

PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL... OLHARES, DESAFIOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

FOR THE ROADS OF INTEGRAL EDUCATION... EYES, CHALLENGES AND TEACHER CONCEPTIONS

Soraya Cunha Couto Vital

Acadêmica do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Sônia da Cunha Urt

Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: surt@terra.com.br

INTRODUÇÃO

*Ando devagar porque já tive pressa,
Levo esse sorriso porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.*

(Tocando em Frente, Almir Sater e Renato Teixeira, 1991)

Desde 1991, Almir Sater e Renato Teixeira, cantores e compositores brasileiros, derramam uma talentosa alma sul-mato-grossense na delicadeza da canção "Tocando em Frente". Com intensidade na letra e suavidade na melodia parecem indicar os passos de um experiente caminhante que, sossegadamente, segue seu destino com a humilde certeza de que o conhecimento é substantivo insaciável. Por tais motivos, abrem as portas deste texto que discorre também sobre os caminhos da educação integral em Mato Grosso do Sul.

Com o aporte da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada em Vygotsky e alguns de seus interlocutores, como Leontiev, por exemplo, o principal objetivo deste artigo é apresentar resultados de conteúdo referente às con-

cepções a respeito da educação integral, ou seja, os diversos entendimentos acerca desta modalidade de educação. Estes resultados são advindos de estudos empreendidos na pesquisa “(Des)Caminhos da Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, realizada com professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos 2015 e 2016, em Programa de Mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa “Psicologia e Processos Educativos”.

Para melhor organização e entendimento, o texto está dividido em três partes. A primeira, intitulada ‘O que é Educação Integral? – Concepções acerca desta modalidade educacional’, apresenta quatro pontos de vista a respeito da educação integral, em virtude de não haver consenso e/ou conceito definido a respeito desta terminologia e/ou da temática que representa.

A segunda seção, que recebe o título de ‘Teoria Histórico-Cultural e Educação Integral: contribuições possíveis’, considera como esta Teoria pode apresentar contribuição ao entendimento desta modalidade de educação, visto que seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, constituído em sua relação social, cultural e histórica, e a escola, por sua vez, é compreendida a partir de seu papel possibilitador de acesso à produção acumulada, mais especificamente a produção cultural, essencial à plena constituição do sujeito.

O terceiro momento, sob o título ‘Caminhos da Educação Integral – A pesquisa realizada com professores’, discorre sobre a análise de entrevistas realizadas com docentes que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, referente às suas concepções acerca desta modalidade de educação. Nele estão as vozes dos professores-caminhantes, que falam de suas concepções e experiências a respeito do cotidiano de algumas escolas de educação integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Suas palavras revelam o que veem e pensam acerca do desafio de encarar uma modalidade de educação que tem seus sinuosos caminhos dentro e fora do território sul-mato-grossense.

Com base no texto-canção em epígrafe, pode-se considerar que ouvir e registrar suas verbalizações e seus pontos de vista perpassa pela humildade de compreender que escutar os outros também é uma maneira de aprender sempre: “Só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei...”.

São compositores do movimento histórico da educação integral em Mato Grosso do Sul, que expressam, sem intenção, mas indelevelmente, que todo novo dia é uma oportunidade para mudar; que tudo tem seu tempo para florir e amadurecer, mas que, para isso, a chuva é imprescindível.

O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? – CONCEPÇÕES ACERCA DESTA MODALIDADE EDUCACIONAL

As concepções acerca da educação integral são diversas, assim como as teorias que têm embasado estudos a respeito dessa modalidade educacional. Entretanto, considerando a importância deste objeto de estudo e da prática de educação integral na história da educação brasileira, torna-se essencial estudá-la, compreender suas proposições e de que maneira contribuem para a formação holística do sujeito.

Segundo Coelho (2009), o modo como se concebe a educação integral e seus diversos conceitos e práticas está intimamente relacionado às distintas visões de mundo e de homem que se pretende formar. Para além disso, ainda há a influência do momento histórico e dos fundamentos político-filosóficos a ele relacionados.

Ao referir-se à educação integral pensada pelos anarquistas, por exemplo, à época da Revolução Francesa, a autora destaca que sua concepção era libertária e estava pautada em uma orientação político-emancipatória: “É assim que essa concepção se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 87).

Em meio à diversidade de concepções de educação integral, quatro são apresentadas neste artigo: educação integral como um princípio para a organização do currículo; educação integral vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos; educação integral considerada como formação das pessoas em suas múltiplas dimensões e educação integral relacionada à carga-horária do atendimento escolar.

No Brasil, dentre os diversos modos de conceber e/ou definir a educação integral, o CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação

Comunitária (2006 apud Ernica, 2006), afirma que seu conceito é flutuante e não é consensual, o que permite afirmar que há realmente muitas maneiras de considerá-la.

A **educação integral como um princípio para a organização do currículo**, por exemplo, tem como ênfase a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais e está pautada na proposta de uma articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira abrangente, integral.

A divisão do conhecimento em parcelas ou especializações é criticada por essa concepção, porque fragmenta a ciência e não proporciona articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo. A justificativa para tal crítica, está fundamentada na premissa de que o processo de socialização e as práticas educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e que, portanto, não há um só modo de ensinar (ERNICA, 2006).

Nesse contexto, Reis (2014) afirma que a organização dos conteúdos curriculares requer cuidados, no sentido de evitar superposições, hierarquias e esvaziamentos, que é necessário rever a relação entre as disciplinas escolares que compõem o currículo formal e que na educação integral se estabeleça uma relação articulada/integrada entre o currículo formal e o alternativo. Que a articulação leve à superação dessa dicotomia.

Outra maneira de conceber a **educação integral** está **vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos**. Nessa abordagem, uma área ou um tema do conhecimento é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento integral, desencadeando vivências e conhecimentos articulados entre si e estreitamente relacionados com as necessidades de aprender das pessoas. A ênfase está numa metodologia participativa, que se volta à vida comunitária e às pesquisas que nascem de questões da vida de cada dia (ERNICA, 2006).

A esse respeito, Reis (2014) afirma que o que tem sido defendido é um currículo que além dos conhecimentos científicos também busque incorporar os saberes da prática, das várias culturas que fazem parte das salas de aula, da sensibilidade humana. Um currículo que possibilite uma escola emancipadora.

Nesse mesmo contexto, Lima (2007) postula que os currículos de uma educação integral precisam possibilitar a formação humana, ser situados historicamente, introduzir sempre novos conhecimentos, garantir o acesso aos bens culturais e ao conhecimento, estar a serviço da diversidade e possibilitar aos indivíduos a condição de se situar em um grupo.

Uma terceira maneira de conceber o termo “**educação integral**”, é considerá-lo como a **formação das pessoas em suas múltiplas dimensões**, no curso de toda a vida. Assim, educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (ERNICA, 2006).

Esta percepção também indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana (cognitivos, emocionais, sociais), por isso, não raramente, vê-se a educação integral associada ao conceito de homem integral.

Godoy (2015, n.p) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que “educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição”.

A quarta concepção de **educação integral** considerada neste artigo, e muito difundida, é a que toma o termo “integral” pela **carga-horária do atendimento escolar** (ERNICA, 2006).

A respeito dessa concepção, o próprio Ernica (2006) tece suas considerações, explicitando que

A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral” [...] diz respeito a uma dimensão *qualitativa* a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade. (ERNICA, 2006, p. 16, grifos do autor).

Na história da educação no Brasil, a palavra “integral” no termo “educação integral” aparece com função ora antagônica e ora com dupla função do conceito. Em algumas propostas políticas educacionais refere-se basicamente à ideia de uma educação sendo oferecida em um período maior de tempo que as quatro horas atualmente ofertadas pela maioria das instituições escolares, contudo a educação integral seria não só um período maior de perma-

nência do aluno no ambiente escolar, mas também sua formação de forma integral (SILVA, 2014).

Alves (2014) diz que, de acordo com a legislação brasileira, existe uma relação entre educação integral e melhoria da aprendizagem com a escola de tempo integral, e essa relação muitas vezes aparece como sendo o meio para assegurar a educação integral. Nesse sentido, o tempo de estudo é o diferencial, ou seja, a ampliação da jornada escolar aparece como a possibilidade de promover a educação integral.

Os artigos 34 e 87 (parágrafo 5º) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, por exemplo, trazem a concepção do oferecimento do ensino fundamental em tempo integral, assim como o texto dos planos nacionais de educação. No primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/01), que vigorou de 2001 a 2010, dentre as metas para o ensino fundamental propunha a Meta 2, que no item 21 previa

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001).

No segundo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/14), que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – para serem executados nos dez anos que compreendem 2014 a 2024, também registra, na Meta n.6, cujo tema é “Tempo Integral”, a ampliação da jornada escolar como um objetivo a ser alcançado no Brasil. Seu texto propõe:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

Demo (2008, n.p), ao relacionar a educação integral à escola de tempo integral, considera que “Embora pareça óbvio, escola de tempo integral (ETI) não é noção clarividente” e que “ETI significa, antes de mais nada, tempo integral para aprender bem”.

O autor entende que

A ETI deve ser a escola do século XXI, pedagógica e tecnologicamente correta. É pedagogicamente correta a escola que oferece oportunidade de aprender bem,

respeitando à risca o direito discente. [...]O estereótipo mais obsoleto é continuar na ETI a mesma coisa que se faz na escola tradicional, apenas acrescentando-se atividades que preenchem o tempo do aluno [...]. ETI adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, [...] cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, [...] cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. (DEMO, 2008, n.p).

Diante das diversas maneiras de conceituar e/ou conceber a educação integral no Brasil, e das propostas educacionais relacionadas a tais concepções, neste artigo considera-se o aporte teórico da concepção vygotskyana, Teoria Histórico-Cultural, que evidencia que a natureza da educação é de trabalho imaterial, visto que emprega ideias, conceitos, hábitos, valores, atitudes, signos, entre outros, para sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos e acumulados social e culturalmente.

Em texto a seguir, serão consideradas as possibilidades contributivas da referida teoria para o entendimento e o estudo da educação integral.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Presente, passado, futuro... Os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces, conceitos, planos e modalidades. A educação integral, obviamente inserida nesse contexto, não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer entendimento amplo de seus fundamentos e abordagens.

Nesse artigo, a educação integral é entendida com base na teoria vygotskyana, Teoria Histórico-Cultural, na qual o homem é concebido como um ser histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Para [...] entender o processo de constituição do sujeito, na visão da abordagem histórico-cultural [...], a partir das concepções por ela adotada, é importante entender que esse sujeito passa por um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo, na representação de seu fazer cotidiano. (URT, 2016, p. 50).

Sob tal acepção, considera-se que a constituição do sujeito acontece por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição não pode ser considerada sempre com vistas à hominização e dependerá das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

Vygotsky (1986, p. 46) definiu o sujeito humanizado como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social)”.

Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

Logo, a educação integral pensada sobre os constructos teóricos da abordagem histórico-cultural deve considerar seu fundamento básico em uma concepção de homem (aluno, professor e demais participantes do contexto educacional) como um ser concreto, definido socialmente, e não mais como um ser único e universal.

No que tange à contribuição da Psicologia ‘tradicional’ à Educação, especificamente, deve-se considerar as questões relacionadas ao pensamento, à linguagem, à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao movimento de articulação existente entre eles. Do ponto de vista da Psicologia/Teoria Histórico-Cultural cunhada por Vygotsky, faz-se necessário aprofundar-se nos conhecimentos relacionados a esses conteúdos, além de conduzi-los e aplicá-los ao cotidiano da escola, a fim de que haja desenvolvimento e operacionalização associados a outras áreas do conhecimento (URT, 2016, p. 56).

Evidencia-se, então, a visão vygotskyana de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nesta apreensão

são, porque é o local onde são organizados e sistematizados os conhecimentos científicos historicamente construídos.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) declara que cada assunto tratado na escola deve ter sua relação específica no curso de desenvolvimento do ser humano, relação essa que varia à medida que um indivíduo passa de um estágio para outro.

Cabe à escola, portanto, a importante tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando-os a cada momento do processo pedagógico. Se o conteúdo escolar estiver além da criança, por exemplo, o ensino fracassará, porque ela ainda será incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer do educando aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino tornar-se-á inútil, desnecessário, pois este poderá realizar sozinho a apropriação do conteúdo, mas não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual, não produzirá nada qualitativamente novo, terá apenas um aumento quantitativo das informações por ele dominadas.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural contribui com a educação integral que pretende acontecer no ambiente escolar, ao considerar que o papel da escola é o de possibilitar ao sujeito o acesso sistematizado à produção humana acumulada, especialmente à cultura, a qual, por sua vez, apresenta-se primordial para que este possa exercer seu papel estruturante, ou seja, constituir-se plenamente enquanto sujeito que conhece, pensa, atua e altera a realidade em que vive (URT, 2016).

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto, é com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Nesta concepção teórica, é o caráter histórico que converte a escola no *locus* principal de educação. Nela, o sujeito precisa se apropriar do conjunto de objetivações humanas que configuram o contexto humano da atualidade e, de forma socializada, deve transmitir conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade e métodos avançados.

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2003) tece crítica à velha escola e sua ‘antipsicologia’, porque estava contraposta ao desenvolvimento psicológico. Nela os alunos eram ‘conquistados’ por meio do medo dos exames e/ou provas e pela vontade de agradar o ‘mestre’, mas não pelo conhecimento. O autor considera que era uma escola repleta de defeitos, porque seus objetivos finais de escolarização não eram claros; o verbalismo tornava os conhecimentos vazios, porque apresentavam déficit de função e finalidade; dificultava o ensino; reprimia os educandos, em vez de orientá-los, e não sabia lidar com a sexualidade dos discentes.

A respeito dessa realidade, o pensador russo afirma que “é difícil imaginar algo tão anti-psicológico como o velho sistema educacional em que a criança estudava aritmética, álgebra ou alemão sem entender o que servia para quê e que falta isso lhe fazia” (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Esta perspectiva educacional está contraposta à educação centrada no pragmatismo e/ou no individualismo, como a que atende aos interesses do capitalismo, por exemplo. Seu objetivo é permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Por esse ângulo, faz-se imprescindível considerar também a concepção de professor na perspectiva histórico-cultural. Este é o agente organizador de possibilidades para o desenvolvimento, para a apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios aos alunos e, com suas intervenções, ajuda-os a resolvê-los. Com sua atuação, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento iminente ou proximal.

Urt (2012) declara que, sob a égide da Teoria Histórico-Cultural, o significado do trabalho do professor é formado por seu objetivo de ensinar. Consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento.

A mesma autora considera que no sentido subjetivo do trabalho docente é preciso atentar para o que motiva tal trabalho, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade para o professor:

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do

professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de estudo, de trabalho e de jogo é considerado atividade. A atividade sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade (TALÍZINA, 1988, p. 42).

Vygostsky (1987) e Leontiev (2004) apresentam a Teoria da Atividade como um desdobramento de seus trabalhos na área da Teoria Histórico-Cultural, que defende a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Seus pressupostos, defendem que o homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura, mas é necessário que passe por um processo denominado humanização, a fim de que possa tornar-se verdadeiramente homem. Ou seja, precisa passar por um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo se apropria dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social.

Leontiev (1978) desenvolve o pensamento acerca Teoria da Atividade sob a visão da Teoria Histórico-Cultural sistematizando seu conceito. Assim como Talízina (1988), considera que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano e descreve que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Tecendo relação entre atividade, ação, objeto e motivo, Leontiev (1978) esclarece:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Vygotsky (1987), no contexto da Teoria da Atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que os desenvolvimentos biológico e histórico do ser humano, consubstanciados na filogênese e na ontogênese, revelam diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, ou seja, uma vez constituído o *homo sapiens* abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, e, através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes, torna-se possível a consolidação do homem como ser social.

Vale ressaltar, porém, que o conceito de trabalho aqui explicitado não está associado ao sentido de emprego ou identificado pela relação empregatícia, na forma social do capital, mas concebido

[...] como atividade vital do homem, diferenciada da atividade dos animais, por ser mediada pela reflexão consciente, livre e por produzir incessantemente o novo, gerando a partir dele novas possibilidades, necessidades e habilidades ao gênero humano, concepção sustentada por Marx. (BESERRA *et al.*, 2016, p. 01).

Ao considerar o trabalho do professor sob estas bases da Teoria Histórico-Cultural, Facci (2004) relembra a Revolução Russa de 1917 e seu contexto de surgimento. Confirma que a escola assumiu um papel importante naquela sociedade, que a educação do povo e das novas gerações passou a ser necessária, e que as principais contribuições de Vygotsky a respeito da atividade docente estão em seus estudos sobre a formação dos processos superiores e a formação dos conceitos científicos.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196-197).

O sujeito desenvolve as formas superiores de sua conduta por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos sociais e culturais. No contexto educacional, a atividade se configura enquanto atividade de ensino, que é objeto de trabalho do professor, e a atividade de estudo, que é a atividade do aluno. Ambas formam e direcionam o desenvolvimento destes sujeitos.

Vygotsky (1995) postula que as formas superiores da conduta humana, nesse contexto educacional, constituem duas linhas de desenvolvimento

[...] que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKY, 1995, p. 29).

Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados, e a escola está relacionada com esse processo de humanização.

Percebe-se, então, a importância da participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores. “É condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer; ele aprende com o ‘outro’ e se desenvolve nesse processo” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 07).

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...]. (FACCI, 2004, p. 230).

Nessa abordagem, Vygotsky (1988) anuncia que o educador/possibilitador atua nas funções ainda em processo de maturação e, sob essa ótica, a aprendizagem

[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Em síntese, o entendimento da Teoria Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica reúne também elementos a respeito da função da escola e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que o papel da aprendizagem é precedente ao desenvolvimento, invertendo a concepção naturalista anterior.

A concepção vygotskyana estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, conseqüentemente, um novo olhar sobre sua responsabilidade e papel no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino transformam-se em possibilidades universais do desenvolvimento humano.

A esse respeito, faz-se oportuno considerar que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola, é imprescindível refletir sobre a função, a formação e a valorização do professor como agente primordial no processo formativo do sujeito, tecendo questões relativas à estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe.

Um dos principais impasses é a falta de formação e valorização profissional, causando um impacto negativo na educação. Não basta oferecer uma formação alheia ao contexto social, por exemplo, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, que possibilite aos professores o entendimento de suas tarefas (SILVA; SILVA, 2012).

Para Saviani (2003) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do professor “[...] 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, 2003, p. 21).

Diante do exposto, cabe considerar que a Teoria Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma sistematizada e socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, e que sua concepção de professor é o de agente possibilitador do processo de aprendizagem.

Os pressupostos desta Teoria também apontam para uma escola diferente da que as tendências atuais estão tentando construir. Uma escola, como explicita Saviani (2013), na qual haja

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Em contexto de educação integral, deve-se propor, então, uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e assuma propostas e projetos que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e paute-se em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dão suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e discente e trabalhem na contramão do ensino espontaneísta e/ou conteudista. Onde o educador rompa com a relação hierárquica entre mestre e discípulo, professor e aluno, e a aprendizagem, que deve acontecer de forma conjunta, seja permeada por troca de experiências, descobertas, encorajamento de aptidões e potencialidades, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais.

Finalmente, pensar a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação integral, implica também em pensar na educação integral do professor, numa escola em que o conhecimento seja sistematizado e não dogmático e esvaziado de significado e que o sujeito que ocupa esses espaços também seja percebido como um ser em sua totalidade.

Tal premissa remete ao sentido de superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe a ausência de hierarquias no interior da escola e na formação do profissional docente. Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores a capacidade de propor articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando que não há um único modo de ensinar e aprender.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO DO SUL – A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES

Percurso metodológico

Em consonância com o objetivo de apresentar resultados referentes às concepções a respeito da educação integral, a pesquisa “(Des)Caminhos da

Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, que baseia este artigo, foi iniciada com revisão bibliográfica acerca do tema ‘educação integral’, com realização de Estado do Conhecimento.

Concomitantemente, foi realizada pesquisa relativa aos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de que estes subsidiassem a análise dos estudos selecionados e oferecessem aporte teórico-metodológico à referente pesquisa.

Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, organizada a partir de questões principais referentes ao objeto de estudo deste trabalho. Visto que é uma produção de linguagem que se efetiva pela interação verbal, para esta pesquisa as entrevistas não foram limitadas à realização de perguntas previamente preparadas, que conduziriam a respostas orientadas, mas buscou-se conhecer os fatos para além do que se apresentava.

Um dos critérios para definição dos sujeitos foi o de selecionar professores da educação básica, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que têm ou tiveram experiência em escolas de educação integral. Em sequência, estabeleceu-se que 09 (nove) seria o número de sujeitos participantes da pesquisa e, após tais definições, foi solicitada autorização à Secretaria de Estado de Educação para realização de pesquisa com seus professores. Com anuência e autorização da referida Secretaria, o agendamento das entrevistas foi realizado.

O grupo de sujeitos entrevistados foi composto por 06 mulheres e 03 homens, com faixa etária entre 26 e 50 anos e tempo de serviço no magistério diversificando-se entre 03 e 05 anos de atuação. Quanto à formação, todos eram graduados (áreas diversas), sendo quatro com especialização e um doutorando.

Seis pertencem ao corpo docente de escolas que a partir do início do ano letivo de 2016 começaram a fazer parte da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, 02 atuam em escola de tempo integral que desde 2010 estão sob a proposta do Programa Mais Educação e 01 lecionou em escola regida pelo mesmo Programa.

Os sujeitos são identificados com informações fictícias. São denominados ‘Caminhantes’, visto que estão em processo de caminhada, dando passos em

direção à compreensão da educação integral e desbravando percursos ou intensificando experiências a respeito dessa modalidade de ensino.

Para análise das informações, este artigo concentra-se nas palavras docentes referentes às suas concepções acerca da modalidade de educação denominada ‘educação integral’.

AS PALAVRAS DOCENTES – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Analisar as falas dos professores a respeito da educação integral exige uma perspectiva dialógica, com o empenho de identificar e efetuar considerações acerca desse objeto de pesquisa, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, muito importante.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, para compreender o objeto e/ou o fenômeno estudado é necessário analisar o todo, e não fragmentá-lo. Analisar os elementos isoladamente não permite conhecer todas as suas propriedades, mas apenas conseguir uma descrição destes.

Em Vygotsky (2003) há indissociabilidade entre o significado e a palavra, porque o domínio da fala e do pensamento pertencem a ambos. A unidade do pensamento verbal pode ser encontrada justamente nesse significado, o que quer dizer que a materialização da fala está intimamente relacionada à consciência do sujeito.

Para analisar as concepções dos sujeitos-caminhantes foi preciso, primeiramente, “investigar o que pensa, sente e faz o professor”, para, consequentemente, “relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de [...] docência e efeitos [...]” na escola de educação integral (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Inicialmente, são consideradas concepções de professores que trabalham ou trabalharam em escolas de educação integral regidas pela proposta do Programa Mais Educação e, sequencialmente, as referidas pelos docentes que estão em *locus* regido pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Lembra-se que o Programa Mais Educação – PME, foi criado em 2007 por meio da Portaria Interministerial n. 17, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), como um dos programas criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a

marginalização cultural. Previa ações socioeducativas no contraturno escolar, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e dos espaços educativos seria a solução para a problemática da qualidade de ensino. A área de atuação do Programa foi demarcada inicialmente para atender prioritariamente as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e onde os estudantes encontravam-se em situação de vulnerabilidade social.

Por sua vez, a denominada Proposta de Educação Integral em Tempo Integral foi estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com diretrizes dispostas na Resolução SED n. 3.017/2016, como “um modelo diferenciado de educação integral em tempo integral. A diferença está no currículo” (MOTTA, 2016, n.p), porque os alunos terão aulas e atividades curriculares, mas “com momentos de pesquisa, oficinas, laboratórios e biblioteca” (SAKATE, 2016, n.p).

Os caminhantes 1, 2 e 3 referiram-se à educação integral como aquela que está vinculada à extensão da jornada escolar, que propõe aulas regulares em um turno e atividades complementares ou oficinas em contraturno, relacionada à concepção do Programa Mais Educação, implantado em escolas que trabalham ou pelas quais passaram.

A Caminhante 2 reconheceu nesta proposta de educação integral um elemento de importância para a criança, concebendo que há um agente motivador no fato de esta ficar na escola em horário além do dedicado à “educação formal”. As oficinas do contraturno são entendidas como “um complemento” à aprendizagem, o que, em sua opinião, agrega valor a esta modalidade de ensino.

Com visão menos romantizada, o Caminhante 1 também concebeu a educação integral como a que é oferecida pelo Programa Mais Educação: jornada estendida e atividades/oficinas em contraturno escolar, entretanto relatou: “Não vejo que a escola normal tenha diferença da escola integral”.

A Caminhante 3, associou-se à esta concepção, mas também considerou seus desafios afirmando que “o Programa do... Mais Educação, de integral, no papel o projeto é muito lindo, né? Mas ainda tem suas falhas”.

A concepção de educação integral que toma o termo “integral” pela carga-horária do atendimento escolar é muito difundida e propõe a relação quan-

tidade de tempo de permanência na escola com a qualidade da educação oferecida nesse espaço.

Para o Caminhante 1, esta é uma concepção de educação que não apresenta diferença da que já lhe é conhecida como “escola normal”, visto que somente a extensão do tempo, para “segurar o aluno”, não corresponde à dimensão qualitativa que esta escola, dita integral, deveria ter.

Nesta mesma perceptiva, a Caminhante 3 também apresentou insatisfação. Para ela, a educação integral advinda do Programa Mais Educação tem beleza estabelecida na letra registrada no papel, mas, ao apresentar-se no mundo educacional real, “tem suas falhas”.

Seu explícito desgosto ao considerar a concepção de educação integral, conduz à reflexão a respeito do que Arroyo (2012, p. 40) denomina de “consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola”.

O autor declara que é preciso pensar nas condições que a escola tem (ou deve ter) para proporcionar aprendizagem digna e justa, ou seja, é necessário refazer os tempos da escola para um viver digno, não somente pretender um Programa que proponha apenas ampliar o tempo, mas configurá-la também como espaço em que “Às infâncias-adolescências populares [...]” não seja “negado o direito mais básico: desenvolver seu viver [...] em espaços-tempos humanos” (ARROYO, 2012, p.41). Logo, educação integral deve pressupor que as crianças precisam ser pensadas como cidadãos, sujeitos polissêmicos de direitos.

Sequencialmente, a Caminhante 4, que trabalha em escola que está sob a regência da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, passou por um processo de transição. Inicialmente, pensava de forma semelhante à ideia mais difundida: “escola de tempo integral, aquela que o aluno ia para ficar o dia inteiro, eu entendia assim, como os modelos que a gente tinha antes”.

Contudo, ao estar no *locus* onde a proposta de educação integral desasemelha-se da visão fossilizada, que inter-relaciona a quantidade de tempo na escola como elemento fundamental à qualidade do ensino, da formação, da educação, a Caminhante 4 postulou que

O importante é que o aprendizado dele seja integral, né? [...] independente se ele passa aqui 4 ou 8 horas. [...] A educação integral tem que proporcionar um

conhecimento integral. [...]. Aí eu considero que seria uma educação integral. (CAMINHANTE, 4, 2016).

Da mesma forma, o Caminhante 5 concebeu: “Pra mim a educação integral é aquela que contempla o conhecimento do aluno, né? Através dele sendo sujeito da aprendizagem”.

No entrelaçamento destas considerações, pode-se depreender que estes caminhantes apresentam semelhanças em suas concepções de educação integral.

De acordo com Leontiev (2004), a consciência tem como base o seu conteúdo sensível, logo os sujeitos-caminhantes ao exporem seus sentidos a respeito da educação integral, trouxeram consigo as sensações, as imagens de percepção e as concepções são tecidos materiais de sua consciência, que cria e recria os reflexos conscientes do mundo vivido por eles.

A consciência humana tem características próprias, que dependem do seu modo de vida, de sua existência, das relações sociais, culturais e históricas e das estruturas produzidas nessas relações (LEONTIEV, 2004).

Primeiro, os caminhantes relacionaram a educação integral à extensão da jornada escolar, mencionando percepção do Programa Mais Educação e suas diretrizes, mas consideraram também que o tempo de permanência do aluno na escola não está necessariamente relacionado à qualidade da aprendizagem.

Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há que se “superar o dualismo entre os dois turnos”, e afirma que há “escolas [...] que orientam esse mais tempo, mais educação, para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas”.

A respeito de tal concepção, Gadotti (2001, p. 35) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

O Programa Mais Educação mostra problemas sérios já vividos nas escolas regulares, visto que tem consubstanciado suas práticas no enrijecimento dos tempos escolares e na dureza que os educandos são condenados a viver em jornada escolar estendida em seu cotidiano. Este Programa está a serviço “de mais tempo do mesmo [...] para reforçar as aprendizagens, lentidões, atra-

sos [...]” (ARROYO, 2012, p. 43), mas é preciso buscar outro significado para a educação integral.

Em sentido mais amplo que o proposto pelo Programa Mais Educação, os caminhantes 5 e 8 pontuaram a diferença existente entre educação integral e escola em tempo integral, considerando que a primeira concepção está relacionada ao conhecimento, ou seja, à qualidade do ensino e da aprendizagem, e a segunda à instituição de ensino, que se configura como espaço onde o tempo está estabelecido, mas é desprovido de tal qualidade.

Logo, ampliar o tempo sem ressignificar a escola é ampliar as suas mazelas. Considerar suas práticas educativas sem gerar qualquer impacto transformador em seu sistema de ensino ou intervir intencionalmente em sua qualidade é manter sua precariedade.

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação integral que tem sido oferecida advém do processo capitalista de produção e, conseqüentemente, do atendimento ao mercado de trabalho. É em prol da inter-relação tempo integral e capitalismo que a jornada escolar tem sido estendida e alguns aspectos do ambiente educacional têm sido alterados e recebido investimentos em programas e projetos educacionais por parte do governo federal.

Diante desse quadro, há duas alternativas: requerer outra sociedade ou reorganizar e enriquecer o tempo da escola, o que os programas governamentais de então não proporcionam!

Pode-se perceber também que há a concepção de educação integral relacionada à busca do conhecimento, à aprendizagem constituída por um sujeito ativo, não passivo, somente receptor de informações, mas participante deste processo (Caminhante 5). O que faz pensar que cabe à escola que se propõe a oferecer a educação integral, romper com práticas fossilizadas e tratar o aluno como sujeito criativo, capaz de manter uma relação com o meio, apropriar-se da cultura e construir e reconstruir sua própria história.

Esta concepção coaduna com o pensamento de Vygotsky (1987), ao considerar que o ato de aprender é um processo no qual o professor tem o papel de possibilitador ou organizador desse processo, e o aluno tem um papel participante na construção de seu conhecimento. Freire (2010, p. 47) também afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Caminhante 7 disse que a educação integral não é aquela que intercorre em tempo integral somente para manter o aluno na escola, como depósito, mas a que contém uma metodologia que favorece a pesquisa e, conseqüentemente, “a autonomia do aluno em busca do conhecimento”.

Neste caminho de compreensão converge o conceito da Caminhante 8, que considerou que educação integral “é formar o indivíduo de forma integral”. Para ela, tal formação não está limitada a “saber os conteúdos”, mas de “ter uma autonomia, aprender a ser um indivíduo mais autônomo, dele aprender a buscar”.

Por sua vez, com visão de nova oportunidade para velhas práticas educativas, a Caminhante 9 considerou que a educação integral apresenta conjuntura favorável à transformação da escola mecanizada e instrucionista:

[...] a minha visão de educação integral é a seguinte: primeiro, é uma oportunidade nova. E, nessa oportunidade, a gente começa a enxergar chances que realmente as escolas mudem. (CAMINHANTE, 9, 2016).

Ao reconsiderar o movimento histórico da educação integral, pode-se rememorar que a educação integral não é uma modalidade nova no cenário educacional brasileiro. Contudo, consegue-se conceber que a Caminhante 9 referiu-se às maneiras ultrapassadas de ensinar e aprender, que estavam centradas em ações que não levavam em conta os sujeitos inseridos nesses processos.

Os conceitos das caminhantes 8 e 9 estão relacionados à concepção de escola integral como a possibilidade de uma educação completa e transformadora, não apenas um espaço para alunos ficarem sob os cuidados dos professores.

Os caminhantes 1 e 4, mais especificamente, explicitam mudanças em suas concepções, significando, segundo Vygotsky (1996), que novos conceitos podem ir gradualmente transformando os que o sujeito já possui e organizando-os em um sistema que conduz a um nível maior de desenvolvimento. Dessa forma, o sujeito passa a perceber que o conceito não é fixo, imutável, mas que pode adquirir vários sentidos em momentos e espaços diferenciados.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOTSKY, 1996, p. 237).

Em síntese, as palavras ditas por esses sujeitos-caminhantes mostram o movimento feito no processo de elaboração de sua concepção a respeito da educação integral, a maneira como estes foram capazes de criar e recriar conceitos em diferentes momentos de sua história com a educação integral e por meio de sua atividade em *locus* desta modalidade de ensino.

Alguns, em um processo de ressignificação, não se ativeram à mera reprodução do significado que lhes havia sido transmitido ou do que haviam vivenciado, mas foram aptos em realizar uma síntese, elaborar o próprio pensamento e verbalizar suas novas/outras concepções.

A diversidade de concepções relatadas desvelou os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Constatou-se que 03 destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e 06, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, apresentaram desafios que esta modalidade de educação ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

Ao relacionar essas concepções, é possível afirmar que os entendimentos dos professores a respeito da educação integral são distintos entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisados a partir dos *loci* onde estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

Isso se dá pelo fato de as formas de conceber esta modalidade de ensino serem plurais e também singulares, e por estarem relacionadas à constituição histórica de cada caminhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se neste texto que as distintas concepções a respeito da educação integral brasileira reiteram os desafios enfrentados por esta modalidade de educação no Brasil. Mais do que identificar tais concepções ou compreen-

dê-las, esta análise permitiu perceber que os problemas que afligem o processo educativo regular não são dirimidos quando postos no contexto de outra modalidade educacional, a educação integral.

Faz-se necessário pensar se o conjunto de entendimentos que pretende respaldar a educação integral, mais compreendida como a que é oferecida em escola com jornada estendida, é suficiente para que gestores públicos, escolas e comunidades de todo o País implementem ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo, inserindo nesta reflexão que pensar em educação integral também pressupõe conceber uma base teórica que contemple uma escola diferente da que tem sido apresentada, logo não se pode olvidar a importância de alguns fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para este estudo.

Primeiro, porque seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, ao considerá-lo a partir de uma perspectiva polissêmica. Segundo, porém permeado de coerência com o primeiro, pelo fato de sua concepção permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Terceiro, por não atender ao contexto capitalista da sociedade, mas sua perspectiva educacional estar contraposta à educação esvaziada de significado, aquela centrada no dogmatismo, no pragmatismo e/ou no individualismo. E quarto, porém não menos importante, porque sua base materialista e dialética pressupõe uma escola com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requeridos a partir da perspectiva histórica, da objetividade e da universalidade do conhecimento, compreendendo que a excelência da aprendizagem também está ancorada na formação dos conceitos científicos e em sua relação com as práticas pedagógicas.

As entrevistas semiestruturadas, escolhidas como recurso metodológico para realização desta investigação, também proporcionaram articulação de elementos e subsídios fundamentais para a pesquisa. A emergência de informações de forma mais livre, o compartilhamento de experiências, concepções, impressões e pontos de vista, contribuirá para que os sujeitos-caminhantes evidenciassem detalhes de suas vivências no cotidiano de uma escola

de educação integral, para a inserção de outros olhares à temática 'educação integral', e agregaram dados significativos, complementares e/ou contrastantes às análises.

A diversidade de experiências relatadas desvelou os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Constatou-se que três destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e seis, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral a partir do ano letivo de 2016, apresentam desafios que esta modalidade de educação ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

No que se refere ao tempo integral, por exemplo, entendeu-se que ainda há diversidade de compreensão a respeito da oferta de educação com ampliação da jornada escolar. É certo que esta não é, definitivamente, a solução para os problemas gerados no âmbito educacional, mas nem todos(as) os(as) professores(as) têm tal percepção.

Pode-se afirmar que os profissionais inseridos no Programa Mais Educação, em maioria, compreendem que a extensão do tempo de permanência na escola está relacionada à qualidade da educação. Estes vivem o cotidiano da escola de educação integral, mas sem conceber crítica à proposta sua fragmentada e tautológica de educação.

Parece que os profissionais inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresentam um perfil mais claro e resolutivo a respeito desta modalidade de ensino, apesar de este processo ainda estar em construção e/ou consolidação em seus *loci* de trabalho.

É preciso pensar, porém, que acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade, porque práticas instrucionistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo percebendo que esta tem sido majoritariamente apresentada como solução para a escola pública.

Certamente, os professores, aqui considerados sujeitos-caminhantes, são compositores do movimento histórico da educação integral em Mato Grosso do Sul, porque entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, mas é de suma importância que esta temática permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à totalidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração e as relações estabelecidas no espaço escolar.

No contexto da Psicologia voltada aos processos e práticas educativas, a educação integral não deve olvidar o conhecimento a respeito do complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pelo sujeito aprendente, e como as operações cognitivas, as que estão diretamente envolvidas no processo de apropriação destes conhecimentos, são constituídas na inter-relação com outros sujeitos.

Para que esse entendimento aconteça, é necessário reconhecer a essência social da aprendizagem. Entendê-la como o processo através do qual o aprendiz se apropria interativamente do que o grupo social conhece, do conteúdo da experiência humana.

Diante de tal prerrogativa psicológico-educativa, a aprendizagem pressupõe inter-relação entre os sujeitos, especialmente os mais experientes. Sua premissa está voltada ao fornecimento de subsídios à prática pedagógica do professor, a fim de que este favoreça a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e possibilite o aperfeiçoamento e a contribuição para a qualidade do processo escolar.

Então, pensar em escola integral pressupõe também conceber uma instituição educacional diferente da que tem sido apresentada, que não seja réplica ampliada da deficitária escola regular, nem ofereça uma pseudo educação integral, fraccionada. Mas, em direção totalmente inversa, que seus caminhos indiquem uma escola-espaco de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, não sejam vistos como indivisos, mas percebidos como seres em sua totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Finalmente, entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, políticas e desafios, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, mas considera-se a contribuição da Teoria Histórico-Cultural como um importante ferramental de análise, por isso espera-se que os elementos aqui apresentados tenham contribuído um pouco mais para a compreensão da temática e instigue novos questionamentos, debates e pesquisas.

Por compreender a vida como um grande percurso de aprendizado e uma grande e permanente escola, ratifica-se, no sentido da canção em epígrafe introdutória deste texto, que o fundamental é compreender a necessidade de não desistir, mas seguir... tocando em frente!

Resumo: O presente artigo provém de estudos empreendidos na pesquisa “(Des)Caminhos da Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, realizada com professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos 2015 e 2016, em Programa de Mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa “Psicologia e Processos Educativos”. Seu objetivo é apresentar resultados referentes às concepções a respeito da educação integral, ou seja, os diversos entendimentos acerca desta modalidade de educação. Seu referencial teórico-metodológico é a Teoria Histórico-Cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores. O texto está dividido em três partes: apresentação de pontos de vista a respeito da educação integral; contribuições da Teoria Histórico-Cultural ao entendimento da educação integral; análise de entrevistas com professores que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, referente às suas concepções acerca desta modalidade de educação. Como resultado, entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, por isso compreende-se que os entendimentos a seu respeito são distintos entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisados a partir do *locus* onde os professores estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

Palavras-chave: Educação Integral. Concepções. Teoria Histórico-Cultural. Professores.

Abstract: This article comes from studies undertaken in the “(Des) Pathways of Integral Education: Conceptions, Paths and Teaching Words”, carried out with teachers from the State Public School of Education of Mato Grosso do Sul, in the years 2015 and 2016, in Program of Master’s Degree in Psychology, in the line of research “Psychology and Educational Processes”. Its objective is to present results regarding conceptions regarding integral education, that is, the different understandings about this modality of education. Its theoretical-methodological reference is the Historical-Cultural Theory, represented by Vygotsky and its interlocutors. The text divided into three parts: presentation of points of view regarding integral education; contributions of the Historical-Cultural Theory to the understanding of integral education; analysis of interviews with teachers who have or had experience in a school of integral education, referring to their conceptions about this modality of education. As a result, it is understood that integral education, with its various conceptions, is an ongoing process, which does not allow definitive judgments, so it is understood that the understandings about it are different from each other, but find similarities when analyzed from the locus where the teachers are or have been inserted and of the proposals or programs of which they participate or participated.

Keywords: Integral Education. Conceptions. Historical-Cultural Theory. Teachers.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: questões e dilemas do programa mais educação. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2010.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, M. V. et al. Apresentação. In: BARBOSA, M. V. et al. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária, 2016.
- BESERRA, F. de M. et al. A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: FITs, 2009. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf. Acesso em 04 de março de 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, v. 12, p. 27833-27841, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 27 jul. 2015.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007.
- COELHO, M. C. da C. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 16 set. 2016.
- DEMO, P. *Algumas Condições da Escola de Tempo Integral*. Postagem em 28 nov. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2006.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GODOY, M. et al. Conceito de Educação Integral. *Centro de Referência em Educação Integral*. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, E. S. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, ano 38, n. 9.100, p. 6-7, 2016. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MOTTA, M. C. A da. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas. [Entrevista concedida a] Bruno Chaves. *Portal do Estado de Mato Grosso do Sul – Notícias MS / Educação*, Campo Grande, 5 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- SAKATE, M. M. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas. [Entrevista concedida a] Bruno Chaves. *Portal do Estado de Mato Grosso do Sul – Notícias MS / Educação*, Campo Grande, 5 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- REIS, G. O Currículo na Escola de Tempo Integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.) *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. *Educação Integral no Brasil de Hoje*. Curitiba: CRV, 2012.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.) *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- TALÍZINA, N. F. *Psicologia de la enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988.
- URT. S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT. S. da C; CINTRA, R. C. G. G. (Org.) *Identidade, Formação e Processos Educativos*. Campo Grande: Life, 2012.

URT, S. da C. A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Concreta do Homem. *Boletim da Universidade de Moscou*, Moscou, série 14, Psicologia, n. 1, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4 ed. TSão Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: _____. *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Setembro de 2019