

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ETI: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE ANTON SEMIÓNOVITCH
MAKARENKO

INÊS ROSELI SOARES TONELLO

Francisco Beltrão – PR
2022

INÊS ROSELI SOARES TONELLO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ETI: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE ANTON SEMIÓNOVITCH
MAKARENKO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio.

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

SOARES TONELLO, INÊS ROSELI
PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ETI: UMA ANÁLISE DAS COBTRIBUIÇÕES
PEDAGÓGICAS DE ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO / INÊS ROSELI
SOARES TONELLO; orientador CLÉSIO ACILINO ANTÔNIO. --
Francisco Beltrão, 2022.
126 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. FORMAÇÃO DO ESTUDANTE. 2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.
3. PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS - COLETIVIDADE. 4. ANTON
SEMIÓNOVITCH MAKARENKO. I. ANTÔNIO, CLÉSIO ACILINO, orient. II.
Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO


INÊS ROSELI SOARES TONELLO

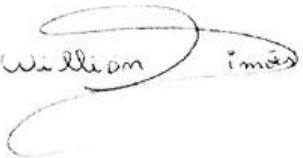
TÍTULO DO TRABALHO: PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA ETI: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Clésio Acilino Antônio (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Franciele Soares dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Willian Simões
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Chapecó)

Francisco Beltrão, 24 de junho de 2022

DEDICATÓRIA

À minha família. Aos meus pais, Arthur (*in memoriam*) e Olga, que sempre me incentivaram e proporcionaram as condições necessárias para estudar. Aos filhos e esposo, por tantos momentos que me ausentei do convívio familiar para buscar mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

O sentimento é de missão quase cumprida. Por outro lado, de avaliação da caminhada e de reconhecimento por estar chegando à meta almejada. É certo que está sendo uma experiência ímpar, gratificante e que nos desafia a continuar em busca do conhecimento. Nesta reflexão, cabe o agradecimento a todos que fizeram parte de mais este ato, no processo que continua em construção, com perspectivas de contribuir com uma educação cada vez melhor.

Com a benção de Deus, pessoas certas foram colocadas em meu caminho. Por isso, começo meus agradecimentos rendendo louvores a Ele. Obrigada pelo dom da vida e por sempre me acalentar com seu infinito amor.

Gratidão à minha mãe, Olga Singer Soares, que juntamente com meu pai, Arthur Antônio Soares (*in memoriam*), não mediram esforço para garantir o estudo a todos os seus filhos. Tudo começou ali, pequenininha, aprendendo a ler as primeiras palavras com apoio e muito carinho. Aos meus irmãos, pelo companheirismo e incentivo.

À minha família, pela compreensão e apoio em muitos momentos de preocupação e acúmulo de trabalho, entre leituras, estudos e escritas. O apoio do meu esposo, Itacir Tonello, que muitas vezes fez sozinho os trabalhos da casa para que eu tivesse tempo para estudar. Aos filhos, Alyn, Alan e Allana Tonello, que me incentivam e apoiam para que o título de Mestre seja alcançado.

A todos os professores que tive nesta caminhada, pela sabedoria compartilhada com profissionalismo e ternura.

Ao Prof. Clésio, meu orientador, paciente, tranquilo e sábio. Gratidão pelo seu profissionalismo e dedicação na missão de me ensinar como se faz uma produção científica. Também pelo seu constante incentivo para buscar novos indicativos, conceitos e bibliografia, no propósito de aprimorar cada vez mais o conhecimento. Obrigada por acreditar em mim.

De igual forma, o agradecimento aos professores membros da banca, Prof^ª Franciele e Prof. William pela cuidadosa análise e brilhantes sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento desta produção científica.

Obrigada!

Educar um caráter verdadeiramente significa educar o sentimento humano. Estou convencido de que, se não educarmos o sentimento humano de acordo, não teremos educado nada. E o sentimento e a educação do sentimento residem na conhecida questão que poderíamos chamar de “personalidade ou coletividade”... Todo indivíduo tende a uma vida melhor. Todos querem viver melhor, com uma vida mais rica, bonita e alegre. É um esforço natural. [...] Esta diferença na forma de satisfazer o desejo de viver melhor deve determinar também a diferença no processo educacional.

(Anton S. Makarenko, 1977, p. 246)

RESUMO

TONELLO, Inês Roseli Soares. Práticas Educativas Coletivas De Formação Dos Estudantes Na Organização Escolar De ETI: Uma Análise Das Contribuições Pedagógicas De Anton Semiónovitch Makarenko. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação” e foi desenvolvida com o apoio dos estudos e participação no Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas” (RETLEE). A pesquisa traz discussões relativas à formação integral dos estudantes que frequentam as escolas de Educação em Tempo Integral (ETI), fundamentadas em estudos que contribuem com a análise das possíveis contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko sobre as práticas educativas coletivas no contexto dessas escolas. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko para as práticas educativas coletivas de formação dos estudantes na organização escolar de ETI. Como objetivos específicos, os quais nortearão as reflexões dos capítulos desta dissertação, temos: compreender a formação escolar dos estudantes da ETI, sua implantação e implementação; discutir as contribuições makarenkianas para as práticas educativas coletivas na formação dos estudantes e conhecer a organização pedagógica proposta por este educador; identificar propostas pedagógicas que desenvolvam a coletividade na formação dos estudantes em experiências de escolas de ETI a partir das contribuições de Makarenko. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico-conceitual, com abordagem que busca se fundamentar na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, sendo possível situar numa perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto e o problema de pesquisa com o pensamento socialista de Makarenko. Logo, implica em reflexões sobre práticas educativas na perspectiva da formação omnilateral do ser humano em tempo escolar ampliado, para garantir qualidade diferenciada na educação integral dos sujeitos. Este estudo está dividido em três capítulos, iniciando por uma análise dos documentos oficiais que norteiam a ETI no Brasil, observando o que estes consideram em relação à formação dos estudantes. O segundo capítulo discorre sobre a experiência pedagógica makarenkiana, sinalizando as contribuições possíveis para a formação dos estudantes que frequentam maior tempo escolar na contemporaneidade. No terceiro capítulo foram contemplados estudos e reflexões relativas às contribuições que o pedagogo soviético pode proporcionar à educação na atualidade, com a perspectiva de promover a formação do estudante da ETI em todas as dimensões. Com esta pesquisa almeja-se incentivar os profissionais da educação para o comprometimento junto à formação dos estudantes com foco na coletividade. Desta forma, buscam-se relações possíveis na organização do trabalho pedagógico que se estabelece na perspectiva do desenvolvimento integral, que envolva os aspectos cognitivos, físico, emocional, cultural e social, os quais dependem de práticas educativas inovadoras propostas na utilização deste tempo escolar ampliado. Acredita-se que esta pesquisa possa motivar e servir como subsídio à implementação da ETI diferenciada e comprometida com a formação integral de seus estudantes.

Palavras-chave: Formação do Estudante; Práticas Educativas Coletivas; Coletividade; Makarenko; Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

TONELLO, Inês Roseli Soares. Collective Educational Practices for Training Students in the FTE School Organizations: Na Analysis of the Pedagogical Contributions of Anton Semiónovitch Makarenko. Dissertation (Master's) – Postgraduante Program in Education, Atate University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

This dissertation is part of research line “Society, Knowledge and Education” and was developed with the support of studies and participation in the Research Group “Representations, Spaces, Times and Languages in Educational Experiences” (RETLEE). The research brings discussions regarding the integral formation of Students who attend Full-Time Education (FTE) schools, based on studies that contribute to the analysis of possible pedagogical contributions of Anton Semiónovitch Makarenko on collective Educational Practices in the context of these schools. Thus, the general objective of the research was to analyze the pedagogical contributions of Anton Semiónovitch Makarenko to the collective practices of training Students in the School organization of FTE. As specific objectives, which will guide the reflections of the chapters of this dissertation, we have: to understand the School education of ETI Students, its implementation and implementation; to discuss Makarenki's contributions to collective educational practices in the formation of students and to know the pedagogical organization proposed by this educator; to identify pedagogical proposals that develop the collectivity in the formation of Students in experiences of FTE schools based on Makarenko's contributions. This is a bibliographical research of a theoretical-conceptual nature, with an approach that seeks to be based on the theoretical-methodological conception of historical and dialectical materialism, being possible to situate in a Marxist perspective of analysis from the relationship between the object and the research problem with Makarenko's socialist thought. Therefore, it implies reflections on educational Practices in the perspective of the omnilateral formation of the human being in extended School time to guarantee differentiated quality in the integral education of the subjects. This study is divided into three chapters, starting with an analysis of the official documents that guide the ETI Brazil, observing what they consider in relation to the training of Students. The second chapter discusses the Makarenkian pedagogical experience, pointing out the possible contributions to the formation of students in contemporary times who attend School for a longer time. In the third chapter, studies and reflections related to the contributions that the Society pedagogue can provide to education today were contemplated, with the perspective of promoting the formation of the ETI student in all dimensions. This research aims to encourage education professionals to commit to the Collective education of Students with a focus on the community. In this way, possible relationships are sought in the organization of pedagogical work that is established in the perspective of integral development, which involves the cognitive, physical, emotional, cultural and social aspects, which depend on innovative educational practices proposed in the use of this extended School time. It is believed that this research can motivate and serve as a subsidy for the implementation of the differentiated ETI and committed to the integral formation of its Students.

Keywords: Student Education; Collective Educational Practices; Collectivity; Makarenko; Full-Time Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Aspectos da experiência pedagógica e prática pedagógica makarenkiana.....p. 78

FIGURA 2 – Aspectos da organização do trabalho pedagógico de Makarenko.....p. 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, ESCOLA, TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO ESCOLAR	21
1.1 INDICATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR NA ETI.....	22
1.2 A ESCOLA PARA A FORMAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	28
1.3 A FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE ALGUMAS PESQUISAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ETI NO SUL DO BRASIL.....	37
1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO ESCOLAR NA ETI.....	52
II – MAKARENKO, COLETIVIDADE E FORMAÇÃO ESCOLAR	60
2.1 O PEDAGOGO ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO: UM POUCO DE SUA VIDA SOCIAL, POLÍTICA E EDUCATIVA.....	61
2.2 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO PARA FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA COLETIVIDADE.....	72
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS MAKARENKIANAS	79
III – MAKARENKO, PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR EM ETI	88
3.1 CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ÀS TRANSFORMAÇÕES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ETI: APONTAMENTOS DE PESQUISAS	90
3.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE NA ETI E AS RELAÇÕES PONTENCIAIS COM AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO.....	96
3.3 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA MAKARENKIANA: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NA ETI	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE: Quadro – Pesquisas selecionadas sobre o tema Educação de Tempo Integral na região Sul do Brasil.....	125

INTRODUÇÃO

Ao considerar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, faz-se importante para a educação o debate sobre a possibilidade de uma organização escolar e pedagógica que permita a formação diferenciada. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com o interesse em estudar o processo educacional da Educação em Tempo Integral (ETI) e, a partir de alguns subsídios aqui presentes, construam-se propostas pedagógicas que formem o estudante comprometido com a sociedade onde vive, preocupado com a inclusão de todos, com olhar solidário e responsável voltado para a coletividade.

Espera-se que seja possível incentivar a comunidade escolar para conhecer as contribuições pedagógicas das práticas educativas coletivas, propostas por Anton Semiónovitch Makarenko para a formação humana integral, e potencializar a organização escolar de ETI a partir dessas práticas. Ainda, valorizar a função do professor enquanto um sujeito que ensina para além do processamento de informações, tornando os estudantes capazes de compreender e criar condições para a transformação da sociedade. É um desafio grande, mas a provocação é necessária para possibilitar reflexões que se fundamentem na pedagogia makarenkiana e possam contribuir para a formação dos estudantes.

Neste contexto, algumas indagações sugerem problematizar: como as escolas de ETI podem oferecer aos estudantes uma formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares? Quais propostas pedagógicas em ETI estimulam a coletividade nas escolas com tempo ampliado? Quais os procedimentos pedagógicos das práticas educativas coletivas para as escolas de ETI? E, em que medida a proposta de educação para a coletividade de Makarenko pode contribuir para a organização de práticas coletivas nas escolas de ETI? São questionamentos, de modo geral, sobre o atendimento de estudantes em tempo ampliado e a possibilidade de se utilizar as experiências de educadores, especialmente de Makarenko, como outros socialistas, para valorizar as práticas educativas coletivas nos espaços educacionais.

Dentre as várias questões propulsoras para esta pesquisa, por meio da qual nos motivamos a aprofundar os estudos sobre ETI e as práticas educativas coletivas makarenkianas, destacamos duas: o fato de atuar na escola de educação em tempo integral e as inquietações com situações relativas à ETI e a aproximação com os pensamentos de Makarenko. Aproximação esta provocada a partir de um processo de formação

continuada no Colégio Estadual Industrial, de Francisco Beltrão - PR, em parceria com o Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE)” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, quando da realização de estudo e da sugestão mais específica da leitura da obra “Anton Makarenko: Vida e obra – a pedagogia na revolução”, de autoria de Cecília da Silveira Luedemann. Esta formação continuada também possibilitou a participação no Seminário de Extensão Universitária – SEU, da UNIOESTE, o que foi um dispositivo motivador para a pesquisa.

Nos estudos nesta formação continuada, as práticas educativas desenvolvidas pelo educador Makarenko chamam a atenção no desafio de trabalhar com crianças, adolescentes e jovens em situação de extrema pobreza e delinquência, em um contexto de pós-revolução e com significativas dificuldades e falta de recursos. A partir do estudo sobre o pensamento educacional e pedagógico de Makarenko, outras ideias vieram e, no conjunto, o coletivo de professores do Colégio foi provocado a olhar de modo diferente para os fatos do dia a dia de uma escola de ETI, levantando problemáticas que inquietam e impulsionam a pesquisar e conhecer perspectivas educacionais e pedagógicas para atuação nesse contexto escolar.

A partir da experiência na formação continuada, nossa pesquisa, iniciada em 2020 e com tempo para conclusão até o primeiro trimestre de 2022, traz a provocação de compreender quais as possibilidades para inserir práticas educativas de formação dos estudantes na ETI à luz das contribuições pedagógicas de Makarenko. Assim, propõe um estudo com objetivo geral de analisar as contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko para as práticas educativas coletivas de formação dos estudantes na organização escolar de ETI. Como objetivos específicos, os quais nortearão as reflexões dos capítulos deste estudo, apresentamos os seguintes: 1) compreender a formação escolar dos estudantes da ETI, sua implantação e implementação; 2) discutir as contribuições makarenkianas para as práticas educativas coletivas na formação dos estudantes e conhecer a organização pedagógica proposta por este educador; 3) identificar propostas pedagógicas que desenvolvam a coletividade na formação dos estudantes em experiências de escolas de ETI, considerando possíveis relações com as contribuições de Makarenko.

Diante das perspectivas que delinearão os objetivos desta pesquisa, fundamentam-se as reflexões como provocativas para a ETI na busca de contribuir para a análise sobre a formação dos estudantes e, para isso, valorizam-se as experiências de

educadores socialistas, como Makarenko, que vislumbrava promover a educação dos sujeitos no convívio em coletividade e trabalhava conceitos de valorização do outro, como disciplina, respeito e igualdade de direitos.

Com isso, a intencionalidade é desafiar as escolas que oferecem ETI a fazerem uso das contribuições dos educadores socialistas, especialmente makarenkianas, para pensar na possibilidade de aplicação destas experiências, considerando as importantes contribuições da pedagogia do coletivo de Makarenko.

Conforme afirmou Marx (2011, p. 60): “a classe trabalhadora [...], sabe que para atingir a sua emancipação, [...] terá que passar por longas lutas, por uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens”. Essa transformação passa também pela educação, e quando há tempo ampliado na escola, conseqüentemente, sugere-se que há mais espaço para debates e conhecimentos importantes que influenciam a formação dos sujeitos. Contudo, pensar a escola de ETI, utilizando-se dos pensadores socialistas, como Makarenko, que tiveram ampla experiência na construção do “homem novo”, é a partir do trabalho coletivo, que vise a construção de sujeitos que pensem e vivem a coletividade.

No entanto, diante do atual cenário social em que o capitalismo desenfreado impera no país, que massacra a classe trabalhadora, regido nos últimos três anos por um governo de extrema-direita, não é interessante que educadores discutam o âmbito das práticas educativas para a coletividade, nem mesmo que se busque a formação humana integral, omnilateral.

É fortemente perceptível nas escolas e nas políticas educacionais a formação para a individualidade. Nesta reflexão está implícita a necessidade de repensar a ETI qualitativamente diferente, que forme o sujeito integral, contemplando todas as dimensões do desenvolvimento humano, utilizando seu maior espaço de tempo escolar para essa finalidade.

Fundamentando nos pensamentos marxiano e marxistas, a formação integral desenvolve no homem a capacidade de autonomia, a possibilidade de mudar sua postura perante o atual sistema social e político com o objetivo de reduzir as desigualdades impostas pelo capitalismo. E à educação cabe fazer seu papel, formando sujeitos críticos e autônomos, capazes de pensar na coletividade e de agir em prol dos interesses também coletivos.

De acordo com Harvey (2020, p. 24), “qualquer projeto para mudar o mundo exigirá igualmente uma transformação em si [...] o próprio capital cria as possibilidades

para transformação”, confirmando-se, assim, a importância da proposta makarenkiana de trabalhar com a coletividade, no intuito de possibilitar que seus acolhidos se tornassem pessoas responsáveis consigo, com os outros e com seu país, porém, que fossem “pessoas felizes”.

Na perspectiva da formação do “homem novo” mais comprometido socialmente, a partir de práticas educativas coletivas, é possível entender que o conceito de educação integral deva oferecer aos sujeitos condições de compreensão da realidade a qual vivem, para conhecer quais as possibilidades de reação diante do propósito de melhorar as condições de vida para todos. Por isso, é necessário passar pela proposta educacional da escola, construindo agentes com conhecimentos essenciais para a vida comunitária.

Krupskaya (2017, p. 247) afirma “em seu discurso no III Congresso da Juventude Comunista, que Lenin disse que a velha escola estava ocupando a memória dos estudantes com coisas inúteis”. Aprofundando esta ideia, a autora traz que “Marx e Engels estudavam do ponto de vista do materialismo dialético [...], fenômenos sociais, fenômenos da vida social do presente e do passado” (KRUPSKAYA, 2017, p. 246), realizando a reflexão de como enfrentar as dificuldades presente por influência do sistema capitalista, e com a contribuição também de Ilitch, sugeriu que:

Finalmente, era necessário, dar às crianças alguma compreensão da realidade, examinar em qual direção seguia a reestruturação de todo o regime social. A literatura artística devia ajudar esta compreensão. Todo conhecimento relatado devia ser ensinado de uma maneira nova, os programas deviam lançar as bases de uma visão de mundo plena, intimamente associada com a compreensão daquilo que está acontecendo na vida (KRUPSKAYA, 2017, p. 248).

Com tais afirmações, torna-se interessante pensar e trazer para atualidade as propostas educativas de Makarenko, para que possamos ressignificar as ações pedagógicas nas escolas de ETI, para pôr em prática suas contribuições, na busca pela construção de tempos escolares que contribuam para a promoção humana e para o desenvolvimento de estudantes em todas as dimensões. Logo, é necessário refletir acerca da importância de trabalhar a coletividade na ETI, que possibilita um tempo maior para conteúdos formativos nessa perspectiva.

A presente pesquisa configura-se como bibliográfica, de cunho qualitativo teórico-conceitual, com ênfase em dissertações, teses e produções científicas já realizadas acerca da ETI e que contribuem para análise e discussão da formação para a coletividade a partir da contribuição pedagógica de Makarenko e outros pensadores da educação

socialista. Conforme Gil (2002), para identificar, estabelecer relações e analisar a consistência das informações e dados, segue-se a orientação de sistematização de conceitos e questões relevantes a partir de fichamentos preliminares. Assim, foram explorados os principais conceitos e questões referentes à temática com rigorosa análise crítica referente aos conteúdos estudados.

A abordagem metodológica busca fundamentar-se na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, situada em uma perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto e o problema de pesquisa com o pensamento socialista de Makarenko. Para essa concepção teórica as formas de pensar estão intimamente ligadas às mudanças da realidade concreta e social, que desta forma move o mundo por meio de ações materializadas, ou seja, das relações concretas.

Conforme Sanfêlice (2005, p. 86), “Marx aponta que a pesquisa científica consiste em um esforço de transformação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres humanos”. Logo, é importante ter um método que possibilite uma boa reflexão acerca da realidade social em movimento contínuo de contradições. Também para Netto (2011, p. 42),

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples.

A partir da necessidade de conhecer mais a respeito do que vem sendo pesquisado sobre a ETI, foi realizada uma busca de pesquisas publicadas no banco de dados da CAPES, da CNPq e bibliotecas digitais de universidades do Sul do Brasil. O critério de seleção dessas produções foi definido a partir das informações e reflexões acerca da formação dos estudantes em escolas de ETI. Objetivamos um recorte temático geral para tal levantamento, caracterizado em saber se tais pesquisas analisam ou consideraram as contribuições pedagógicas de Makarenko, especificamente sobre as práticas educativas coletivas propostas por esse pedagogo, para a organização escolar em ETI.

A importância de examinar os estudos científicos que já foram realizados relacionados à ETI também nortearam os caminhos por busca de indicativos que auxiliem na compreensão de como está sendo realizada a formação educacional dos estudantes nas

escolas que implementam a ETI, considerando que investigações já foram feitas e podem contribuir na reflexão sobre as relações potenciais das proposições makarenkianas.

No processo de sistematização de algumas pesquisas sobre ETI, prestou-se atenção em alguns elementos teóricos produzidos pelas pesquisas para identificar a relação com as propostas pedagógicas makarenkianas, dentre eles: como as escolas de ETI oferecem aos estudantes formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares? Existem propostas pedagógicas que estimulam a coletividade nas escolas com tempo ampliado? Quais e como são os procedimentos pedagógicos das práticas educativas coletivas presentes nas escolas de ETI estudadas?

As dissertações e teses examinadas, produzidas entre 2006 e 2019, analisam experiências escolares em ETI de municípios dos três estados do Sul do Brasil, ou seja, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Foram examinadas 04 teses e 21 dissertações com a finalidade de auxiliar na compreensão de como se apresenta o processo formativo dos estudantes, fatores que contribuem para esta formação e quais as possibilidades para reflexões acerca da experiência makarenkiana na formação para a coletividade em tempos contemporâneos.

Constatamos que em nenhuma dessas pesquisas estão presentes as contribuições pedagógicas de Makarenko, como também, poucas delas trazem elementos relacionados às práticas educativas que ocorrem em escolas de ETI. Nesse conjunto de pesquisas foi possível observar que muito se pesquisou sobre políticas educacionais, implantação e implementação de escolas com tempo ampliado.

Salientamos que, para a produção de nossas reflexões nesta dissertação, selecionamos algumas dessas pesquisas para contribuir com tais reflexões aqui desenvolvidas, o que explica o motivo de não trabalharmos diretamente com as análises dos textos de todas as dissertações. Ao mesmo tempo, consideramos importantes elementos dos textos das pesquisas de modos diferentes, sem relação permanente com todos os textos em partes da dissertação, como aqueles para o primeiro e para o terceiro capítulo da dissertação.

Logo, julgamos a abordagem sobre as contribuições pedagógicas de Makarenko e as práticas educativas coletivas um importante âmbito teórico de pesquisa e pedagógico para a educação escolar em ETI. Um indicativo para aprofundarmos nossas reflexões para as propostas makarenkianas, na perspectiva da formação de pessoas mais comprometidas com a convivência, com os direitos, com os deveres e com o compromisso para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O quadro das pesquisas e de experiências de ETI no país modificou-se desde as constatações de Castro e Lopes (2011, p. 279), quando denunciavam, à época, que não havia muitas “experiências educacionais e pesquisas” que descrevessem com detalhes a ETI no Brasil. Também citavam que a melhora na qualidade da educação dos estudantes em ETI é questionável quando comparadas a outras escolas.

As autoras, refletindo sobre a aprendizagem, afirmam que “não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas referências, algumas boas e outras ruins, que poderão balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da população” (CASTRO e LOPES, 2011, p. 279). Desta forma, permitem pensar que currículo deverá garantir a aprendizagem satisfatória dos estudantes e que homem irá formar com mais tempo na escola.

A ETI disponibiliza maior tempo escolar e esta pesquisa busca compreender o processo educacional desta modalidade de ensino, discutindo a formação que promova qualidade nas relações em sociedade, de forma mais humanizada, que priorize o trabalho em coletividade, com a preparação do estudante para a convivência, que conhecimento e educação proporcionam a condição de saber produzido historicamente, que permita influenciar significativamente a mudança na sociedade.

Desta forma, trazer o estudo sobre a formação do estudante da ETI para a discussão não é inédito, porém o empenho de percorrer as análises de pesquisas, publicadas na Região Sul do Brasil, e estudos sobre o tema levam à percepção de como a formação escolar em ETI vem sendo analisada e propostas para escolas que promovem esta modalidade de ensino.

Considera-se a ETI tenha o diferencial que contempla a qualidade da educação, livre do modelo do ensino tradicional, que amplia o tempo com oficinas descoladas da organização educacional que divide os períodos de aula em dois turnos. Que seja capaz de inovar com a unificação em turno único, com planejamento específico para a realidade da escola, que valorize a educação do estudante na pluralidade, que contemple a formação de valores, respeite a subjetividade humana de cada um e proporcione melhores condições para as relações humanas necessárias ao convívio em sociedade.

Com maior tempo na escola, torna-se interessante que o tempo do estudante seja aproveitado para potencializar a sua formação integral, que promova condições dos sujeitos que a frequentam obterem um desenvolvimento capaz de levá-los a viver melhor em comunidade, com condições de compreensão social, política e cultural.

Neste estudo, denota-se que o ensino em um ambiente de ETI vise formar o estudante com princípios fundamentados em práticas educativas coletivas, que passa pela aceitação do sujeito, para que este compreenda as razões de elementos específicos de sua formação, com suas atitudes voltadas aos interesses de toda a comunidade escolar, tornando-se participativo e disposto a aprender conceitos que levará para a vida.

Ainda, que almeje uma formação integral e contemple todas as dimensões humanas necessárias, para se tornar um ser humano capaz de expressar atitudes humanitárias no contexto onde vive, sendo respeitado e respeitando os que estão a sua volta. Logo, compreende-se que é no coletivo que o ser humano poderá se transformar, agregar valores e se tornar um agente empoderado, capaz de transformar a sociedade.

O primeiro capítulo é constituído pela política de educação integral, escola, trabalho pedagógico e formação escolar, com objetivo da reflexão sobre a formação dos estudantes da ETI, como se organiza, a implantação e implementação nessas modalidades de escolas. Foram examinados documentos oficiais que instituem a ETI, obras de autores que dialogam sobre o tema e apontamentos extraídos das teses e dissertações realizadas no Sul do Brasil acerca da temática. A organização está disposta em tópicos que apontam os indicativos da política educacional para a formação escolar na ETI; a escola para a formação em tempo integral; a formação escolar a partir de algumas pesquisas sobre experiências de ETI no Sul do Brasil; a organização do trabalho pedagógico e a formação escolar na ETI.

No segundo capítulo, intitulado Makarenko e as práticas educativas coletivas de formação escolar, traz reflexões sobre a pedagogia makarenkiana com elementos sobre a sua experiência pedagógica junto a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, no período pós-revolução russa em 1917. Também relata sobre a prática makarenkiana de ensinar e compreender a educação, bem como a herança deixada aos educadores do mundo todo, o que lhe rendeu o título de pedagogo do coletivo. Constitui-se com os tópicos o pedagogo Anton Semiónovitch Makarenko: um pouco de sua vida social, política e educativa; contribuições pedagógicas de Makarenko para formação escolar a partir da coletividade; a organização do trabalho pedagógico a partir das práticas educativas coletivas makarenkianas.

O terceiro capítulo traz reflexões acerca das contribuições que este pedagogo soviético proporcionou à educação na contemporaneidade, na perspectiva de promover a formação do estudante da ETI na integralidade. Com o título Makarenko e as práticas educativas coletivas de formação escolar em ETI, pretende-se fazer relações possíveis

com a prática makarenkiana e a educação integral na atualidade, na perspectiva de incentivar o comprometimento entre os estudantes para a formação com foco na coletividade. A organização está composta com os tópicos: contradições e desafios às transformações em práticas educativas em ETI: apontamentos de pesquisas; a formação integral do estudante na ETI e as relações potenciais a partir das contribuições pedagógicas de Makarenko; contribuições da experiência de Makarenko: algumas possibilidades de práticas educativas coletivas para a formação de estudantes da ETI.

Desta forma, buscam-se relações possíveis na organização do trabalho pedagógico que se estabelece na perspectiva do desenvolvimento integral, que envolve a intelectualidade e os aspectos cognitivos, físico, emocional, cultural e social, os quais dependem de práticas educativas inovadoras propostas na utilização deste tempo escolar ampliado.

Por fim, compreende-se que o trabalho coletivo poderá fazer a diferença na formação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento pleno e se preocupando com todos, conforme orienta a experiência pedagógica makarenkiana. Pensar juntos em soluções para determinadas situações que são de interesse comum, contribui para a formação de consciência coletiva, tornando os sujeitos capazes de agir com valores humanitários, transformando os ensinamentos escolares em saberes úteis para a vida em sociedade.

Como desfecho, conclui-se com a compreensão de que a proposta de educação para a coletividade, ensinada por Makarenko pode contribuir para a organização de práticas coletivas nas escolas de ETI, priorizando o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a condição de pertencimento ao grupo. As escolas de ETI devem prestar atenção nas situações discriminatórias sofridas por muitos meninos e meninas, e, neste contexto, procurar envolver todos no processo, nas atividades e ações desenvolvidas na perspectiva de responsabilizar todos pelas boas ações que os incluam. Para que estas estratégias sejam significativas, há necessidades de que os objetivos das atividades sejam claros e úteis para a vida dos sujeitos.

CAPÍTULO I – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, ESCOLA, TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo objetiva discutir a formação escolar dos estudantes da Educação de Tempo Integral (ETI), sua implantação e implementação, fundamentada em dados históricos, documentos oficiais, obras sobre a ETI no Brasil e autores que dialogam sobre o tema. Desta forma, um olhar mais aprofundado examinará os materiais citados, identificando elementos que apresentem indicativos de como esta modalidade de ensino está organizada e se caracteriza para oferecer um ensino capaz de formar os estudantes em todas as dimensões do desenvolvimento humano. Priorizou-se observar o que as escrituras falam para definir a ETI, o que apontam para a sua organização pedagógica e a formação dos estudantes desta modalidade de ensino.

A observação do que diz respeito à legislação para a implantação da ETI procura destacar os indicativos referentes à formação escolar e como a legislação propõe ser organizado o trabalho pedagógico, o que deve auxiliar na compreensão de aspectos relativos ao processo educativo dos sujeitos que estudam nas escolas com esta modalidade educacional. Também serão examinados quais desdobramentos estão presentes nas leis, normativas, resoluções e instruções que possam significar elementos que influenciam na constituição destas escolas e seu embasamento.

A partir do estudo sobre a fundamentação legal, bem como com a compreensão das práticas educativas coletivas propostas por Makarenko, busca-se olhar para as pesquisas examinadas, e investigar o fazer pedagógico que se apresenta, além de obter a compreensão das ações pedagógicas presentes nas escolas que se destinam a formar os estudantes em tempo integral. Neste contexto, observar se há pistas que indiquem sobre a formação integral dos sujeitos. Nelas podem ser identificados elementos que possibilitam esta compreensão, apesar de serem realizadas com outros focos de estudos. É possível perceber como os documentos norteadores das escolas de ETI estão estruturados, as ações práticas da comunidade escolar e depoimentos de pessoas diretamente ligadas à comunidade escolar, o que traz indicativos para reflexões sobre os objetivos propostos.

Alguns apontamentos sobre experiências das escolas de ETI no Sul do Brasil serão apresentadas para enriquecimento do debate. Por meio do estudo cuidadoso de algumas pesquisas científicas desenvolvidas e publicadas no banco de dissertações e teses de

bibliotecas das universidades da Região Sul do País, serão expostos elementos que contribuem para o entendimento referente à formação integral dos estudantes.

Assim, neste capítulo, também será analisada a formação escolar a partir de algumas experiências de ETI pesquisadas no Sul do Brasil. Este material estudado contempla poucas informações específicas sobre o processo formativo dos estudantes, pois traz mais dados sobre a implantação, implementação, aspectos relacionados à formação de professores que atuam nestas escolas e resultados de avaliações externas.

Por fim, abordamos questões referentes à organização do trabalho pedagógico e a formação escolar na ETI, que perpassam pela elaboração de estratégias planejadas para articular procedimentos necessários, no intuito da oferta de ensino de qualidade, e que resulte na aprendizagem dos estudantes. A reflexão sobre os encaminhamentos curriculares, suas relações e intencionalidades tomam uma importância significativa em relação à organização do trabalho pedagógico. Destaca-se também a relevância do envolvimento da comunidade escolar e o espírito cooperativo, na busca da organização ideal para que a escola cumpra seu papel.

1.1 INDICATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR NA ETI

A ideia de ETI existe há muito tempo. Paro et al. (1988, p. 19) afirmam que na década de vinte do século passado surgiram os primeiros elementos que indicavam para efetivação das propostas para a ETI no Brasil. A educação brasileira, no período de 1920 a 1960, teve grande contribuição de Anísio Teixeira, defendendo a democracia, a ciência e primando pela formação humanista na escola.

Na década de 1950, Teixeira inaugurou a Escola Parque com a finalidade de ampliar o tempo escolar de crianças e adolescentes e promover maiores condições para o desenvolvimento dos aprendizes a partir da organização escolar de ETI. Ele defendia que a escola precisava de mais tempo para ensinar as crianças.

Porém, a concepção de uma formação integral, defendida por Anísio Teixeira, estava vinculada as concepções liberais e democráticas. Ele defendia a ideia de que a instituição escolar era um instrumento de construção da igualdade, enquanto Makarenko, e os educadores socialistas, tinham a visão de que a escola deve ser igualitária para todos, ser pública e desenvolver seus estudantes na perspectiva da construção de uma sociedade

mais unificada e harmoniosa, onde, segundo Saviani, os sujeitos possam “tomar e manifestar iniciativas” e, para isso, de acordo com a autora, deve-se “incentivar todas as crianças e valorizar suas realizações, sem discriminação e nem privilégios” (SAVIANI, 2021, p. 151). Logo, compreende-se que no Brasil, “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição” (CAVALIERI, 2010, p. 2).

Neste contexto, mesmo com uma filosofia a contramão do socialismo, fez-se necessário recorrer à obra intelectual de Teixeira, para compreender como a ETI teve início no Brasil, e como ocorreu a evolução desta proposta educacional no país, pois não se pode negar seu legado para a área.

No Brasil, a ETI se expandiu a partir da década de 80, na perspectiva de ampliar o tempo escolar dos estudantes, com a criação por Darcy Ribeiro dos CIEPs no Rio de Janeiro. De acordo com Cavaliere (2007), no início do século XXI, com base no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, houve uma adesão significativa do sistema público de ensino ao aumento do tempo escolar.

Ainda, de acordo com a autora, esta ampliação precisa ser bem aproveitada, pois “um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Considerando o exposto, o tempo que os estudantes de ETI convivem com os colegas e professores é significativo e isto tem uma grande importância na aquisição de conceitos e habilidades para a convivência em comunidade. Torna-se um espaço para aprendizagem social, onde valores fundamentais podem ser partilhados e integrados à formação destes sujeitos, os quais levam para o seu modo de viver e se socializar.

Encontram-se nos documentos oficiais indicativos que promovem o atendimento de estudantes em ETI. Na Constituição Federal de 1988 está garantida a educação que tenha condições de oferecer formação ao estudante capaz de fazer o diferencial em sua vida. Conforme o Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mesmo não abordando diretamente a ETI, a Constituição Federal norteia os desdobramentos específicos da educação na LDB/96. Ao ser mencionada, na Carta Magna, que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a ETI terá

fundamental papel para que se atinjam as metas de formação integral dos sujeitos, desenvolvendo-os através do ensino e da aprendizagem. Além de potencializar o desenvolvimento intelectual do estudante, a educação deve aprimorar a formação social e promover a autonomia responsável.

Na perspectiva, com a democratização do conhecimento, a LDB, em seu Artigo 22, prevê que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 18).

Portanto, a escola fica na eminência de preocupar-se com a formação cidadã, que proporcione as condições necessárias de aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual, bem como de oferecer condições para o desenvolvimento e aprimoramento socioemocional, cultural, físico e social.

A LDB contempla a implantação da ETI no Art. 34, afirmando que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 25), garantindo a possibilidade da oferta desta modalidade de ensino.

No mesmo artigo dessa Lei, § 2º, está posto que a oferta com carga horária ampliada no “ensino fundamental será ministrada progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (p. 25). Logo, este tempo escolar ampliado precisa ser organizado para desenvolver integralmente o estudante, com atividades múltiplas que contemplem metodologias intra e extraclasse, permitindo aprimorar habilidades e desenvolvê-las de diferentes formas, aproveitando o maior tempo de convívio na escola. O papel da escola na vida dos sujeitos é inquestionável. A educação tem função importante em seu aperfeiçoamento, e a perspectiva é de promover o desenvolvimento integral.

Neste viés, o Art. 87 da LDB trata da instituição da “Década da Educação”, com a finalidade de alinhar medidas que atendam as normativas da Declaração Mundial de Educação Para Todos. No § 5º desse artigo determina que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (1996, p. 83), deixando explícita a possibilidade dos Estados e Municípios ofertarem a modalidade de ETI.

Na Meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014 – PNE ressalta-se que está assegurado, conforme a legislação determina, que a União deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Nesta perspectiva, a Meta 6 estabelece meios que visam a melhor organização pedagógica para esta forma de atendimento educacional dos estudantes, objetivando destacar o “acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivos”, conforme as estratégias presentes no referido documento. Desta forma, há a intencionalidade de tornar o tempo escolar ampliado significativo, qualificado e organizado “direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar”.

Na mesma Meta, no teor das estratégias também está expresso que a implementação de ETI deve priorizar “comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”, anunciando também, as comunidades indígenas e quilombolas, atendimento de pessoas com deficiência e escolas do campo.

Na intenção que se cumpra a Meta 6 do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução Nº 7, de 3 de novembro de 2016, que “estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal”.

Com isso, busca incentivar a adesão à proposta de ampliar o tempo escolar para período integral, mantendo os estudantes mais tempo na escola e acompanhamento do desenvolvimento destes, incentivando as boas práticas sociais e, conseqüentemente, atendendo as estratégias propostas na Meta 6.

É estratégico na ETI acompanhar o rendimento acadêmico e humano dos estudantes, formulando propostas de implementação no ambiente escolar, com perspectivas de tornar a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos mais aprimorado. Para promover a disposição e dedicação dos estudantes na escola com tempo ampliado, consideram-se necessárias medidas que incentivem e valorizem os aprendizes por meio de práticas educativas que despertem interesse. Para tanto, destaca-se a importância de ter recursos garantidos ao investimento nesta modalidade de educação.

Com o propósito de estimular a oferta da ETI, promover a inserção social e contribuir para maior eficiência e celeridade as intervenções das entidades educacionais, que possibilite mais escolas a aderirem à proposta, incentivos fiscais foram estabelecidos quando da Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS). Via CEBAS, é possível isentar as contribuições para a seguridade social, por meio da concessão ou renovação da referida certificação, norteadas pela Lei Nº 12.101/2009, em seu Artigo 13, § 6º, que expressa que a instituição privada que prestar serviços na área da

educação básica em tempo integral será isenta da contribuição da cota patronal, e também podem receber transferências de recursos governamentais, a título de subvenções sociais, pois as reconhece como entidades de assistência social na área da educação.

Na Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, MEC, encontram-se elementos que apontam para a organização pedagógica das escolas que aderirem ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, destinada a atender o Ensino Médio em Tempo Integral, direcionada a estudantes de 15 a 17 anos de idade. O documento estabelece no Artigo 1º, § 1º, que:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais. (BRASIL, 2016).

Neste âmbito, a formação do estudante deverá ser estimulada propiciando uma organização pedagógica com metodologias capazes de desenvolvê-los cognitivamente, sem deixar de lado a afetividade e a sociabilidade. A organização pedagógica também se destina a conceber metodologias de ensino que levem a diferentes conhecimentos, proporcionando a formação em sua integralidade, o que resulta em maiores possibilidades de integração social, mais humanizada, possível de promover a transformação social, conforme a Portaria supracitada, destacando aprendizagens nas quais sejam “observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”¹ (BRASIL, 2016, p. 23).

Com o propósito de entender os elementos educativos do atendimento aos estudantes por meio do fortalecimento da educação em tempo ampliado, Leclerc e Moll (2012, p. 93) citam Anísio Teixeira e afirmam que “[...] a Educação Integral é o modo de retomar o sentido desse “crescimento orgânico, humano”, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” e fazem a análise sobre os programas de

¹Esses quatro pilares da educação se referem aos escritos por Jacques Delors, em 1996, e editado para a UNESCO, destinados ao projeto de educação para o século XXI. Visam oportunizar nos estudantes o desenvolvimento de consciência humanitária, a capacidade social e estimulam melhor convivência em comunidade. A recomendação da UNESCO, por meio dos quatro pilares da educação, é para que sejam observados o fato de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, de forma que a escola considere o trabalho em consonância com o currículo básico previsto

²De acordo com o MEC, o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas.

governo no Ministério da Educação. Citam o Programa Mais Educação – PME², que vem estruturado com viés de enfrentamento as dificuldades sociais e defasagens educacionais através da implantação de escolas de ETI.

Em relação ao PME, este teve a finalidade de ampliar os investimentos para implantação da ETI, “[...] neste sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento foi realizado” (LECLERC e MOLL, 2012, p. 97) e foi subsidiado com recursos para incentivar a ampliação do tempo escolar. Em 2016 foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação – PNME, com alterações na concepção de educação.

Tem-se presente a crítica que a ETI não tem como objetivo um trabalho para a coletividade, mais humanizado, e que forme o cidadão capaz de transformações sociais significativas. Conforme Torres (2019, p. 281), “[...] necessita-se salientar que a escola não deve ter como objetivo preparar crianças e adolescentes para a realização de avaliações, mas, sim, a formação de cidadãos críticos”. O que se observa é que estas escolas estão postas para atender as dificuldades socioeconômicas das famílias de baixa renda, que deixam seus filhos aos cuidados da educação enquanto desempenham suas funções laborais.

Entretanto, não há como negar a intencionalidade política em melhorar os índices das avaliações externas com maior conteúdo intelectual do ensino formal. Desta maneira, entende-se que a escola de ETI está reproduzindo as prerrogativas impostas pelo capital, dentro do contexto neoliberal.

Críticas sempre ocorrem quando o assunto trata de ampliação do tempo escolar, isto devido, segundo Paro et al. (1988, p. 19), o “excessivo caráter assistencialista” ou por considerações como, que “se garanta ensino de boa qualidade em período parcial [...] para depois poder se falar em extensão da escolaridade para período integral”.

Nesta perspectiva, também é possível visualizar propostas para atender as crianças que estão em desfavor de medidas de proteção social e buscar fazê-las frequentar a escola por maior tempo sem, no entanto, um currículo capaz de desenvolvê-las intelectual em melhores condições correlatas ao tempo que permanece nos estudos.

Diante da busca por solução dos problemas sociais das crianças e adolescentes, surgem, como alternativa, programas educacionais que fazem a criança permanecer mais tempo na escola. A exemplo disso, surgem:

Como resposta ao problema da extensão do período diário de escolarização, duas medidas recentes têm catalisado as discussões a respeito do assunto: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no Estado de São Paulo. As discussões a respeito da validade ou não dessas propostas, entretanto, não raro derivam para o campo das posições passionais, ou para a defesa de interesse de grupos ou de pessoas, sem levar em conta a população alvo da escolarização. (PARO et al., 1988, p. 19).

A exemplo da proposta colocada em prática nestes dois Estados, outras se efetivaram, porém, o modelo não difere muito, sendo alvo de crítica quando a avaliação consiste na real finalidade. Observa-se a ampliação do tempo dos estudantes na escola, mas a proposta educativa formativa parece ficar em segundo plano, e até mesmo sem ser implantada. O tempo escolar é aproveitado com atividades lúdicas, esportivas, artísticas e culturais, sem deixar claro qual é a contribuição destas atividades para a formação dos estudantes, ao considerar o currículo básico e o desenvolvimento intelectual e cognitivo.

De acordo com Torres (2019, p. 281), é preciso lutar por uma escola que ofereça “uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã”, além dos conhecimentos científicos necessários na formação dos sujeitos. Ainda, conforme a autora, é preciso formar o estudante para a vivência em coletividade, uma vez que as práticas pedagógicas denunciam a inexistência de propostas educacionais que envolvam os estudantes ao compromisso de trabalhar de forma mútua e colaborativa.

Contudo, observa-se que a formação ideal dos estudantes passa pela integralidade, ou seja, que haja o desenvolvimento em todas as dimensões humanas, que aprimore a capacidade intelectual com conteúdo científico construído pela humanidade, a construção de novos conhecimentos e a evolução na capacidade de convivência em sociedade.

1.2 A ESCOLA PARA A FORMAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao pesquisar o significado da palavra integral, de acordo com Bonino (2011), sua origem vem do latim “*integrare*”, que significa “tornar inteiro, fazer um só”, originário de “*integer*”, que quer dizer “inteiro, completo, correto”. Ao prefaciar a obra “Educação Integral no Brasil”, de Moacir Gadotti, Padilha (2009, p. 8) se refere à educação integral como: “[...] é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no

planeta”. Ao voltar o entendimento da palavra integral para a ETI, é possível compreender esta modalidade orientada para uma formação completa, que forma o sujeito em plenitude e abrange todas as dimensões humanas. Logo, pressupõe-se que essa orientação coloque que a educação esteja atenta à formação do estudante, em sua totalidade, para, assim, planejar e organizar práticas educativas que o promovam em sua integralidade.

Considera-se que o desenvolvimento para a integralidade do estudante o torne conhecedor de conteúdos básicos e complementares no âmbito de todas as dimensões humanas. Conforme Rohden (1984, p. 94), “o homem integral é uma perfeita harmonia de ser e agir, de todos os componentes da sua natureza”, logo, cabe a escola oferecer condições de aperfeiçoamento deste “ser” para que possa “agir” com discernimento, a partir de uma formação em todas as dimensões humanas.

Com o entendimento que a ETI, por ter maior tempo escolar, pode oferecer ao estudante uma formação que possibilite o desenvolvimento pleno, que o capacite em todas as formas de desenvolvimento humano, faz-se necessário compreender o significado de educação integral dos sujeitos.

Nesta perspectiva, “Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação omnilateral” (GADOTTI, 2009, p. 20). No contexto das práticas educativas makarenkianas, como foco desta pesquisa, é pertinente definir a omnilateralidade defendida por Marx:

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (SOUZA, 2019, p. 2).

Marx não deixou uma definição específica sobre educação, mesmo sobre omnilateralidade. Porém, seus escritos vão definindo estes aspectos voltados à educação e a formação humana, com foco na emancipação do ser humano, capaz de utilizar-se do “trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade” de acordo com Krupskaya (s/d) (SAVIANI, 2021, p. 152).

Desta forma, a compreensão sobre omnilateralidade é necessária para o entendimento relativo à educação, pois Marx, defendia a formação humana contrária a unilateralidade produzida pelo trabalho alienado, que fortalece o capitalismo, propondo a educação geral e politécnica. Nesta reflexão, ressalta-se o princípio da politecnicidade como “a íntima relação entre o estudo e o trabalho produtivo”, pois:

A escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova para valorizar e realizar tanto trabalho manual quanto o intelectual. Proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências (torná-los cultos). Formar especialistas em todos os domínios. (SAVIANI, 2021, p. 152).

Considerando a divisão do trabalho como significativa constituição do desenvolvimento do ser humano na sociedade capitalista, tal constituição opera para que ocorra de forma separada, entre o pensamento e a ação. Com isso, o ser humano fica alienado e perde sua humanidade e seu empoderamento. “A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas” (MANACORDA, 2017, p. 78).

Assim, o ser humano é alienado do domínio do processo geral do trabalho. A alienação presente no processo do trabalho o torna um ser desumano, restringindo-o das necessidades reais de torna-se humano. Conforme Manacorda (2017, p.79), para Marx, quando o homem é tão explorado pelo trabalho, passa a não ter mais necessidades humanas, qualquer coisa lhe serve, visto que “[...] o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado”, já que a divisão do trabalho leva o homem ao “embrutecimento”.

Conforme Manacorda, para Engels a educação oferecida pela classe burguesa aos filhos e filhas da classe trabalhadora era de categoria inferior, insignificante, levando “a atrofia intelectual”, com a finalidade de alienar e manter o homem na condição de um apêndice da máquina, torná-lo invisível, “incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos” (MANACORDA, 2017, p. 82). O homem fica subordinado à máquina. Isto faz com que ele perda a sua identidade.

Ainda para este autor, Marx aponta para a educação que atenda às necessidades do filho do operário, que forme o homem liberto: “uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda” (MANACORDA, 2017, p. 84).

Desta forma, a escola estaria incumbida não apenas repassar conhecimentos já construídos e presentes em currículos escolares de interesse da burguesia, mas, sim, ensinar aos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões. “Só os proletários do tempo presente, completamente excluídos de toda manifestação pessoal, estão em condições de atingir sua completa e não mais limitada manifestação pessoal” (MANACORDA, 2017, p. 87).

É por meio da compreensão real do ser humano que a educação poderá devolver a este a condição de emancipação, tão afanada pelo capitalismo. Além de superar a preguiça de pensar, o ser humano precisa ir mais longe, atingindo a clareza social na qual vive, pois o esclarecimento é o processo de emancipação intelectual do homem, da capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade, da dominação intelectual, política e econômica.

Assim, o ser humano pode evoluir. De acordo com Manacorda (2017, p. 87), a sua rebelião, “se permanece no âmbito do modo de produção existente, se não se funda sobre uma força produtiva revolucionária, conservará apenas o desumano”. Logo, o conceito de homem omnilateral estabelece indicativos que o indivíduo só vai se desenvolver de forma omnilateral se houver a presença de outras forças produtivas, pois, para o autor, “trata-se, em suma, do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista” (MANACORDA, 2017, p. 88). Em suma, é interessante que, no lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar procure desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação.

A sociedade capitalista influencia para o pouco entendimento do ser humano em relação à vida social. A ideologia desta sociedade é influenciada pelo avanço das novas tecnologias/maquinaria, o que fez ele perder o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito e a dignidade de ser humano.

Portanto, nessa sociedade, “a educação é colocada, aqui, ao lado da divisão do trabalho, como causadora da unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade” (MANACORDA, 2017, p. 91).

A educação deve ser uma arma contra a desinformação, deve fazer resistência à indústria cultural que massifica o homem. Cabe a escola oferecer a condição de não somente aceitar as diferenças, mas permitir que as pessoas sejam tratadas como detentoras de direitos.

O debate acerca da escola e sua relação com a sociedade, inspirado nos pensamentos de Marx, levam à reflexão que prima pela igualdade de direitos, enfatizando

alguns indicadores para práticas pedagógicas capazes de pensar na transformação social por meio da educação responsável e direcionada à emancipação do homem, em que não apenas instrua-o, mas também o esclareça. Ainda sobre o papel da educação escolar para Manacorda, Castanha e Zimmer (2018, p. 1181) consideram que:

[...] Manacorda usou as palavras de Lênin e definiu como “[...] hipocrisia burguesa a existência da escola separada da política”. Por isso, após a revolução bolchevista, segundo Manacorda, Lênin afirmou de maneira explícita, “[...] que nossa obra no campo da escola consiste também na luta pela eliminação da burguesia” (MANACORDA, 2007, p. 107).

Evidencia-se que para o autor, o papel da educação escolar é contribuir na luta para fortalecer o proletariado, visando à superação da burguesia. A escola que oferta a ETI tem espaço de tempo para pensar sua proposta educacional que possibilite o desenvolvimento integral do estudante, uma vez que o currículo e as práticas educativas no tempo ampliado contemplariam este “a mais” no que se educa. Oferecer uma educação formativa para omnilateralidade, na condição de romper com a formação do ser humano limitado à alienação capitalista, é torná-lo emancipado e útil à sociedade que se preocupa com todos e, desta forma, promover “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres [...] dos quais o trabalhador tem estado excluído” (MANACORDA, 2017, p. 90).

Com isso, ainda de acordo com o autor, estaria possibilitando a formação do homem para um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2017, p. 88), conforme os pensamentos marxianos presentes no Manuscritos de 1844.

Logo, “a educação multifacética consiste em formar cidadãos livres e conscientes, no espírito de unidade e fraternidade de todos os trabalhadores” (SAVIANI, 2021, p. 151), desenvolvendo-se multilateralmente em todas suas faculdades humanas, ou seja, nas dimensões que envolvem sua vida corpórea material e o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Nesse sentido, a função da escola perpassa pela formação do sujeito integral, bem desenvolvido em todas as dimensões que possa, conforme Marx, “verificar a validade de um pensamento no plano genericamente humano e social, como capacidade de

transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos” (MANACORDA, 2017, p. 130).

É nesta linha de pensamento crítico que deveria se direcionar à escola da ETI, na perspectiva da formação do estudante para se tornar um ser transformador, atuante no contexto social de forma consciente e respeitosa com o semelhante e com a natureza.

Para Manacorda (2017, p. 131), “a escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas”. Assim, compreende-se a formação integral do estudante como diferencial na escola que possui maior tempo para ensinar.

Tal perspectiva tenciona a escola para que seja promotora da educação que desenvolva o sujeito na sua integralidade e proporcione a emancipação dos sujeitos e forme pessoas com maior capacidade de práticas transformadoras de suas condições de vida em sociedade.

Conforme Guará (2006, p. 16), “a ideia de formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas”. Para a autora, o processo de transformação por meio da educação é constante na vida do estudante, apesar de ter início nos primórdios da vida com “ações humanas” que imprimem as atitudes e iniciativas de cada ser, acarretando “os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios” (GUARÁ, 2006, p. 17), o que permite aprimorar e evoluir nas reflexões sobre os fins da ETI em relação à formação dos estudantes.

A escola se consolida como ETI ao exercer o turno único, descaracterizando-se de atividades não integradas entre turno e contraturno para interligar o atendimento educacional em ambos os períodos, com tempo estendido.

A formação integral do cidadão, a partir da escola de ETI, a apropriação de conteúdos e capacidades trabalhadas que o levarão a ter autonomia estarão relacionados ao aproveitamento deste tempo escolar de turno único estendido com práticas educativas que condizem com a necessidade de aprendizagem ampla do estudante.

Entretanto, a escola é uma instituição com limitações e potencialidades, pois se considera que:

Ela é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento

da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

A autora destaca que a vida escolar não está isolada, sozinha, mas, sim, em consonância com outras instituições que possam ampliar as condições para a oferta de educação que promova a formação integral do estudante. Chama a atenção para os riscos que a escola corre quando não tem uma fundamentação sólida, dizendo que esta “expõe-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção” (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Espera-se que a educação proposta nestes ambientes escolares de ETI busque discutir uma formação ampliada em conhecimentos, capacidades e de valores, para propiciar o fortalecimento da cidadania, na perspectiva de defesa da democracia e igualdade de direitos.

No contexto que se reflete sobre a possibilidade da escola de ETI influenciar na vida das pessoas com formação escolar mais aprimorada, possibilitada por práticas educativas em tempo ampliado, “há o perigo de se superestimar o poder da escola na transformação da sociedade, acreditando que ela possa, por si, mudar o rumo da ordem social vigente” (PARO et al. 1988, p. 222).

De modo acrítico, é isso que se espera da escola, em relação à formação dos estudantes, pois estes ficam maior tempo estudando. Logo, acredita-se que as práticas educativas em ampla dinâmica de tempo proporcionem melhor aprendizagem. Porém, com a responsabilidade imposta à escola de ETI, como tantas outras além desta organização curricular e pedagógica, os poucos recursos, inclusive humanos, e a tarefa de sanar muitas mazelas deixadas por tantas contradições sociais, encortinam uma qualidade do trabalho escolar para formar o cidadão com integralidade.

Diante das dificuldades que impedem a qualidade da educação, como os interesses do sistema capitalista, ampliar o tempo é uma iniciativa significativa quando compreendida como necessidade de qualidade na formação do estudante, não minimizando esta oferta ao acolhimento a situações de vulnerabilidade e risco social.

Por isso, é importante pensar a escola com tempo ampliado de maneira diferenciada, onde o diferencial seja a construção de práticas educativas para a formação integral do estudante. Consequentemente, “pensar a escola na perspectiva da educação integral requer, portanto, superar com as práticas convencionais, limitadas e unilaterais de formação [...]” (SOUZA e ANTÔNIO, 2016, p. 285), abdicando as intencionalidades impostas pelo capitalismo. Ou seja,

A escola poderia ser um laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes. Um laboratório de práticas, de intervenções sobre o real. Para que a relação pedagógica desde a infância seja um laboratório de ação-aprendizagem será necessário reconhecer as aprendizagens acumuladas na pluralidade de ações, intervenções para mudar sua precária e injusta realidade. Sua cultura ativa é apreendida no seu viver mais fora do que dentro da escola. O que fazer para que essa cultura ativa seja reforçada dentro da escola? (ARROYO, 2013, p. 258).

O autor traz a reflexão relativa à maior disponibilização de oportunidades de estudo dentro das escolas, que valorize o estudante a partir do conhecimento que ele tem e do que a escola poderá educar, permitindo, assim, a formação integral. Desta forma, a escola irá reconhecer os estudantes como sujeitos pensantes no processo educacional, capazes de assumir o propósito de ser um cidadão crítico com condições de protagonismo e emancipação social.

As práticas educativas na escola de ETI necessitam considerar o estudante como participante do processo de construção de sua formação, de apropriação dos conhecimentos e do desenvolvimento de suas capacidades, pois, assim, são admitidos como sujeitos munidos de informações, compreensões e relações com a sua realidade, ou seja, trazem consigo a complexidade do “saber-aprender-pensar-agir-interagir” (ARROYO, 2013, p. 257).

Essa é uma perspectiva que se associa à organização escolar e pedagógica da escola de ETI, que norteará de forma consistente e promotora de desenvolvimento na integralidade. Uma forma na qual a ampliação do tempo torna-se “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Assim, evita-se o entendimento sobre a formação do estudante reduzida apenas ao número de horas que permanece na escola, mas considera prioritariamente a qualidade do tempo escolar, de maneira a permitir a oferta de educação que o estimule em sua aprendizagem relativa ao que foi definido pelo coletivo escolar. Esta relação entre a ampliação do tempo e a reflexão sobre a real função de educação escolar, segundo a autora:

[...] é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente [...]. Nela, a ampliação do tempo traz questões fundamentais a uma reflexão sobre a educação escolar brasileira, tais como: Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos

demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? (CAVALIERE, 2007, p. 1016-1017).

A compreensão da escola como espaço de formação integral, pela qual prevalece o ensino dos conhecimentos científicos e tantas diversas capacidades humanas, permeia a ideologia de sua função, enquanto um lugar de formação capaz de inserir os sujeitos no convívio social, com responsabilidade e condições de fazer as transformações no contexto onde vive.

É necessário se envolver criticamente nas relações sociais, como reconhecimento da coletividade e modificações que incorporam na qualidade de vida das pessoas que constituem a comunidade escolar, engendrando, dessa forma, a construção de avanços na dimensão social, sem deixar de considerar a subjetividade das pessoas envolvidas e a complexidade do processo que transforma o meio social.

A instituição escolar, além de garantir um espaço educativo, destina-se a atender aos conteúdos fundamentais, aproveitando o maior tempo disponível, e a trabalhar as demais “concepções de mundo” que possam vir a contribuir para a vivência em sociedade. De acordo com Manacorda (2017, p. 20), “o homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida”.

O autor considera que para que haja desenvolvimento, a influência do meio onde vive é um fator determinante, atribuindo a escola esta função educativa, fundamentando em Luporini: “o homem nasce, de fato, na sociedade, mas não nasce social; assim se torna pela educação que o faz assumir, pouco a pouco, aquela sua situação de fato e originária” (MANACORDA, 2017, p. 20).

Para o autor, a função da família está preservada, enquanto educação natural, no entanto, à escola cabe o desenvolvimento cognitivo e intelectual, incumbida da ampliação do conhecimento e de se apropriar de conceitos científicos, bem como de construir novos saberes a partir do estudo.

Com isso, torna-se pertinente refletir acerca dos projetos educacionais da ETI para trabalhar a formação dos estudantes na relação com seus contextos sociais e culturais. É importante observar como tais contextos serão considerados no currículo da escola, sendo um aspecto fundamental na formação dos sujeitos, pois fazem parte das vivências e constituem suas histórias. É função também promover a formação dos

estudantes contraposta às limitações impostas pelo sistema capitalista, como afirmam os autores já citados nesta perspectiva crítica.

Na ETI, pela qual se busca o desenvolvimento pleno, ou seja, a formação integral, os conteúdos e capacidades necessitam valorizar os estudantes, expressar significativa necessidade de atenção que os envolvem à forma de vivência e o aprimoramento dos valores coletivos. Neste contexto, com mais tempo escolar, compreende-se que é possível torná-los cidadãos críticos e transformadores da realidade, capazes de convivência mais humanizada em sociedade, onde haja condições de autonomia social, profissional e política.

1.3 A FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE ALGUMAS PESQUISAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ETI NO SUL DO BRASIL

A partir de uma apresentação cronológica de ordem crescente, quanto ao tempo de realização das pesquisas e por estado (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), destacaremos elementos teóricos em relação às experiências de ETI pesquisadas, levando em conta algumas das teses e dissertações estudadas, relacionadas à Região Sul do Brasil.

Nestas pesquisas, observam-se, de modo geral, diversos posicionamentos feitos pelos pesquisadores. Porém, são unânimes em suas afirmações em relação ao caráter assistencialista, aos poucos recursos financeiros para implementar a oferta com melhorias estruturais, a destinação desta modalidade de ensino às comunidades mais carentes, a prevalência de aspectos e interesses políticos.

O estudo destas pesquisas teve como objetivo buscar pistas sobre alguma escola de ETI, no campo analisado, que trabalha com a perspectiva de formação integral dos estudantes utilizando práticas educativas coletivas. Caso estes aspectos estivessem presentes, compreender como ocorrem as relações no processo educativo. As pesquisas examinadas constam no apêndice desta dissertação, em forma de quadro-síntese com o nome dos autores, ano, modalidade e título, instituição e objetivo.

Iniciamos com pesquisas examinadas do Estado do Paraná, a exemplo da pesquisa de Ferreira (2007), que refletiu sobre a aprendizagem dos estudantes da ETI. É relevante observar que na escola estudada pela autora, em sua dissertação de mestrado em educação pela Universidade Estadual de Londrina, com o tema “Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito em Busca da Qualidade?”, projeta-se que “[...] tem como

missão oferecer um ensino de excelência, propiciando ao aluno condições de aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, de modo a preparar alunos competentes, éticos e com sólida argumentação” (FERREIRA, 2007, p. 83). Porém, a missão parece estar prevista para uma escola idealizada. Contudo, na escola real, não é assim que funciona, pois, conforme a autora, “esforços ficaram mais no âmbito de funcionamento da escola do que das questões pedagógicas” (FERREIRA, 2007, p. 92).

A autora continua a crítica evidenciando pontos que indicam a escola real como assistencialista, preocupada em cuidar dos estudantes enquanto os pais estão em suas atividades de trabalho. Inclusive afirma o que é ideal para a ETI, expresso nos documentos escolares por ela estudados, dizendo que:

A escola, cuja função maior é a formação humana, deve assegurar a todos a posse do conhecimento como elemento básico na formação para a cidadania participativa, tendo em vista uma sociedade mais sólida e cooperativa sem, contudo, ignorar as transformações do contexto político e econômico. (FERREIRA, 2007, p. 103).

Desse modo, Ferreira destaca que a ETI deve preocupar-se com o desenvolvimento pleno do indivíduo. Porém, observa-se que nas práticas educativas em ETI, a escola expõe seus profissionais ao sacrifício, com excesso de trabalho e grandes responsabilidades. A função maior não está sendo cumprida e a missão prevista em seus documentos norteadores das atividades educacionais fica em segundo plano; ambas são ignoradas na aplicação das práticas educativas capazes de promover a aprendizagem conforme descrita.

Em outra pesquisa, desenvolvida como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Branco (2009) relata as dificuldades encontradas nas escolas de tempo ampliado da rede pública municipal de Porecatu/PR. Uma pesquisa que objetivou orientar no planejamento e desenvolvimento do ensino nas escolas de ETI nos anos de 2005 a 2007.

Como resultados, a autora aponta as possibilidades, dificuldades e as superações dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental no processo educativo.

Branco (2009) partiu do desafio recebido da Secretaria de Educação do Município de Porecatu, na busca de solução para enfrentar o principal problema encontrado, que apontava para:

O alto índice de repetência e de evasão verificados em 2004, nas turmas da segunda etapa do primeiro e do segundo ciclos do ensino

fundamental. As retenções e evasões atingiram o percentual de 31,5%, sendo que a área de conteúdo crítica responsável pelas reprovações era de língua portuguesa: leitura e escrita [...] foi proposta a realização de uma pesquisa-ação na rede municipal de ensino, buscando promover a Formação Continuada dos Professores com o objetivo principal de melhorar o trabalho pedagógico dos docentes, que seriam avaliados considerando a melhoria do desempenho dos alunos. (BRANCO, 2009, p. 13).

Para Branco (2009, p. 34), “a educação integral que se propõe hoje não pensa em uma escola que isole a criança de sua comunidade objetivando protegê-la, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania”.

Neste contexto, ressaltam-se os fatores que normalmente norteiam a educação, mais especificamente na organização da ETI, pois sua vivência pedagógica curricular passa pela abordagem de uma escola democrática com proposta educacional voltada a formação plena dos estudantes, onde valorize a história de vida dos sujeitos.

A autora continua com a afirmação de que a “educação para a cidadania” está presente na atualidade e deve ser clara na perspectiva de formação capaz de mudar o modo de vida das pessoas, pois, para ela, a educação deve refletir “a prática social” vivida na sociedade. Ainda de acordo com Branco (2009, p. 35) “trata-se de viver na escola e na comunidade situações de compartilhamento de ações e decisões”.

Na perspectiva de tornar a escola de ETI um espaço capaz de formar o indivíduo integralmente, Branco (2009, p. 36) aponta “que escola, família, comunidade e instituições sociais organizem-se como uma comunidade de aprendizagem”. Com isso, a escola vai a fundo no conhecimento da cultura, modo de vida, problemas e curiosidades da comunidade, busca conhecer os saberes do lugar onde se insere, estabelecendo laços que permitem ampliar a formação dos estudantes que atende, sem romper com os princípios de sujeito histórico.

Schellin (2015), em sua dissertação de mestrado em educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com o tema “A Concepção de Aprendizagem, o Encaminhamento Metodológico e a Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral”, ao analisar os dados referentes aos saberes, entra na reflexão acerca da formação do novo cidadão, ou seja, aponta a necessidade de instrumentalizar o aluno para transformar a sociedade. Ademais, baliza esta reflexão com olhar nos documentos que fundamentam a estruturação pedagógica dos Centros de Educação Integral, inclusive aprovados pelo CNE.

Nestes documentos está explícita a responsabilidade da escola em articular o ensino de forma plena, com atividades diversificadas, incluídas na vivência das mais variadas linguagens culturais. Para a autora, a ETI vai fazer diferença se a prática educativa se reportar à formação direcionada para as múltiplas dimensões do ser humano. É necessário levar em conta, nesta formação, a realidade do aluno e prover o acesso, a permanência e qualidade educacional, e assim permitir que ele se organize no tempo e espaço em que vive.

De tal modo, a construção do conhecimento deve se desenvolver com autonomia, aprimorar seus princípios enquanto cidadão capaz de adaptar-se à sociedade e transformá-la com ética e humanidade. A autora afirma que a educação vai além do cognitivo e abrange todas as dimensões humanas. Dessa maneira, a prática educativa também precisa passar por este entendimento e permitir que o estudante se desenvolva com capacidade crítica e transforme o ambiente em que vive, ou seja, que transforme a sociedade a partir de suas práticas sociais.

Portanto, quando se objetiva uma Educação Integral onde a função do ensino está para além da introdução dos saberes culturalmente construídos e organizados, o que abrange não somente a formação de algumas capacidades cognitivas, mas busca alcançar o desenvolvimento da pessoa em todas as suas capacidades, os papéis do professor e da escola têm que ser repensados. (SCHELLIN, 2015, p. 191).

Para a autora, a ETI precisa ser voltada a atender todas as formas de desenvolvimento do educando, ir muito além dos conhecimentos historicamente construídos e a construção de novos saberes. Deve desenvolver todas as capacidades humanas e, assim, possibilitar a formação plena. Para isso, é importante observar as individualidades e subjetividades e compreender como é possível adaptá-las em um processo de práticas educativas coletivas, onde cada um tenha suas responsabilidades e oportunidades de liderança.

Souza (2016), na dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, traz elementos que são comuns na realidade das escolas estudadas pelos pesquisadores, uma vez que na maioria alegam a baixa qualidade da estrutura física, impossibilitando a execução de algumas atividades diferenciadas.

A ausência de espaços, tais como, “auditório, laboratório de ciência e nem quadra esportiva” (SOUZA, 2016, p. 148), levam a escola a improvisação, utilização de espaços

da comunidade, muitas vezes distantes e sem transporte, ou mesmo salas pequenas e impróprias para determinadas atividades, tornando o processo inviável.

Desta forma “a estrutura física da escola emerge como um limitador das práticas pedagógicas” (SOUZA, 2016, p. 149). Outro fator que influencia para práticas educativas significativas está relacionado ao contexto de recursos humanos, faltam profissionais especializados e a necessidade de formação continuada para a oferta da ETI.

Os resultados demonstram que a expansão do tempo reproduz elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente as demandas sociais e de socialização, com poucos avanços no sentido de proporcionar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completam das crianças e adolescentes. Não identificamos o questionamento da matriz curricular e dos conhecimentos já postos, e, do mesmo modo, o esforço em pensar novas formas para socializar o conhecimento, numa perspectiva transformadora. (SOUZA, 2016, p. 9).

Em sua pesquisa, Souza (2016) traz o depoimento de uma docente esclarecendo sobre o maior tempo da criança na escola, com a compreensão que precisam fazer este tempo ser significativo, afirmando que “não necessariamente precisa de mais tempo e sim de qualidade, os alunos já passam um bom tempo na escola, acho que não precisaria aumentar o tempo, mas o que pode ser repassado para eles é um bom conhecimento” (SOUZA, 2016, p. 154). Também traz afirmações de professores, demonstrando a “intencionalidade” de oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, envolvendo o desenvolvimento integral.

No entanto, para a pesquisadora,

A educação escolar tem assumido [...] responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica [...] a escola em tempo integral acaba assumindo, portanto, algumas funções que não lhe são específicas tradicionalmente, como cuidado e o atendimento socioeducativo às crianças. (SOUZA, 2016, p. 193).

Provin (2017), na sua dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o um estudo junto às escolas de Curitiba - PR, constatou em documentos examinados que a proposta reza que atividades sejam desenvolvidas de forma diferente nas ETI, com a oferta de condições aos estudantes para o

desenvolvimento pleno. Propõe que seja promovido um ensino capaz de mudar a vida do sujeito, e que o torne digno, independentemente das condições de cada um. Ainda, que forme um cidadão capaz de ser transformador e, para isso, o currículo exige adequações que se identifiquem com o bom aproveitamento de tempo escolar ampliado.

Para uma educação integral é necessário que a escola cumpra uma de suas funções sociais que é socializar os saberes, para isso o currículo deve reconhecer os desejos e as aspirações que orientam a vida da grande maioria das mulheres e dos homens de qualquer canto do planeta. O que consiste em assegurar a estes uma vida digna, em que são aceitos e aceitam, ajudam e são ajudados, colaboram, são tratados com justiça, são considerados como iguais. Um currículo diferenciado e adaptado para cada realidade contribui para o sucesso de um projeto que se queira transformador da escola, sendo necessária sua adaptação, uma vez que a ampliação da jornada exigirá outra forma de organização do tempo e do espaço escolar. (PROVIN, 2017, p. 73).

Conforme a pesquisadora, a educação enfrenta o desafio para ser inovadora, capaz de agir com modernidade, adequada e significativa para seu público, tornando o processo educativo atraente para seus estudantes, com excelência na organização do tempo e espaço escolar. A estrutura norteadora da ETI, em sua implementação, também passa pelo debate para que na contemporaneidade possam garantir um ensino que seja condizente com a realidade.

Ao se estabelecer o projeto pedagógico, acredita-se que perpassem por estudo sobre o que a comunidade almeja, quais são os elementos culturais que ali estão expressos e que devem ser considerados para efetivação do ensino de qualidade, que pense e execute ações educativas capazes de formar integralmente seus estudantes e, desta forma, atuar na transformação das desigualdades sociais.

Reis (2018), em seu estudo de dissertação de mestrado sobre a ETI na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, diz que “no Projeto Político Pedagógico da unidade, está descrito que a ampliação da jornada escolar é uma estratégia para qualificar atividades pedagógicas, considerando a integralidade do trabalho educativo e a escola como espaço de formação humana” (REIS, 2018, p. 116).

Logo, é importante analisar o que se compreende por “espaço de formação humana”, pois a intenção é oferecer educação que desenvolva o estudante integralmente. Este “espaço de formação humana” pode ser considerado a ampliação do tempo que os alunos têm de convívio entre si, com os professores e funcionários. Desta forma, é

possível aprimorar esta convivência e torná-la útil no desenvolvimento para a coletividade, de forma respeitosa, de aceitação e promoção dos sujeitos.

As atividades propostas, de construção coletiva, podem transformar a forma de pensar e de agir destes atores que voltam para a sociedade e, como resultado, preparados para promover a transformação social.

No entendimento de Reis (2018, p. 80),

[...] o currículo da escola de tempo integral na RME de Curitiba prevê a sua organização em uma rotina de nove horas, e de acordo com o documento anteriormente mencionado, no qual pensar em educação integral e em educação em tempo integral pressupõe compreender o processo de formação humana como um processo permanente, comprometido com a construção da liberdade, da autonomia, da solidariedade.

O amplo debate relativo às considerações mais diversas possíveis no âmbito educacional é eminente. Estas possibilidades debatidas abrem pistas para aprofundar o assunto, principalmente quando se fala de ampliação de tempo escolar. Porém, o conhecimento só prospera quando se busca definir, de forma planejada, cada ação pedagógica. O conhecimento, tanto na teoria como na prática, vem para contribuir com a implementação e qualidade da educação na busca de mudanças na formação dos sujeitos, com a perspectiva de gerar transformações sociais, como afirma a autora na referência citada: “comprometido com a construção da liberdade, da autonomia, da solidariedade”.

Setti (2019), na dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, com o objetivo de compreender sobre o processo de implementação da proposta pedagógica e curricular de ETI de turno único de um colégio estadual no município de Francisco Beltrão, considerou as influências da legislação, a organização curricular e principais desafios da gestão escolar. Concluiu que a proposta pedagógica e curricular implementada objetivava contribuir para a formação humana, mas que a escola não teve condições para isso.

A autora sinaliza para a atenção às necessidades sociais dos estudantes e para a falta de estrutura. Contribui para o debate e traz informações sobre a realidade da ETI no Estado do Paraná, onde esforços são feitos para implantação desta modalidade de ensino, e afirma que:

No Paraná, a escola pública, tanto municipal quanto estadual, tem aumentado a oferta de Educação em Tempo Integral, numa tentativa de cumprir a própria legislação nacional e, como também, demarcar a ampliação da função da escola. [...] Vale ressaltar que a maioria das práticas municipais ofertam atividades em sistema de turno e contra turno. Entretanto, na rede estadual a situação apresentada se difere deste modelo, apesar de ofertar em algumas unidades a E.T.I. em Turno Complementar, existe a implementação da E.T.I. – Turno Único, que oferece currículo integrado [...]. (SETTI, 2019, p. 50).

Na reflexão sobre a função da ETI, Setti (2019, p. 13) manifesta na introdução de sua dissertação que se percebe “que as diversas atividades escolares são ofertadas para suprir necessidades sociais de permanência dos alunos durante os dois turnos escolares nas instituições educacionais”. E, ao seguir discorrendo sobre a importância da ETI, expressa que esta deve ser muito mais do que assistencial para ter qualidade e dar conta de sua proposta curricular predefinida. Ademais, salienta a importância de “[...] entender e diferenciar as atividades ofertadas em Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Aluno em Tempo Integral” (SETTI, 2019, p. 13-14).

Com isso, é possível perceber a qual finalidade que a escola se propõe para desenvolver um bom ensino. Se tratando de ETI, a conceitualização deve ser única e dar ênfase à formação integral do estudante, que permita seu desenvolvimento em todas as dimensões humanas.

Em relação às pesquisas selecionadas do Estado de Santa Catarina, a pesquisa de dissertação de mestrado de Kohler (2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, teve como objetivo compreender o discurso “novo” no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar – 2011”, destinado ao Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina, procurando entender as discursividade sobre o sujeito-aluno que o documento produz. Ressalta que o “sujeito-aluno” tem marcas profundas no campo da “linguística física, mental, emocional e espiritual”, compreendendo estes como seres multidimensionais.

Kohler (2014) destaca o olhar para o “sujeito-aluno”, diante do documento norteador da ETI no Estado catarinense, que sustenta a proposta educacional. Para a pesquisadora, “com base em um primeiro contato, entendemos que o documento normativo da Educação Integral enfatiza o discurso do “novo”, do diferente. Tal regularidade nos levou a compreender que esse discurso produz imagens sobre o sujeito-aluno” (KOHLE, 2014, p. 16).

Diante disso, propôs a hipótese de pesquisa fundamentada na formação deste “novo”, “diferenciado” estudante a partir de uma proposta curricular voltada para o contexto histórico do “sujeito-aluno”.

A autora aponta que, no referido Estado, a ETI traz consigo a marca do “novo”, cujo o próprio documento norteador chama-se “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”, afirmando que este vem para “romper com o tradicional para instaurar algo diferente e, como o sujeito-aluno se constituiu por essa discursividade” (KOHLENER, 2014, p. 92). Porém, não aponta as práticas educativas desenvolvidas a partir da publicação do documento.

De acordo com Kohler, a organização da ETI proposta para o Estado catarinense, traz consigo muitos desafios para as escolas de como fazer diferente do que é o convencional, para fazer este “novo” que o documento sugere. Se a escola se propõe a educar de forma diferenciada, são necessárias metodologias, organizações, diálogos, formas de convivência e relacionamentos, espaços e tempos com dinâmicas inovadoras, que garantam a formação do estudante. Para isso, devem ser construídas novas estratégias organizativas na escola com ETI no Estado.

Em pesquisa de mestrado realizada por Lima (2015) na Rede Estadual de Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, de Florianópolis, na perspectiva de conhecer como se estruturava a mudança curricular nas experiências de ETI, observou-se mais especificamente forma com que implantou a Escola Pública Integrada – EPI nesse Estado. Evidenciou-se que “a ideia da ampliação da jornada escolar está intimamente ligada ao desejo de ressignificar e reestruturar a escola, na reorganização do currículo e o trabalho pedagógico” (LIMA, 2015, p. 19).

A autora tece críticas em relação à descontinuidade de programas de ETI no Estado de Santa Catarina, apontando a desestruturação de programas de governos anteriores como uma problemática não só do Estado, mas também nacional, que sofrem a interferência política, com recursos insignificantes para a implantação e manutenção do tempo ampliado na escola.

Diante de situações desestimuladoras de melhorias na educação, medidas foram tomadas para evitar situações que comprometeriam programas já instituídos. Para melhor fundamentar os programas já existentes, a exemplo do Programa Mais Educação, formalizaram-se medidas de acompanhamento com estratégias que ofereceram créditos para valorizar o referido programa:

Neste aspecto, pode-se afirmar, a partir da pesquisa, o quanto o Programa Mais Educação interferiu e interfere positivamente na discussão e fomento à educação integral no estado catarinense. É a partir deste programa que o estado passa a empreender um movimento de discussão a respeito da educação integral, potencializando um processo já em andamento por intermédio da EPI. Estas iniciativas promovem, inclusive, a fundação de um comitê estadual que vem tratando desta temática de forma mais integrada. (LIMA, 2015, p. 141).

Constata-se que o tempo maior na escola deve proporcionar mais do que aumentar os conteúdos básicos. É preciso investir também no desenvolvimento de conteúdos inerentes às dimensões humanas, apesar de que a autora salienta, ainda, que os índices das avaliações externas pesam para que os municípios estudados implementem a ETI.

Lima (2015) cita as questões relacionadas com o assistencialismo como dever de a educação garantir onde as crianças devem ficar em horário contrário ao escolar. Porém, espera-se que haja maior investimento com a implantação das ETI para o aproveitamento por parte dos estudantes e desenvolvimento na área da formação humana.

Desta forma, ela afirma que:

Verificou-se na literatura apresentada, que ampliar o tempo não se justifica somente pela oferta de mais atividades educativas, mas pela possibilidade de, neste tempo ampliado, trabalhar as variadas dimensões constitutivas do ser humano. O conjunto das propostas apresentadas pelas redes revelaram que necessitam investir mais na ampliação do diálogo e na validação para que possam alcançar um trabalho voltado para a formação dos sujeitos. (LIMA, 2015, p. 117).

Essas constatações revelam que a formação dos estudantes na ETI precisa aprimoramento. Destaca-se a necessidade de implementar a proposta educativa para que contemple o desenvolvimento integral, que englobe todas as dimensões humanas. A escola fica na incumbência do resgate, em sua prática pedagógica, da real função do ensino, para possibilitar que os estudantes tenham a oportunidade de acessar um processo formativo para a vida.

Desta forma, configura-se o fato dos aspectos assistencialistas estarem muito presentes nas escolas que ofertam a ETI, o que toma mais tempo dos administradores destas instituições, bem como dos professores e estudantes, no esforço de garantir o bem-estar e a proteção aos sujeitos que usufruem deste serviço. Tenciona-se o interesse em garantir que a escola desempenhe seu papel, que é o ensino, enquanto as demais políticas públicas formem uma rede de garantia de direitos e somem-se à educação, com a

perspectiva da promoção de crianças, adolescentes e jovens que frequentam estes estabelecimentos de ensino.

Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, a pesquisa de mestrado de Araújo (2013), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, sobre a ETI no município de Bagé - RS, faz alguns apontamentos que permeiam esta experiência com escolas de ETI, o que permite a autora trazer algumas críticas e reflexões sobre esta modalidade de ensino.

Também parece estar claro que o tempo ampliado de permanência na escola, está baseado em um discurso de educação compensatória, diferenciando crianças, e que vê a escola como a resolução dos problemas das classes trabalhadoras, numa sociedade ainda dividida por classes. O discurso parece acenar para a ideia de uma sociedade igualitária calcada em uma escola de qualidade. Se deve oportunizar o mesmo para todos, acabando com as desigualdades, percebe-se a necessidade de formar um ser na sua totalidade, ou seja, uma formação moral, intelectual e física, e não uma educação que distancia os diferentes saberes e habilidades humanas. (ARAÚJO, 2013, p. 118).

Tais considerações são significativas para a redescobertas de melhores práticas pedagógicas capazes de formar bem o cidadão. É essencial que se busquem novas estratégias de fazeres científicos, que possam estudar e contribuir para o planejamento da ETI do futuro, capaz de dar primazia ao trabalho coletivo, democrático e humanizador, possibilitando ao sujeito ser feliz no contexto social em que vive, sem que haja tantas desigualdades sociais entre as pessoas.

É importante que a ETI seja pensada para os novos tempos, com olhar para a formação científica e cultural, preocupada também com estratégias que envolvam o estético, o ético, o cultural e outros aspectos que promovam o homem.

Para Araújo (2013, p. 130), “é fundamental que se tenha uma Educação Integral de qualidade e que se possa formar cidadãos críticos, com uma formação verdadeiramente integral”. Porém, a autora denuncia a inexistência da ETI no Projeto Político Pedagógico da escola estudada e mostra que os documentos que deveriam nortear a formação dos estudantes e delinear a proposta educativa não estão atualizados.

Araújo (2013) tece uma crítica ao sistema educacional, que da forma como implementa a ETI não corresponde ao propósito de ampliar a formação do indivíduo. No caso de sua pesquisa, a escola estudada aponta déficit em relação à formação para a emancipação humana. A autora compreende que é possível trabalhar com a perspectiva

de implementação neste aspecto educacional, e entende que é necessário um ensino com olhar ao desenvolvimento pleno, que perpassa pela condição de igualdade e que promova uma aprendizagem correlata às necessidades da sociedade contemporânea.

Outro aspecto que chama atenção, segundo Araújo (2013), é o sistema educacional como um todo e a implantação de ETI, o que torna a ficar manifesto o tom de assistencialismo em tempo escolar ampliado. Reflete também sobre os gastos com a ETI, uma vez que se torna mais oneroso manter o estudante o dia inteiro na escola. Logo, ressalta a importância de se aproveitar bem a possibilidade de ensinar o estudante de forma plena, com conteúdo que ele possa levar para a vida, capaz de torná-lo um cidadão digno de exercer sua autonomia.

Outro indicativo vem com a pesquisa de mestrado de Freitas (2013), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos contextos das redes públicas municipal e estadual de ensino de Porto Alegre - RS, pela qual analisou a forma com que os professores envolvidos com propostas de ETI nas escolas públicas narram suas constituições docentes na contemporaneidade. O estudo sinaliza que os professores precisam se reinventar constantemente, bem como não existe um “sujeito professor” específico para a ETI.

No entendimento de Freitas (2013, p. 44), a proposta para a ETI deve “propor a união dos saberes escolares e comunitários, bem como ampliar a jornada escolar de forma a qualificá-la, não fazendo ‘mais do mesmo’”, referindo-se a mudar o jeito de fazer, inovar.

Para isso, ela vê na escola a necessidade de se reinventar, expandindo-se para fora dos muros, chegando até a comunidade, abrindo-se para o novo, implementar as ações pedagógicas e os espaços escolares, ressignificar os espaços e tempos escolares, dentre outros fatores que afirma serem importantes nessa releitura da escola de ETI. Porém, não traz indicativos de como fazer este processo inovador, mas conceitua como pensar a educação nas escolas de ETI, dizendo que:

Pensar a educação como práticas pedagógicas que vão além das paredes de sala de aula e dos escritos de um quadro negro, de práticas que não se restringem apenas ao conhecimento de conteúdos formais, mas sim, que se relacionem com as experiências dos sujeitos e o modo como vivenciam sua cultura. (FREITAS, 2013, p. 20).

Em relação à implantação de escolas de ETI no Estado do Rio Grande do Sul, Freitas (2013, p. 50) afirma que a efetivação ocorreu por meio do Programa Mais Educação:

A operacionalização do Programa Mais Educação, bem como a organização e adaptação de sua proposta pedagógica, vem sendo gradativamente implantada pelas escolas. [...] a partir de 2010, 359 escolas públicas aderiram ao Programa Mais Educação, [...] em 2011, o número de escolas que implantaram o Programa praticamente duplicou, chegando a 613 instituições, [...] 2012, contabilizou até o mês de junho a soma de 19.210 escolas que vêm implantando e implementando o Programa em seus espaços, abrangendo um total de 278 dos 497 municípios que pertencem ao estado do Rio Grande do Sul.

Freitas (2013) destaca particularidades da modalidade de ETI, com objetivo de compreender a formação integral presente nas propostas de ETI no Brasil. Potencializa em seu estudo a ideia de que a ampliação da oferta de escolas com tempo ampliado naquele estado, demonstram a importância desta modalidade de educação para as classes populares.

Logo, constata-se que devem ser compreendidas as demandas que estas escolas apresentam, com a expectativa de superar os limites impostos pelas dificuldades de implantação e implementação, seguindo um rumo de formação plena dos estudantes, para, desta forma, aproveitar bem o tempo escolar como dispositivo para a emancipação dos sujeitos.

Para isso, a formação deve contemplar a integralidade, para atingir todas as dimensões do desenvolvimento humano. Para a autora, as escolas devem se organizar com ações educativas voltadas para a omnilateralidade, pensando no homem transformador do espaço onde se insere.

Pacheco (2014), com sua tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, traz afirmações relacionadas à educação popular em tempo integral, fundamentadas na pesquisa realizada em uma escola de Morro Alto - RS, onde ocorrem práticas educativas justificadas diante das desigualdades sofridas pela pobreza, cor, condições intelectuais dentre outras formas de preconceito.

Para a autora, “a compreensão de educação integral [...] é aquela que considera o aluno em suas diferentes dimensões humanas. E procurar contemplar necessidades e interesses dos alunos [...]” (PACHECO, 2014, p. 90).

Segundo a autora, a escola, preocupada em desempenhar seu papel, com a oferta de escolarização igualitária, foi envolvendo todos os componentes da comunidade escolar, conforme “a perspectiva de ser *uma escola para todos* foi sendo produzida entre o coletivo da GJ – tanto pelos profissionais da escola, seu corpo técnico, por assim dizer, quanto pela relação com a comunidade” (PACHECO, 2014, p. 90, grifo da autora).

Este fato fortalece a ideia de que o trabalho envolvendo todo o coletivo escolar ajuda a promover a educação desejada. Também, traz informações sobre o “evento conselho escolar”, com destaque para elementos presente como “atitudes, aos conteúdos, as parcerias e aos agrupamentos que ora se formam e aos modos de organizar a convivência entre todos” (PACHECO, 2014, p. 91).

Conforme a pesquisadora, a escola popular em tempo integral, nesse município, é uma conquista, pois a comunidade traz marcas da exclusão social, passando inclusive pela ausência de escolarização. E o reflexo desta organização popular e do poder em ter uma escola para seus filhos é sinal de esperança com a educação destes para ter uma vida melhor.

Conforme os estudos de Camargo (2017), em sua dissertação de mestrado em educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o tema “A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano”, afirma que “não queremos qualquer educação integral, e sim uma que abarque a complexidade humana” (CAMARGO, 2017, p. 76). Assim, espera-se da escola um ensino capaz de desenvolver o sujeito em todas as perspectivas humanitárias e dimensões do desenvolvimento humano.

A autora destaca que quanto mais tempo na escola, maiores possibilidades para desenvolver os sujeitos com organização que contemple a totalidade. Ademais, traz a ideia de que a educação seja unitária, e valoriza, assim, o tempo escolar do filho do trabalhador, sem simplificar sua educação.

Para ela, as ações pedagógicas devem deixar marcas para a vida, tornando-se útil na construção da totalidade histórica e auxiliando na formação integral dos sujeitos. Com isso, a ETI é uma importante aliada para uma formação humana diferenciada, que seja transformadora.

Assim, Camargo (2017, p. 81) defende que:

Não adianta só democratizarmos a escola pública integral oferecendo acesso, mas precisamos proporcionar uma educação de qualidade. Essa qualidade não pode ser avaliada mediante provas nacionais e capacidade de desempenho dos alunos em provas em que são testadas suas memorizações de conteúdos, precisamos encarar a qualidade em uma perspectiva complexa como a apresentada no documento “Indicadores da Qualidade na Educação”.

Em sua pesquisa, Camargo (2017) constatou que no projeto de organização dessas escolas com tempo ampliado está sustentado em três pilares, dos quais um deles afirma que o desenvolvimento dos estudantes deve ser integral em todas as dimensões.

Compreende-se que o sujeito deve receber uma formação para a vida e para a transformação social, com olhar mais humano, pois ressalta que as dimensões intelectual, afetiva, social e física devam ser trabalhadas. Desta forma, ocorre a compreensão de como a educação evolui no processo formativo do pleno desenvolvimento do ser humano, de maneira articulada.

Conforme a autora, a proposta das escolas de ETI visam o desenvolvimento do ser humano de forma ampla, que oferte mais conteúdos além dos que desenvolvem a cognição e socialização. A afetividade também está prevista para ser trabalhada, entretanto, espera-se que esteja voltada ao desenvolvimento do estudante dentro de um contexto de aprendizagem que o formará com o olhar mais solidário, voltado à cooperação com o outro, uma vez que não traz essa implementação em seu contexto.

Entretanto, salienta que é no Projeto Político Pedagógico e na Proposta Curricular que deve encontrar-se a diretriz de todas as ações e mecanismos curriculares, a possibilidade de reflexão sobre a identidade da escola e a formação do estudante.

A ETI é uma modalidade de educação que cada vez se torna mais popular e necessária, já presente em diversos municípios da Região Sul do país. Esta se modela e se adapta às políticas públicas, nem sempre atendendo as necessidades e prerrogativas da educação como finalidade primeira de acesso à cultura e a apropriação do conhecimento.

A organização para a formação integral do estudante consiste em um desafio constante. Não há o efetivo trabalho para formar um cidadão pleno de direitos e deveres, que saiba agir humanamente na busca da transformação social. Para a formação deste estudante é preciso que a escola tenha um alicerce bem firme em seus documentos orientadores, de modo a articular e fazer as conexões para conhecer o educando em sua complexidade, respeitar a sua subjetividade, e propor a sua formação.

Portanto, o plano educacional deve delinear um objetivo para promover um processo educativo, com propostas para a aprendizagem, que permita plena integração social, preparando o estudante para ser cooperativo e transformador junto a sua comunidade.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO ESCOLAR NA ETI

A organização do trabalho pedagógico se apresenta como fator determinante para a qualidade da educação a ser ofertada e, conseqüentemente, influencia no modo como a escola é constituída em relação ao tempo ampliado e às condições para as práticas educativas que auxiliam a formação integral do estudante. “Uma ‘escola única’ obrigatória para todos, ministrando ensino de um modo integral e uniforme, seria o aparelho mágico destinado a dar a todos os homens o pleno desenvolvimento de suas faculdades” (TEIXEIRA, 1924, p. 1, grifo do autor).

Naquela época, início do século passado, Teixeira via a ETI como alternativa importante para desenvolver os sujeitos de “forma plena”. Para isso, a escola deveria organizar o trabalho pedagógico com olhar voltado aos objetivos, metas e ações que envolviam o processo educativo. Como resultado, a organização escolar deveria propor a participação e compreensão de mundo, alicerçado na constituição de ser do estudante, na qual era fundamental considerar a singularidade e em que tempo histórico estava situado, bem como valorizar as relações sociais vivenciadas, com perspectivas do “pleno desenvolvimento” do sujeito.

Teixeira propõe a ETI no Brasil deixando um marco importante para esta modalidade de ensino. Porém, há de se destacar que ele estava vinculado a uma concepção de caráter liberal. Desta forma, não propôs práticas para o desenvolvimento humano com viés para questões centrais, como a necessidade da formação do homem para a transformação social, como é possível encontrar no contexto da educação socialista, por exemplo.

Padilha (2009) salienta a responsabilidade necessária na organização do trabalho pedagógico, tornando-o capaz de atender as perspectivas do desenvolvimento global do estudante para promover a sua sociabilidade no meio em que vive. Considera-se que a

ETI deve ter caráter emancipatório, que permita o aprimoramento de práticas educativas para a construção do conhecimento a partir de políticas educacionais consistentes.

O autor também destaca o quanto o aprender é complexo e considera como “algo que exige esforço” (PADILHA, 2009, p. 12). Desta forma, é possível refletir que se houver engajamento de todos, as dificuldades podem ser aliviadas e o processo prazeroso. Evidencia-se que a escola é um espaço para aprofundamento de relações humanas e socialização de experiências educativas. Todavia, almeja-se um espaço acolhedor, que leve a satisfação de aprender, convivendo com pessoas diferentes, com formas diversas de se expressar, respeitando as subjetividades.

Na expectativa da organização do trabalho pedagógico e a formação integral na ETI, parece ser significativa a movimentação que se estabelece entre a contextualização dos conteúdos disciplinares propostos e as relações interdisciplinares existentes, com indicativos curriculares importantes, que permitam o acesso ao conhecimento. Portanto, leva a compreensão que “ensino é uma atividade que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 81).

Ressalta-se a necessidade do conhecimento, suficientemente claro, sobre o processo educativo que se estabelece e a organização do trabalho pedagógico, para que situações inadequadas no contexto educacional possam ser evitadas, com intenção de garantir a oferta da educação de qualidade.

Nessa perspectiva, Sacristán e Gómez (2007, p. 81) afirmam que “[...] não se pode evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito do conhecimento e atuação”. Logo, é estratégico que se organize a educação a ser ofertada, com conteúdo e práticas educativas que caracterizem a escola como espaço cultural e formador de conhecimento.

As possibilidades da ETI ser um diferencial na formação dos estudantes, por meio de um trabalho que vai muito além das práticas da escola convencional, está ligada ao fato de não permitir que a proposta educacional seja absorvida por questões que competem a outras políticas públicas, como a assistência social, por exemplo.

Para que haja esta diferença na aprendizagem, a proposta curricular precisa estar voltada ao ensino integral dos sujeitos, permitindo a escolaridade significativa centrada na finalidade principal, que é o desenvolvimento do estudante. Isto significa a construção coletiva, a constante avaliação e implementação do Projeto Político Pedagógico e demais

documentos norteadores das atividades educativas, intervindo com práticas consistentes, promotoras da apropriação do conhecimento, e capacidades de forma diferenciada.

Nas atribuições da equipe escolar, de modo geral, tanto diretiva como pedagógica, estão as tarefas de organizar os processos de decisões escolares, as documentações que oferecem embasamento ao ensino, o que geralmente ocorre fundamentada em elementos importantes para a educação, como currículo, práticas educativas, dentre outros fatores que irão determinar por onde as ações pedagógicas seguirão.

No entanto, estes direcionamentos influenciam na formação do estudante. Há necessidade de que os Projetos Políticos Pedagógicos e propostas curriculares sejam executadas com fidelidade, na expectativa de garantir educação com eficiência. Assim também ocorre com as escolas de ETI, na quais as ações planejadas e os documentos escolares determinam o caminho a ser seguido e qual formação dos sujeitos que se pretende.

Concernentes com a concepção da ETI, pela qual se busca o tratamento de igualdade de direitos, a partilha de saberes e a construção mútua do conhecimento, ressalta-se a importância da convivência dos estudantes com todos os profissionais da educação por um tempo maior. Isto ocorre pois ficam em tempo ampliado na instituição, para estudar, fazer refeições, descansar, conviver, enfim, há uma relação direta com muitas pessoas e diferentes saberes.

Cada um desses atores da comunidade escolar tem sua referência, história e subjetividades que tornam o espaço rico em informações e experiências diferenciadas. Entretanto, muitas vezes a infraestrutura não atende à ampliação de tempo escolar e, por consequência, compromete estas relações significativas para a formação integral dos sujeitos.

Outro fator importante a ser destacado são os recursos humanos, que nem sempre são suficientes para atender as necessidades dos estudantes, de forma a ampliar e dar qualidade a este processo formativo pela convivência no espaço educativo.

Mas a ampliação do tempo escolar só tem sentido se pensarmos, para além da lógica transmissiva, ainda presente em nossas escolas, em uma educação onde se favoreça a participação ativa do estudante na construção de sua aprendizagem, por meio da experimentação e da reflexão. Se para o aprendizado dos conteúdos ditos escolares é imprescindível mais tempo na escola, então indiscutível se torna a necessidade de um tempo maior quando o que se almeja é uma Educação Integral, que vai além da dimensão cognitiva, mas abarca as múltiplas dimensões do ser humano. (SCHELLIN, 2015, p.187).

Compreende-se que o tempo escolar ampliado se justifica a partir de educação fundamentada no desenvolvimento integral do estudante, pelo qual o ensino e a aprendizagem sejam o objetivo maior. Neste contexto, as práticas educativas irão nortear o processo de ensino na ETI.

Considerando o desenvolvimento dos estudantes, “a aprendizagem é muito mais eficiente quando o aluno é um ativo participante na descoberta do conhecimento” (EBOLI, 2000, p. 21). Logo, quando a escola se organiza de forma a envolver seus estudantes nas atividades, como partícipes do processo educacional, leva-os a empoderar-se, trabalhar coletivamente, compartilhar, respeitar, criar, enfim, promover a construção do conhecimento.

Estas são práticas capazes de encaminhá-los para a formação em várias dimensões humanas, que é o esperado de uma escola com tempo maior para ensinar o estudante, e que precisam estar presentes na organização do trabalho pedagógico para que possa garantir a formação integral dos sujeitos.

Espera-se que a ETI seja capaz de transformar a educação formando homens diferentes. Que esta possibilite a formação fundamentada em “princípios humanitários e democráticos”, conforme Virgínio (2012, p. 181), refletindo sobre os pensamentos de Mannheim, e que afirma que “a educação para ele representa a possibilidade de um maior domínio do meio, isto é, o desenvolvimento de uma preocupação com os outros, consoante e articulada com as necessidades sociais de planejamento”, que faça do aluno um agente transformador na sociedade onde vive.

Assim, o desejo é que a ETI proporcione pedagogicamente as condições necessárias, que estabeleça as condições para a formação do estudante, com a promoção da capacidade de se construir uma sociedade mais “justa, livre e solidária” por meio da educação. É preciso que o estudante receba uma educação que revele a necessidade de se respeitar os princípios da humanidade. Tal perspectiva promove, também, a ideia de que a educação possui uma função social que assume o compromisso de adquirir maior respeito para com a humanidade.

Observa-se que a escola, não só a ETI, mas todo o espaço educativo, apresenta-se como um lugar de acolhimento para a promoção social, com expectativa de princípios democráticos e humanos. Isto deve ocorrer dentro dos propósitos educacionais, que ensine o estudante a ser justo e respeitoso, como deveres de cidadão, e não apenas como uma gentileza.

De fato, há de que se destacar, atualmente, o momento histórico caracterizado por intensas transformações, o que em relação à escola está exigindo uma reavaliação dos paradigmas pedagógicos-didáticos, oportunizando um melhor cumprimento dos objetivos, mediante a universalização real de escolarização básica. Nessa direção, busca-se a construção de uma educação democrática, promotora da igualdade e da cidadania e não da exclusão social. (FERREIRA, 2007, p. 66).

Ainda que historicamente a escola exista para ensinar, sendo um espaço educacional, Ferreira (2007) faz a reflexão sobre os verdadeiros fins da escola. Apresenta pontos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos, os quais compreendem a escola como local de efetivação do processo educacional, ou seja, de ensino-aprendizagem. Ademais, traz um olhar para a educação humanitária e democrática, e aponta para a tendência de transformação da educação na atualidade. Outrossim, indica o fato de se pensar a educação com tempo ampliado, no qual “o aluno terá uma formação mais completa, não se pode aceitar que a organização do trabalho pedagógico se constitua apenas de atividades agregadas ao currículo, simplesmente para preencher tempo” (FERREIRA, 2007, p. 69).

Para a reorganização do tempo escolar, Ferreira alerta para o confinamento dos estudantes que coloca a formação em um patamar irrelevante. Aponta para a visão dos professores entrevistados, em sua pesquisa, que identificam estas situações de pouca operacionalização do projeto educacional com efetividade.

A autora sinaliza a importância da reflexão, juntamente à comunidade escolar, para mudar esta situação e colocar a escola no lugar de formadora, que reflete ao movimento da sociedade. Neste contexto, na escola se faz de tudo, trabalha-se muito, mas na área da educação e formação dos estudantes pouco se efetiva. Como Guará (2006, p. 19) aponta, “uma renovação nas atitudes, para socializar o poder, negociar, reconhecer outros espaços e aceitar a incompletude, supõe mudanças que nem sempre são fáceis, porém produzirão resultados mais duradouros para os sujeitos envolvidos”.

Neste contexto, o aumento de tempo de convivência, entre os estudantes e profissionais da educação, permite maior relacionamento humano e possibilita ampliar o desenvolvimento social mais humanizado dos educandos. Essa percepção de formação, por meio do ensino e aprendizagem com a convivência, não se determina apenas pela dimensão infraestrutural, mas também pela dimensão humana. Logo, as conquistas educacionais se ampliam, porém o desgaste dos profissionais também se torna maior.

Diante disso, inicia-se um novo debate, pois a ampliação para ETI não pode ficar somente no âmbito administrativo-político, mas deve se efetivar no âmbito infraestrutural escolar, humano e pedagógico, para garantir o que está previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. Em tempos atuais, é preciso entender que cidadão a escola busca formar e para qual sociedade.

Percebe-se que as indagações são recorrentes acerca do que é ensinado na escola de ETI, e qual a finalidade desta, na prática, no tempo estendido desta modalidade. É importante destacar a necessidade de ensinar aquilo que tenha significado para a vida do estudante, que permita uma aprendizagem de excelência.

Considerando, que o saber escolar traduz ao nível dos estudantes a base científica da sociedade, que a escola é a instituição que tem como função garantir o seu acesso sistemático, que a expansão do acesso à educação teve como reflexo a massificação e generalização de muitas práticas. O grande desafio centra-se no estabelecimento de relações entre o conteúdo trabalhado nas aulas e a realidade, pois, na maioria das vezes é abordado de forma mecânica, com exercícios de repetição e memorização. (FARION, 2016, p. 57).

A formação de um “homem novo” é um requisito pensado para a ETI, o que justifica esta ampliação de tempo escolar, capaz de enfrentar com discernimento e sobriedade os percalços da sociedade onde vive. Assim está explícito nos documentos que fundamentam a ETI, porém, muitas vezes, as práticas deixam pender para o assistencialismo e para a ocupação do tempo com atividades pouco interessantes para a formação plena.

Outra forma de analisar as propostas de mudança nas concepções das escolas, que assumem a ampliação do tempo escolar, é identificar os propósitos para formar este estudante com outro olhar, que permita desenvolver aspectos e suas especificidades relativo às questões específicas da vida humana. Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico garante práticas educativas capazes de desenvolver condições para que o educando enfrente situações do dia a dia com desenvoltura e aprenda a ter espírito cooperador.

Assim, denotam-se possibilidades para que o estudante aprenda a ser disciplinado em suas ações, aprenda valores para o trabalho coletivo e aprimore qualidades para o convívio social. Pela interação com o outro é que se desenvolvem habilidades para o convívio mais tranquilo, solidário e próspero, que contribui para a formação plena do cidadão de forma totalitária, ou seja, uma formação omnilateral. Para pensar a escola com

este “outro olhar”, é importante compreender como ocorrem as relações e a aprendizagem dos estudantes.

Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível. (ARROYO, 1988, p. 4).

A ETI se estruturou, na contemporaneidade, para atender ao público que precisava de cuidados, devido à infância e à adolescência ameaçadas pela fome e a violência. A escola apresentou-se como uma alternativa de acolhimento, concomitantemente, ao processo educacional.

Nesta conjuntura, a organização estrutural da escola engloba o ensino e a convivência social, somando-se no propósito de desenvolver o estudante em todas as dimensões. Como afirmado por Arroyo na citação anterior, “é nas relações sociais em que se produz o processo educativo”, definindo que ao conviver com diferentes subjetividades, cada estudante com sua performance e suas especificidades, permite o desenvolvimento a partir da interação humana.

Nesse espaço de tempo integral, é possível empreender na execução de estratégias que formam o cidadão mais responsável e que atenda os interesses comuns, com olhar para a coletividade. A influência na formação do estudante da ETI, a partir da convivência nas atividades educativas, pode incentivar o desenvolvimento mais humanitário de sujeitos que transformarão sua própria existência bem como o meio social onde vivem.

O tempo escolar ampliado permite a experimentação do convívio, a aprendizagem colaborativa e a possibilidade de estudantes e professores se conhecerem melhor, dividindo conhecimentos e experiências de vida. É neste ambiente que as condições necessárias para a formação integral devem ser proporcionadas, em todas as dimensões humanas, com práticas educativas cooperativas, para que todos participem ativamente. Assim, constrói-se a promoção da responsabilidade social, formando estudantes que sejam simpáticos às práticas democráticas na sociedade que integram.

As experiências nas relações sociais são possíveis de serem vivenciadas em todas as práticas educativas propostas, bem como nas atividades rotineiras no contexto escolar,

desde o brincar, o cooperar nos estudos dos colegas para superar dificuldades na aprendizagem dentre outras atividades propostas. Com a estrutura curricular bem planejada, pode-se promover a construção coletiva da formação dos estudantes para o convívio em sociedade.

É oportuna uma reflexão mais específica sobre as experiências pedagógicas makarenkianas e suas possíveis influências para a oferta de um ensino visando à formação integral dos sujeitos. Portanto, o próximo capítulo deste estudo será destinado às práticas educativas coletivas, elaboradas por Anton Semiónovitch Makarenko, sua vida e obra, bem como, reflexões com possibilidades de aplicação de suas contribuições com ações educativas voltadas à coletividade na organização escolar de ETI.

CAPÍTULO II – MAKARENKO, COLETIVIDADE E FORMAÇÃO ESCOLAR

Diante das preocupações contemporâneas relativas às práticas educativas, a experiência pedagógica makarenkiana serve para balizar reflexões sobre a educação atual, pois é pertinente pensar sobre as contribuições que este pedagogo deixou. E na perspectiva de pensar a ETI para a formação integral do homem, muito poderá ser potencializado na construção de propostas educativas que formem para transformação social a partir das ideias makarenkianas, pelas quais os sujeitos aprendem a pensar coletivamente, a compreender aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, como propósito para enfrentamento das desigualdades presentes no país, que ocasionam a exploração dos seus cidadãos.

Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições makarenkianas para as práticas educativas coletivas na formação dos estudantes, conhecer a organização pedagógica proposta por Makarenko e destacar a valorização do seu trabalho para a Pedagogia, tendo em vista a prática de estratégias educativas e metodológicas que envolvia e responsabilizava os estudantes para vencer todas as dificuldades possíveis.

No primeiro tópico, “O pedagogo Anton Semiónovitch Makarenko, um pouco de sua vida social, política e educativa”, discutimos, de modo geral, sobre suas obras e sua experiência enquanto educador socialista. O texto aborda o compromisso e o amor que o educador tinha no processo educacional dos educandos que estavam sob sua responsabilidade, além do valor demonstrado por ele à educação das crianças e jovens, tratando inclusive da importância da família neste processo.

O segundo tópico trata das “Contribuições de Makarenko para formação escolar a partir da coletividade”. Neste contexto, apresentam-se as práticas e estratégias que o pedagogo utilizava para organizar sua pedagogia junto aos estudantes, estabelecendo as regras em sua prática educativa. Demonstra-se como ele propunha a formação de seus colonistas, sempre voltada para a coletividade, na qual todos deviam ser responsáveis pela produção do que era necessário para todos, como alimentos, bens de consumo, vestuário dentre outras necessidades que precisavam ser sanadas, garantindo a sobrevivência coletiva. Todos deviam pensar em todos, nunca com atitudes individualistas, mostrando como Makarenko organizava os estudantes na função de comando e de comandados, desenvolvendo capacidades para subordinação e liderança. O exemplo deixado pelo

pedagogo tem grande valia na contemporaneidade, fato este que pode possibilitar a orientação de prática educativas coletivas.

Para concluir, o tópico “A organização do trabalho pedagógico a partir das práticas educativas coletivas makarenkianas”, apresenta como se constituíam os coletivos infantis e, mais tarde, a organização dos maiores em destacamentos. Relata como ele pensava e executava a divisão social das tarefas junto aos estudantes colonistas, com rodízio de comandos em cada grupo de trabalho.

Nesta perspectiva, é abordada a organização do trabalho pedagógico orientado com a formação integral dos menores, que os tornava cidadãos de respeito, os quais deveriam saber como portar-se na sociedade soviética da época com desenvoltura e respeito pelo semelhante. Ademais, traz questões da bela obra “Poema Pedagógico”, escrito por Makarenko, que contém uma riqueza de detalhes sobre sua experiência pedagógica. Também, descreve as influências que o pedagogo teve, de pensadores da educação da época, e a luta pela educação pública e democrática.

Este educador soviético preocupou-se em formar o ser humano para ser feliz, ter autonomia, respeitar os outros, ser independente e responsável. Por isso, tornou-se um exemplo a ser reconhecido mundialmente, pela sua influência positiva para a educação na contemporaneidade.

2.1 O PEDAGOGO ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO: UM POUCO DE SUA VIDA SOCIAL, POLÍTICA E EDUCATIVA

Uma prática diferente de educar e compreender a educação: foi assim que Anton Semiónovitch Makarenko construiu sua experiência pedagógica. De acordo com Kumarin (1977), Makarenko nasceu na Ucrânia em 1888, e faleceu durante uma viagem de trem entre Golitsino e Moscou, em 1939.

Diante do desafio de formar o “homem novo”, Makarenko se propõe a fazer a educação de um jeito diferente daquela que ele recebeu enquanto estudante, em um contexto de opressão e humilhação. Ele preferia acreditar no ser humano e nas capacidades para a transformação dos sujeitos, seguindo um caminho alternativo, com influências vindas do Partido Operário Socialdemocrata Russo, do qual ele teve proximidade devido a sua participação em um curso complementar à escola primária.

Este partido era fundamentado nos pensamentos de Marx e, conforme Luedemann (2021), Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, que fazia parte dele, revolucionária,

escrevia e abordava as questões referentes ao “direito universal a educação, contra o ensino discriminatório nas escolas paroquiais e a favor da educação pública” (LUEDEMANN, 2021, p. 3). Como resultado, Makarenko prestou atenção ao referencial de Krupskaya e preocupou-se em fazer diferente a sua prática educativa, vindo a ser um educador atencioso com seus estudantes e:

[...] não seguira o exemplo do professor-chefe, opressor, que persegue, discrimina, castiga e humilha as crianças. Será o professor-camarada, porque Anton cresceu em meio à comunidade proletária, na qual a solidariedade e o companheirismo eram a garantia da vida. (LUEDEMANN, 2021, p. 3).

Com este posicionamento, o pedagogo tornou seu olhar para o outro, com dimensões além do estabelecido pelas situações que se apresentavam, e defendeu que todos fossem à escola, que todos tivessem o direito à formação e, como consequência, pudessem participar ativamente de uma sociedade. O princípio que lhe conduzia, no trabalho educativo com os menores, era que transformar a convivência humana para tornava-se essencial para formar um “homem novo”.

Makarenko buscou conhecer mais sobre os pensamentos de Vladimir Ilitch Ulianov Lênin e de Aleksiéi Maksímovitch Pieshkóv, este conhecido como Máximo Górkki. Makarenko participou de formações nas quais lia em conjunto com adeptos sobre o socialismo, apropriando-se dos escritos de Karl Marx, Friedrich Engels e do próprio Lênin, e buscava conhecimentos sobre a sociedade russa.

Logo, o movimento revolucionário russo foi se organizando e novos encaminhamentos eram feitos para amenizar as dificuldades e as contradições sociais. Neste contexto, “o movimento revolucionário já era uma realidade concreta, e a luta pela instrução pública, uma parte importante e integrante dessa luta” (CAPRILES, 1989, p.22).

Com os ensinamentos de Lênin, Makarenko:

[...] compreendia o sentido do educador como intelectual orgânico, como militante com a tarefa de participar da nova educação socialista. A formação de Anton tornou-se essencialmente leninista, cuja compreensão da educação socialista era a de formar os novos comandantes da sociedade socialista, uma sociedade sem exploração, na qual todos os trabalhadores e trabalhadoras possam comandar e ser comandados. (LUEDEMANN, 2021, 5).

Anteriormente à revolução de 1917, a luta pela escola pública, já era eminente. Constantin Dimitrievitch Uchinski tornou-se o primeiro a questionar sobre aquela

criação, além de pensar e lutar por uma pedagogia que atendesse às necessidades da sociedade russa. Foi plenamente apoiado por Leon Tolstói, um romancista e incentivador da transformação da escola, o que levou à formação de educadores “inspirados nas teorias das ‘escolas novas’, que começavam a surgir na Europa, apoiadas na teoria da ‘educação livre’, preconizada por Jacques Rousseau” (CAPRILES, 1989, p. 21).

Por sua vez, Lênin estudava e analisava questões sobre a exploração dos trabalhadores, especialmente das mulheres que enfrentavam situações desumanas. Com esta movimentação dos pensadores, o proletariado se organizou, o movimento revolucionário se efetivou e foi “a luta pela instrução pública, uma parte importante dessa luta” (CAPRILES, 1989, p. 22). Nesta fase, os pedagogos progressistas procuravam, segundo o autor, “pôr em prática as ideias da educação social nas crianças. Todos eles eram sucessores de Uchinski” (CAPRILES, 1989, p. 22).

Valisi Porfírievitch Vakhterov e Elizaveta Ivanovna Tikheeva também eram pedagogos e lutaram pela democratização da educação russa. Porém, segundo Capriles (1989, p. 23):

Nas vésperas da Revolução de Outubro, surgem três nomes muito especiais, que darão, ao ensino russo, um perfil de contemporaneidade em relação às pesquisas e aos métodos aplicados nessa época tanto na Europa como nos Estados Unidos. São eles o engenheiro e professor Alexander Zelenko, a destacada pedagoga revolucionária Louise K. Shleger e o grande especialista em John Dewey e teórico da educação na época soviética, Stanislav T. Chatski.

Nesta época, Zelenko trouxe dos Estados Unidos mais informações sobre o trabalho de Dewey realizado junto aos operários, que consistia na reforma social da educação proposta por Uchinski, na Rússia. Esta filosofia visava “levar escrupulosamente para a prática da teoria de que a educação deriva da participação do indivíduo na consciência social” (CAPRILES, 1989, p. 24).

Diante de tantos debates, estudos e iniciativas, em 1906, Zelenko, Shleger e Chatski fundaram “o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, [...] que se converteu numa escola experimental, que desagradou o governo” (CAPRILES, 1989, p. 24). Além do governo mandar fechar a escola, decretou prisão aos responsáveis “por ensinar socialismo às crianças”.

Diante do contexto revolucionário, de luta pela escola pública e da reforma social, uma presença forte, e que influenciou significativamente Makarenko, foi a pedagoga

Nadejda Konstantínovna Krupskaya, que chegou a ser considerada por Anatoli Vasilevitch Lunacharsky² “a alma do Narkompros³” (FREITAS, 2017, p. 8).

Krupskaya foi uma importante pedagoga no processo de formulação da nova política educacional socialista, devido seu envolvimento e contribuições para a processo de mudança no contexto da Revolução Russa.

Segundo Capriles (1989), ela era escritora de artigos sobre os problemas da educação, redigindo-os de forma acessível aos educadores e aos trabalhadores. Também, escreveu o livro “A Mulher Trabalhadora” que denunciava as necessidades das mulheres para que pudessem viver com dignidade. Foi uma estudiosa da obra de Dewey e interessada por conhecer mais sobre “a escola nova⁴” dos Estados Unidos da América. Krupskaya teve atuação importante na construção da educação socialista e deixou um grande legado, com produções escritas, para a educação mundial.

Para Krupskaya, a educação deveria ser realizada em coletividade, utilizando do trabalho para a formação dos estudantes em sujeitos autônomos. Conforme afirma Capriles (1989, p. 25), “com a incorporação do marxismo na sua visão de mundo, para Krupskaya o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros”.

No ano de 1917, ela reclama sobre a ignorância ao estado da educação, que permanecia igual. Ainda, de acordo com o autor, “publica o seu famoso ‘Programa Escolar Municipal’”, o qual revolucionou a educação soviética. A educadora apoiou Lunacharsky na “concepção ampla e tolerante [...] criticada por setores do Partido Comunista” (FREITAS, 2017, p. 11), quando ele, na condição de diretor do Narkompros, “agiu para fortalecer a ideia de que o papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (FREITAS, 2017, p. 11).

No processo de construção da pedagogia socialista, houve muitas divergências de ideias entre os pedagogos que contribuíram na sua implantação, e Krupskaya teve “papel fundamental neste processo” (FREITAS, 2017, p. 15).

² Anatoli Vasilevitch Lunacharsky era diretor do Comissariado do Povo para a Educação.

³ “Narkompros – abreviatura da denominação do Ministério da Educação russo cujo nome era Comissariado do Povo para a Educação” (FREITAS, 2017, p. 8).

⁴ A Escola Nova era vista por Krupskaya como um espaço que “destacava as características de uma educação progressista que serviriam de base para pensar a educação russa pós-revolucionária: a conversão da escola do ensino para uma escola do trabalho” (FREITAS, 2017, p. 11).

A pedagogia Makarenkiana foi influenciada diretamente pelos pedagogos socialistas que lutaram na implantação de ideias que possibilitavam o resgate da dignidade dos trabalhadores, na construção de uma nova sociedade a partir da formação de um “homem novo”, que pensasse na coletividade, por meio do desenvolvimento da “individualização⁵ e não da individualidade⁶”.

No entendimento de Krupskaya, o momento de transformação na educação estava aberto pela Revolução Russa, e cabia a escola criar condições por intermédio da educação dos sujeitos para a transformação da sociedade. Assim, a ideia de “homem novo” estava fundamentada no princípio de que “o trabalho produtivo coletivo e a organização de toda a vida da escola devem formar os futuros cidadãos da República Socialista” (COMITÊ, 2017, p. 279).

N. K. Krupskaya, A. V. Lunacharsky e P. N. Lepeshinsky, secundados por M. M. Pistraky e V. N. Shulgin, entre outros deram a tônica das concepções e práticas esperadas para as mudanças educacionais deste período. Embora com diferença de ênfases, este grupo compartilhava a ideia de que a educação era fundamental na construção de uma nova sociedade sem classes, propondo, nas palavras de Krupskaya, que o magistério criasse, pela sua prática, uma nova escola destinada a formar lutadores e construtores deste futuro aberto pela revolução russa. (FREITAS, 2017, p. 18).

As contribuições de Krupskaya para a construção da educação socialista, as quais influenciaram para a experiência pedagógica makarenkiana, fundamentam-se “nas linhas gerais discutidas por Lênin – apoiadas, aliás, na produção de Marx e Engels – e dialogando com concepções avançadas de seu tempo” (SAVIANI, 2021, p. 149).

Segundo a autora, neste contexto, Krupskaya traz, “uma elaboração que privilegia estudos de educação e ensino, voltados para a análise da realidade educacional, para a elaboração de propostas pedagógicas e para a reflexão sobre problemas de educação no contexto de construção da nova sociedade”, contribuindo efetivamente na elaboração dos princípios que nortearam a educação socialista para a construção do “homem novo”.

Os professores soviéticos precisam armar-se com o conhecimento e a compreensão desses ensinamentos, eles irão ajudá-los a ir na direção certa na questão da educação da geração mais jovem. Seria um grande erro pensar que, para o professor, é suficiente conhecer apenas as citações de Marx que se referem às questões de educação e formação.

⁵ Individualização está relacionado às especificidades do caráter de cada sujeito, à personalidade, considerada como muito importante no processo formativo do cidadão socialista.

⁶ Individualidade está relacionada ao conceito de egoísmo.

O professor deve conhecer bem a essência dos ensinamentos de Marx, de ensinamentos que, como Lênin indicou, dão às pessoas toda visão de mundo, irreconciliável com qualquer superstição, com qualquer reação, com qualquer defesa da opressão burguesa. (KRUPSKAYA, 2017, p. 245).

Moisey Mikhaylovich Pistrak também influenciou significativamente as práticas educativas de Makarenko. Os dois trabalhavam com a perspectiva da formação do “homem novo”, o que era amplamente defendido pelo Narkompros, e tinham convicções de que atividades coletivas, com propósitos de responsabilidade, construiriam novas relações sociais, capazes de mudar as atitudes e que, pelo trabalho, seria possível formar jovens eticamente comprometidos com o semelhante.

A pedagogia utilizada por eles tinha como princípios básicos a educação pelo trabalho coletivo, auto-organização, disciplina e a atualidade. “O objetivo que os alunos devem atingir é não somente a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela” (PISTRAK, 2005, p. 34). Com isso, promoviam a educação formativa, que visava desenvolver a capacidade de ter responsabilidades com os outros, haja vista a valorização do processo educacional com metodologias que os envolviam coletivamente. É importante lembrar que Pistrak atuava em uma educação escolar formal e Makarenko na educação não-formal, mas ambos com o mesmo propósito.

Como a auto-organização tem o propósito de oportunizar ao estudante o desenvolvimento de capacidades organizativas, criticidade e autonomia pela busca do seu espaço no contexto coletivo com discussão e tomada de decisões, “a auto-organização dos educandos/das pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da participação real (e não de faz-de-conta) no processo” (MST/CADERNO 8, 1996, p. 20).

Com a tomada do poder russo, a necessidade da organização da escola era eminente, para atender a formação dos cidadãos que o sistema socialista necessitava. Lênin afirmou categoricamente que “a elevação cultural e intelectual dos trabalhadores era condição para edificação do socialismo” (BAHNIUK e DALMAGRO, 2021, p. 107). Ainda, de acordo com as autoras, com a elaboração pelo Narkompros da “Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho”, Pistrak e Shulgin alinharam-se ao contexto social da época e organizaram a escola do trabalho com “a relação entre ensino e trabalho; a formação para diversas dimensões humanas e a necessidade de compreender a realidade, a luta de classes e atuar sobre ela” (BAHNIUK e DALMAGRO, 2021, p. 113).

Assim, Pistrak, sob a ótica da “escola única do trabalho”, colocava em prática os ensinamentos marxistas, que “Marx [...] definira como educação: o desenvolvimento intelectual, físico e politécnico, portanto omnilateral” (BAHNIUK e DALMAGRO, 2021, p. 121), o que contribuiria para a pedagogia soviética a partir de outra concepção do trabalho educativo:

Essas escolas não tinham as tradicionais salas de aula, existiam os gabinetes de estudos, espaços específicos para cada disciplina e os círculos de estudos, organizados a partir dos interesses dos estudantes e em função dos quais se realizavam estudos coletivos, matinês, jornais, excursões. Era uma escola viva, com flexibilização nas formas organizativas, diversificação das atividades de trabalho, estudo e auto-organização. (BAHNIUK e DALMAGRO, 2021, p. 114).

Pistrak entendia a escola como um caminho para outras finalidades formativas e não dogmáticas de uma velha política. Para ele, “a escola sempre foi, [...] reflexo do seu tempo; sempre respondeu àquela exigência que um dado regime sociopolítico colocou para ela e se não correspondesse ao regime de seu tempo, então, este regime a eliminaria da vida como um corpo estranho” (PISTRAK, 2018, p. 39-40).

Portanto, juntamente com outros pedagogos soviéticos, interessados na mudança possível após a tomada do poder, buscaram desvendar os interesses da velha política presentes na educação. Com isso, fundamentavam a busca pela organização da “escola única do trabalho”.

Influenciado pelas leituras que realizava, escritas por Lênin, e comovido pela peça escrita por Górkí em 1902, com o título “As criaturas que uma vez já foram homens”, Makarenko estabeleceu uma relação diferenciada com os seus estudantes “lecionando com uma visão mais humanista e real” (CAPRILES, 1989, p. 55). De acordo com Capriles (1989), era um jovem professor, dinâmico e alegre no ato de ensinar, que mediava os assuntos políticos e polêmicos com música, cantos folclóricos e trovas.

Máximo Górkí traz para a formação do pedagogo elementos importantes, como a reflexão sobre o olhar diferenciado para o ser humano. Górkí veio de família extremamente pobre e com grandes dificuldades socioeconômicas. Tornou-se um escritor autodidata, aproximou-se dos círculos de estudos socialistas e passou a conviver com os revolucionários militando politicamente. Foi perseguido e exilou-se na Itália, onde fundou um centro de imigração revolucionária. Continuou escrevendo e tornou-se o maior escritor comunista da época. Suas obras eram referências nas leituras de Makarenko, com

as quais “aprendera a amar o povo, a conhecer e respeitar seus alunos e alunas, e ajudá-los a superar coletivamente suas dificuldades” (LUEDMANN, 2021, p. 5).

Com a influência dos revolucionários russos contra o tsarismo⁷ e o governo burguês, Makarenko passou a organizar sua pedagogia na expectativa de formar pessoas com valores éticos voltados ao respeito um para com o outro. Para ele, só era possível criar o “homem novo” quando este aprendesse a ter capacidade de estar inserido em sociedade. Com este pensamento, passou a trabalhar com a coletividade, com o propósito de que o ser humano só pode se tornar diferente quando se transforma pensando no coletivo e quando se coloca na sociedade, não só pelos seus desejos, mas preocupando-se com o que está a sua volta.

Segundo Luedmann (2017, p. 11), a pedagogia de Makarenko foi exercida no período da Revolução Russa (outubro de 1917), quando muitas crianças órfãs e fragilizadas, naquele contexto, foram “reeducadas para assumirem o comando de suas próprias vidas e da sociedade socialista”. Logo, as práticas educativas makarenkianas são referência para educadores que desejam e se propõem, nos dias de hoje, a enfrentar as dificuldades para educar o ser social com a promoção das relações interpessoais, de forma ética, fundamentadas em valores humanitários.

Luedmann (2017, p. 11-12) informa que a Revolução Russa de 1917:

[...] segundo o historiador inglês Eric Hobsbawm, caracterizou-se como o mais significativo acontecimento histórico do século XX, orientou a criação do sistema de ensino nas repúblicas socialistas, para além do lema da revolução burguesa: ensino público, gratuito, universal e leigo.

Este fato histórico contextualiza o trabalho pedagógico de Makarenko como um processo com grandes preocupações, em relação à questão social da escola e da transformação necessária, para formar pessoas com capacidade de autonomia, solidária e respeitosa para com o semelhante. Ele “viveu as grandes transformações históricas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando o Império russo se desagregava

⁷ Tsarismo foi um sistema político que imperou na Rússia desde 1547 até a revolução de 1917. Referia-se a Tzar que era o título que era dado ao Imperador Russo. De acordo com Luedmann (2017, p. 11), “a pedagogia de Makarenko cresceu no solo fértil dos movimentos revolucionários antitsaristas e socialistas, expressando em cada fase de sua experiência educacional as contradições desses períodos”. Logo, o pedagogo Makarenko foi influenciado por educadores que lutaram pela transformação social da educação soviética. A autora destaca que “sua geração estava marcada pela constituição dos sistemas nacionais de ensino e, ao mesmo tempo, pelos debates sobre a orientação científica da educação” (LUEDMANN, 2017, p. 13).

na mesma velocidade com que a burguesia e o proletariado se desenvolviam” (LUEDMANN, 2017, p. 12).

O início do século XX foi um período em que a sociedade Russa estava fragilizada, empobrecida, com falta de direitos reconhecidos e com a educação muito atrasada, ficando entre as piores do mundo. Segundo Capriles (1989), na Rússia daquela época na Rússia, de cada cinco crianças, quatro não tinham como estudar, aumentando significativamente os índices de analfabetismo, ignorância e pobreza. Uma realidade muito semelhante em vários estados soviéticos, como a Ucrânia, que levava Makarenko a pensar como formar esta nova sociedade, essas novas pessoas, como educá-las sem reproduzir a exclusão que já era eminente no período anterior a revolução.

Naquele contexto, Makarenko buscava delinear possibilidades que viessem a acrescentar na educação e na formação dos estudantes. Deparava-se com situações difíceis e questionava-se: como educar e por onde começar? Com isso, Makarenko ajudou a pensar qual é o verdadeiro papel da escola, qual é o papel da educação formal e da família na constituição de uma sociedade comunista, fragilizada, empobrecida e com a grande maioria de seus membros analfabetos.

Diante de tantas inconsistências sociais, foi importante questionar como a escola se estrutura e como a família se organiza diante de uma sociedade fragilizada. Com este panorama organizativo, Makarenko ajudou a pensar a ordem social da comunidade. Por isso, “é considerado um dos maiores educadores soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista” (ROSSI, 1981, p. 9), pois a ele é atribuída a efetivação da educação comprometida com a formação do “homem novo” que integraria a nova sociedade socialista.

Em uma das escolas⁸ que dirigiu, em regime de internato, localizada na zona rural da Ucrânia, acolheu pessoas órfãs e que, na sua maioria, não sabiam ler nem escrever. Neste estabelecimento, as dificuldades eram imensas, com falta de comida, vestuário e móveis. As instalações eram inadequadas e antigas, com faltavam recursos humanos para trabalhar, cuidar e oferecer a educação àqueles menores.

Conhecedor dos fatos históricos e das transformações que estavam ocorrendo, Makarenko ia construindo o processo educacional dos menores, com práticas que lhes

⁸ Colônia Górkí era o nome da escola dirigida por Makarenko. Foi ali que ele cumpriu o desafio de educar o “homem novo”. Ficava em Poltava, na Ucrânia, no meio da floresta, consistia em 40 hectares de terra e alguns velhos prédios, abandonados por militares que mantinham neste lugar uma escola para delinquentes. O nome Colônia Górkí foi em homenagem ao seu escritor favorito e amigo, Aleksiéi Maksímovitch Piéshkóv, conhecido como Máximo Górkí.

garantiam dignidade, como a produção do próprio alimento, vestuário e moradia, o que era fundamental. Junto à busca por melhores condições de sobrevivências, procurava resolver os problemas mais urgentes, propondo uma formação de modo a ampliar os conhecimentos e as capacidades dos acolhidos para se efetivar a educação emancipadora e socialista.

Makarenko escreveu vários livros, mas se destacou pela obra “Poema Pedagógico”, na qual conta como foi sua experiência de educar crianças, adolescente e jovens em conflito com a lei. Neste romance, traz uma riqueza de detalhes de suas ações e das atitudes dos estudantes envolvidos, a partir de uma narrativa pormenorizada e enriquecida com falas da época, tanto dos educandos como dele próprio e de autoridades educacionais. Com esta obra, sua pedagogia tornou-se conhecida mundialmente, e rendendo-lhe o título de “Pedagogo do Coletivo”. “Makarenko dedicou toda a sua vida consciente à educação da geração em crescimento. Ele desenvolveu um sistema de educação infantil com a ajuda da vida comunitária, que usou habilmente em seu trabalho prático” (KUMARIN, 1975, p. 5).

A obra “Poema Pedagógico” foi escrita a partir do incentivo de Máximo Górkí, que acompanhava o trabalho de Makarenko e reconhecia sua brilhante experiência pedagógica como um exemplo a ser compartilhado com outros educadores, a qual ele caracterizou como uma pedagogia surpreendente. A sua publicação ocorreu em 1935 e, se espalhou pelo mundo, tornando-o conhecido mundialmente como o “Pedagogo do Coletivo”. “O romance conta o dia a dia de uma colônia para menores infratores na Rússia, pós-revolução de 1917”, na qual o pedagogo tinha a função de acolher e reeducar, seguindo o princípio de que “essas crianças teriam a tarefa de construir a nova sociedade justa, fraterna e livre” (ZOIA, 2005, p. 649).

É por intermédio desta obra literária que Makarenko conta detalhadamente sobre a prática pedagógica que dá prioridade ao contexto da coletividade; educação que Makarenko tinha a clareza que deveria ser transformadora e possibilitaria àqueles estudantes a reeducação e a participação efetiva na sociedade socialista da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Enfrentou o desafio de construir meios para educar os menores que chegavam até ele e procurou contornar as dificuldades que eles traziam. Ele era um realista. Trabalhava com o que era real, com o público que ali estava, com os problemas que se apresentavam e com a falta de recursos humanos, econômicos e estruturais. Desta forma, “o professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. [...] o aluno se

depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a este aluno que ele tem que agir. É esse aluno que ele tem que educar” (SAVIANI, 2015, p. 40).

Nesse viés, elementos fundamentados na psicologia histórico-cultural de Vigotski, a qual é referência em contribuições para a área pedagógica, parecem estar presentes na educação makarenkiana.

Makarenko valorizava a função da família para a organização da sociedade, o que levou a escrever a obra “Livro Para Pais”, pela qual os orientava como cuidar e educar os filhos. Ao dar abertura ao ciclo de conferências sobre educação familiar afirmou:

A educação das crianças é a tarefa mais importante da nossa vida. Nossos filhos são os futuros cidadãos do país e do mundo. Eles serão forjadores da história. São os futuros pais e mães e, ainda mais, serão os educadores de seus filhos. Devemos empenhar-nos para que se transformem em excelentes cidadãos, em bons pais. Eles representam também a esperança de nossa velhice. Uma educação correta nos proporcionará uma velhice feliz, enquanto que uma educação deficiente será para nós uma fonte de amarguras e de lágrimas além de nos tornar culpados diante de todo o país. (MAKARENKO, 1981, p. 18).

O educador tinha amor pelo trabalho desenvolvido para a formação dos estudantes, preocupado com a educação das crianças e com o comprometimento dos pais nesse processo, o que lhe garantia características de um pedagogo disposto a enfrentar situações desafiadoras e lidar com alegria na proposta de construir o protagonismo social. Apresentava aos pais questões de responsabilidade para com a paternidade e a maternidade, dizendo de seus compromissos com a educação, possibilitando um desenvolvimento primoroso das crianças.

Na citação anterior é possível identificar o amor que Makarenko tinha pelas crianças e o cuidado para com o seu desenvolvimento pleno delas, capaz de fazer a diferença no seu país e no mundo. Via as crianças como construtoras da história, capazes de integrar com dignidade a sociedade e de promover o próprio país. Percebia nas crianças a segurança para o futuro dos mais velhos, desde que os educassem para serem bons cidadãos, comprometidos entre si. Estes aspectos serão contemplados a seguir.

2.2 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO PARA FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA COLETIVIDADE

Como exposto, os pensamentos educativos makarenkianos tiveram influências marxistas e leninistas e foram organizados, principalmente, por atividades coletivas. Apresentava características como disciplina, capacidade de comando e subordinação consciente, responsabilidade e valorização do trabalho. O individualismo não era permitido nos trabalhos na Colônia Górkki, e, desta forma, “Makarenko fez da educação sua vida, da tarefa de educar um caminho para a transformação do homem em pensador revolucionário comprometido com a educação socialista” (PINEL e RESES, 2017, p. 320), pois:

Entendemos que o renomado pedagogo (Makarenko) abraçou a tarefa histórica de realizar um trabalho político e pedagógico segundo as teses do socialismo se transformando no precursor de uma práxis pedagógica socialista e numa referência em seu país e posteriormente no mundo. (PINEL e RESES, 2017, p. 319).

Tillmann (2009) também traz a reflexão de que o pedagogo se preocupava em formar não somente o “homem novo”, mas, sim, pessoas que se tornassem felizes, que tivessem apreço pela vida. Assim, seu trabalho provou ser possível estabelecer uma nova maneira de educar e acreditar nas pessoas como seres recuperáveis, que poderiam tornar-se autônomos, com valores éticos e conhecimento suficiente para integrar a sociedade e viver feliz.

Diante de uma experiência de avaliação criada por Makarenko, um estudante⁹ adoeceu gravemente. Comovido com a situação, concluiu que “a educação das pessoas não era um ato isolado da realidade, o que o levou a buscar uma saída mais relacionada com a vida” (CAPRILES, 1989, p. 56). Ainda, conforme o autor, o estudioso percebia a necessidade de conhecer cada um, com suas especificidades, “analisando caso por caso, as circunstâncias globais que interferiam na vida do estudante” (CAPRILES, 1989, p. 56).

Preocupava-se em oferecer educação com qualidade, inclusive denunciava a vida de miserabilidade que os filhos dos operários tinham. Fazia enfrentamentos com seus superiores e saía na defesa dos estudantes. Desta maneira, ocorria a transformação da

⁹ O estudante era uma criança com grandes dificuldades econômicas e sua família não tinha condições de tratar sua tuberculose, doença que Makarenko desconhecia no menino. Com a avaliação escolar realizada por ele, o estudante foi classificado como “o pior da turma”. Quando o menino soube, desencadeou uma crise de tosse que o fez vomitar sangue. Aí o professor percebeu que o menor estava gravemente doente.

herança deixada pela igreja de uma educação obscura e autoritária, pois defendia uma “escola livre”.

Em relação aos princípios da pedagogia makarenkiana, o estudante era elemento ativo no processo educacional, do qual era exigido esforço na aprendizagem. Com o estudo e o trabalho, o sujeito deveria desenvolver-se intelectualmente e adquirir o sentimento de pertencimento ao grupo, com objetivo de tornar-se um “novo homem”.

Makarenko afirmou: “o meu princípio fundamental (aliás, tenho considerado não só meu, mas de todos os pedagogos soviéticos) tem sido sempre exigir o máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratá-lo com o maior respeito possível” (CAPRILES, 1989, p. 154). Além de ser exigente com os estudos, o pedagogo defendia o respeito mútuo, pelo qual o educador deveria estar aberto para dialogar com o educando, ouvi-lo, tirá-lhe dúvidas, e estar atento aos problemas pessoais mostrando que se preocupava com o bem-estar de todos.

Desta maneira, “quando se pronuncia o nome de Makarenko, pensa-se imediatamente na “coletividade educativa” (FILONOV, 2010, p. 18). “Coletividade educativa” desenvolvida com relações importantes que visavam promover os princípios democráticos que tornariam os estudantes sujeitos com capacidade de convivência em sociedade, com autonomia e responsabilidades. Ademais, escreveu de forma clara e objetiva que sua formação proporcionava aos educandos, “a educação de um homem verdadeiramente livre e feliz” (FILONOV, 2010, p. 22).

Capriles (1989) traz a reflexão sobre o estudo da obra makarenkiana realizada por Kumarin e diz:

Um dos principais estudiosos da obra de Makarenko, o escritor soviético Viktor Kumarin, afirma que somente em 1932 Makarenko chegou a estabelecer o princípio de que a noção de coletividade apenas poderia existir numa sociedade socialista. “Enquanto não existiu o socialismo não houve, nem poderia haver, coletividade”. A sociedade socialista está baseada no princípio do coletivismo e, nela, o bem-estar de todos. “A preparação para este tipo de relações e para tais dependências realiza-se, em primeiro lugar, na coletividade”. (CAPRILES, 1989, p. 163).

Makarenko define que a participação dos sujeitos em sociedade está baseada no respeito mútuo e valoriza a educação no coletivo para a convivência social. Para o pedagogo soviético, para conviver em sociedade é necessário levar em conta a condição de como os sujeitos são educados, considerando os valores aprendidos “pelo grande sentido científico e prático da coletividade diretamente vinculada à tese marxista de que

são as próprias pessoas que criam as circunstâncias, influenciadas pela educação que recebem” (CAPRILES, 1989, p. 163).

Com isso, partiu do ponto de vista que precisava ajudar a educar os novos cidadãos que formariam a sociedade soviética, pois deveriam ser pessoas conscientes, com capacidade de lutar por seus princípios, ser respeitosos e bem desenvolvidos intelectual, social e politicamente. Nesta perspectiva, seu trabalho pedagógico constituiu-se de forma excepcional ao ponto de ser contemporâneo, trazendo contribuições importantes para a formação escolar da atualidade.

Capriles (1989) afirma que a tese defendida pelo pedagogo é que se ensina um educando com metodologias de igualdade, pelas quais o professor e estudante constroem juntos capacidades para a valorização do ser humano como pessoa digna de respeito. Também deixa explícito que os mais velhos devem dar exemplo aos mais novos e orientá-los nos trabalhos desenvolvidos, para que aprendam juntos e levem esta forma de construir a aprendizagem para a vida em sociedade.

Em sua pedagogia, Makarenko chega à conclusão de que, para obter sucesso em determinadas situações, é necessário envolver todos os estudantes no mesmo propósito, por meio de conversa que os comprometa para que o comportamento de alguns se adeque ao esperado por todos. Desta forma, ele chama atenção para o fato de não somente conversar com um estudante individualmente, mas fazer a conversa em grupo, que todos colaborem para a mudança do comportamento indesejável, para que assim um apoie o outro.

Para o educador, a construção de um trabalho envolvendo todos os estudantes era conflituoso, bem como a formação de sujeitos capazes de serem inseridos na sociedade, conforme explícito na narrativa das ações que desenvolveu, expressas no “Poema Pedagógico”. Logo, ele partiu do sujeito real e da capacidade de regeneração das pessoas. Acreditou no ser humano e nas suas capacidades.

Assim, “de acordo com as orientações pedagógicas da Comissão de Instrução Pública da URSS, dirigida por Lunatcharski Krupskaja, as escolas deveriam desenvolver, ao máximo, a vida coletiva” (LUEDMANN, 2017, p. 16). Porém, o pedagogo se perguntava como era possível trabalhar permitindo lideranças, acolhendo ideias, envolvendo todos, com o professor sendo um líder dentro da sala, conforme Luedmann (2017, p. 16), “como poderia a escola se transformar em um coletivo único, se ainda mantinha a sala de aula e a autoridade do professor como elementos primordiais na organização da vida escolar?”.

Para Makarenko, desta forma era impossível desenvolver habilidades como responsabilidade e relações sociais capazes de formar o “homem novo”.

A escola, na concepção de Makarenko, deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver a sua realidade concreta como realização no presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado. (LUEDMANN, 2017, p. 16).

Da maneira que o pedagogo pensava o ambiente escolar, era necessário desconstruir os conceitos preexistentes de sala de aula comandada pelo professor. Para isso, buscou fundamentação nas teorias de Marx e Lênin, afirmando, de acordo com Luedmann (2017, p. 17) que “o projeto educacional” deveria ser analisado à luz dos “conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx, mas principalmente das contribuições da análise sociológica de Lênin”, e produzir assim, uma educação fundamentada no estudante concreto.

De acordo com Luedmann (2017, p. 250), o pedagogo soviético defende que “educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas”. Isto poderá ser feito a partir de desejos simples, como, por exemplo, “um almoço”, e chegar até atividades profissionais e sociais dignas de responsabilidade e comprometimento de uma pessoa adulta, como a participação política nas decisões de interesse comum.

O tempo social da educação excede o limitado tempo do estudo, nas salas de aula, ou do trabalho, nos campos e nas oficinas. Para Makarenko, o tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir. A educação da coletividade, de todas as crianças, em suas diferentes personalidades, deve tomar tanto os diferentes momentos de suas vidas, os espaços diferenciados, quanto o desenrolar do processo, não se deixando enganar pela análise de um ou de outro episódio isolado da ação dos educandos. (LEUDMANN, 2017, p. 260).

Para Makarenko, todos os espaços são lugares de ensino e aprendizagem, logo, devem ser aproveitados para desenvolver as capacidades dos educandos e da consciência, nos quais todos estejam incluídos e que possibilitem a condição para que tenham claro os seus próprios princípios. Como já destacado anteriormente, defendia a importância da

família no processo educacional, para valorizar o espaço de responsabilidade dos pais, os quais eram orientados por conferências que promovia. Para ele, “a ajuda aos pais por meio da escola somente é possível quando esta última representa toda a coletividade única, que sabe o que exige de seus alunos e que apresenta com firmeza estas exigências” (LUEDMANN, 2017, p. 286).

A formação para a responsabilidade, cortesia, disciplina, verdade e para o trabalho também era valorizada, encarada como qualidade concretas de um bom estudante. Segundo a autora, a tarefa educacional, para Makarenko, “não seria produto apenas da instituição e da afetividade do educador, mas de uma ação racional, planejada, de acordo com determinadas necessidades educacionais, o que exigiria atitudes ensaiadas [...]” (LUEDAMANN, 2017, p. 295).

Luedmann (2017, p. 302) afirma que Makarenko pensava a educação dos estudantes através da promoção de atitudes que capacitariam os meninos “para vencer as dificuldades mais persistentes”. Para a autora, isto se resumia na fala do pedagogo que dizia “o que eu exijo é que a vida da criança seja organizada como uma prática que forme determinados hábitos”.

Makarenko era convicto em suas ações pedagógicas com suas práticas educativas junto aos seus atendidos, afirmando que:

Somente o coletivo como um todo pode ser objeto da educação soviética; apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua, ao mesmo tempo, a maior disciplina e a mais ampla liberdade. (CAPRILES, 1989, p. 89).

Assim, o educando, ao se sentir responsável e parte integrante do grupo, desenvolve a capacidade de disciplina, e o conhecimento do que é a liberdade e aprende até onde vão seus direitos e seus deveres na convivência social.

Ele deixou para a educação um exemplo de amor no ato de educar, com práticas assertivas diante de situações complexas no processo educacional que vivenciou:

[...] merece ser lembrado como um camarada que construiu, junto com crianças, jovens e adultos, a escola como coletividade, uma escola viva, socialista, em que todos se auto educavam, se instruíam, construíam ciência e cultura, se divertiam, se amavam, e trabalhavam para resolver os problemas do coletivo e da sociedade soviética. Lembramos de Anton, como um companheiro, um de nós, um lutador social, cuja trincheira era a educação. (LUEDMANN, 2021, p. 1).

Suas práticas pedagógicas sempre se voltavam a ações de unidade, pois na sua compreensão “a prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo” (CAPRILES, 1989, p. 35).

Para Makarenko, o que tinha valor era o coletivo, reprovando veementemente o individualismo. Como apontou Marx (2010, p. 54), “a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual”, de tal modo, obterá esta condição emancipatória com o uso de “forças sociais”. Com a influência do pensamento marxista, Makarenko trabalhava e construía um processo educativo para com seus educandos.

O educador buscava a mudança de comportamento, perante si e a sociedade, com o compromisso de ser valorizado e capacitado para atuar e promover a transformação social voltada à coletividade, atendendo o interesse de todos.

Conforme Kumarin, (1977, p. 14):

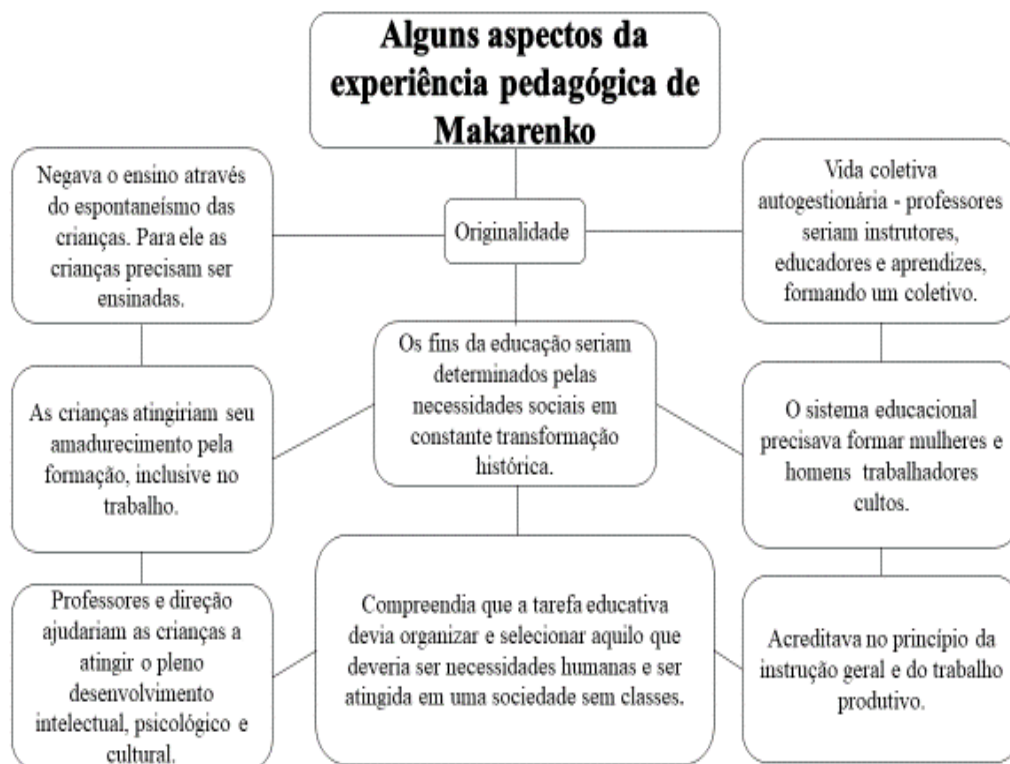
Makarenko considerava que o critério principal de uma correta educação era a capacidade do homem para guiar-se perspectivamente. O homem deve dar-se conta do significado da perspectiva distante: isto lhe permitirá combinar seus planos pessoais com os da coletividade com o desenvolvimento do país. Toda a experiência de vida coletiva assegura a educação de homens de quem olha o pessoal e conjuga com a perspectiva da coletividade. Por ele, como indicava, a coletividade deve estar corretamente organizada.

Examinando as contribuições pedagógicas de Makarenko para a formação escolar dos estudantes, é possível identificar a seriedade que ele tinha com o seu trabalho, com o qual focava a organização e no planejamento para executar suas ações. Mantinha a originalidade e se preocupava com a formação dos estudantes, envolvendo todos os responsáveis pela educação. Era observador e procurava identificar as dificuldades possíveis em cada um dos seus estudantes, de modo a conhecer bem a criança para poder ensinar. Tinha clareza de seus objetivos e do caminho a ser seguido. Era atento a todos os detalhes que interferiam na formação educativa dos seus acolhidos, valorizava os seus colegas educadores, compreendendo que ajudaria no desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural.

Conforme a figura abaixo, alguns dos aspectos da experiência pedagógica makarenkiana podem ser observados e proporcionam a compreensão da sua ação

pedagógica. Nela é possível observar como ele conduzia o trabalho junto aos estudantes, de forma que envolvia todos os aspectos necessários para a formação integral dos mesmos. Fica claro na figura, também, como Makarenko via a necessidade de educar de forma igualitária todas as pessoas, fazendo prevalecer a originalidade na sua prática educativa.

Figura 1 – Aspectos da experiência pedagógica e prática pedagógica makarenkiana.



Fonte: TONELLO, Inês Roseli Soares, com base em NETO, Luiz Bezerra (2021).

O legado que Makarenko deixou a partir de sua prática educacional é explicável devido “o seu feito de que a influência da coletividade criada por ele era cercada de todos os aspectos essenciais da vida dos educandos: estudo, educação político-social, laboral, cultural e doméstico” (KUMARIN, 1977, p. 14).

De acordo com o autor, para Makarenko, a escola tinha condições de organizar a vida dos estudantes com “flexibilidades e eficácia” (KUMARIN, 1977, p. 15). Como efeito, trabalhava com formas concretas de atividades, como ações em grupos, escutas e diálogos, busca pela compreensão seus comandados, dentre outras estratégias estabelecidas por ele, defendendo sempre o mando único para manter a ordem.

Caracterizando a essência de sua pedagogia Makarenko escreveu: “Para trabalhar com uma só pessoa, precisa conhecê-la e cultivá-la. Se para

mim pessoas do fórum interno são como grãos amontoados, se não as vejo em escala de coletividade, se as aborda sem saber enquanto que são parte da coletividade, não estará em condições de trabalhar com elas”. (KUMARIN, 1977, p. 19, grifo do autor).

Isto demonstra a importância do conhecimento para educar, partindo do concreto, daquilo que a criança sabe, e da clareza sobre a perspectiva de vida que será delineada.

Este fato fortalece o trabalho em conjunto como uma forma excelente de organização e desenvolvimento dos estudantes, partindo da obediência dos comandos, o que, na compreensão dele, auxilia no amadurecimento do projeto de vida dos sujeitos.

O trabalho organizado e pensado para o estudante, como fonte de conhecimento necessário para a vida, promove práticas educativas que os leva a reflexões que ajudam no desenvolvimento de homens responsáveis, comprometidos com o outro e capazes da transformação social, tão necessária em uma sociedade capitalista.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS MAKARENKIANAS

O pedagogo soviético, Makarenko, por meio das “orientações gerais do Conselho do Comissariado do Povo para Instrução, [...], procurou criar um sistema geral de educação no qual o objeto era a coletividade e não o indivíduo” (LUEDMANN, 2021 p. 7). Para Makarenko, as práticas educativas deviam envolver todos com igualdade de deveres e de direitos, com responsabilidades e respeito entre os colonistas. “Esta nova organização da comunidade, inventada por Anton Semiónovitch, abriu horizontes para resolver tarefas educacionais muito sutis e complexas” (KUMARIN, 1975, p. 21).

Makarenko relatou a prática educativa que desenvolvia na Colônia Górkki, entre 1920 e 1928, e descrevendo os fatos ocorridos, com narrativas reais do dia a dia com os educandos:

Seu objetivo era educar os integrantes da Colônia Górkki conforme suas capacidades, qualidades e limites, para realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual e, assim, contemplar suas necessidades individuais e coletivas, à medida que incorporavam a ideologia socialista. (BRETAS e NOVAES, 2016, p. 404).

O processo educacional tinha o objetivo claro, porém os recursos e significativos obstáculos levavam o pedagogo a questionar a si mesmo sobre como fazer a educação

daqueles acolhidos. Neste aspecto, confirma-se o propósito makarenkiano que, conforme Manacorda, “defendeu que o papel da educação escolar é imprescindível, como forma de instrução e elevação cultural, para que os homens possam participar de forma efetiva na sociedade, na produção e na política” (CASTANHA e ZIMMER, 2018, p. 1181). Logo, esta é uma questão contemporânea para todos os profissionais da educação, que discutem uma escola socialmente situada no seu tempo.

Essa reflexão perpassa o entendimento de qual é o papel da escola, já pensada por Makarenko na sua época. Sua prática e seus pensamentos chamam a atenção de professores e pedagogos do mundo todo, porque na história contada por ele, sobre a sua prática educativa na Colônia Górkki, conseguiu demonstrar que se libertou das teorias burguesas que recebeu na sua formação profissional. Neste contexto desafiador, rompeu com as dificuldades próprias de um espaço educacional como o descrito na obra Poema Pedagógico, contada com muitos detalhes e informações importantes para a educação.

Entendo que a experiência de um coletivo pedagógico, aos moldes do retratado na Colônia Górkki, traduz o desejável da visão marxiana, visto aquele coletivo se constituiu a partir da assunção dos conflitos e do processo educativo que se materializou com os mesmos. Na Colônia, jamais os conflitos foram mascarados ou eliminados de forma artificial ou autoritária, tudo o que acontecia refletia a ocorrência – riscos de fracassar, de riscos. (TILLMANN, 2009, p. 76).

Na referida obra é possível identificar alguns pilares da pedagogia makarenkiana, bem como princípios norteadores do trabalho do pedagogo, como a formação do “homem novo”; noções de pertencimento à sociedade socialista soviética; o ser cidadão atuante na política; a consciência de si e dos outros; as condições para defesa pessoal; o desenvolvimento da capacidade para comandar e ser comandado; a independência para assumir o comando da própria vida; a felicidade.

Duas perspectivas importantes foram trabalhadas: a educação para o trabalho e para a comunidade. Mesmo diante de conflitos, agia com respeito, pois era um dos principais aspectos de sua pedagogia.

Uma de suas preocupações foi narrar sobre a organização da Colônia Górkki, sobre estruturação e a concepção pedagógica lá desenvolvida, e como observou que “o indivíduo não se desenvolve naturalmente, como definem as concepções espontaneístas de educação, mas segundo uma direção” (BAUER e BUFFA, 2010, p. 31). Ademais,

conta sobre suas atitudes diante dos educandos e como organizou sua equipe, que era mínima para atender a demanda lá presente.

Ainda de acordo com Bauer e Buffa (2010, p. 31):

Para Makarenko, a vida prática seria o critério do trabalho vivo da pedagogia comunista. No lugar dos parâmetros ideais, eternos e absolutos, Makarenko definiu as tarefas concretas: produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais, sempre em transformação, num processo dialético.

Ele tinha dúvidas diante dos desafios enfrentados na organização da Colônia e, conforme Bauer e Buffa (2010, p. 31), perguntava-se: “como educar para as necessidades da solidariedade sem cair na educação massificada? Como respeitar o indivíduo e responder ao princípio das exigências sociais”.

Assim, Makarenko estruturou o trabalho, fundamentado em seus questionamentos, na perspectiva de buscar respostas as suas dúvidas e dificuldades, envolvendo todos os acolhidos, processo no qual todos tinham a obrigação de fazer sua parte e preocupar-se com o outro. Não poderiam agir na individualidade.

Para as autoridades educacionais da época, o trabalho desenvolvido por Makarenko despertava certa desconfiança e reprovação. Na obra “Poema Pedagógico”, ele traz uma crítica sobre o entendimento que esses pensadores da educação – os quais ele denominava de “escrivinhadores pedagógicos” – tinham em relação as suas práticas e organização dos destacamentos como encaminhamentos para trabalhar na coletividade. Ele afirma: “naquele tempo, todo o nosso trabalho era por eles apelidado de ‘pedagogia de comandantes’, na suposição de que essa combinação de palavras encerrava uma condenação fatal” (MAKARENKO, 2005, p. 202).

Enquanto isso, Makarenko seguia no trabalho com sua metodologia própria, que valorizava as relações entre os todos os membros da Colônia. Ele conclui a crítica dizendo que: “[...] em 1923, ninguém previa que no nosso bosque se formava uma instituição importante, em torno da qual iriam se desencadear tantas paixões” (MAKARENKO, 2005, p. 202). Referia-se como “bosque” a própria Colônia que organizou.

Na organização dos “destacamentos”, as tarefas e os comandos obedeciam a um rodízio para possibilitar que todos passassem pela experiência de comandar e de ser comandados. Para ele, a forma como funcionavam significava muito para estabelecer o senso de coletividade, ficando claro que “o entendimento de Makarenko sobre o trabalho como princípio educativo parece emergir a partir da estruturação dos destacamentos

mistos” (TILLMANN, 2009, p. 75). Com isso, destaca-se a compreensão de como organizar com sucesso essa dinâmica.

O sistema de destacamentos mistos tornava a vida na colônia muito intensa e cheia de interesse, de alternância de funções de trabalho e de organização, de exercício de comando e de subordinação, e de movimentos coletivos e individuais. (MAKARENKO, 2005, p. 209).

O pedagogo buscava uma prática pedagógica capaz de ir além daquilo que as teorias da educação pregavam. Como seu público era composto de menores em situação de delinquência e abandono, era preciso reeducá-los e vencer o desafio de formar o “homem novo”, necessário para a sociedade soviética.

Nesta perspectiva, ele compreendia o termo recuperar de forma diferente. Pensava no futuro do educando e, então, fazia a reflexão que “para nós é pouco ‘recuperar’ uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso para a sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era” (MAKARENKO, 2005, p. 223). Com isso, o trabalho coletivo proporcionava a evolução nas relações sociais e desenvolvia conceitos importantes para a construção deste “homem novo”.

Para Makarenko, a formação dos sujeitos devia atender as necessidades sociais, pois era na sociedade onde eles iriam atuar efetivamente. Sua pedagogia permitia que eles aprendessem a comandar e serem comandados. Por consequência, aprendiam a aceitar o outro, pois “tinha a convicção de que o sucesso da educação dependia da capacidade do sujeito de se autocorrigir. Ele educava com base no trabalho produtivo e não lúdico com o objetivo de formar trabalhadores conscientes e homens de ação” (VALLE e ARRIADA, 2012, p. 115).

Na visão de Makarenko, a União Soviética da época precisava de homens que fossem capazes de compreender as diferenças e acolher os que necessitassem de apoio. Conforme Valle e Arriada (2012, p. 121), Pistrak concordava com a posição educativa de Makarenko:

Apesar de trabalharem com realidades distintas, Pistrak e Makarenko, trabalharam com base no princípio de que a atividade pedagógica precisa estar centrada na tarefa produtiva. Na Escola do Trabalho de Pistrak, era destacada a importância da aprendizagem infantil e juvenil da produção de objetos materiais úteis ou da prestação de serviços necessários à comunidade. Nas colônias em que atuou Makarenko, o trabalho produtivo sempre esteve presente no processo de formação dos

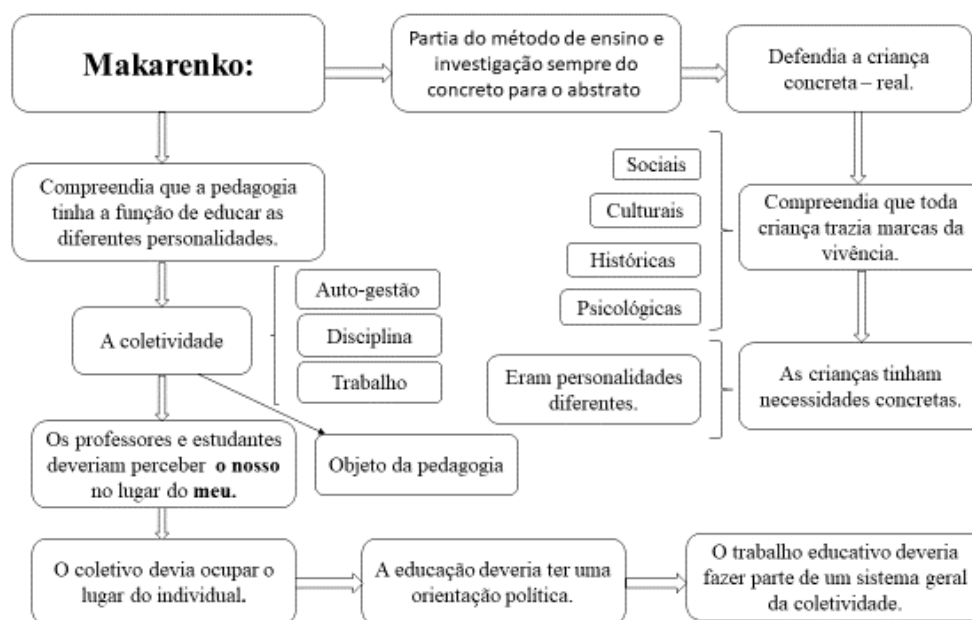
colonistas. O sentimento de honra, aliado ao de pontualidade e empenho pessoal para com o sucesso coletivo, foi tomando parte importante no sistema pedagógico. Na formação do homem novo, um sujeito autônomo e cheio de iniciativa era indispensável e o estabelecimento de relações de produção úteis.

A experiência pedagógica makarenkiana se aproxima muito das ideias de Pistrak, principalmente em relação ao compromisso educativo formando cidadãos responsáveis, por meio de “tarefas produtivas”, sendo este um dos princípios fundamentais nas práticas educativas trabalhadas por Makarenko.

Ele utilizava o trabalho em sua prática educativa, afirmando que “o princípio do trabalho se torna um meio poderoso de ensino se o trabalho na escola for criativo, alegre, livre de violência contra a personalidade do estudante e com tudo isso, planejado e organizado socialmente” (COMITÊ, 2017, p. 279). E nesta perspectiva, Makarenko organizou a Colônia Górkki, oferecendo a formação para o que ele acreditou ser próspero para a criação do “homem novo”, a partir dos sujeitos reais que ali estavam para serem educados.

Com estratégias voltadas à formação plena dos acolhidos na Colônia Górkki, o pedagogo ia desenvolvendo metodologias, de forma organizada, pelas quais todos tinham vez e voz, desde os mais novos até os mais velhos, na perspectiva da educação integral dos cidadãos, para que tivessem capacidade de viver respeitosamente, consigo e com o outro, em sociedade. A figura a seguir é uma tentativa de sintetizar o compromisso de Makarenko na organização de seu trabalho pedagógico.

Figura 2 – Aspectos da organização do trabalho pedagógico de Makarenko.



Fonte: TONELLO, Inês Roseli Soares, com base em NETO, Luiz Bezerra (2021).

Com a perspectiva de educar as diferentes personalidades, Makarenko “escolheu favorecer, ao máximo, em cada criança, o desenvolvimento de uma personalidade criativa e preparada para a vida sob todos os seus aspectos”, e com isso definia o seu trabalho junto aos estudantes, com estratégias organizadas, sem “esperar que a vida trouxesse espontaneamente seus frutos” (FILONOV, 2010, p. 17). A coletividade, a auto-organização e a disciplina eram objetos da sua pedagogia.

Na organização pedagógica makarenkiana, os professores e estudantes deveriam desenvolver a capacidade de interagir uns com os outros, para que todos tivessem interesses comuns. Para ele, a questão que fundamentava a educação dos estudantes consistia em, além da interação, desenvolver a competência no fazer pedagógico.

Para Filonov (2010, p. 21):

Makarenko foi um dos primeiros pedagogos soviéticos a disseminar, deliberadamente, a ideia de integrar a atividade das diversas células educativas: escola, família, clube, organização social, comunidade de produção, bairro etc. Insistiu, particularmente, sobre o papel essencial da escola enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas mais qualificadas e profissionalmente mais competentes.

Ainda, de acordo com o autor, o pedagogo via a educação como uma orientação política, da qual o trabalho educativo fazia parte de uma coletividade. Para Makarenko,

“era necessário adaptar o método de educação às condições concretas de organização do processo educativo (FILONOV, 2010, p 22), o que fazia partir do concreto para o abstrato em seu método de investigação.

Além de compreender a criança como concreta e real, ele tinha a clareza que esta criança trazia consigo uma história, nem sempre agradável, em sua maioria com marcas profundas e dolorosas da sua vivência, as quais envolviam aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos, por isso necessitavam de atenção plena para que pudessem superar os obstáculos em seu desenvolvimento. Cada criança era uma criança, com sua individualidade e com sua história de vida.

Para atender esta demanda, “Makarenko definiu as tarefas concretas: produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais, sempre em transformação, num processo dialético” (BAUER e BUFFA, 2010, p. 31). Para ele, a educação deveria seguir um curso de originalidade, atenção e compreensão para com cada um dos atendidos, sem distinção.

Makarenko demonstra a necessidade de criar na escola um ambiente social propício para a experimentação de novas relações sociais, mas mais que isso: era preciso reinventar a escola como espaço central de participação social das crianças e dos jovens, criando novas tradições, numa rede de subordinação entre os iguais. Os próprios educandos se educariam junto com os educadores, numa verdadeira democracia operária. (BAUER e BUFFA, 2010, p 31).

Em sua pedagogia, o educador, compreendia que mulheres e homens precisavam ser educados com os mesmos direitos, muito embora fosse necessário ensinar saberes diferenciados. Para tanto, a escola devia estar preparada para que se estabelecessem estas relações educativas e capacitada para atender as especificidades de cada um. Quanto mais diversa fossem as personalidades, mais produtivo o espaço se tornava, afirmando que “quanto maior fosse a mistura das diferenças, melhor para a realização de trocas, a manutenção das tradições com a participação de novas gerações” (BAUER e BUFFA, 2010, p. 34). Na perspectiva de que todos aprendem juntos, defendendo os interesses do grupo, as diferenças vêm para enriquecer o espaço de troca com as influências da vivência de cada um.

A qualidade da educação, para Makarenko, estava intimamente ligada às relações efetivas dos sujeitos históricos. Ele tinha a compreensão que para educar é preciso se relacionar com o outro. Defendia a ideia de que “quando está em jogo a personalidade da criança, não podemos expressar sem medida o nosso sentimento, a nossa indignação, o

nosso pensamento” (MAKARENKO, 2010, p. 98). É preciso educá-la com severidade, porém, sem agressividade, convivendo pacificamente, com ajuda mútua.

Este educador fundamentava suas práticas pedagógicas em ampla análise sobre as crianças, suas formas de aprendizagem e sobre o comportamento. “Anton Semiónovitch analisava brilhantemente a essência dos defeitos da infância. Sua experiência não só me surpreendeu, mas também educadores experientes e, mais do que ninguém, os próprios meninos que acreditavam que ‘Anton nada perdeu’” (FERÉ, 1975, p. 113, grifo do autor).

Para Makarenko, o processo educativo das crianças, principalmente em relação à orientação de responsabilidade dos pais, deveria ser realizado com muita atenção, pois afirmava que:

Antes de mais nada, prestemos atenção ao seguinte: é infinitamente mais fácil educar uma criança correta normalmente do que reeducar. A educação adequada desde a primeira infância não é uma tarefa tão árdua como muitos acreditam. As dificuldades que oferece não são um obstáculo impossível de ser superado por todas as mães e pais. Qualquer pessoa que realmente se dedique a isso pode educar bem seu filho, além do fato de que o dever de casa é agradável, alegre, feliz. Uma coisa completamente diferente é a reeducação. Se seu filho não recebeu uma educação adequada, se você esqueceu alguma coisa, se pouco se importou com ele e, às vezes, também acontece, você sentiu relutância, negligenciou a criança, neste caso, muitas coisas precisam ser refeitas, corrigido. Pois bem, esse trabalho de emendar, de reeducar, já não é tão fácil. A reeducação exige mais esforço e mais conhecimento, mais paciência, qualidades que nem todos os pais possuem. São casos muito frequentes em que a família não consegue mais fazer carreira para o filho ou filha, tendo que enviá-los para reeducar em uma colônia de trabalho. (MAKARENKO, 1975, p. 186).

Diante destas preocupações, o pedagogo desenvolvia propostas para orientação dos pais, com riqueza de informações que partiam daquilo que observava no desenvolvimento dos infantes. Para ele, os pais precisavam conhecer bem o que desejavam para o futuro dos seus filhos, na intenção de formar “autênticos cidadãos”, tornando-se “um homem de conhecimento, enérgico, honrado, fiel a seu povo e a revolução, laborioso, jovial e educado” (MAKARENKO, 1975, p. 189), sendo que, do contrário, estariam educando os filhos para uma “vida aburguesada”.

Com o exemplo makarenkiano, há a provocação para refletir sobre as práticas educativas atuais, de uma educação capaz de transformar a atuação do homem para a

construção de uma sociedade acolhedora e mais reflexiva, onde seus membros discutam as mudanças necessárias como o propósito de torná-la mais igualitária e justa.

De modo específico, as experiências pedagógicas makarenkianas e suas possíveis contribuições para a oferta de um ensino voltado à formação integral dos sujeitos, serão abordados no próximo capítulo, com aproximações sobre as práticas educativas coletivas experimentadas por Makarenko. Estas possibilidades de aplicação são voltadas à coletividade na organização escolar de ETI. Assim, buscaremos apresentar com tais orientações makarenkianas podem contribuir para pensarmos a organização na ETI.

CAPÍTULO III – MAKARENKO, PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR EM ETI

Após fazer um estudo sobre a ETI no Brasil, fundamentado em documentos oficiais, na formação integral dos sujeitos, também, buscar conhecer o que os pesquisadores estão falando em relação a ETI, em um recorte contemplando pesquisas realizadas nos três estados do Sul do País entre 2006 e 2019 e, por fim, trazer ponderações acerca da experiência pedagógica de Makarenko, é o momento de buscar pistas e indicativos que contribuam com apontamentos para potencializar a formação dos estudantes da ETI, a partir de práticas educativas coletivas nestes espaços escolares com tempo escolar ampliado, na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Com as observações nas pesquisas examinadas, há a intenção de apresentar indicativos que possam ser propostos na valorização dos ensinamentos de Makarenko, como caminhos contemporâneos na formação estudantil, a partir da coletividade, auto-organização e trabalho, fundamentados em princípios da educação socialista.

De acordo com os pensamentos de Makarenko, existe o desafio de pensar a formação plena dos estudantes que participam de ETI, realizando um esforço para encontrar meios “do fazer” diferente na escola, enquanto compromisso da comunidade escolar e, talvez um dia, poder dizer, como disse o pedagogo soviético, aos seus educandos: “nós vivemos com beleza, com alegria e com bom senso, porque nós somos gente, porque temos uma cabeça sobre os ombros, e porque é assim que queremos. E quem pode nos impedir?” (MAKARENKO, 2005, p. 554).

Neste propósito, pretende-se buscar alternativas para formar estudantes com capacidades desenvolvidas para contribuir com a transformação social, benefícios para si mesmo e para o coletivo.

Neste capítulo também serão desenvolvidas ideias sobre a formação integral do estudante da ETI com práticas educativas coletivas, fundamentadas no modelo educacional experimentado na construção da educação socialista, mais especificamente por Makarenko. Contudo, serão incluídos conceitos e reflexões desenvolvidas pelos seus colegas pedagogos soviéticos, que tanto contribuíram para o desenvolvimento da educação mundial.

Ressalta-se que, na atualidade os problemas vivenciados na educação não diferem tanto daqueles enfrentados por estes pedagogos antes e durante a Revolução Vermelha, pois os desafios e as mazelas que hoje se apresentam em salas de aula não destoam das

vividas na Rússia, naquele tempo histórico, como relata Krupskaya (2017, p. 23): “aquelas crianças que frequentavam a escola aprendem apenas com dificuldade a ler, escrever e contar, e mesmo assim, mal. [...] é proibido que os professores ensinem às crianças algo diferente da alfabetização”.

A desvalorização dos professores, a falta de recursos humanos e infraestruturais, bem como o próprio sistema educacional sucateado, de forma velada, proíbe o acesso à uma educação valorosa, com qualidade para a promoção humana e redução das desigualdades sócio econômicas tão salientes na sociedade contemporânea.

Desta forma, serão apresentados aspectos relativos às propostas de práticas pedagógicas e curriculares encontradas nas pesquisas, muito embora não haja nenhuma pesquisa que se dedique, especificamente, ao relato sobre a formação dos estudantes na perspectiva makarenkiana. Busca-se compreender o que as pesquisas apontam sobre a utilização do espaço escolar e, principalmente, de práticas educativas durante o tempo ampliado para potencializar a formação integral, em todas as dimensões do desenvolvimento humano dos estudantes que estão inseridos nestas escolas.

Partindo da reflexão supracitada, ainda, neste capítulo, será discorrido sobre práticas educativas em ETI e as relações potenciais com as contribuições de Makarenko. Portanto, serão apresentadas contribuições que poderão auxiliar a traçar iniciativas para se pensar ações e oportunidades de aprendizagem para todos, igualitárias, equitativas e inclusivas, que garantam o desenvolvimento de capacidades importantes para a convivência e boa desenvoltura, com dignidade, na sociedade onde vive.

Para Makarenko (2005, p. 650) “a nova sociedade deveria se preocupar não com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade”. Partindo desta afirmação, neste capítulo serão apontados indicativos que as escolas possam desenvolver e, nesta perspectiva, criar possibilidades para melhor utilizar o tempo ampliado da escola de ETI, vislumbrando a educação transformadora, na qual os sujeitos recebam a formação para tornarem-se capazes, responsáveis de agir no coletivo e, conseqüentemente, possam viver com dignidade, respeito e boas condições para auxiliar na transformação social, sem distinções e privilégios.

3.1 CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ÀS TRANSFORMAÇÕES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ETI: APONTAMENTOS DE PESQUISAS

Na perspectiva de entender como as práticas educativas coletivas makarenkianas podem contribuir no processo formativo dos estudantes de ETI, é importante trazer o olhar dos pesquisadores sobre a temática. Assim, vislumbra-se compreender o que algumas pesquisas analisaram e discutiram sobre o que as escolas têm feito, ou não, na prática, para proporcionar a formação dos estudantes de modo mais pleno.

A presença de relatos sobre o viés assistencialista no contexto escolar da ETI é notória nas produções acadêmicas examinadas nesta pesquisa. É possível, por exemplo, observar em Dorigão (2007, p. 50) a afirmação que “o último objetivo apresentado pela Prefeitura, o qual por si só representa um grande benefício, propõe-se a atuar sobre um grande problema social que são as crianças em condições de risco, vulnerabilidade ao vício ou delinquência”. Esta constatação é encontrada também em outras das dissertações estudadas, denunciando que houve o aumento do tempo escolar sem melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças e o desenvolvimento integral, priorizando os interesses administrativos, políticos e culturais.

O cuidado com as crianças e adolescentes é necessário, porém, deve ocorrer como uma consequência do atendimento escolar de qualidade, com práticas educativas coerentes pelas quais os estudantes aprendam princípios que compõem a formação e promovam o desenvolvimento pleno. Desta forma, serão preparados para atuar socialmente e serem protagonistas da transformação social, como resultado de uma formação integral enquanto dispositivo para emancipação.

Para isso, torna-se eminente a condição de pensar a proposta curricular da ETI como um potencializador da formação integral por meio da ampliação do tempo escolar. Nesta perspectiva, é possível trazer contradições e desafios às transformações em práticas educativas em ETI a partir de constatações pinçadas de algumas das pesquisas examinadas que trazem elementos que abordam essas práticas.

Mosna (2014), em sua tese de doutoramento, traz apontamentos sobre a formação dos professores, construção dos documentos das escolas e algumas dificuldades de ordem organizativa das práticas desenvolvidas pelas escolas de ETI. Contudo, são poucos os indicativos de como ocorrem as práticas educativas nestes espaços escolares.

A autora aponta sobre a escolha das oficinas para serem desenvolvidas nas escolas de tempo ampliado, com olhar para a dificuldade encontrada pelo coletivo das escolas

que ela pesquisou no Rio Grande do Sul, onde falas sobre a falta de espaço para trabalhar determinadas atividade são recorrentes.

As escolhas de temas para oficinas feitas pelos dirigentes são referentes a práticas que demandam de espaço, dizendo que:

Ao analisar o perfil das oficinas escolhidas pelas escolas, [...] percebeu-se que todas as escolas escolheram, em todos os quatro anos pesquisados, oficinas do macrocampo “esporte e lazer” – futsal, futebol, voleibol, basquete, entre outras –, e do macrocampo “cultura e artes” no qual se inserem as oficinas de danças, hip hop, capoeira, teatro, entre outras que, efetivamente, precisam de espaços amplos para seu desenvolvimento e raramente as comunidades dispõe desses espaços. (MOSNA, 2014, p. 135).

Desta forma, a autora faz referência sobre a continuidade das práticas educativas relativas às oficinas, diante da dificuldade de espaço, apontando as intempéries da natureza, no caso de chuva ou frio, que obviamente prejudicam a realização das atividades, se não tem um local apropriado para a execução das atividades. Ainda, aponta o tempo de duração destas oficinas, indicando que há alteração com frequência, pois os estudantes fazem suas escolhas de acordo com a preferência, sendo permitido a troca de componente, o que se justifica:

A partir de pesquisa entre os(as) estudantes para definirem as preferências e que elas acontecem pelo desejo dos(as) estudantes e professores, para que os(as) estudantes experimentem várias oficinas, para diversificar as oficinas dando oportunidades aos(as) estudantes terem experiências variadas. (MOSNA, 2014, p. 137-138).

Neste aspecto, observa-se que as escolhas são permitidas respeitando o interesse dos estudantes e a ampliação de diferentes oficinas, inclusive a possibilidade de troca destas. Mosna afirma que o Plano Municipal de Educação foi desenvolvido com a proposta da corresponsabilidade de profissionais de fora da escola, como o envolvimento de universidades, estagiários, professores, educadores sociais, estudantes, agentes culturais dentre outros.

Dentre as escolas observadas, a autora percebeu grande dificuldade de trocas de experiências e planejamentos coletivos, pois os educadores não têm tempo para se reunir e planejar suas ações. Um fator agravante é a presença de estagiários no quadro de profissionais, pois estes não participam das reuniões, tendo em vista que este tempo não

é remunerado. Por outro lado, esta composição permite uma diversificação na área de formação destes educadores, fato que enriquece o trabalho.

A autora afirma que:

A maioria dos oficinairos é composta por universitários, mas também havia educadores com graduação em Pedagogia, Letras, Música, entre outros: havia também, educadores com nível superior, como psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista e profissionais habilitados, como faixa preta no judô, mestre capoeirista, etc. (MOSNA, 2014, p. 138).

Pacheco (2014) não traz elementos que detalhem as práticas educativas desenvolvidas na escola, porém aponta como esse espaço educacional está organizado, informando os grandes blocos do funcionamento, que são: “comunicação, ensinar e aprender com o outro, ofertas diversificadas de aprendizagem, formação para o convívio as diferenças e atividades socioculturais” (PACHECO, 2014, p. 96). Em seu relato, valoriza a participação da comunidade na qual a escola está inserida, com apontamentos de “sustentação, articulação e evidências” (PACHECO, 2014, p. 96), como fatores que mediam o funcionamento da escola nos padrões que a fundamentaram quando ela foi criada.

A autora afirma que educação pública popular demonstra interesse de reformular suas práticas educativas na busca de “uma escola para todos”, com foco em reconhecer as condições de vida das pessoas, fortalecendo a capacidade de autonomia dos sujeitos, respeitando os saberes trazidos por eles, com ações democráticas, com os quais partilham os conhecimentos de seu contexto de vida. A subjetividade de cada um é preciso ser respeitada, valorizando a história de vida dos estudantes.

Com isso, a escola fortalece o sujeito histórico para dar continuidade à vida digna em sociedade, fundamentando suas ações educativas na educação popular ensinada por Paulo Freire, trazendo aspectos da coletividade, envolvendo-se com o interesse comum de todos que compõe o movimento ou espaço que integra. Este é um exemplo que encontra-se na prática pedagógica que ocorre em espaços como é o caso da Educação do

Campo¹⁰, da Educação Familiar Rural¹¹, dentre outros movimentos. Porém, este é um processo de muita resistência e preocupação para formar sujeitos livres, capazes de exercer sua autonomia em um sistema capitalista.

Estas são sugestões para melhorar a educação pública no contexto geral, pensando nos sujeitos e na formação plena. De acordo com Pacheco (2014, p. 25):

Acredito que olhar para experiências possíveis, para aquilo que está sendo tentado no campo da educação pública popular, [...] pode representar um pequeno, mas significativo, avanço no campo das possibilidades da construção da *escola possível* para todos (grifo da autora).

Ficanha (2015), em sua pesquisa realizada junto às escolas de ETI no município de Francisco Beltrão/PR, cita o exemplo da escola pioneira na oferta desta modalidade e que funciona como contraturno, ou seja, em sistema de projeto, não havendo a obrigatoriedade da frequência dos estudantes no segundo turno de aula, tornando-se um fator complicador no desenvolvimento educacional dos estudantes.

A organização das atividades é feita, geralmente, a partir da disponibilidade de estagiários, muitas vezes com pouca experiência com este tipo de trabalho. Ela aponta em seu estudo que “a escola organiza as atividades dos alunos em disciplinas, as quais todos os alunos participam de oficinas, onde se trabalha com as habilidades individuais com grupos menores, para os quais os alunos são retirados das disciplinas” (FICANHA, 2015, p. 81).

Nesta escola há o cuidado para que as oficinas sejam correlatas aos conteúdos estudados, entusiasmando os estudantes e reforçando o que estudaram no turno normal de aula, para que tenham resultados melhores no “ensino regular”. Ficanha (2015, p. 82) aponta que “são consideradas disciplinas: poesia, ética e cidadania, informática, horticultura, pintura, bordado, capoeira, caratê e recreação”.

¹⁰ Educação do Campo é “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008, art. 1º).

¹¹ Casa Familiar Rural apresenta uma forma diferenciada de aprendizado com base na concepção Pedagogia da Alternância, na qual os alunos, filhos de produtores rurais e de localidades distantes, podem ter acesso ao Ensino Médio e Técnico gratuito sem se desligarem de suas atividades na propriedade ao que se chama de tempo escola e tempo comunidade, ou seja, os alunos ficam uma semana na Casa Familiar Rural e uma semana em casa, desenvolvendo as atividades práticas referentes à teoria aprendida no tempo escola, utilizando o conhecimento oriundo do meio rural vinculado ao necessário aprofundamento técnico-científico sistematizado.

Por outro lado, as oficinas são diferenciadas das disciplinas no contraturno do projeto, sendo que “as oficinas são de horticultura, caratê e capoeira, grafite e teatro”. Os estudantes também participam de “uma hora por dia de reforço de português, matemática e tarefas” (FICANHA, 2015, p. 82).

Em outra escola estudada por Ficanha (2015), a organização é semelhante a escola citada anteriormente, tendo como diferença o sistema de participação das oficinas, pois há rodízio dos estudantes durante o dia ou na semana. A autora afirma que “o horário das oficinas é organizado de forma que cada professor tenha uma sala para a realização dos trabalhos naquele período”, garantindo a continuidade dos atendimentos mesmo diante de situações que poderiam influenciar como chuva e frio (FICANHA, 2015, p. 83).

Um novo elemento no atendimento escolar dos estudantes de ETI nessa escola é apontado por Ficanha (2015), que é a participação da família. Diante deste fator, a direção da escola afirma que a frequência das crianças no projeto melhorou, bem como o desempenho acadêmico deles.

A pesquisadora afirma que “com o tempo foram adotadas formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos, sob a pena de perderem a vaga no projeto” (FICANHA, 2015, p. 84), o que deixa claro que para os pais, é importante que os filhos tenham um tempo maior na escola, fazendo com que cuidem para que as crianças frequentem adequadamente.

Para obter bons resultados nesta relação com a família, no início do ano é feito um encontro pelo qual as regras da escola são apresentadas para elas e solicitado aos responsáveis que cuidem para que os estudantes as sigam maneira satisfatória. A partir daí as famílias fazem a inscrição do filho para o projeto e a escola organiza as turmas com base em critérios como aprendizagem, idade e série.

Souza (2016) destaca que a realidade pesquisada por ela deu pistas sobre como as práticas educativas nas escolas de ETI precisam avançar no sentido de valorização da história de vida e do contexto existencial dos estudantes, pois, para ela, esta situação ainda está distante, afirmando que “parece-nos que a cultura e a realidade social dos estudantes ainda se encontram distantes das práticas pedagógicas, que se mostram mecânicas e indiferentes à questão histórica do sujeito” (SOUZA, 2016, p. 183).

A instituição observada por Souza (2016) está organizada com as atividades definidas em relação as disciplinas e tempo escolar, onde consiste em aulas de 50 minutos, considerado pelos educadores como fragmentado, já que pela manhã acontecem as

disciplinas da Base Nacional Curricular Comum e à tarde as atividades diversificadas, dificultando a continuidade das ações pedagógicas.

A autora afirma que os professores que atuam em período integral tentam evitar a fragmentação e “dar continuidade, no contraturno, àquilo que vem sendo trabalhado no período regular” (SOUZA, 2016, p. 171), fato que não ocorre com os professores que atuam em só um período.

Não há escolha por parte dos estudantes para participar de determinadas atividades, havendo caráter de obrigatoriedade de participação. Em alguns casos visitam a biblioteca do município, museus, parques, usinas, fábricas, teatros, festa tradicionais da cidade, nas quais é possível ver danças típicas, feiras dentre outras apresentações. Neste contexto, os professores compreendem que o processo formativo dos estudantes tem caráter pontual, não havendo uma continuidade.

No entendimento de Souza (2016, p. 158), a ETI nesta escola, está “na contramão do que prevê o Programa Mais educação, a realidade da comunidade e seus espaços e, ainda, de isolamento em relação à escola e à formação dos estudantes”. Compreende que estas possibilidades de práticas educativas podem ser desenvolvidas no contexto da “vivência da atualidade, como forma de compreendê-la, para assim lutar pela construção de uma nova sociedade” (SOUZA, 2016, p. 158).

A autora chama atenção para que as práticas educativas sejam inovadoras, dentro do contexto que a escola está inserida e com as condições que se apresentam, afirmando que:

Fica, portanto, o desafio de criar novas formas de organizar as turmas, as práticas pedagógicas, os tempo e espaços na escola em tempo integral, em que a lógica mecânica do tempo parcelado em cinquenta minutos dê espaço a aulas mais dinâmicas e flexíveis, favorecendo novas relações entre os conhecimentos e a vida, constituindo um coletivo capaz de construir uma escola onde os saberes estejam voltados para as aprendizagens do aluno e sua formação como cidadão comprometido com a transformação da sociedade. (SOUZA, 2016, p. 159).

Ao pensar a ETI com o propósito de valorizar o tempo escolar que seus estudantes permanecem na escola, faz-se relevante refletir a experiência de Makarenko em relação aos aspectos que fundamentaram seu trabalho pedagógico, como possibilidades de avançar na formação plena dos meninos e meninas que estão inseridos nestas escolas.

No tempo makarenkiano, a sociedade necessitava formar trabalhadores cultos, com autonomia e capacidade de contribuir para a construção e desenvolvimento do povo de seu país. Portanto, a educação devia ser fundada a partir do trabalho produtivo e educativo. Na atualidade, diante de tantas desigualdades sociais e educacionais, a forma de educação utilizada por ele parece trazer muitos indicativos úteis para repensar a educação integral dos estudantes de ETI.

3.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE NA ETI E AS RELAÇÕES POTENCIAIS COM AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO

Na perspectiva de refletir sobre as práticas educativas em ETI e as relações potenciais com as contribuições pedagógicas de Makarenko, é importante observar as permanentes interrelações entre a educação integral dos sujeitos e a ETI. Assim, a partir das reflexões sobre as práticas educativas makarenkianas, é possível pensar ações que potencializam a ETI para a formação integral dos estudantes. Como já mencionado anteriormente, no segundo capítulo, há de se considerar que a pedagogia makarenkiana fundamentou-se na coletividade.

Makarenko defendia que o homem precisa ter visão de futuro e desejo de evoluir, ter consideração pela sua evolução para atingir os objetivos na vida. Desta forma, poder realizar projetos de vida alinhando com o que é de interesse de todos e lutar pelo desenvolvimento do seu país. Com isso, é visível os objetivos que a comunidade escolar precisa ter para com as práticas educativas, de modo que sejam de interesse do coletivo, a partir de uma proposta educacional organizada, salientando os pontos principais para a formação humana. Uma proposta embasada em princípios da disciplina, da auto-organização e da responsabilidade, como definiu Makarenko.

De acordo com o pedagogo soviético, “nossa educação deve ser comunista, e cada pessoa educada por nós tem que ser útil a causa da classe trabalhadora” (MAKARENKO, 1977, p. 45). Nesta perspectiva, a ETI, bem como a educação pública em geral, deve ter objetivos claros que atendam às necessidades dos filhos e filhas da classe trabalhadora, com olhar para a emancipação em massa daqueles que vivem em condições de desigualdade social.

Para isso, a necessidade de oferecer aos estudantes a formação plena, totalitária, com escola única de qualidade. Este aspecto deve estar presente no contexto da proposta

pedagógica da ETI, principalmente por compreender mais tempo para formar os sujeitos e, com isso, proporcionar uma educação de qualidade diferenciada.

Conforme Makarenko (1977, p. 47), “quando formamos um indivíduo devemos pensar na educação de toda a coletividade”, pois este é o primeiro objetivo que servirá para a constituição de uma sociedade mais igualitária. Logo, com o desenvolvimento do senso para o coletivo, é possível contribuir com a formação de sujeitos capazes da promoção e transformação social. O senso de coletividade promove a condição de compromisso para com o outro, pois os interesses de cada um se tornam coletivos:

A experiência da vida coletiva não só inclui a inspiração de outras pessoas; é uma experiência muito completa de movimentos racionais da coletividade, entre os quais, os princípios e a disposição, discussão e subordinação na maioria e, de camarada a camarada, a responsabilidade e a coordenação ocupam o lugar mais visível. (MAKARENKO, 1977, p. 48).

De acordo com Makarenko (1977, p. 67), “a coletividade é educadora da personalidade”. As práticas coletivas agregam outros valores à educação como ética, disciplina, responsabilidade, autonomia, dentre outros aspectos presentes na pedagogia makarenkiana. Estes são valores necessários para a formação integral dos sujeitos, capacitando-os para a convivência em sociedade e, conseqüentemente, a transformação social.

No entanto, a ETI é uma organização escolar com tempo possível para compreender e trabalhar as relações sociais, valores, conceitos e garantias de direitos, enquanto conhecimento para a vida cidadã, na qual todos possam buscar o que lhes é garantido pelo estado democrático de direito.

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. (LECLERC e MOLL, 2012, p. 23).

As oportunidades que viabilizam o livre acesso ao conhecimento e a formação integral com pleno desenvolvimento humano são fatores que promovem a emancipação e o empoderamento dos sujeitos, e, assim, permitem o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, emocional, física, social e cultural.

Com esta perspectiva, a escola tem a missão de formar o cidadão para atuar na sociedade com discernimento e ter emancipação para, além de cuidar do outro, ser capaz

de também cuidar de si. A formação integral do sujeito passa pelo desenvolvimento de instâncias que envolvem sentimentos e afetividade, pelas quais o outro tem um valor importante enquanto componente do coletivo, da comunidade, da sociedade que o próprio sujeito está inserido, onde ocorrem as relações sociais. Logo, o desenvolvimento não pode passar apenas pelo cognitivo ou intelectual pois, o indivíduo vive com o outro.

Pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdo a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (MOLL et al., 2020, p. 2098).

A escola de ETI, por oferecer aos estudantes um tempo maior para a formação escolar, fica na eminência de “pensar este conjunto de oportunidades” citado por Moll et al., e que se alinham com a experiência makarenkiana em seu trabalho com a coletividade, preocupando-se com a formação humana, ou seja, oferecendo a educação integral.

Assim, com a perspectiva de trabalhar a formação humana plenamente, Moll et al. (2020, p. 2099) lembram que “quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos”.

Por outro lado, a proposta curricular da escola de ETI necessita tornar presentes os sujeitos sociais que a compõem, oferecendo o espaço necessário para exporem suas ideias, dificuldades, anseios, desejos e juntos construir o que será ofertado para a formação dos estudantes, com a perspectiva do desenvolvimento humano almejado por eles.

De acordo com Arroyo (2013, p. 261) “uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive a ausência dos educadores e dos educandos, é que lhes é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos”. A presença dos sujeitos sociais que compõem a escola, nos debates e na construção da proposta curricular, é um meio para a revelação da “cara da escola”, de quem é seu público, com quem se está trabalhando, quem está sendo formado ali e, sobretudo, que formação educativa está sendo oferecida.

A experiência makarenkiana mostra possibilidades e coragem diante dos desafios, para acreditar no ser humano e sua aptidão para o desenvolvimento omnilateral. Entretanto, cabe à escola a construção de possibilidades que permitam aos sujeitos a

formação esperada para a transformação social, na qual um pense no outro e, juntos, formem a coletividade com interesses comuns. Conforme afirma Arroyo (2013, p. 265), “os educandos esperam entender-se no passado e no presente para filtrar tantas promessas de futuro incerto que os currículos proclamam. Não se diz que a história é a mestra da vida?”.

Para além do debate interno que deve ser provocado na escola, com o seu coletivo ativo, de acordo com Moll et al. (2020), a educação integral dos sujeitos depende também da eminência do projeto político para a educação e da intencionalidade do governo. Os autores também defendem a criação de uma agenda para democratização da educação, primando pela qualidade da formação humana, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e, principalmente, educacional, e só assim fazer o enfrentamento a pobreza e da miséria. Diante de um desabafo, devido à perda de tantas vidas em consequência da pandemia de COVID-19, os autores refletem sobre a educação e o compromisso do Estado e da sociedade afirmando:

Podemos e devemos, no campo do trabalho escolar, alimentar vínculos e construir redes usando as possibilidades virtuais e, eventualmente, físicas para que se possa constituir no âmbito de cada escola, em estreita relação com seu território, uma inteligência coletiva que permita pensar modos de viver e enfrentar a estranheza dos dias atuais. (MOLL et al. 2020, p. 2109).

Para Moll et al. (2020), o coletivo faz a diferença na educação dos sujeitos, comungando com ideias makarenkianas que o pedagogo pôs em prática no enfrentamento das dificuldades presentes, devido o momento revolucionário vivido na União Soviética naquela época. O estreitamento de relações, o pensar soluções juntos para uma causa que é de todos, como é o caso da educação, possibilita encontrar caminhos para uma vida melhor.

Com o trabalho na coletividade em prol da educação, é possível pensar uma educação transformadora, como foi a experiência educativa de Makarenko, que fez da educação, por meio de práticas educativas coletivas, uma arte de ensinar, aprender e transformar estes ensinamentos em saberes úteis para a vida. Ele possibilitou a transformação social de seus atendidos, tornando-os protagonistas da vida em movimento.

Para Makarenko (1975, p. 310), o respeito pelas pessoas era essencial no processo educativo, afirmando: “eu insisto que o princípio fundamental em nosso trabalho

pedagógico, na escola e a margem dela, assim como no trabalho pré-escolar, precisa ter o máximo de respeito pela pessoa”. Este é um ensinamento que deve estar presente nas relações humanas, inclusive nos movimentos e lutas sociais, bem como nas mobilizações políticas, espaços estes que Makarenko agia com maestria, desenvolvendo a educação na relação prática com a vida e trabalho.

Isto acontecia por meio de ações que o coletivo necessitava para a sobrevivência, como alimentação, agasalhos e abrigo. Então, o pedagogo desenvolvia a educação com foco na realidade necessária para a sociedade naquele momento histórico. Makarenko afirmava a necessidade do respeito pelas pessoas, fundamentado na prática educativa que desenvolveu na Colônia Górkki e Comuna Dzerjinski, onde ensinou seus acolhidos a serem transformadores de suas vidas e da vida do coletivo, justificando, assim, a necessidade do respeito pelas pessoas.

O debate sociopolítico sobre a educação na atualidade, sobre a formação dos sujeitos, que envolva os estudantes, os educadores, famílias, a classe trabalhadora na disputa pelo Estado, demanda de esforços como os vivenciados por Makarenko em seu tempo histórico.

Há de se considerar que ele deixou um legado com afirmativas vivenciadas com muitas falas e discursos pedagógicos, lutas sociais, práticas educativas, comprometimento e participação política na construção da educação socialista. As atribuições sobre seu legado sociopolítico-pedagógico lhe renderam o reconhecimento como um grande educador, porém os problemas e dificuldades enfrentados em sua época hoje ainda se apresentam para os educadores da atualidade, quando se discutem problemas semelhantes os vividos por ele.

Neste contexto, é possível identificar nas contribuições pedagógicas makarenkiana elementos que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico contemporâneo, que promovam a educação integral de qualidade, ofertada em escolas de ETI. Logo, é possível identificar relações potenciais da prática pedagógica makarenkiana com a ETI, por exemplo, ao ofertar uma oficina na qual o contexto da coletividade seja fortalecido como um aspecto de evolução do grupo.

Nesta oferta é preciso que seja trabalhada a importância da construção de forma que atenda os interesses comuns, como em uma oficina de futebol, por exemplo, que possam ser desenvolvidos os conhecimentos de cada estratégia construída juntos para vencer a equipe contrária, seja um fator educativo para fortalecer todos os integrantes do grupo.

Portanto, ao ofertar quaisquer atividades, estas deverão ter propósitos voltados ao desenvolvimento coletivo, de modo, a atuar no completo processo de exclusão escolar e, conseqüentemente, social, que muitos cidadãos e cidadãs deste país se encontram, conforme afirma Moll (2014, p. 370):

[...] homens e mulheres, muitos descendentes de escravos, foram para a periferia das grandes cidades brasileiras, em regiões pouco ou nada urbanizadas, classificadas como “aglomerados urbanos”, e no campo, com pouco acesso a bens e serviços. Cidadãos de segunda categoria ou não cidadãos, de direitos sempre restritos. Com pouco acesso a instituições despreparadas – moldadas à luz de uma visão de sujeitos brancos e de classe média – suas trajetórias escolares foram, em geral, inexistente, descontínua ou fracassada.

Moll (2014) aborda os investimentos nas escolas de ETI como forma de oportunizar a educação de qualidade, oferecendo mais tempo na escola em busca da formação humana integral, possibilitando maiores condições para diminuir as desigualdades educacionais.

Entretanto, no atual governo, a educação demonstra sinais claros de retrocesso, principalmente por não apresentar um projeto democrático para a educação. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, deveria ser seguido até 2024, quando terminam os 10 anos de vigência. Mas, o que se observa é o desmonte de projetos de interesse das classes populares, substituindo por interesses da burguesia, em pleno alinhamento com os princípios capitalistas.

Cabe aos movimentos sociais e classe trabalhadora lutar por mais igualdade e garantia de direitos, com obediência à legislação. Ainda para Moll (2014, p. 379), “a educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais”.

Compreendendo a pedagogia makarenkiana como uma possibilidade em potencial para pensar a formação integral nas escolas de ETI, com capacidade para formar o homem como um agente de transformação social, a prática educativa deste pedagogo torna-se uma prática contemporânea, possível de pôr o homem em movimento e capacitá-lo a estabelecer lutas sociais pelas desigualdades.

Conforme sugere Arroyo (2013, p. 101):

Os percursos escolares desde seus começos poderiam ser uma rica experiência de conhecimento e de incentivo e reforço às lutas pela vida digna, pelo trabalho que com certeza lhes acompanharão durante toda sua existência. Uma rica experiência que torne possível o direito à cidadania pela educação entendendo os estreitos vínculos entre esses direitos e o direito primeiro à vida, ao trabalho.

Que ao menos na escola aprendam que será difícil garantir o direito à educação e à cidadania sem avançar em seus direitos ao trabalho digno, justo. Se nos currículos escolares aprenderem essas verdades o direito à educação e à cidadania estará ajudando a descobrir seus direitos ao trabalho; a somar com tantas lutas pelo direito ao viver digno e justo.

A questão primeira nesta reflexão é compreender que, por meio do labor, a classe trabalhadora estabelece suas lutas sociais e aprende seus direitos enquanto cidadã, portanto, promove a cidadania, põe a vida em movimento. Makarenko, pelo trabalho, ensinava princípios fundamentais para a formação humana, pelo qual organizava seus comunidos¹² em coletivos, os quais desenvolviam tarefas necessárias para a sobrevivência de toda a comuna.

Para pensarmos propostas que potencializem a formação dos estudantes, podemos nos amparar nas contribuições pedagógicas desenvolvidas por Makarenko, utilizando o modelo educacional da coletividade. Ressalta-se a clareza do ponto de chegada esperado pelo educador, quando traçava as ações para trabalhar com seus comunidos, objetivando a valorização das pessoas e suas opiniões, as quais se sentiam prestigiados e responsáveis pelos resultados que deveriam ser positivos para o coletivo.

A formação integral do estudante da ETI com práticas educativas coletivas, a partir da experiência makarenkiana, tem espaço para ser desenvolvida com rapidez, disciplina, auto-organização e, sobretudo, na coletividade. Para tanto, é possível buscar nos ensinamentos deste educador suas lições e comprometimento com a educação, o que se tornou uma paixão, pois ele era convicto de que educar consistia em um processo que passava por vários estágios, mas seu final coroado com a formação de pessoas conscientes, capazes de viver bem em sociedade e cuidar do outro como gostaria de viver sua individualidade.

Atualmente é possível ver o alargamento das desigualdades sociais. Com isso, a escola tem a eminência de repensar suas práticas e aproveitar do tempo escolar dos sujeitos para formá-los o mais integralmente possível. Valorizar o que se tem de positivo na escola e potencializar estes aspectos são formas de melhorar a formação dos

¹² Makarenko se referia a comunidos os jovens que viviam no Comuna Dzerjinski.

estudantes, resultando em um caminho que leve à execução de práticas educativas significativas para a construção de experiências pedagógicas, diante das circunstâncias presentes, educando cada estudante com sua personalidade, mas que se tornam capazes de fazer a diferença na transformação social.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA MAKARENKIANA: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COLETIVAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NA ETI

A partir das reflexões realizadas até o momento, fundamentadas nos documentos oficiais do Brasil, nas pesquisas científicas da Região Sul do País, nos autores que escrevem sobre a ETI, nos princípios da educação socialista e na experiência pedagógica de Makarenko, destacamos alguns indicativos que podem contribuir para as práticas educativas nas escolas com tempo ampliado, com o propósito da formação humana integral. Para isso, refletimos sobre as propostas pedagógicas e curriculares, especificamente, sobre o desenvolvimento pleno dos estudantes, na perspectiva de compreender e propor práticas educativas coletivas como caminhos contemporâneos para a formação dos estudantes da ETI.

A maneira que Makarenko pensava suas práticas educativas partiam da análise do desenvolvimento das crianças, pois observava como elas se comportavam e o que era necessário para uma formação harmoniosa e plena. Destacava a correta intervenção a partir da família, dos professores e diretores que se incumbiam da educação deles, os quais deveriam “ensinar” as crianças.

Um primeiro aspecto a integrar esta análise é a questão de que os estudantes precisam ser educados de modo pleno. Não é admissível que a escola, conforme algumas pesquisas analisadas neste estudo denunciam, ocupe o tempo “a mais” sem a devida atenção ao currículo ofertado, para que, de fato, promova a educação de qualidade diferenciada pelo tempo maior na escola.

A ETI precisa dar atenção as peculiaridades dos sujeitos e buscar metodologias que atendam estas necessidades. As subjetividades trazidas para a escola são significativas e precisam ser observadas, e para isso o conhecimento dos professores é importante para que possam ensinar com o objetivo do pleno desenvolvimento.

Para pensar a proposta pedagógica e curricular na escola de ETI, amparada nas contribuições pedagógicas makarenkianas, faz sentido diagnosticar qual é o público que

está ali naquele contexto, explorar as necessidades, buscar saber os anseios, desejos e projetos de vida. Seria interessante “sonhar” com os sujeitos, verificando o que é preciso ensinar e ocupar o tempo com coisas que irão fazer diferença na vida destas pessoas.

De acordo com Makarenko, é preciso conhecer o sujeito “concreto”, saber das suas “marcas” e ter a clareza que, muito embora os interesses sejam os mesmos, não se ensina todos do mesmo jeito. Logo, as práticas educativas coletivas seriam um bom caminho para vencer estas dificuldades com a formação dos estudantes dentro das escolas de ETI.

Makarenko utilizava atividades que acolhiam os estudantes, ouvia-os e valorizava suas opiniões e ideias, fazia com que se sentissem parte do grupo, incluía-os, desenvolvia o sentimento de pertencimento ao coletivo. Desta maneira, formava o trabalho coletivo, atendendo as necessidades que também eram coletivas.

A organização de atividades que envolva todos, que responsabilize líderes entre os próprios estudantes, que alterne essas lideranças e promova desafios para que busquem soluções juntos pode ser uma estratégia interessante na perspectiva de desenvolver uma educação mais envolvente. Para isso, os objetivos devem ser claros e úteis para a formação escolar. Ao estabelecer regras, bonificações e sanções, as decisões tomadas coletivamente devem ser observadas.

A escola de ETI se apresenta como um espaço potencial para educar os estudantes e para incentivá-los a partilhar ideias, materiais, construir conhecimentos juntos, dividir conquistas e dificuldades, de modo que possam se desenvolver sócio e emocionalmente. A convivência por um período maior durante o tempo escolar, com atividades produtivas e significativas, favorece no aprimoramento das condições para a vida adulta. É uma oportunidade que possibilita aprender a preocupar-se com o outro, como no trabalho, por exemplo, podem torna-los colaboradores com seus pares na busca da resolução de problemas e desafios.

Outro fator que chama a atenção nas práticas educativas makarenkianas, e que pode estar presente nas escolas de ETI como potencializadores nas relações sociais, culturais e políticas, são as práticas coletivas extramuros escolares. Estas, no tempo de Makarenko, tinham especificidades que dificultavam a execução, como a presença da neve, causando frio extremo, por exemplo, e que assolava os colonistas, as longas distâncias, a falta de transporte mecanizado, dentre outros.

Todavia, eles não deixavam de realizar tais atividades devido à complexidade infraestrutural. Vale ressaltar que, em seus poemas pedagógicos, narrados na obra Poema

Pedagógico, estes eventos educativos sempre eram motivo para muita expectativa, interesse e alegria por parte dos acolhidos, eram motivadores. Este interesse não passava despercebido por Makarenko, que sempre procurava aproveitar o momento para desenvolver suas práticas educativas, tornando-as importantes para seus comunadados.

Desta forma, a promoção de eventos na organização escolar da ETI, realizados como práticas educativas, utilizando estruturas físicas, culturais, educacionais e políticas do município, torna-se importante para a formação plena dos estudantes. É possível realizar visitas educativas, como idas à câmara de vereadores e aos gabinetes de autoridades como prefeito da cidade e do chefe do núcleo regional de educação, igrejas, espaços esportivos e de lazer, praças, bibliotecas, participação em atividades organizadas pelas universidades, inclusive em projetos de pesquisas científicas dentre outros.

Atividades extrassala, tais como levar o estudante a conhecer a história do município, aprender sobre como as pessoas trabalham, o que fazem, conhecer o meio político onde tomam decisões que influenciam em sua vida e na vida de seus colegas, precisam ser organizadas com antecedência, ter objetivos claros e, sobretudo, ter uma sequência que permita ao estudante a construção do conhecimento a partir da vivência continuada.

Tudo isso poderá ser promovido com práticas educativas, nas quais cada estudante tenha sua responsabilidade para com o coletivo, construindo juntos o conhecimento. Estes ambientes possibilitam que os estudantes ampliem suas visões em relação ao seu espaço, ao seu município, à economia, aos empregos, enfim, a uma série de aspectos que farão parte de sua cultura e conhecimento para a vida adulta.

Além de ser um educador que valorizava os estudantes, Makarenko levava alegria, gostava de boas “prozas”, muita literatura, inclusive realizava rodas de leitura com os colonistas durante à noite, com obras diversas, nas quais as de Máximo Górkki tinham destaque especial. O teatro, a música e os jogos faziam parte da rotina na Colônia, com intuito de aliviar a tensão do trabalho e das graves dificuldades de sobrevivência.

Porém, com sua pedagogia, Makarenko tornava todos estes recursos em práticas educativas. Nos jogos, ele via a possibilidade de ensinar regras para as crianças e adolescentes. Estes exemplos makarenkianos funcionam bem na contemporaneidade, quando os estudantes podem ser desafiados a realizar atividades diversas, na coletividade, com intencionalidade formativa, a destacar as rodas de leituras como um ótimo exemplo. Também se destacam os jogos, os quais possibilitam às crianças aprenderem a conviver com regras, o que é necessário para a convivência em sociedade.

Por outro lado, o resultado nos jogos é um aspecto que precisa ser ensinado para a criança, assim ela saberá compreender coletivamente o resultado das competições e ter a clareza que o importante é a participação com envolvimento e comprometimento para que todos possam participar e, se possível, ganhar.

Na atualidade, as pesquisas mostram que a ETI tem utilizado estrategicamente oficinas para desenvolver diversas atividades. Estes são espaços estruturados com objetivos educativos, para a construção coletiva de conceitos de boas relações sociais, políticas e afetivas. Aí está a importância de não se conceber que as oficinas aconteçam com a finalidade de ocupação do tempo escolar da criança. O trabalho precisa ser organizado de forma a produzir conhecimento com a convivência coletiva entre as crianças, com objetivos claros e metas a serem alcançadas, que promovam o aprimoramento da aprendizagem, evitando a ocupação do tempo escolar de forma irrelevante.

O comprometimento dos estudantes entre si, em que um auxilie o outro na aprendizagem, tomando para si os interesses de todos e a busca da realização destes sonhos juntos, é uma estratégia esperada nas escolas que buscam a formação integral dos sujeitos. Logo, as oficinas dispõem de um espaço oportuno para a efetivação das práticas educativas coletivas, com participação e reflexões, pois a metodologia proporciona a construção do conhecimento, onde a interação entre os participantes promove a troca de informações e a construção de novos saberes.

Em nosso país, no campo crítico, popular e transformador das escolas e das práticas educativas, a utilização dos princípios educativos makarenkianos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com publicações em cadernos específicos do Movimento, retratam uma realidade presente em suas práticas pedagógicas. A exemplo, o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, localizado em Veranópolis - RS, é uma escola mantida pelo próprio MST, que atende estudantes de nível médio em sua proposta pedagógica, também fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, e traz elementos educativos da experiência makarenkiana, com execução do trabalho coletivo e auto-organizativo para a emancipação destes sujeitos.

No contexto educacional que tange a pedagogia desenvolvida por educadores ligados ao MST, há uma preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos para viverem em sociedade de forma participativa, responsável, com seu espaço e emancipação, que lembra a prática de Makarenko na Colônia Górkki, conforme visto na prática educativa do IEJC que desenvolve:

Uma pedagogia que possibilite a seus educandos perceberem-se enquanto sujeitos históricos, condicionados por um contexto sócio-econômico, político e cultural, além de tudo, constitui-se num polo de resistência e resposta à cultura individualista, na qual a esfera privada ganha cada vez mais espaço e importância, ao mesmo tempo em que a “coisa pública”, as questões relativas à coletividade parecem perder relevância. (ANDREATTA, 2005, p. 41).

Nesta perspectiva, o trabalho na coletividade visa munir os sujeitos de conhecimentos que abranjam todas as dimensões humanas, pelo qual se possa fazer a resistência necessária para que a sociedade se transforme, abrindo espaço para todos, onde haja mais igualdade. Também, que o respeito pelo semelhante proporcione nos sujeitos condições de entendimento para a vida na coletividade.

Por outro lado, de acordo com Andreatta (2005, p. 41), a educação não pode e não consegue assumir sozinha a responsabilidade pela transformação social, porém, “nenhuma transformação social significativa acontece sem educação”.

Da mesma forma que Makarenko utilizava das assembleias de turmas para debater e organizar os destacamentos, no IEJC há uma prática recorrente no MST, que são os encontros de Núcleos de Base, nos quais discutem e apresentam soluções para os problemas que surgem no cotidiano, conforme a autora destaca sua participação em um destes encontros e afirma: “posso dizer que é um espaço onde a discussão e o embate se dão, por vezes, ininterruptamente. As decisões estabelecidas, pelo menos nas reuniões a que tive acesso, foram sem consenso geral e por votação” (ANDREATTA, 2005, p 46).

Isto demonstra que havia amplo, que acolhiam as ideias de todos e faziam prevalecer a democracia. Este é um processo que leva os estudantes a identificar os problemas, as falhas e erros, bem como buscar as soluções de forma que todos sejam respeitados nas decisões coletivas.

Outra prática no IEJC que lembra as experiências makarenkiana é o “Coletivo de Apoio Político e Pedagógico – uma espécie de departamento político-pedagógico” (Andreatta, 2005, p. 47), no qual estudantes e professores participam dos debates e encaminhamentos gerais do Instituto, como fazia Makarenko na Colônia Górkki.

Muito embora a Colônia Górkki não caracterizasse uma escola formal, outro exemplo do Instituto que remete à prática makarenkiana é o trabalho como princípio educativo nos momentos escolares e nos momentos extraescolares.

Como já mencionando, a prática do Regime da Alternância¹³ caracteriza-se como uma alternância entre trabalho e estudos. No IEJC prevalece este regime, no qual os estudantes frequentam um período na escola e outro permanecem com a família na comunidade onde moram. Ali aplicam os conhecimentos científicos adquiridos na escola, em consonância com os conhecimentos práticos exercidos no campo. Também, na própria escola, em suas oficinas, produzem produtos que são comercializados na comunidade de Veranópolis - RS, conforme informado por Andreatta (2005).

Nesse contexto educacional no MST, o coletivo é um elemento que norteia as atividades, sem perder o olhar específico para as individualidades e, com isso, dá atenção à história de vida de cada estudante, fundamentando-se no princípio de que “o coletivo educa o coletivo” (ANDREATTA. 2005, p. 23), cujo processo educativo se fortalece quando todos têm o apoio necessário para compor a coletividade pois, de acordo com Makarenko, o coletivo evolui na convivência das pessoas. Isto posto, faz-se necessária a consideração de que:

No âmbito da reflexão metodológica, este princípio quer nos chamar a atenção também para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou seja, ao mesmo tempo que o educador/a atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus destaques, seus limites, as metas de capacitação que vai atingindo, de que modo, como pode avançar mais... Só assim poderá ajudar efetivamente no avanço do processo pedagógico do coletivo como um todo (MST/CADERNO 8, 1996, p. 23).

Logo, ao pensar a ETI sendo trabalhada a partir da coletividade na atualidade, abre-se um leque de possibilidades das contribuições makarenkiana influenciarem de forma positiva no processo para a formação integral dos estudantes, com olhar voltado ao desenvolvimento em todas as dimensões humanas, que fortaleça a constituição de uma sociedade mais igualitária, capaz de acolher a todos com respeito e justiça.

As escolas de ETI podem se organizar e estabelecer formas de desenvolver práticas que atendam às necessidades de aprimoramento acadêmico e formativo de seus estudantes. Para isso, vale observar o exemplo trazido pelo IEJC de Veranópolis, bem como do próprio MST, que utilizam todos os momentos de interação com formação

¹³ Consiste no exercício da Pedagogia da Alternância, que se caracteriza por intercalar um período de convivência na sala de aula com outro no campo, mesclando períodos em regime de internato, na escola, com outros, em casa, com o propósito de que a vida no campo também ensina (RODRIGUES, 2009).

humana, na perspectiva de emancipação social, política e educacional de seus sujeitos, não restringindo a formação dos cidadãos.

Estas reflexões, propondo práticas educativas coletivas para a ETI, podem ter significado de resistência a atual política no país, pois as impressões possíveis revelam-se na linha de contramão às iniciativas do sistema público educacional. De acordo com Moll (2019, p. 01), “é preciso que a escola retome a perspectiva de qual é seu projeto, de qual formação humana se almeja, e não é uma lista de conteúdos que desenvolve isso”, apontando que os conteúdos apresentados até podem auxiliar no “desenvolvimento intelectual, mas o intelectual sem desenvolvimento moral, ético e estético é um desastre”.

A autora anuncia situações que implicam seriamente na educação de qualidade que se espera que o Estado ofereça à população e no desmonte das escolas de ETI e apresentando a crítica à implantação das escolas cívico militares, em que a proposta pedagógica não contempla os princípios democráticos.

Na perspectiva da formação dos estudantes para tornarem-se atuantes na sociedade, o exemplo do IEJC, remete à reflexão sobre a organização educativa para a escola que oferece a ETI, fundamentada no trabalho em coletividade. De acordo com a prática no Instituto, estão presentes elementos norteadores desta formação, identificando:

Características como a capacitação técnica, o desenvolvimento da organização com a consciência coletiva, a visão coletiva da organização e sistematização do trabalho e das atividades econômicas. As características citadas acima são elencadas focalizando a coletividade como ponto de partida em todos as estâncias (econômica, social, cultural e política). O participante da comunidade é formado para contribuir, organicamente, nas atividades cotidianas dos assentamentos. Como troca, as vivências no assentamento e nas escolas são partes fundamentais da pedagogia do Movimento, pois esses espaços são entendidos como fonte formativa e de rica experiência. (OKUMURA e MENDES, 2020, p. 4).

As práticas do IEJC são correlatas às práticas educativas makarenkiana e podem revelar indicativos importantes para a implementação e organização pedagógica das escolas de ETI. Estas remetem à formação integral dos sujeitos no propósito de formar pessoas comprometidas com a sociedade onde vivem, tornando-se partícipes do movimento social, capazes de defender os interesses da coletividade, com capacidade auto-organizativa, pois a proposta educacional do próprio IEJC é fundamentada, também, neste princípio da educação socialista. Destaca-se o fato de tudo ter início na coletividade, ou seja, todos buscam o que é de interesse de todos.

A experiência do MST como escola nos faz pensar que há possibilidades de realizarmos os processos escolares de ensino-aprendizagem de formas diferentes (inclusive na avaliação), tornando-o conexo com as necessidades de cada local e das demandas da classe trabalhadora de modo emancipatório. A avaliação realizada pela escola estudada é um reflexo dos pensamentos valorizados pelo MST sobre o fator educação experiência. (OKUMURA e MENDES, 2020, p. 9).

O projeto educativo citado por Okumura e Mendes (2020) leva-nos à reflexão de que é possível educar o estudante com a intencionalidade de comprometê-lo com o espaço onde vive, para que se torne um membro efetivo do seu contexto social. A pedagogia makarenkiana teve significativos desafios, como já citados neste estudo, e demonstrou que é possível formar pessoas para fazer a diferença na sociedade, ocupando seus lugares e contribuindo para a organização geral da comunidade, na perspectiva da diminuição da desigualdade social, e para que filhos e filhas dos trabalhadores tenham igualdade de direitos e uma educação de qualidade formativa plena.

Esse tipo de projeto educativo é importante para a ETI, para utilizar o tempo escolar dos estudantes com propostas de práticas educativas coletivas, pelas quais os estudantes aprendem a agir juntos e a buscar os mesmos objetivos, de forma participativa, com disciplina e auto-organização. Para isso, propõe-se o trabalho educativo com dinâmicas que envolvam todos, em que o conhecimento seja construído no coletivo, com contribuições coletivas, utilizando espaços e tempo dentro da ampliação da carga horária na escola.

A realização de oficinas bem planejadas, ateliês de diferentes componentes curriculares, dinâmicas e estratégias que permitam a todos os estudantes opinarem e buscarem juntos a solução necessária para construir novos saberes, são exemplos de práticas educativas coletivas possíveis de serem realizadas na perspectiva da formação integral na escola de ETI.

Quando a escola se dispõe a ofertar a ETI, é necessário que contemple em sua organização pedagógica uma educação diferenciada e plena, capaz de formação integral, desenvolvendo os sujeitos para o exercício da cidadania, de forma disciplinada, auto organizativa e com senso de coletividade para o ser histórico que está sendo educado/formado. Com isso, compreende-se que a educação a ser oferecida deve cumprir algumas prerrogativas importantes na organização do seu tempo ampliado na escola, por exemplo:

Que este aumento da carga horária de permanência na escola signifique o aumento das oportunidades para o pleno desenvolvimento dos alunos, com atividades que vão além da instrução e que trabalhem com aspectos culturais e artísticos da sociedade em que o aluno está inserido, além de iniciativas de manutenção da saúde, práticas esportivas e preparação para o trabalho, de maneira articulada e que possam levar ao pleno exercício da cidadania, atuando como autores de sua própria história. (BARBOSA, 2018, p. 105).

O Projeto Político-Pedagógico na ETI deve contemplar este diferencial e ser colocado em prática, garantindo que o estudante receba o melhor da prática educativa, que abranja todos os componentes curriculares e que envolva uma base ampla de formação para o desenvolvimento integral dos estudantes. O tempo integral deve ser assegurado como escolarização de turno único, pela qual as práticas educativas se complementem em uma educação multidisciplinar, a partir de uma dinâmica pedagógica em que o que compõe a prática educativa, como os conhecimentos, “não aconteçam em momentos estanques, assim como ocorre hoje em dia com a divisão das disciplinas, é necessário criar uma escola mais significativa e viva” (BARBOSA, 2018, p. 114).

A formação dos estudantes precisa ter objetivos claros, com um plano educativo que contemple diversas expectativas da formação global.

[...] não basta que a escola amplie sua carga horária, é necessário ir muito além, é preciso buscar a educação integral, aquela que se preocupe com o desenvolvimento global do sujeito, não somente com aspectos intelectuais, desenvolver todas as potencialidades humanas, de maneira articulada com o saber científico. (BARBOSA, 2018, p. 114).

Indicações como estas de Barbosa confluem com as trazidas pela pedagogia makarenkiana para as escolas de ETI, que ampliam a formação integral dos sujeitos, visto que “o objetivo principal desta escola de jornada escolar ampliada deverá ser a busca pela qualidade de ensino, que se diminua a repetência e a evasão escolar, com um ensino significativo e que realmente desenvolva integralmente o sujeito” (BARBOSA, 2018, p. 115). Logo, é possível acreditar, conforme Makarenko, que as práticas educativas coletivas oferecem um caminho importante para se trabalhar nas escolas de ETI, propondo um grande diferencial de educação para as crianças, adolescentes e jovens da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica de que a educação em nosso país se estagnou, em que projetos unilaterais são transformados para atender o projeto social e educativo do governo de extrema direita, cuja a veia principal está voltada para irrigar os interesses capitalistas, como, por exemplo, a atual Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, dentre outras propostas que escancaram a atual situação de descaso com a educação de qualidade dos filhos e filhas da classe trabalhadora, tornam-se necessárias as reflexões subsidiadas por um projeto de educação socialista.

Atualmente, neste país, a ciência está sendo negada, os financiamentos para pesquisas sofreram cortes significativos, o ataque insano às universidades públicas é intenso e a eminente troca de ministros da educação fazem pensar nos exemplos da educação soviética antes da revolução de 1917.

Com este conjunto de fatores, torna-se evidente a necessidade de apropriação do projeto de educação socialista, como forma de resistência à implementação de uma educação de formação integral, que promova a condição de aprender a pensar e ter visão de mundo para realizar uma leitura social e política, tão necessária para redução da desigualdade social no nosso contexto.

Mas, como trazer as contribuições de Makarenko para a ETI na atualidade? É possível afirmar que, apesar dessa experiência pedagógica ter ocorrido no início do século XX, ela se mantém atual, diante de tantas necessidades da sociedade contemporânea, que se apresenta com imensa desigualdade social, ausência de direitos fundamentais e falta de condições de vida com dignidade? O que propor e fazer no atual descaso governamental em relação à educação, principalmente àquela direcionada aos filhos de trabalhadoras e trabalhadores, os quais visivelmente estão sendo atingidos com o desmonte da oferta de educação pública de qualidade?

Diante de questões importantes relacionadas a esta problemática na contemporaneidade, neste estudo, sobre as práticas educativas makarenkiana e seu potencial para contribuições para a ETI, observou-se que a potencialização da implementação de um projeto educativo para a formação humana integral é possível, a partir de reflexões e práticas que fortaleçam as ações pedagógicas e que visem formar sujeitos comprometidos com uma sociabilidade em que haja lugar para todos.

Esta proposta se expande com a oferta diferenciada de ensino de qualidade, aproveitando adequadamente o tempo ampliado do estudante na escola que oferta ETI.

Assim, o fazer pedagógico para a formação do homem mais humanizado, preocupado com o outro e capaz de diminuir as desigualdades sociais poderá ter como via importante o envolvimento na formação escolar de possibilidades de convivência e aprendizagens, nas qual todos tenham igual participação e responsabilidades no processo educativo.

Esta pesquisa envolveu-se no desafio de pensar práticas educativas, como as práticas educativas coletivas, pelas quais os estudantes aprendam, desde a tenra idade, valores para a colaboração, partilha, autonomia, disciplina, com metodologias voltadas para a coletividade, e assim aprendam valores humanos para a convivência cidadã além dos conteúdos básicos necessários.

Com essa perspectiva, buscou-se nos princípios da educação socialista referências que possam auxiliar repensar a formação dos estudantes da ETI, com um olhar para a construção da educação de pessoas melhores, capazes de convivência respeitosa, com atitudes para a diminuição das desigualdades sociais que excluem muitos da vida social digna, permitindo o exercício da cidadania.

Assim, a referência da pedagogia makarenkiana foi utilizada para dialogar com questões da atualidade, procurando perspectivas educativas para as dificuldades apontadas por estudos, como aqueles das pesquisas examinadas.

Com a discussão das contribuições de Makarenko sobre as práticas educativas coletivas na formação dos estudantes, pode-se dizer que se fortalecem as possibilidades de utilizar sua pedagogia nas atuais dificuldades encontradas pelas escolas e educadores na contemporaneidade. Sua experiência pedagógica pode contribuir para a educação atual, tendo em vista as práticas educativas e estratégias metodológicas capazes de envolver e responsabilizar os estudantes para lidar com os obstáculos que a vida social impõe, como, por exemplo, a desigualdade social e a exploração do homem perante o sistema capitalista.

No tempo vivido por Makarenko, ele se questionava: como educar e por onde começar? E na atualidade isso não é diferente. Os educadores constantemente estão se questionando como educar e por onde começar, bem como se deparam com diversas situações que envolvem delinquência, violência, evasão escolar, extrema pobreza, fome, dentre outros aspectos desafiadores para ensinar os estudantes e formá-los integralmente.

Neste sentido, é importante entender e aprender como Makarenko fez, questionando: qual é o verdadeiro papel da escola? Qual é o papel da educação formal e da família? Que cidadão a escola está formando? Conhecendo o ponto de partida, faz-se necessário delinear as práticas para a formação dos sujeitos que se deseja. No caso de

Makarenko, ele começou e efetivou seu fazer pedagógico pautado no trabalho coletivo, no qual todos tinham responsabilidades, obediência e disciplina para a formação da autonomia necessária ao protagonismo na vida em sociedade.

Ao trabalhar sob os princípios da educação socialista, propostos pelo Narkompros, com o objetivo de formar “o homem novo” que a sociedade soviética da época necessitava, Makarenko tinha como princípio fundamental de sua prática pedagógica a exigência e o respeito; primava pela igualdade e compreensão entre ele e os estudantes, sendo que todos deveriam trabalhar em harmonia e coletividade. Assim, propunha que todos superassem as práticas e as expectativas individualistas.

Como proposto neste estudo, para cumprir este princípio educacional, Makarenko organizou um sistema no qual os estudantes aprendiam fazendo parte de coletivos, em que juntos executavam tarefas de interesse de todos, proporcionando posições de comando nos grupos que deveriam desempenhar determinadas tarefas, que de tempos em tempos eram passadas para outro componente do grupo, até que todos tivessem a oportunidade de passar pelo posto de liderança.

Com isso, buscou desenvolver o espírito de obediência e responsabilidade com atividades colaborativas, nas quais todos deveriam se empenhar de igual forma para atingir o objetivo de interesse comum. Os estudantes deviam ser exemplos e apoio entre eles próprios, na perspectiva de produzir bens e serviços que suprissem suas necessidades.

Makarenko preocupou-se para que a educação pudesse garantir e contribuir com a formação plena, que proporcionasse condições de superação para aqueles meninos e meninas que estavam em situação de pobreza extrema, fome e delinquência. Promoveu condições para o desenvolvimento intelectual e social, incentivando a autonomia e, como ele próprio gostava de dizer, “para serem felizes”.

Este educador soviético teve grandes pedagogos socialistas como colaboradores e companheiros de jornada, como foi o caso de Krupskaya, pedagoga na qual ele se espelhava em busca de aprimoramento de sua prática educativa, defensora de que “a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social” (FREITAS, 2017, p. 9), de Pistrak, que desenvolveu a escola do trabalho, e de Lênin, que era militante das ideias de Marx e Engels, líder político e revolucionário.

Ademais, recebeu influência de outros componentes do Narkompros, responsáveis pela política educacional para a época pós- revolução Russa de 1917. Apesar de ter influência de seus companheiros de implementação da educação voltada a atender os filhos de trabalhadores e trabalhadoras, bem como dos burgueses, com igualdade,

defendendo a escola única, Makarenko defendia ideias próprias e, como exposto no texto, muitas vezes foi criticado por isso.

Makarenko ensinou como é importante conhecer e saber educar as crianças, os estudantes, trazendo à luz a reflexão de como estão sendo formados os estudantes de ETI e o que pode ser feito para potencializar esta formação. Nos estudos e pesquisas foi possível identificar diversas questões críticas sobre o atendimento escolar em tempo ampliado, o que significa não constituir a qualidade devida ao tempo escolar dos estudantes, visto o compromisso social, pautado na função principal de escola. Como escola de ETI, este é um dever que precisa ser observado e efetivado a partir de educação de qualidade, com o diferencial da formação plena, que abranja todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Ao pensar como as escolas de ETI podem oferecer aos estudantes uma formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares, amparado na experiência de Makarenko, faz sentido conhecer o público a ser atendido, saber das necessidades, sonhos e anseios. Desta forma, é fundamental verificar o que é preciso educar no tempo escolar com práticas educativas que façam diferença na vida destes sujeitos.

De acordo com Makarenko, é necessário conhecer a criança, saber de suas “marcas” e ensinar de modo a atender suas especificidades e respeitar a subjetividade para, então, propor atividades coletivas e vencer, gradativamente, as mazelas trazidas de seus contextos. As boas práticas ajudam a vencer as dificuldades dentro das escolas de ETI em relação à formação humana.

Fortalecer o trabalho na coletividade dentro das escolas de ETI, como estratégia organizativa, visando desenvolver nos estudantes consciência de coletividade, fundamentado na visão marxista de formação omnilateral, é uma proposta para implementar e nortear a educação para formação integral. A organização para a formação humana plena na coletividade possibilita promover o respeito, o acolhimento, a partilha e colaboração na aceitação do outro, resultando, assim, o crescimento mútuo, com a valorizando a diversidade.

Os estudos selecionados e analisados também indicam que o coletivo faz a diferença na educação dos sujeitos, fato que comunga com a pedagogia makarenkiana. Pensar juntos em soluções para determinadas situações que são de interesse comum contribui para a formação de consciência coletiva, tornando os sujeitos capazes de agir com valores humanitários, transformando os ensinamentos escolares em saberes úteis para a vida em sociedade.

Ainda que nas pesquisas analisadas não foram encontradas descrições e análises de proposta pedagógicas em ETI específicas que estimulem a coletividade, nem procedimentos de práticas educativas coletivas, observou-se a presença de práticas de oficinas, jogos e brincadeiras, em ocupação do segundo turno na escola. Porém, em nenhum momento aparecem pistas que, durante tais práticas, revelam aspectos educativos para a coletividade, pelos quais os estudantes tenham um objetivo que todos almejem e se responsabilizem para a conquista. Estas parecem ser atividades descoladas do contexto educacional, apenas atendendo às necessidades socioassistencialista.

A proposta de educação para a coletividade ensinada por Makarenko pode contribuir para a organização de práticas coletivas nas escolas de ETI, que acolham os estudantes, que possam ouvir e valorizar suas opiniões e ideias. Práticas educativas que promovam a condição de pertencimento ao coletivo, que os incluam, atendendo as necessidades que sejam comuns.

Tais propostas para as escolas de ETI necessitam primar pela diminuição do peso da exclusão que muitos dos meninos e meninas que frequentam estas instituições sentem. Ao organizar suas práticas educativas é importante que todos sejam envolvidos, para que haja a responsabilização entre os próprios estudantes no propósito de conduzir o grupo para atingir os objetivos propostos. Para que estas estratégias sejam significativas, os objetivos das atividades precisam estar claros e ser úteis para a vida dos sujeitos.

As reflexões sobre as práticas educativas coletivas em ETI não se esgotam com a finalização desta pesquisa. Pelo contrário, esta discussão abre possibilidades para novos estudos acerca da temática aqui apresentada. Reflexões que auxiliem no aprimoramento das práticas educativas coletivas nas escolas de ETI, mencionando “o como fazer” e estratégias que potencializem a formação integral dos estudantes, fundamentadas nos princípios educacionais makarenkianos, são tópicos pertinentes que possibilitam aprofundamentos sobre o valor e a importância da formação de sujeitos autônomos e responsáveis de convivência solidária em sociedade.

Neste cenário, não poderá haver lugar para a ingenuidade por parte da classe trabalhadora, a qual necessita resistir e acreditar que a formação humana plena auxilia no processo emancipatório. Para isso, tem relevância a capacidade de organização do coletivo, na busca de alternativas que forneçam a formação e capacidade de organização do coletivo, na busca de alternativas que forneçam formação e capacitação aos estudantes, para que possam construir uma sociedade solidária para enfrentar e vencer suas fragilidades, como a fome, o desemprego, a violência, a exploração perante a sociedade

capitalista e/ou, similares, como milícias de extrema-direita, bem como outras formas de ameaça à liberdade e à emancipação.

Por fim, as contribuições pedagógicas de Makarenko para a modalidade de ETI possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas coletivas que, devido à organização em maior tempo escolar, promove a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, forma pessoas capazes da transformação social, diante de tantas desigualdades que assolam este país.

REFERÊNCIAS

- ANDREATTA, M. de F. C. **Instituto de Educação Josué de Castro Paulo Freire e a “Escola Diferente”**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5046/000509049.pdf?sequence=>. Acesso em: 06/11/2021.
- ARROYO, M. G. O Direito ao Tempo de Escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo (65): 3 – 10, maio, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706>. Acesso em: 13/10/2021.
- _____. **Currículo, Território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- ARAÚJO, L. C. **Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de Educação Integral?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4946#:~:text=A%20pesquisa%20revelou%20que%20o,defendida%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20constatada>. Acesso em: 01/05/2021.
- BAHNIUK, C.; DALMAGRO, S. L. Pistrak, Shulgin e a pedagogia soviética nos anos 1920. In: MORAES, L. E. P. de. (org.). **Educação e Revolução: A Pedagogia Socialista Soviética**. 1ed.São Paulo: Escola Latino-americana de História e Política, 2021, v. 1, p. 107-130.
- BARBOSA, K. M. Educação Integral e Educação de Tempo Integral. **Fac. Sant’Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p.100-116, 2. Sem. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em: 20/03/2022.
- BONINO, L. **Origem da Palavra**. Vitória – ES: Dicionário online, 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/integral/>. Acesso em: 13/05/2021
- BAUER, C.; BUFFA, E. A Obra de Makarenko na Visão Brasileira. In: FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010. Pp. 29-43.
- BRANCO, V. **O Desafio da Construção da Educação Integral: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Município de Porecatu**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf. Acesso em: 04/06/2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1_988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23/03/2021.
- _____. Lei nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09/04/2021.
- _____. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Seção 1, Nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016. P. 23. Portaria Nº - 1.145, de 10 de outubro de 2016, **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file#:~:text=PORTARIA%20No%2D%201.145%2C%20DE%2010,22%20de%20setembro%20de%202016>. Acesso em: 13/04/2021.

_____. Lei Nº 13.005 -**Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 01/04/2021.

_____. Artigo 13 da Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009. **Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23489014/artigo-13-da-lei-n-12101-de-27-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 30/03/2021.

_____. Ministério Da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação Conselho Deliberativo. RESOLUÇÃO Nº 7, de 3 de novembro de 2016. **Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74131-resolucao-fnde-7-2016-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/03/2021.

_____. RESOLUÇÃO CEB/CNE - Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 26/03/2021.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB - nº 02, de 28 de Abril de 2008, Art. 1º. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18/10/2021.

BRETAS, S. A.; NOVAES, K. G. O Conceito de coletividade de Anton Makarenko em seu Poema Pedagógico. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago, 2016.

CAMARGO, T. D. de. **A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo, Scipione, 1989.

CASTRO, A. de, LOPES. R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259 – 282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/11/2020.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 51 – 63, abr. 2009. Disponível em:

rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157. Acesso em: 16/04/2021.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Artigos Paidéia**. Ribeirão Preto, 20 (46). Ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 01/11/2021.

COMITÊ, Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia. In: KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. FREITAS, L. C; CALDART, R. S. (Orgs.) São Paulo: Expressão Popular, 2017.

DORIGÃO, A. M. **As Escolas públicas de Tempo Integral: Reprodução e Transformação Social em Apucarana**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, em Ciências sociais da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/irose/Downloads/Dorig%C3%A3o_Antonio_M_Me_2007.pdf. Acesso em: 12/06/2020.

EBOLI, T. **Uma Experiência de Educação Integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FARION, A. de F. S. **A Educação em Tempo Integral de Curitiba – Organização do Trabalho Pedagógico nas Práticas Educativas e a Influência do Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FERÉ, N. Mi Maestro. In: KUMARIN, V. (Org.) **Anton Makarenko: su vida y labor pedagogica**. Moscou: Editorial Progreso, 1975, pp. 106 – 121.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **A Escola em Tempo Integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FICANHA, K. **Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e no Município de Francisco Beltrão/PR: Qual Formação Integral?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/970>. Acesso em: 10/06/2020.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

FREITAS, J. V. de. **Compondo a Docência: os discursos que constituem o Professor Contemporâneo da Educação Integral**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72696>. Acesso em: 13/06/2020.

FREITAS, L. C; CALDART, R. S. (orgs.). São Paulo: Expressão Popular. 2017.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã – 4).

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 15 – 24, 2006.

HARVEY, D. **Anticapitalismo em Tempos de Pandemia: marxismo e ação coletiva**. Tradução RENZO, A.; AMENI, C. S.; LAAN, M. V. D. São Paulo: Boitempo, 2020.

KOHLER, I. C. **O Discurso do Novo na Forma(ta)ção do Sujeito-Aluno: A Escola em Tempo Integral em Cena**. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/87/1/KOHLER.pdf>. Acesso em: 12/06/2020.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista** (Escritos selecionados). FREITAS, L. C., CALDART, R. S. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUMARIN, V. La Colectividad Y La Personalidad En La Teoria Pedagogica De A. Makarenko. In: KUMARIN, V. (Org.) **La colectividad y la educación de la personalidad de Anton Makarenko**. Moscou: Editorial Progreso, 1977, pp. 5 – 20.

KUMARIN, V. Pedagogo, Escritor, Ciudadano. In: KUMARIN, V. (Org.) **Anton Makarenko: su vida y labor pedagogica**. Moscou: Editorial Progreso, 1975, pp. 5 – 48.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91 – 110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

_____. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://educacaointegraledebate.files.wordpress.com/2013/07/revista-em-aberto-n-88-2012-polc3adticas-de-educac3a7c3a3o-integral-em-jornada-ampliada.pdf>. Acesso em: 21/09/2021.

LIMA, E. E. de. **Movimentos de Mudança Curricular nas Experiências de Educação Integral em Redes e Escolas Públicas de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Um educador do povo**. Educação Emancipadora, Produtos do MST, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/01/anton-makarenko-um-educador-do-povo/>. Acesso em: 29/03/2021.

_____, A. S. **Anton Makarenko: Vida e obra – a pedagogia na revolução**. 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, A. S. Textos selecionados. In: FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010. pp-45 -127.

_____, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução BELINKY, T. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____, A. S. **Conferências Sobre Educação Infantil**. Tradução VIZOTO, M. A. A. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1981.

_____, A. S. Makarenko Acerca De La Educacion Charlas Y Articulos. In: KUMARIN, V. (Org.) **La colectividad y la educación de la personalidad de Anton Makarenko**. Moscou: Editorial Progreso, 1977, pp. 175 - 324.

_____. **Anton Makarenko: Su Vida Y Labor Pedagogica**. Compilação KUDRYASHOVA, tradução RODRIGUÉZ, Joaquim. Moscou, Progreso, 1975.

_____. A. **Makarenko La coletividade y la educación de la personalidad**. Compilação KUMARIN, V., tradução PÉREZ, Castul. Moscou, Progreso, 1977.

MANACORDA, M. A. A. **Marx: A Pedagogia Moderna**. 3. Ed. Campinas: Alínea Editora, 2017.

MARX, K. **A Guerra Civil na França**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Sobre a questão judaica**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola Pública Brasileira e Educação Integral: Desafios e Possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095 – 2111, out./dez 2020. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27/10/2021.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 28/09/2021.

_____. **Não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos**. Centro de Referência em Educação Integral, São Paulo, Entrevista de MATUOKA, I., 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>. Acesso em: 11/10/2021.

MOSNA, R. M. **Avaliação da Política Pública “Programa Mais Educação” em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**: impacto na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95670/000918526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/06/2020.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação nº 8. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. 1996.

NETO, L. B. N. Makarenko e o desafio para a formação da coletividade. In: MORAES, L. E. P. de. (org.). **Educação e Revolução: A Pedagogia Socialista Soviética**. 1ed. São Paulo: Escola Latino-americana de História e Política, 2021, v. 1, p. 131-143, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OKUMURA, J.H., MENDES, F. M. **O processo de avaliação na educação profissional do MST**: Formação Política, Emancipação E Coletividade. 2020. Disponível em: http://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1Li1aTGuaeIJ73R_2020-6-25-17-17-46.pdf. Acesso em: 18/03/2022.

PADILHA, P. R. Educar em todos os cantos. In: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, pp. 7 - 20.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PACHECO, S. M. **A Perspectiva da Educação Integral em Uma Escola Para Todos e Para Cada Um**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108533/000948006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12/06/2020.

PINEL, W. R., RESES, E. da S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo Socioeducativo na Revolução Russa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v 9, n. 3, p. 317 – 324, dez. 2017.

PISTRAK, M. K. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Luiz Carlos Freitas. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular Ltda., 2018.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª ed., São Paulo: Expressão Popular Ltda., 2005.

PROVIN, W. A. M. da S. **A Gestão do Currículo Escolar Para a Educação em Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

REIS, A. C. F. **Educação Integral em Tempo Integral: Desafios Para a Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

RODRIGUES, Cinthia. **Pedagogia da Alternância na Educação Rural**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao>. Acesso em: 21/03/2022.

ROHDEN, H. **Educação do Homem Integral**. 4. Ed. São Paulo: Alvorada, 1984.

ROSSI, W. G. Apresentação. In: MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. Tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação Com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. In: MORAIS, L. e. P. de; POMAR, V. (orgs.). **Educação e Revolução: A Pedagogia Socialista Soviética**. São Paulo: Caixa de Ferramentas, Escola Latino-americana de História e Política – ELAHP, Centro Cultural Esperança Vermelho – CCEV, 2021.

SHELLIN, M. do C. S. N. **A Concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na Escola de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Histórico da Casa Familiar Rural**. Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1346>. Acesso em: 11/10/2021,

SETTI, V. M. da S. **Ampliação da jornada escolar do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão - PR: análise da proposta curricular de Educação de Tempo Integral - Turno Único**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SOUSA, J. J. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. São Paulo: Fiocruz, 1999. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 30/10/2021.

SOUZA, F. R. de. **Mais Tempo Para Quê?:** A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

SOUZA, F. R.; ANTÔNIO, C. A. Educação em Tempo Integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. In: GONÇALVES JR. E. B (Org.). **Educação em Perspectiva Crítica:** Inquietudes, análises e experiências. 1. ed., Curitiba, Appris, 2016, p. 279-296.

SOUZA, M. M.; GOMES, M. A. de O. A Educação Integral na URSS: Experiências de Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 15, n. 32, p. 297 – 315, abr/jun.2019.

TEIXEIRA, A. A propósito da "Escola Única". **Revista do Ensino**. Salvador, v.1, n.3, 1924. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>. Acesso em: 19/06/2021.

TILLMANN, R. L. X. **Trabalho de Educação:** Os Coletivos Pedagógicos de Makarenko. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1717/1/Reinaldo_Luiz_Xavier_Tillmann_%20Dissertacao.pdf. Acesso em: 23/06/2021.

TORRES, T. A. R. Escola de Tempo Integral: cotidiano, práticas pedagógicas e avaliação. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, jul./dez. 2019, p. 267 – 282.

VALLE, H. S. do, ARRIDA, E. Makarenko e Pistrak: uma análise da Pedagogia Social do Trabalho. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46 – 1, 2012. Imprensa da Universidade de Coimbra. URL:<http://hdl.handle.net/10316.2/8794>. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/8794/7/06_Makarenko%20e%20Pistrak.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2020.

VIRGINIO, A. S. Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 176 – 212.

ZIMMER, S. A., CASTANHA, A. P. Educação Escolar e Transformação Social: Leituras de Manacorda e Mészáros. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 1172 – 1194, out./dez. 2018.

ZOIA, P. Um Poema de Amor ao Ser Humano. In: MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. Tradução BELINKY, T. São Paulo: Editora 34, 2005.

APÊNDICE

Quadro – Pesquisas selecionadas sobre o tema Educação de Tempo Integral na Região Sul do Brasil.

Autor	Ano	Modalidade/Título	Instituição	Objetivo
Veronica Branco	2009	TESE O Desafio da Construção da Educação Integral: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Município de Porecatu – Paraná	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Promover a Formação Continuada dos Professores com o objetivo principal de melhorar o trabalho pedagógico dos docentes, que seriam avaliados considerando a melhoria do desempenho dos alunos.
Rosa Maria Mosna	2014	TESE Avaliação da Política Pública “Programa Mais Educação” em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: impacto na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Avaliar processos de implementação e impactos do Programa (Mais Educação) na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do sul.
Suzana Moreira Pacheco	2014	TESE A Perspectiva da Educação Integral em Uma Escola Para Todos e Para Cada Um	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Compreender as bases de um projeto político e pedagógico, desenvolvido em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS, o qual está alicerçado em dimensões de Educação Popular.
Juliana Pizani	2016	TESE Educação Física e a Educação Integral e de Tempo Integral no Brasil	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Analisar a educação de tempo integral no Brasil e sua relação com a área da educação física, tendo como aporte o debate acerca da produção de conhecimento em educação de tempo integral e educação física na escola, bem como resultados atingidos pelo Programa Mais Educação (macrocampo Esporte e Lazer – Esporte da Escola).
Tatiane Dantas da Silva	2006	DISSERTAÇÃO Resiliência e Escolarização: significação acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola à luz da perspectiva bioecológica.	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Analisar o contexto no qual é ofertada a educação integral, na modalidade de ampliação de jornada escolar, por meio de Oficinas Pedagógicas, em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Londrina, observando neste contexto, processos de resiliência no espaço escolar.

Bernadete Germani	2006	DISSERTAÇÃO A Educação Em Tempo Integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas.
Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira	2007	DISSERTAÇÃO Escola Em Tempo Integral: possível solução ou Mito na Busca da Qualidade?	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Articular uma reflexão entre teoria e prática, de maneira a perceber o movimento, as contradições e os conflitos que se manifestam nessa experiência educacional, ainda, compreender as relações dos diferentes elementos, bem como desvelar as contradições presentes no contexto de uma escola pública municipal de tempo integral.
Antonio Marcos Dorigão	2007	DISSERTAÇÃO As Escolas Públicas de Tempo Integral: Reprodução e Transformação Social em Apucarana	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Entender o processo de implantação do ensino de tempo integral em Apucarana e interpretar suas características de transformação ou de manutenção da ordem social.
Rosenei Cella	2010	DISSERTAÇÃO Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas	Universidade Federal de Passo Fundo – FUPF	Debater a educação de tempo integral na escola pública brasileira, as experiências históricas mais expressivas e as perspectivas de seu desenvolvimento e expansão no ensino fundamental, com base nas políticas públicas de seu desenvolvimento.
Simone Weinhardt Withers	2011	DISSERTAÇÃO Políticas de Formação de Professores de Escolas de Tempo Integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Fornecer alguns indicadores para as políticas educacionais para as representações do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e de seu papel na formação continuada dos professores.
Julliana Veiga de Freitas	2013	DISSERTAÇÃO Compondo a Docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral	Universidade Federal do rio Grande do Sul - UFRGS	Analisar de que forma professores envolvidos com propostas de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente.

Luciane Collares de Araújo	2013	DISSERTAÇÃO Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de educação integral?	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Analisar em que medida as ações deste programa encaminham-se para uma proposta de Educação Integral que tenha como objetivo o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, na escola Municipal de Ensino Fundamental Azul, no município de Bagé/RS.
Irene Cristina Kohler	2014	DISSERTAÇÃO O Discurso no Novo na Forma(ta)ção do Sujeito-Aluno: a escola em Tempo Integral em cena.	Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS	Compreender discursividades sobre o sujeito-aluno produzidos pelo documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), destinado ao Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina.
Edilene Eva de Lima	2015	DISSERTAÇÃO Movimento de Dança Curricular nas Experiências de Educação Integral em rede e Escolas Públicas de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada - EPI.
Maria do Carmo Souza Neto Schellin	2015	DISSERTAÇÃO A Concepção de Aprendizagem, o Encaminhamento Metodológico e a Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Levantar a concepção de Educação Integral e de aprendizagem dos profissionais que atuam nas escolas com esta oferta de ensino, bem como confrontá-la com o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica desses profissionais.
Mary Lúcia M. Baldaça	2015	DISSERTAÇÃO Educação Integral e de Tempo Integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeira	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Analisar como os conceitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro influenciaram a escola de tempo integral atual.
Kathiane Ficanha	2015	DISSERTAÇÃO Experiência de Educação em Tempo Integral no Brasil e no Município de Francisco Beltrão – PR: qual a formação integral?	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Discutir a compreensão de “formação integral” presente nas propostas de educação em tempo integral no Brasil, partindo do pressuposto de que quanto mais tempo se passa na escola, [...] mais facilmente se podem criar as condições para uma formação emancipatória.

Fernanda de Souza Ribeiro	2016	DISSERTAÇÃO Mais Tempo Para Quê: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de Educação de São João - PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Analisar e compreender os delineamentos curriculares que se materializam, a organização dos tempos, espaços e do currículo na jornada ampliada, bem como identificar entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral nua perspectiva democrática e emancipatória.-
Adriane de Fátima Seretnei Farion	2016	DISSERTAÇÃO A educação em Tempo Integral de Curitiba – Organização do Trabalho Pedagógico nas Práticas Educativas e a Influência do Programa Mais Educação	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Identificar, mapear e caracterizar experiências metodológicas de professores, que se destacam nos CEIs, representando nas unidades um perfil docente oposto ao da escola tradicional.
Angela Machado Tavares	2017	DISSERTAÇÃO A Formação Constituída de Professores na Escola de Tempo Integral e a Possibilidade da Reestruturação Curricular Para a Implantação da Educação Integral	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Provocar na escola o debate sobre formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas, e proporcionar a integração dos envolvidos no processo de consolidação da escola de tempo integral como uma nova perspectiva curricular.
Willie Anne Martins da Silva Provin	2017	DISSERTAÇÃO A Gestão do currículo Escolar Para a Educação Em Tempo Integral	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Refletir sobre as condições existentes para a gestão do currículo da escola pública em tempo integral, assim como seus impasses e desafios.
Thiago Dutra de Camargo	2017	DISSERTAÇÃO A Escola Integral Como Possibilidade Para as Problemáticas do Século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Universidade do rio Grande do Sul - UFRGS	Analisar as possibilidades da educação integral trabalhar o desenvolvimento de valores humanos que levem a construção de uma cultura de paz e de uma ética baseada na solidariedade.
Ana Cristina Figueiredo Reis	2018	DISSERTAÇÃO Educação Integral em Tempo Integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Compreender as especificidades da ação da articuladora pedagógica no contexto de jornada escolar ampliada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.
Valdenice Maria da Silva Setti	2019	DISSERTAÇÃO Ampliação da Jornada Escolar do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR: Análise da Proposta Curricular de Educação em Tempo Integral de Turno Único	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Analisar a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão- PR em sua especificidade como proposta curricular de E.T.I. - Turno Único.

Fonte: TONELLO, Inês Roseli Soares.