente crítico e consciente de sua realidade.

O objetivo geral é refletir sobre a educação integral e de tempo integral sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para isso, foram elencados como objetivos específicos: conhecer o contexto legislativo educacional da educação de tempo integral no Brasil e; apresentar, debater e refletir sobre as possibilidades e fundamentos da perspectiva histórico-crítica nas escolas de tempo integral, destacando o papel do professor e da escola para a formação humana omnilateral.

A pesquisa é qualitativa, descritiva, feita pelo procedimento metodológico da revisão bibliográfica e levantamento de artigos científicos encontrados nos repositórios digitais da *Scientific Digital Library Online* (Scielo) e Google Scholar. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: educação integral; educação de tempo integral; pedagogia histórico-crítica.

O artigo foi dividido em mais três seções, além da introdução. Na segunda seção foram apresentadas as políticas de educação de tempo integral no Brasil, considerando seu princípio histórico no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da década de 1930, até às afirmações legislativas contemporâneas. Além disso, apresentamos, com aporte da literatura, projetos ideológicos da educação de tempo integral a partir da análise das experiências ocorridas nas escolas do Brasil. Na terceira seção, tendo a pedagogia histórico-crítica como pano de fundo, foi feita a reflexão sobre a necessidade da educação omnilateral que considere a totalidade das dimensões humanas para a formação integral na escola de tempo integral. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Cabe, em um primeiro momento, elucidar os conceitos de educação integral e tempo integral. A educação integral como conceito surgiu no século XIX como proposta para contemplar os diferentes aspectos da formação humana, para conter a exploração capitalista por meio da emancipação do homem. A educação, então, seria libertadora a partir da união do trabalho intelectual e manual, posto a educação científica e industrial para reunir elementos físicos e intelectuais em uma só formação, reconhecendo o ser-humano como sujeito histórico e cidadão (ALMEIDA; MORAES, 2020).

Por sua vez, a educação de tempo integral pressupõe a ampliação da carga horária em que o estudante fica na escola, demandando reorganização do espaço escolar, do currículo e a presença de mais profissionais da educação. As políticas para a escola de tempo integral podem ser relacionadas aos direitos das mães trabalhadoras, à assistência social e aos programas de redução da criminalidade, não necessariamente estando conectada à educação integral em sua concepção pedagógica (ALMEIDA; MORAES, 2020).

A educação de tempo integral é discutida no Brasil desde a década de 1930. Branco (2012) afirma que o Manifesto dos Pioneiros de 1932 já expressava os ideais da educação pautada na formação integral do aluno e a ampliação do tempo escolar, de forma a ser garantida como direito fundamental. Moll (2012) complementa explicando que no ano de 1947, durante o processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alguns dos princípios da Escola Nova podiam ser contemplados entre as discussões sobre a educação nacional.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os pioneiros na implantação do modelo escolar de tempo integral, isto é, com o tempo que o aluno ficava na escola estendido, no qual o currículo contemplava diversas disciplinas que perpassavam o currículo tradicional, como: desenho industrial, arte, música, dança, entre outros (BRANCO, 2012).

Porém, somente na década de 1980 e 1990 é que as ideias de inovação na educação pautadas nos princípios da formação integral ganharam espaço e

foram objetivadas como ideais para o ensino nacional (FANK; HUTNER, 2013). No ano de 2007, o Programa Mais Educação propôs uma ampliação no tempo e espaço escolar, isto é, objetivou que a escola fosse palco de múltiplas aprendizagens, reduzindo, assim, a desigualdade educacional, gerando maior oportunidade para a população vulnerável (FANK; HUNTNER, 2013).

Moll (2012) enfatiza que o Programa Mais Educação atua na perspectiva da oferta de mais espaços e tempos para a formação da população de risco, compreendendo uma ação compensatória do Estado para fornecer mais tempo para a formação do indivíduo, contemplando todos os aspectos de seu desenvolvimento na garantia de seu direito fundamental: educação. Porém, Fank e Hutner (2013, p.6.166) defendem que: “[...] esta educação não pode ser tomada como ação paliativa e pontual, como uma ação compensatória e assistencialista, mas consolidada e legitimada como política pública de direito”.

No ano de 2014 foi aprovada a Lei n. 13.0005, que aprova o Plano Nacional de Educação, no qual se estima que, até o ano de 2024, ao menos 50% das escolas brasileiras devam ofertar o ensino em tempo integral (BRASIL, 2014). No ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, reafirmou a educação integral como proposta para a formação dos alunos, configurando-a no sentido de promoção do pleno desenvolvimento humano em todas as suas esferas (BRASIL, 2018)

Nesse ponto, cabe ressaltar que a educação integral deve estar alinhada à educação em tempo integral, pois, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola requer uma nova concepção e configuração curricular pautada no desenvolvimento de atividades que perpassam as disciplinas básicas, por meio de atividades culturais, multidisciplinar e esportivas (SÔNEGO; GAMA, 2018). Com isso, nota-se que é necessário compreender as perspectivas pedagógicas e de desenvolvimento integral para que seja possível identificar a dimensão do que se pretende com a educação de tempo integral.

2.1 Propostas Pedagógicas da Educação de Tempo Integral

O dinamismo das relações sociais torna possível a construção de diferentes concepções ideológicas que permeiam o campo educacional. A educação integral, nesse sentido, apesar de ser fundamentada no

desenvolvimento completo do ser humano, desenvolve-se e apresenta-se em diferentes interesses políticos e filosóficos.

O documento “Texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral” (BRASIL, 2009), elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2009, indica os múltiplos projetos ideológicos e políticos envolvendo a educação integral no Brasil. De acordo com o documento, na década de 1930, a educação integral passou ao discurso de dois movimentos político-ideológicos distintos, o integralismo e o anarquismo:

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora (BRASIL, 2009, p.15).

Nota-se que o desenvolvimento de todas as dimensões humanas pelo processo educacional pode ocupar diferentes correntes de pensamento e objetivos para a formação do educando. Duarte e Jacomeli (2017) explicam que as experiências práticas da educação integral no Brasil estão relacionadas, principalmente, aos nomes de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A educação integral e em tempo integral no Brasil carrega a trajetória e experiência da implantação de diversas escolas inseridas pelos municípios dos estados brasileiros. Relatando a experiência da cidade de Taubaté, SP, Chamon, Machado e Granado (2018) revelam a trajetória de desafios para que o estudante seja mantido na escola durante sete horas diárias executando tarefas produtivas. A proposta para a educação de tempo integral nas escolas de Taubaté é apresentada como o resgate social e o desenvolvimento integral do aluno, mas, na sua essência sendo pensada para que os estudantes em maior risco social permaneçam no espaço escolar por mais tempo.

Nesse contexto, é enfatizado que as atividades devem se aproximar da realidade e interesses da criança e do adolescente. Algumas escolas de tempo integral do município de Taubaté realizam oficinas pedagógicas no contra turno

escolar, com atividades de teatro, música e artes. Outras, atuam por projetos interdisciplinares entre áreas temáticas no período regular (CHAMON. MACHADO; GRANADO, 2018). De todo modo, o período regular de aprendizagem não é estendido, a educação integral segue pela clara separação dos turnos, em que após o tempo regular são realizadas atividades que não se aplicam ao aprofundamento do currículo previsto para as disciplinas estudadas.

Peixoto e Magalhães (2020) investigaram a implantação da escola de tempo integral na rede sul-mato-grossense. A política educacional do estado do Mato Grosso do Sul é alinhada às pedagogias que defendem o protagonismo do aluno para que possa atuar de forma ativa na sociedade. A chamada “Pedagogia da Autoria”:

Escola da Autoria pressupõe a construção de possibilidades, a produção do conhecimento por meio de um processo de totalidade, que envolve o sujeito em todas as suas possibilidades e potencialidades. No entanto, é necessário que o espaço educativo crie possibilidades para a reconstrução social com respeito às individualidades e às especificidades, propiciando ações na busca do bem comum e do respeito à democracia (PEIXOTO; MAGALHÃES, 2020, p.399).

A proposta pedagógica para a educação de tempo integral se baseia em tempos de aprendizagem, em que há o tempo do currículo com as disciplinas obrigatórias e o tempo para atividades integradoras, como pressuposto da formação integral do estudante (PEIXOTO; MAGALHÃES, 2020).

Peixoto e Magalhães (2020) concluem que a proposta de educação integral na educação de tempo integral não foi efetivada, impondo desafios de compreensão da proposta e prática aos profissionais da educação:

Em se tratando da escola integral de tempo integral, o tempo escolar não pode ser o tempo cronológico e o tempo físico não pode ser mitificado ou definido pela tradição escolar. Este tempo precisa estar de acordo com a proposta pedagógica da escola que pressupõe um currículo integrado às vivências do educando (PEIXOTO; MAGALHÃES, 2020, p.402).

Ao avaliar escolas do estado de Mato Grosso que implantaram a extensão do tempo de permanência na escola, Leclerc e Moll (2012) enfatizam

que o contra turno não deve ser entendido como um tempo de lazer, um tempo em que a criança permanece na escola desenvolvendo apenas atividades recreativas, mas sim, como uma extensão curricular, tornando-o mais amplo, completo, desfragmentado. Para os autores, desta forma a escola poderá cumprir sua função social e educacional na transmissão do conhecimento sociabilizado e no desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes, que o levam à emancipação (LECLERC e MOLL, 2012).

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL VISTA PELA ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica foram afirmados entre as décadas de 1970 e 1980 por meio dos estudos de Saviani (2014) entre as correntes pedagógicas não críticas, considerando como critério de criticidade, a educação que dialoga com a sociedade e reconhece a sua dependência da sociedade na qual está inserida. As teorias da educação tradicional, o tecnicismo e a escola nova não preenchem o critério de criticidade, pois “[...] em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade” (SAVIANI, 2014, p.15).

A educação na sociedade capitalista busca a adaptação dos sujeitos à sociedade a qual se inserem, esvaziando o currículo de conhecimentos humanizadores e historicamente construídos:

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza, por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade (MARSIGLIA, 2011, p.7).

Compreende-se, assim, que a educação fundamentada na manutenção do sistema social serve como reguladora do poder constituído, destituindo o sujeito de competências que possam contribuir para que haja como agente de transformação social.

O conhecimento deve ser reconhecido diante de dois aspectos fundamentais, sendo estes: a) a sua caracterização histórica, pois, somente com o avanço do tempo histórico é que há evolução de conhecimento, esse reconhecimento possibilita aceitar a sua limitação ao mesmo tempo em que precisamos contextualizar e refletir as relações entre os saberes e a realidade social; b) a luta de classes presente na história da humanidade, marcada pela divisão social do trabalho.

Sem a compreensão destes aspectos, podemos cair na fragmentação do currículo e dos conhecimentos historicamente construídos. Visto que, passam a ser ensinados de forma desconexa (quando são), ou ainda, considerados somente em sua dimensão pragmática e adaptativa, para adequação às demandas do mercado de trabalho e às exigências de avaliações. Ao contrário, a caracterização dos conhecimentos enquanto produtos humanos, históricos, culturais, nos permite considerar as possibilidades de intervenção crítica e consciente na realidade para sua transformação.

Neste contexto, a fragmentação de conhecimentos somente poderá ser superada a partir da compreensão histórica e social da produção de tais fragmentações curriculares. Ademais, é necessária a compreensão do movimento do pensamento na direção da superação do senso comum por meio da formação da consciência filosófica (SAVIANI, 1986).

A escola vive uma contradição, pois, ao mesmo passo que cumpre seu papel de socializadora do conhecimento sistematizado, não o transmite³ integralmente. Tal fato decorre de que o conhecimento faz parte dos meios de produção, que na sociedade capitalista são privados (SAVIANI, 1986).

³ Considerando a teoria histórico-crítica, o conceito de “transmissão” do conhecimento não se refere ao ensino tradicional, em que o professor atua por método impositivo e acrítico, transmitindo o conhecimento ao aluno que o recebe passivamente. Nos referimos à função da escola como socializadora do saber social e historicamente construído e ao papel do professor em transmiti-lo com intencionalidade, criticidade e diálogo com a realidade, contribuindo, inclusive, para a formação da individualidade do aluno. Sobre a formação da individualidade ver Duarte (2013).

Para tanto, é fundamental a reflexão sobre a própria organização curricular que a educação escolar, em uma perspectiva crítica e revolucionária, propõe, visto que:

O movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da pedagogia histórico-crítica (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016, p.38).

A perspectiva histórico-crítica para a educação de tempo integral demonstra seu potencial pelo ideal da superação das fragmentações da formação humana a partir do rompimento das fragmentações do conhecimento que chega ao estudante (DUARTE; JACOMELI, 2017). Para tanto, o currículo deve contemplar o ensino de conteúdos ricos e significativos, pautados nos conhecimentos clássicos, provenientes da ciência, arte e filosofia. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica propõe para a formação discente o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, considerando os aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais em um movimento omnilateral do educar.

Entretanto, a crítica ao currículo escolar e às práticas pedagógicas que esvaziam o processo de ensino e aprendizagem, expressa por Saviani (2014), é realizada a partir da secundarização dos conteúdos clássicos, de forma que há a desvalorização da escola como espaço de sistematização dos conhecimentos históricos socialmente construídos. Essa desvalorização se dá a partir da priorização dos temas transversais no ensino para atender às demandas do mercado contemporâneo, o currículo básico é desconstruído, tornando a formação do estudante deficitária. “Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 15).

Com os temas transversais na educação de tempo integral, Duarte e Jacomeli (2017) explicam que a criança chega em casa cansada, sem interesse e tempo para realizar tarefas e estudos condizentes com o conteúdo básico da educação, gerando prejuízos em seu aprendizado. A pedagogia

histórico-crítica propõe que haja articulação entre os conhecimentos socialmente construídos com os temas transversais, de forma que a criança tenha acesso ao saber sistematizado que colabora com o desenvolvimento humano.

Uma das justificativas que as teorias sobre a educação escolar apontam para o redirecionamento dos objetivos da escola na formação dos alunos é a de que a instituição deve ser mais “ativa”, desenvolver competências e habilidades para que os estudantes possam participar da vida em sociedade. A ideia de competências e habilidades como eixo do processo formativo está presente na BNCC (BRASIL, 2018).

Duarte (2001) aponta que toda a euforia de teorias que enfatizam o desenvolvimento de competências ou mesmo, como o autor denomina, aquelas que englobam o “aprender a aprender”, carregam afirmações que podem ser ilusórias diante da realidade contemporânea.

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. (DUARTE, 2001, p.39)

Uma dessas ilusões seria a de que vivemos em uma sociedade do conhecimento, ou seja, que o conhecimento está facilmente acessível a todas as pessoas, que basta o aprender a aprender para que cada um se desenvolva com autonomia e criatividade (DUARTE, 2001). Duarte (2001) busca a conscientização enfatizando que é necessário que haja a valorização da aquisição dos conhecimentos teóricos e não apenas a mobilização de conhecimentos para a prática, como enfatiza as pedagogias do “aprender a aprender”.

Duarte (2001, p.39) ainda afirma que o conhecimento não pode ser apenas encarado como uma convenção cultural que se forma por “uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados”. Ademais, os conhecimentos

devem ser selecionados e não é apenas a utilização de bons exemplos ou cultivo de valores éticos no processo educacional que irão superar problemas historicamente construídos e expressos pela sociedade.

Dessa forma, é notória a necessidade de conduzir o processo educativo a favor da seleção de conteúdos significativos. Consideramos que o docente é um importante ator deste processo, visto que há pouco espaço privilegiado de diálogo e transmissão de conhecimentos científicos e culturais, para além da escola, na vida da maioria da população.

Saviani (2014) afirma que a função da escola é socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, sejam científicos, artísticos e filosóficos, dessa forma, a educação integral não pode dar prioridade a demandas imediatas, deve sim incorporar ao seu currículo os conhecimentos clássicos que permitem ao estudante a aquisição de ferramentas para a análise crítica dos processos sociais.

Para o professor e educador pernambucano Paulo Freire⁴ (2001) a educação precisa estar sempre no campo da ideia de movimento e de mudança, em contraponto à ideia estática de conceitos universais, ela precisa chegar ao aluno cheia de significado, de familiaridade e isso só é possível adequando os conteúdos à realidade vivenciada pelo aprendiz. Freire (2001) propõe uma educação que rompa com o cartilhado e incline-se para um repertório de significados, de exclusividade com os alunos com quem se trabalha.

Dentro dessa ideia, a educação precisa ser compreendida a partir de uma determinada intencionalidade política, pois, os modelos que se dizem neutros trabalham a favor de uma política, a política da opressão. Portanto, o professor deve trabalhar com o aluno um modelo educacional de emancipação, de conscientização, tendo em vista que a educação é uma ferramenta de ato político quando desenvolve e objetiva o ensino de conceitos. A relação aluno e professor devem ser pautada pelo diálogo dialético, que proporcione o

⁴ Paulo Freire não trabalhou especificamente em favor da pedagogia histórico-crítica, entretanto, consideramos suas contribuições para o campo crítico da educação pertinentes à nossa discussão em razão da grande influência de seu pensamento e produção científica em nosso país. Neste sentido, alertamos que foge aos objetivos deste trabalho apresentar as divergências entre as perspectivas, mas, esperamos contribuir para o fortalecimento de argumentos que promovam uma educação voltada para a formação da consciência crítica e de ações transformadoras na educação escolar.

questionamento e a percepção dos movimentos internos e externos de mudança, o ponto crucial é levar o aluno a realmente fazer uma leitura de mundo.

Freire (2001) defende, ainda, a educação significativa em contrapartida ao que ele chama de “modelo bancário”, fragmentado, que impossibilita a compreensão do todo. Essa crítica está pautada no ensino baseado na pedagogia meritocrática, a partir da qual os conteúdos não servem para a formação integral do aluno, mas, tão somente, para a adaptação às suas condições sociais, permeadas pelas relações capitalistas. Nesta perspectiva,

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido (FREIRE, 2001, p.41).

Compreende-se, assim, que a educação integral pretende romper a concepção de passividade do aluno diante do processo de aprendizagem e ampliar a dimensão do ensino para a promoção de todas as esferas do desenvolvimento humano, na garantia de direitos fundamentais e qualidade educativa. Para isso, o currículo é importante norteador das propostas e formação que se deseja com a educação integral e em tempo integral.

A efetivação da escola em tempo integral, que promova a educação integral, deve ser alinhada a um projeto pedagógico consistente, que expresse os sentidos e significados da educação escolar na formação humana, ou seja, que contemple uma concepção de mundo crítica e transformadora, que tenha a participação e expectativa de toda a comunidade escolar. Pois, como afirma Fank e Hutner (2013), a ampliação de tempo, espaço, objetivos, prática e produção requer um alinhamento em que as propostas pedagógicas direcionam o caminho a percorrer:

É o trabalho coletivo, e não somente a prática do professor e as expectativas do aluno, que define a proposta pedagógica, a organização interna, a distribuição do tempo, o uso do espaço e a prática pedagógica. Portanto, é o projeto pedagógico que define as atividades que serão oferecidas e não a identidade do

professor, ou seja, não é o professor que escolhe as atividades definidas na extensão curricular e na ampliação da jornada, mas a proposta pedagógica (FANK; HUTNER, 2013, p.72).

Compreendemos que ainda há inúmeros desafios para a construção de uma educação em tempo integral, nesta perspectiva, o primeiro desafio é a mobilização para a participação e construção coletiva de caminhos para que seja efetivada a educação integral, ou seja, que realmente expresse a formação omnilateral dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Moll (2012) acredita que outro desafio é a estruturação da escola para a ampliação de tempo de permanência dos alunos. Além disso, é imprescindível a reflexão e reelaboração do currículo e das atividades na direção da superação de práticas pragmáticas e esvaziadas de sentido. Para tanto, é necessária a permanência de políticas públicas e iniciativas conjuntas com o coletivo das escolas para que o projeto pedagógico seja construído gradativamente e atenda todos os aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente.

É pela totalidade de fatores que permitem a formação continuada e o bom desempenho do professor para atuar na educação integral. Isto é, é necessário vencer barreiras da precarização do trabalho docente e maior investimento das políticas públicas nas escolas para que possam corresponder a uma estrutura condizente a se adaptar à educação de tempo integral.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve proporcionar aporte para que haja a ruptura social no sentido mais amplo da educação revolucionária. Estima produzir a humanidade nos estudantes por meio da transmissão do conhecimento produzido sem fragmentações, para que compreendam a totalidade do saber, requerendo sistematização e transposição pela didática. Marques e Duarte (2020) elucidam que quanto mais a sociedade se aprofunda no capitalismo, menor interesse há na transmissão de conhecimentos sistematizados.

Ressaltamos que a defesa pela transmissão de conhecimentos não deve ser confundida com uma perspectiva tradicional de adaptação dos sujeitos, mas, trata-se de uma concepção dialética entre transmissão e apropriação dos bens culturais mais desenvolvidos pela humanidade.

Não é, portanto, uma concepção determinista que compreende a educação apenas sob os aspectos negativos reprodutivistas. Essa visão dialética vincula-se à perspectiva histórica da realidade. Como proposta decorrente do materialismo histórico-dialético, parte da categoria trabalho como elemento fundante do ser humano e, conseqüentemente, elemento explicativo da educação escolar (MARQUES; DUARTE, 2020, p. 2215).

É dessa forma que o conhecimento pode ser transmitido para a classe trabalhadora sem o rompimento da formação imediatista que consagra o ciclo de exploração capitalista. É, então, um movimento que luta contra os conhecimentos espontâneos que tem como alicerce apenas o cotidiano alienante. Pois, pela aquisição de conhecimentos que poderão se integrar a personalidade do indivíduo, modifica-se a visão que ele tem do mundo.

Essa concepção de ensino está relacionada com a definição de trabalho educativo proposta pela pedagogia histórico-crítica: “[...] 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” (SAVIANI, 2013, p.13).

Saviani (2014) explica que ao transmitir os conhecimentos que permitem o reconhecimento da reprodução da humanidade, em contrapartida à ideia da reprodução capitalista, é realizada a síntese da consciência adquirida, incorporando os instrumentos culturais que permitem que haja a transformação social. Considera-se, assim que a perspectiva histórico-crítica da educação pode contribuir para o sentido da formação integral na escola de tempo integral, ao deslocar o indivíduo da zona da reprodução de conhecimentos alienantes que alimentam o motor da grande máquina capitalista, para formar indivíduos críticos a partir da conscientização formada pela aquisição dos conhecimentos sócio historicamente construídos, sem fragmentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de tempo integral, já instrumentalizada nos documentos legislativos nacionais, parte da premissa de desenvolvimento integral do aluno, contemplando os aspectos cognitivo, social, cultural e afetivo a partir da oferta de conteúdos extracurriculares em contraturno na educação de tempo integral.

Para tanto, pretende aumentar o tempo de permanência do aluno na escola em conjunto com uma organização de atividades pedagógicas, esportivas e culturais que perpassam o ensino curricular.

Não obstante, defendemos que a educação de tempo integral não deve desvincular-se do currículo escolar, em uma perspectiva de educação integral e emancipatória. Ou seja, que reconheça as necessidades de acesso aos bens culturais mais ricos e desenvolvidos na história para a efetiva formação crítica e transformadora dos sujeitos envolvidos no processo

Os principais desafios para a implantação da educação de tempo integral é a participação ativa de toda a comunidade escolar na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple os objetivos da formação plena do aluno; as políticas públicas em auxílio na estruturação física das escolas e valorização dos profissionais da educação para que o projeto possa se desenvolver em toda a sua plenitude; instrumentos de avaliação numa perspectiva emancipatória, para que a escola possa nortear sua prática em ações reflexivas, garantindo a qualidade do ensino e superando a visão das atividades extracurriculares de contra turno como mero passatempo para os alunos.

Estima-se que, somente por meio da ação colaborativa, capacitação de professores pela formação continuada e promoção de políticas públicas que atendam às demandas da escola para a educação de tempo integral é que a formação pautada em todos os aspectos do desenvolvimento humano se tornará realidade na educação brasileira. Para tanto, é necessário considerar a importância da sistematização dos saberes em sobreposição à prioridade da transversalidade sem relação com os conhecimentos básicos.

A pedagogia histórico-crítica, ao considerar o desenvolvimento integral do indivíduo considerando todos os aspectos da dimensão humana, apresenta valiosas contribuições para que o saber historicamente construído seja transmitido aos estudantes em um movimento revolucionário de ruptura aos processos de exploração capitalista.

Nota-se que a educação de tempo integral não deve atuar pela redução dos conhecimentos do currículo para priorizar temas transversais contemporâneos descontextualizados, mas sim, ampliar o acesso e experiência

do estudante com os conhecimentos socialmente e historicamente construídos, permitindo sua emancipação e atuação ativa na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christianne Sousa Pereira de; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Escola de tempo integral e formação docente: o que pensam os sujeitos sobre essa experiência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 37, p. 591-610, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4995>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VmgNKdGdNHbTdmfzWxZBjy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 07 jun, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf . Acesso em: 07 jun, 2023.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; MACHADO; Gisele Viola; GRANADO, Avelina Maria Pereira (orgs.). **Propostas pedagógicas no Ensino Integral: as experiências do município de Taubaté**. Taubaté/SP: EdUnitau, 2018. Disponível em: <https://mestradoh.unitau.br/e-book-propostas-pedagogicas-no-ensino-integral-as-experiencias-do-municipio-de-taubate/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. **A individualidade para-si**: Contribuição à uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; JACOMELI, Mara Regina Martins. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.27, n.56, p.562 – 574, 2017. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1955>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e concepções. *In*: Congresso Nacional de Educação, 11, Curitiba, 2013. **Anais...**, : Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em:
<https://www.editoracientifica.com.br/artigos/escola-em-tempo-integral-e-a-educacao-integral-algumas-reflexoes-de-contexto-e-de-concepcao>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo Regius Neves. **Educação e Atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Campinas, v. 45, p.1-12, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204–2222, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14427. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2019.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEIXOTO, Reginaldo; MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Escola integral de tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 390-403, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13492>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v.3, n.2, p.11-36, dez. 2014. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf. Acesso em:06 de jun. 2023.

SÔNEGO, Fabricia; GAMA, Maria Eliza Rosa. A escola na perspectiva da Educação Integral. **Regae**, Santa Maria, v. 7 n. 14, p. 135-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29225>. Acesso em: 7 jun. 2023.