

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

***THE HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE OF INTEGRAL
EDUCATION: MORE THAN JUST TO EXTEND SCHOOL DAY***

***PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DE EDUCACIÓN
INTEGRAL: ADELANTE DE LA EXTENSIÓN DEL TIEMPO EN
LA ESCUELA***

Elaine Cristina Melo Duarte¹

¹Mara Regina Martins Jacomeli¹

¹Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: elainecmduarte@outlook.com.br

¹Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: mararmj@unicamp.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

As atuais políticas públicas de educação integral no Brasil partem da constatação de que os resultados escolares deixam a desejar, sendo necessário mais tempo para a realização de ações que revertam tal quadro. Mas as causas dessa situação são identificadas como externas ao âmbito propriamente pedagógico. O aumento do tempo escolar, ao invés de ser empregado em atividades que melhorem a aprendizagem dos conteúdos escolares, acaba sendo destinado a atividades que supostamente

atacariam os problemas impeditores do sucesso escolar, quais sejam: violência, “família desestruturada”, falta de interesse, ausência de perspectiva de vida etc. As escolas de tempo integral comumente realizam, no chamado contraturno, atividades desconectadas do ensino dos conteúdos escolares, com um caráter predominantemente recreativo e que, de certo modo, acabam prejudicando o estudo da criança, pois esta chega em casa cansada e não faz as tarefas escolares. Na perspectiva marxista da pedagogia histórico-crítica, esse tipo de educação em tempo integral não faz sentido, pois amplia o tempo de permanência da criança na escola, mas não garante o que proclama o discurso das políticas públicas, isto é, uma formação mais ampla e a conseqüente melhoria da educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Públicas em Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Marxismo.

Abstract

The current public policies for full-time education in Brazil are based on the recognition of school's results insufficiency, so that more time is necessary to reverse this scenery. However, the causes of this situation are considered external to the pedagogical practice. The extension of the school day is not organized with the aim to improve the learning of school contents. Instead, the extra time has been used for activities that would allegedly solve problems related to school's failure, such as: violence, “unstructured family”, lack of interest, low expectations about life etc. In the so-called second shift, full-time schools usually do activities which are not linked to the learning of school knowledge, being mostly related to a recreational nature somehow prejudicial to children's learning, because at the end of the journey, students are tired and do not have time to do their homework. In the Marxist perspective of the historical-critical pedagogy, this type of full-time education is pointless, once it extends the permanence of children at school, but does not ensure the public policies discourse agenda, which encompasses a broader formation and an educational improvement arising therefrom.

Keywords: Integral Education. Full-time Education. Historical Critical Pedagogy.

Resumen

Las políticas públicas brasileñas de educación integral parten de la constatación de que los resultados escolares son insatisfactorios, necesitando se extender el tiempo diario en la escuela para realización de acciones que modifiquen esa situación. Pero las causas del problema son

identificadas como externas al ámbito propiamente pedagógico. La ampliación del tiempo escolar, en lugar de ser utilizada en actividades que mejoren el aprendizaje de los contenidos escolares, se destina a actividades que supuestamente atacarían los problemas que impiden el suceso escolar, a saber: violencia, “familia desestructurada”; falta de interés; ausencia de perspectiva de vida, etc. Las escuelas de tiempo completo habitualmente realizan en el tiempo extra actividades desconectadas de la enseñanza de los contenidos escolares, con un carácter predominantemente recreacional que, de alguna manera, hacen daño a los estudios, ya que el niño llega en casa cansado y no hace las tareas. En la perspectiva marxista de la pedagogía histórico-crítica, ese tipo de educación en tiempo completo no tiene sentido, porque amplía el tiempo de permanencia en la escuela, pero no asegura lo que dice el discurso de las políticas públicas, es decir, una formación más amplia y una consecuencia de mejor educación.

Palabras clave: *Educación Integral. Educación en Tiempo Integral. Pedagogía Histórico-Crítica.*

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, estando inserida no contexto do capitalismo tardio globalizado, tem como característica fundamental a contradição entre capital e trabalho e a divisão em classes sociais antagônicas. Essa luta de classes reflete-se na educação escolar (SAVIANI; DUARTE, 2012) de diferentes formas, tais como as ações que a classe dominante e os intelectuais com ela sintonizados realizam no sentido da manutenção dos conteúdos escolares, no plano das necessidades pragmáticas e imediatistas do cotidiano (MALANCHEN, 2016). As políticas educacionais brasileiras são marcadas por contradições cuja tendência principal, ao menos no que se refere às redes públicas de ensino, é a desvalorização de conhecimentos que são indispensáveis a uma compreensão da realidade social que ultrapasse o plano das aparências. Essa é a situação atual no que se refere às propostas oficiais de educação escolar em tempo integral.

Em direção oposta a essa, a Pedagogia Histórico-Crítica propugna que a educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, socialize o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2016). A educação integral, a escola integral, portanto, deve formar seres humanos integrais, ou seja, deve ser uma formação plena. Nesse sentido, defendemos neste artigo que a simples extensão temporal da jornada escolar diária, a escola de tempo integral, não necessariamente garante a efetivação de uma educação que promova a formação integral. Os programas oficiais de educação integral têm se

caracterizado por concepções acerca da educação, das atividades escolares e dos conhecimentos trabalhados na escola que limitam a formação das novas gerações ao plano da adaptação à divisão social do trabalho e à reprodução da visão de mundo que naturaliza a sociedade capitalista e a lógica de mercado. Esses programas de educação integral acabam reproduzindo um fenômeno que, segundo Duarte (2016, p. 2) vem marcando as pedagogias hegemônicas:

disseminou-se um espírito que tenho chamado de obsolescência programada do conhecimento. Como é sabido, a indústria capitalista faz largo uso da prática da obsolescência programada de seus produtos com seríssimas consequências econômicas, ambientais e socioculturais. Mas essa prática não ocorre apenas com a produção dos bens materiais, ela tem contaminado também as relações entre a sociedade e os conhecimentos, que são considerados como bens para consumo imediato, que se tornam rapidamente obsoletos. Há uma quase obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão. Paradoxalmente, a ideologia dominante interdita a grande capacidade criativa que consiste na transformação da sociedade, na criação de uma forma de organização social que liberte a humanidade do aprisionamento à lógica do capital.

A pedagogia histórico-crítica defende que a escola integral precisa assumir uma proposta pedagógica que verdadeiramente se comprometa com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa, contribuindo para edificação do ser humano, para sua formação humana omnilateral.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POLÍTICAS HEGEMÔNICAS

As experiências de educação integral no Brasil estão ligadas principalmente a dois nomes: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As experiências mais conhecidas são o Centro de Educação Carneiro Ribeiro – Escola Parque na Bahia, nos anos de 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980. No caso de Anísio Teixeira era explícita a filiação à concepção político, ideológica, filosófica e pedagógica de John Dewey. Em que pese o fato de Darcy Ribeiro ter se inspirado na experiência de Anísio Teixeira, eram distintas as perspectivas de ambos sobre a forma de implantação da educação integral na rede pública. No caso de Anísio Teixeira, dentro do espírito do movimento escolanovista, as experiências educativas eram levadas a cabo com intenção de se constituírem em exemplos a serem seguidos.

No caso de Darcy Ribeiro, o caminho seguido foi de implantação massiva de um modelo de organização escolar. Segundo Bonemy (2009, p. 117):

Darcy Ribeiro ousa massificar um experimento – um contrassenso nos próprios termos. Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico.

Em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo principal objetivo foi melhorar todas as etapas da educação no Brasil. Em uma das ações do PDE está incluído o Programa Mais Educação, prometendo a ampliação de educação em tempo integral no país. A partir de então, o programa Mais Educação está a “pleno vapor” como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. Esse programa dá à educação integral uma tônica assistencialista e toma por referência as pedagogias hegemônicas, que, segundo Duarte (2010, p. 34):

estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Essas pedagogias possuem elementos ideológicos bastante sedutores, reproduzem o panorama ideológico da sociedade contemporânea e, sendo assim, acabam produzindo uma grande afinidade pelo seu discurso, facilitando de forma entusiasmada sua aceitação entre os educadores.

Justamente por serem hegemônicas, orientam, ainda que de forma contraditória, todas as questões relativas à educação nacional, incluindo-se os debates e os documentos oficiais sobre educação integral.

O foco assistencialista parece acentuar-se na atualidade, em conexão com o fato de que a visão da realidade social e econômica brasileira é bem diferente daquela da década de 1950, com o agravamento de uma série de problemas sociais, o que leva a se insistir ainda mais fortemente na ideia de que a escola deveria responsabilizar-se pela resolução desses problemas, na linha da “educação compensatória” que:

compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 27)

Embora Saviani (2008), nessas considerações, estivesse se referindo aos programas da década de 1970 e início da década de 1980, resguardando-se as especificidades dos momentos históricos, são considerações adequadas a uma aproximação ao espírito que prevalece nas atuais propostas oficiais para a educação integral. Isso fica evidente na seguinte citação:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013, p. 4)

São atribuídas à escola responsabilidades que extrapolam seus limites e, dessa maneira, desvia-se a atenção do fato de que o trabalho educativo não está realizando aquilo que estaria ao seu alcance, ou seja, a socialização do conhecimento científico, artístico, filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Mas como socializar conhecimento quando não se tem um currículo comum a todos e o currículo escolar está destruído? Atualmente a elaboração do currículo está ligada à questão do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias. Acaba-se negando a existência de conhecimentos essenciais para a formação humana. Segundo Duarte (2010), não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. A discussão sobre escola integral não pode deixar de abordar a questão do currículo, há necessidade de se diferenciar as atividades curriculares nucleares das secundárias. Mas a secundarização dos conhecimentos clássicos nos currículos escolares encontra respaldo nas orientações oficiais, como explica Jacomeli:

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs e seus Temas Transversais, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade precisa ser superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, adeptos desse entendimento afirmam que as ciências e o conhecimento delas decorrentes precisam passar por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, dos homens, bem como do grande desenvolvimento tecnológico, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares. (JACOMELI, 2004, p. 3)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) não deixam dúvidas que seu objetivo é atender às exigências da sociedade capitalista. Percebe-se uma grande

desvalorização da escola, ao menos da escola voltada à transmissão do saber sistematizado. Para Saviani (2013) essa desvalorização tem como objetivo reduzir o impacto da escola em relação às exigências de transformação da própria sociedade. O Programa Mais Educação está regido por essas ideias e diz ter como prioridades os chamados macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Ou seja, há uma grande priorização em temas transversais:

Os objetivos do ensino fundamental são prioritariamente, os conteúdos dos temas transversais, elegidos como aqueles a serem transmitidos e incorporados na sociedade neste momento histórico, quais sejam: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo. É também relevante a questão da aprendizagem de conhecimentos que formam o “cidadão”, levando em consideração os conhecimentos e habilidades para a sociedade e o mundo do trabalho. (JACOMELI, 2004, p. 60-61)

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), para o acompanhamento pedagógico tem-se por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo Plano Municipal de Educação (PME). Como citado anteriormente, o currículo escolar está destruído e isso acaba repercutindo também na educação integral. Para esse macrocampo há uma hora, uma hora e meia de dedicação, porém não há uma articulação com os conteúdos vistos em sala de aula, a criança chega em casa cansada das demais atividades e não consegue realizar as tarefas escolares propostas em sala de aula – poderia haver uma melhor articulação, como também prioridade aos conteúdos escolares – o tempo previsto no programa para esse macrocampo acaba sendo relativamente pouco. Quando se refere à Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica e são prioritárias as temáticas de “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania percebe-se, então, uma supervalorização dos temas transversais, já que para as pedagogias e políticas educacionais hegemônicas, esses temas fazem sentido para realidade social dos alunos. No que diz respeito à Cultura, Artes e Educação Patrimonial, há uma grande valorização da cultura popular em detrimento da cultura construída ao longo do tempo. Não que seja necessário “jogar fora” a cultura popular, mas incorporar o que nela há de melhor, apropriando-se também da cultura erudita. Há uma imensa riqueza na música clássica e por que não apresentar esse rico universo para crianças e adolescentes, quando ainda estão formando seu gosto artístico? O mesmo acontece com a arte que tem produções incríveis

para socializar por meio da educação. Quanto ao próximo macrocampo: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) tem como eixo a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, bem como a compreensão da função social dos tributos e o controle social. Também fica evidente os temas transversais e também a pedagogia das competências que, segundo Jacomeli (2008), chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros. As diretrizes dessa pedagogia visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. O macrocampo Esporte e Lazer enfatiza o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural, enfatizando os temas transversais e a cultura popular, em detrimento da erudita. Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, à discriminação e às violências. O macrocampo Promoção da Saúde: Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Notadamente é posto na educação o foco assistencialista, é colocada na escola uma responsabilidade que não é dela.

É nesse contexto que acreditamos na contribuição da pedagogia histórico-crítica e do marxismo ao campo dos debates e políticas da educação integral, para que haja um rompimento com as posições hegemônicas e possa dessa forma articular a educação integral à luta pela socialização do saber sistematizado.

Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral”. (SAVIANI, 2008, p. 103)

Para Saviani, a escola tem a função de socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, por meio do ensino dos clássicos, ou seja, conteúdos que resistiram ao tempo, que são importantes e necessários para uma boa formação. De acordo com Saviani e Duarte clássico é:

é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31)

Os clássicos precisam ser incorporados ao currículo da escola de período integral de forma rica e sistematizada. A arte, a filosofia, a ciência tem grande riqueza e valor na história humana, precisa ser transmitida para as novas gerações e essa transmissão se dá por meio da educação escolar.

3 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL COMPLETA, OMNILATERAL

É nítida a necessidade que o capital possui de estruturar a sociedade e a educação conforme seus próprios interesses. Isso fica bem evidente ao longo deste texto. A sociedade capitalista produz cada vez mais necessidades alienadas de consumo, mas não produz o processo de humanização, não produz a necessidade de apropriação dos conhecimentos mais elevados, não produz necessidades enriquecedoras. Fica cada vez mais evidente o quanto essa sociedade de um modo geral contribui para que nos tornemos seres unilaterais, alienados e pobres, não apenas no sentido econômico, mas também pobres de conhecimento e de formação como seres humanos.

Segundo Duarte (2013), a educação pode enriquecer os indivíduos fazendo com que eles se apropriem de determinados conhecimentos e essa apropriação gere necessidades de novos conhecimentos, que aproximem os indivíduos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano.

Nesse sentido, cabe à escola transmitir os conhecimentos produzidos historicamente, produzindo, assim, nos alunos a necessidade de apropriação cada vez maior desses conhecimentos em seus níveis mais elevados. Pois, assim como o trabalho é repartido alienado e fragmentado a educação nessa sociedade também, é cada vez mais unilateral e subordinada ao cotidiano alienado. A pedagogia histórico-crítica entende que a educação escolar não deve se limitar às necessidades da vida cotidiana, mas produzir necessidades em níveis mais elevados. Deste modo, estará contribuindo para a formação de um ser humano rico e desenvolvido. Segundo Marx (2004, p. 112-113):

O homem rico é simultaneamente o homem carente de uma totalidade da manifestação humana de vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade interior, como falta. Não só a riqueza, também a pobreza do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação humana e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa sentir ao homem a maior riqueza, o outro homem como necessidade. A dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da atividade essencial é a paixão, que com isto se torna a atividade da minha essência.

Segundo essa concepção, o ser humano, o homem rico é alguém que tem a necessidade de se apropriar das objetivações do gênero humano nas suas formas mais desenvolvidas. É nesse sentido que a escola deve produzir essa riqueza nos alunos, não riqueza no sentido econômico, tão idolatrada na sociedade capitalista, mas riqueza plena de conteúdo. A escola atual produz necessidades cotidianas e para o imediato aos alunos, à contraposição a pedagogia histórico-crítica defende a produção de necessidades ricas e completas, fazendo com que haja a apropriação das objetivações humanas como a Arte, a Ciência, a Filosofia, levando os indivíduos a uma formação integral, omnilateral.

Segundo Jacomeli (2004), o papel da escola reduziu-se praticamente a transmitir conhecimentos de pouca relevância e muitas vezes questionáveis. Segundo a mesma, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases), de caráter obrigatório e gratuito, houve uma expansão da educação para as camadas populares, mas sem a devida preparação. Sendo assim, as escolas baixaram o nível de ensino por considerar a “clientela” fraca. Os conteúdos importantes para a formação humana, dessa forma, são descartados, a escola está esvaziada de conteúdos necessários para uma boa formação, as políticas públicas de educação integral estão nesse aspecto, priorizando os temas transversais, regidos pelas pedagogias hegemônicas, valorizando o capital, atendendo a demanda dessa sociedade cruel e excludente.

A educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, deve-se formar numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral. É necessário caminharmos em uma direção oposta à formação humana unilateral provocada pelo capitalismo, é necessário caminharmos em direção à formação omnilateral superando o individualismo, a mesquinhez e os preconceitos da sociedade atual, denominada capitalista. Tem que haver um processo de desprivatização do conhecimento, desprivatização da riqueza material e intelectual da humanidade. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012):

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; CIAVATTA, 2012, p. 265)

Segundo os autores, a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões, contribuindo para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano. A educação escolar é imprescindível para a formação omnilateral, mas não é suficiente, pois a formação humana omnilateral envolve a totalidade da vida humana.

Ao contrário da formação humana unilateral, fragmentada e alienada, a formação omnilateral, desenvolve o ser humano em todos os sentidos e as aptidões. A dimensão subjetiva da existência humana deve ser para além da alienação, isso é enfatizado na seguinte citação do Marx:

Pressupondo o homem como homem e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseres fluir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser homem que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza tem de ser uma externalização (Äusserung) determinada da vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua externalização de vida (Lebensäusserung) como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX, 2004, p.161)

Marx deixa claro na citação acima como deve ser o ser humano omnilateral, ou seja completo. Esse é um ideal de educação integral, voltada para a formação completa, das aptidões físicas e psíquicas. Realmente, é necessária a superação da unilateralidade da vida humana na sociedade capitalista e a divisão do trabalho em manual e intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário investigar as propostas de educação integral, porque nem sempre o fato de ampliar o tempo de permanência na escola caracteriza a educação no sentido da formação

integral do ser humano, pois a educação de tempo integral não é igual à educação integral omnilateral, ou seja, uma formação no sentido integral, de modo pleno e completo. É preciso pensar tudo com muito cuidado, porque aquilo que pode parecer uma coisa boa, pode se transformar em uma armadilha. Se a criança fica o dia inteiro na escola e faz mais atividades de recreação e pouca atividade pedagógica, apenas com o objetivo de permanência no ambiente escolar, ao invés de melhorar a aprendizagem estaremos construindo um obstáculo, pois ela fica na escola o dia inteiro, mas não tem tempo para estudar, para se apropriar da cultura, não se apropria dos conhecimentos acumulados historicamente e que são importantes para a sua formação e para sua individualidade.

Referências

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/7oJ5GL>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional da educação integral**. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/d7YvW5>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e relatório Delors: estabelecendo aproximações. **Quaestio**, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, 2008.

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

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Recebido em: 30/10/2016

Revisado em: 06/12/2017

Aprovado para publicação em: 15/12/2017

Publicado em: 20/12/2017