



Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*

¹Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia, Universidade Federal do Oeste do Pará, Rua Vera Paz, s/n, 68040-255, Santarém, Pará, Brasil.

*Autor para correspondência. E-mail: lilia.colares@hotmail.com

RESUMO. Na sociedade em que vivemos, estruturada sob o modo de produção capitalista, a educação expressa os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes, além das disputas de projetos antagonísticos. Tudo isso nos desafia a desmistificar o que chamamos de realidade com o auxílio de um referencial teórico e metodológico. Nesse sentido, analisamos a pedagogia histórico-crítica e a educação integral na perspectiva da emancipação humana, por meio de estudo bibliográfico fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, embasada no materialismo histórico e dialético. Inferimos que a Educação integral vai além de um redesenho curricular, mas exige uma mudança cultural no sentido de unificar método e metodologia de ensino de modo a ampliar a capacidade do aluno de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas e assim promover uma formação omnilateral, capaz de oferecer as condições necessárias a promoção da emancipação social, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras, sob capitalismo. Nesse sentido, a educação insere-se, pois, na sociedade, sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e, como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, reafirmamos a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos na perspectiva da formação integral considerando a necessidades de investimentos nas questões estruturais da escola, que, contraditoriamente, vem sendo deixada de lado pelas reformas educacionais implementadas. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pedagogia fundada historicamente no entendimento da especificidade da escola e na relevância do trabalho de tal instituição, será possível mediante um desenvolvimento cultural, humano e emancipatório. Nesse sentido, a escola pode contribuir para a superação da ordem vigente, que mantém as desigualdades sociais, buscando, dessa maneira, uma sociedade socialista na direção de uma sociedade sem classes.

Palavras-chave: pedagogia histórico crítica; educação integral; emancipação humana.

Historical-critical pedagogy and integral education: reflections on emancipatory human training

ABSTRACT. In the society we live in, structured under the capitalist mode of production, education expresses the contradictory movements that emerge from the process of struggles between classes, in addition to the disputes of antagonistic projects. All of this challenges us to demystify what we call reality with the help of a theoretical and methodological framework. In this sense, we analyze the historical-critical pedagogy and integral education from the perspective of human emancipation, through a bibliographical study based on the critical vision of capitalist society, based on dialectical historical materialism. We infer that Integral Education goes far beyond a curriculum redesign, but requires a cultural change in order to unify the teaching method and methodology in order to expand the student's ability to understand its mediations, determinations and historical possibilities and thus promote an omnilateral education, capable of offering the necessary conditions for the promotion of social emancipation, aims at the potential development of multiple human capacities and the political understanding of the historical condition of the working classes, under capitalism. In this sense, education is inserted, therefore, in society, being determined by it, but it participates in this contradictory movement. With capitalist society, knowledge became a productive force, a means of production; and, as in this society the means of production are private property, we reaffirm the difficulty that the capitalist society has to extend knowledge to everyone in the perspective of comprehensive education considering the need for investment in structural issues of the school, considering the need for investments in structural issues of school that, contradictorily, has been left aside by the implemented educational reforms. From the perspective of historical-critical

pedagogy, a pedagogy historically based on the understanding of the specificity of the school and the relevance of the work of such an institution will be possible through cultural, human and emancipatory development. In this sense, the school can contribute to overcoming the current order, which maintains social inequalities, thus seeking a socialist society towards a classless society.

Keywords: critical historical pedagogy; integral education; human emancipation.

Pedagogía histórico-crítica y educación integral: reflexiones sobre la formación humana emancipadora

RESUMEN. En la sociedad en la que vivimos, estructurada bajo el modo de producción capitalista, la educación expresa los movimientos contradictorios que surgen del proceso de luchas entre clases, además de las disputas de proyectos antagónicos. Todo esto nos desafía a desmitificar lo que llamamos realidad con la ayuda de un marco teórico y metodológico. En este sentido, analizamos la pedagogía histórico-crítica y la educación integral desde la perspectiva de la emancipación humana, a través de un estudio bibliográfico basado en la visión crítica de la sociedad capitalista, basada en el materialismo histórico dialéctico. Inferimos que la educación integral comprometida con el movimiento de transformaciones puede romper con las desigualdades sociales actuales, reflejo de la determinación de las condiciones materiales que, a su vez, condicionan la existencia humana. Inferimos que la Educación Integral va mucho más allá de un rediseño curricular, pero requiere un cambio cultural para unificar el método y la metodología de enseñanza con el fin de ampliar la capacidad del alumno para comprender sus mediaciones, determinaciones y posibilidades históricas y así promover una educación omnilateral, capaz de ofrecer las condiciones necesarias para la promoción de la emancipación social, apunta al desarrollo potencial de múltiples capacidades humanas y la comprensión política de la condición histórica de las clases trabajadoras, bajo el capitalismo. En este sentido, la educación se inserta, por tanto, en la sociedad, siendo determinada por ella, pero participa de este movimiento contradictorio. Con la sociedad capitalista, el conocimiento se convirtió en una fuerza productiva, un medio de producción; y, como en esta sociedad los medios de producción son propiedad privada, reafirmamos la dificultad que tiene la sociedad capitalista para extender el conocimiento a todos en la perspectiva de la educación integral considerando la necesidad de invertir en temas estructurales de la escuela., contradictoriamente, ha sido dejada de lado por las reformas educativas implementadas. Desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica, una pedagogía basada históricamente en la comprensión de la especificidad de la escuela y la relevancia del trabajo de dicha institución será posible a través del desarrollo cultural, humano y emancipatorio. En este sentido, la escuela puede contribuir a la superación del orden actual, que mantiene las desigualdades sociales, buscando así una sociedad socialista hacia una sociedad sin clases.

Palabras-clave: pedagogía histórica crítica; educación integral; emancipación humana

Received on August 10, 2021.

Accepted on December 21, 2021.

Published in November 29, 2022.

Introdução

A sociedade que nos é apresentada é uma sociedade de mercado, sociedade burguesa, sociedade capitalista. Capitalista porque os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas, os quais formam a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante na forma social anterior.

Para Lombardi (2010) o capitalismo tem demonstrado exaustão, decomposição e degeneração, sendo que ultimamente algumas pessoas entraram na lista das mais ricas do país. E muitos continuam na linha de pobreza. As políticas públicas têm favorecido os mais ricos, e a classe trabalhadora passa a sentir cada vez mais a desigualdade, tornando a vida cada vez mais difícil e inviável para essa classe.

Na sociedade em que vivemos, estruturada sob o modo de produção capitalista, a educação expressa os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes, além das disputas de projetos antagônicos. Assim, “[...] entendemos que a história não persegue uma meta estabelecida, ela é um produto da ação dos homens dentro de determinadas circunstâncias dadas pelas correlações de forças na luta de classes” (Gomes & Colares, 2012, p. 289).

É notório que “[...] a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe [...]” (Lombardi, 2010, p. 13), em que mundialização da educação visa ao atendimento dos interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, para a formação de mão

de obra barata. O plano estrutural que compõe as reformas e os panoramas educacionais relega um caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.

Nesse sentido, há a necessidade de se avançar na consolidação da referência teórica marxista para a teoria educacional e pedagógica. As teorias pedagógicas sofrem críticas que decorrem dos seus limites explicativos e capacidade de desmobilização, entre as quais se destacam a sociedade do conhecimento e o construtivismo, em que se hierarquiza o conhecimento adquirido individualmente do conhecimento transmitido.

A importância de se considerar a historicidade¹ na relação entre escola e sociedade é um dos aspectos/das características que diferencia as teorias críticas e não críticas de educação. A perspectiva crítica tem como pressuposto básico entender a escola de forma associada ao contexto em que se insere, visando formar os alunos para a transformação social. Apontam a dependência da educação em relação à sociedade, na qual não é possível compreender a educação sem levar em conta seus condicionantes sociais. Contrapondo esse pensamento, as teorias não críticas compreendem a educação e sociedade como independentes, ou seja, desconsideram as relações históricas, sociais e culturais e percebem a educação isolada do contexto social (Saviani, 2008).

Tudo isso nos desafia a desmistificar o que chamamos de realidade com o auxílio de um referencial teórico e metodológico. Nesse sentido, analisamos a pedagogia histórico-crítica e a educação integral na perspectiva da emancipação humana, por meio de estudo bibliográfico fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, embasada no materialismo histórico dialético, pois os aspectos ressaltados pela PHC² fundamentam a educação integral na perspectiva da emancipação humana, pelo fato de sua concepção pedagógica ser “[...] fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a um mero reformismo no âmbito pedagógico [...] tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana (Batista & Lima, 2012, p. 1)

Cabe à educação, na perspectiva da PHC, identificar os problemas postos pela realidade, mediar sua superação, preservar a vida e construir uma nova humanidade. Por conseguinte, não é possível pensar a educação e, em especial, a educação na perspectiva da PHC, sem considerar a sociedade e a realidade existente. De acordo com Saviani, a Pedagogia histórico-crítica “[...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (Saviani, 1999, p. 75). “A vida em sociedade pressupõe a educação, a preparação dos indivíduos para viverem ela mesma” (Orso, 2019, p. 316).

Na análise da educação integral, relacionamos os saberes no interior de relação de contradição, observando relações de classes e mediações, entendemos os saberes como unidades de contrários. Assim, neste texto, inicialmente apresentamos a Pedagogia Histórico-crítica, abordando a educação escolar/escola pública fazendo referência a PHC na defesa da ‘educação democrática’. No segundo momento, explicitamos a educação integral e discutimos aspectos ressaltados pela Pedagogia Histórico-crítica, os quais fundamentam a educação na perspectiva da emancipação humana.

A Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar pública

A Pedagogia histórico-crítica foi criada no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura civil-militar, que desembocou na chamada reabertura democrática. Com as resistências à ditadura civil-militar, fizeram-se presentes na problemática de 1968 as teorias críticas reprodutivistas, ameaçando a ordem existente. Essa situação gerou a necessidade de discutir a educação também nesse movimento contraditório, portanto, a partir de uma lógica dialética, a partir do materialismo histórico. Essa dinâmica se desenvolve nos anos de 1969 e 1970 ganhando mais força quando no país, a partir de 1975, as oposições resolvem disputar o poder (Saviani, 2014).

Na educação no final da década de 1970, os educadores começam a se organizar pela via dos profissionais da educação e das entidades científicas, que desembocou na década de 1980 com a Conferências Brasileira de Educação. Nesse contexto se amplia a discussão de alternativas no campo político-pedagógico, e a PHC é apresentada como teoria crítica não reprodutivista idealizada por Dermeval Saviani na busca pela construção de uma teoria efetivamente crítica da educação e da sociedade vigente (capitalista e burguesa). A PHC tem por base o marxismo, e luta pelo interesse da classe trabalhadora. Ela prevê a igualdade de direitos e a qualidade da educação. Esse movimento enfatiza mudanças necessárias na sociedade vigente.

Trata-se de uma abordagem de caráter polêmico, contraponto à pedagogia Tradicional e à pedagogia Nova. “É tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico tendo fortes

¹ Esse aspecto é detalhadamente abordado pelos estudos de Lombardi (2010).

² PHC-Pedagogia Histórico-Crítica.

afinidades, no que se refere às bases psicológicas, como a psicologia histórico-cultural ou Escola de Vigotski [...]” (Saviani, 2019, p. 28) e tem sua sistematização na década de 1980 com a publicação do livro *Escola e Democracia*³. A primeira sistematização da PHC se dá no terceiro capítulo do livro chamado *Escola e democracia para além da curvatura da vara*. Já em 1991, com o lançamento do livro *PHC Primeiras aproximações* transformaram-se em um movimento de construção coletiva com várias pesquisas que vêm se desenvolvendo no campo da s: construção coletiva da PHC. Em 2003, teve sua oitava edição ampliada com o acréscimo de dois novos estudos ‘A materialidade da ação pedagógica’ e ‘Os desafios da pedagogia histórico-crítica’.

Na PHC existe unidade teórico-metodológica, articulações com os fundamentos da psicologia histórico-cultural⁴ e A fundamentação psicológica busca apoio na escola de Vigotski com as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. As funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos) são justamente aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da escola. “Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver capacidades essencialmente humanas, desde que este ensino esteja devidamente organizado” (Malanchen & Anjos, 2013, p. 126).

Para Saviani (2012b) quando a Pedagogia tradicional foi substituída pela pedagogia da Escola Nova, essa vara⁵ imaginária deslocou seu ideário da escola tradicional para a Escola Nova com seus vícios e suas virtudes. A tradicional tinha centralidade no professor, no conhecimento do professor de maneira hierárquica. Na Escola Nova, essa vara muda para o outro lado e entra na centralidade do estudante no processo. O conteúdo adquire caráter secundário, o que resvala na centralidade do método.

Para Saviani (2012a), ideologia é expressão de interesses. Nesse sentido, não existe conhecimento desinteressado. Não há neutralidade. O interesse é a dimensão ideológica. O fato de não existir o conhecimento desinteressado não significa que a objetividade não seja possível, porque existem interesses que impedem o conhecimento da realidade, mas existe interesse que não impedem e ainda exigem o conhecimento da realidade.

Quando a burguesia surge e vai se desenvolvendo no embate com a velha ordem, ela se empenha em conhecer a natureza para explorá-la. Isso correspondia aos seus interesses, não correspondia aos interesses da velha ordem. Na medida em que a burguesia se consolida no poder depois da Comuna de Paris, nos anos da Revolução Francesa, a ordem burguesa se impõe, tanto a velha ordem como o novíço da ordem social. A burguesia não tem seus interesses conjugados como o desvendamento das condições objetiva, pois isso é pôr em evidência o grau de exploração que exerce sobre os trabalhadores. Nesse sentido, a ideologia proletária é a sistematização dos interesses dos proletários no campo teórico como orientadora da prática revolucionária (Lombardi, 2010).

As teorias não críticas partem da ideia de que a educação tem um poder sobre a sociedade e não reconhece os seus limites. São elas: tradicional, nova e tecnicistas⁶. Uma posição efetivamente revolucionária não está nem tradicional, nem na Nova, mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites.

As teorias críticas reprodutivistas⁷ mostram os limites das não críticas e acabam por reduzir a função da escola como mera reprodução das formas sociais vigentes, das condições dominantes. Essas teorias se fundamentam no Marxismo e explicitam a articulação da educação com a luta de classes, guiando-se pela categoria da contradição.

Saviani classifica as tendências pedagógicas em dois blocos metodológicos de compreensão da realidade⁸: pedagogia liberais, cujo objetivo é formar sujeitos para adaptação social; e as progressistas, que visam formar sujeitos para a emancipação social. Apesar de usarem os mesmos termos como democracia e emancipação, as categorias de análises para cada método têm significados diferentes. Em um exemplo, emancipar nas

³ Livro onde se encontra detalhada a proposta metodológica da teoria PHC.

⁴ Principais precursores Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, que no início do século XX, embasados no materialismo histórico, buscaram desenvolver uma teoria que superasse a concepção do processo de humanização como algo simplesmente biológico, contribuindo assim com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

⁵ Referimo-nos aqui à teoria da curvatura da vara (Saviani, 2012b).

⁶ Citar a obra que fala ‘Pedagogia Tradicional’ – a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. ‘Pedagogia’ – a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna. ‘Pedagogia Tecniciста’ surge com a crescente industrialização. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

⁷ Em 1970 trabalhos de Boudier e Passeron – Reprodução – A escola enquanto violência simbólica. Surge com Althusser a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. A teoria da escola dualista Baudelot e Establet, a escola é uma instituição subordinada ao capital.

⁸ Para aprofundamento ler no primeiro capítulo do livro *Escola e democracia* (Saviani, 2012a).

pedagogias liberais hegemônicas podem ser vistas como passar no concurso público e emancipar nas progressistas contra hegemônica é compreender a realidade em sua totalidade.

No âmbito da educação, a escola capitalista se divide em duas redes: a rede primária profissional e a rede secundária superior, que correspondem à divisão da sociedade em classes. A rede primária profissional destina-se à classe trabalhadora, e a rede secundária superior à burguesia, às camadas dirigentes. O trabalho educativo é o ato de produzir diretamente e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens (Saviani, 2019).

A formação ampla para o mundo do trabalho consiste em processos educativos que viabilizam a compreensão da natureza produtiva da sociedade capitalista e o domínio técnico de seus processos produtivos. Embora muitos falem em formação para o trabalho, em grande parte a escola não forma para o trabalho, principalmente no mundo complexo de hoje. O sistema capitalista construiu um sistema suplementar à formação da escola pública, para preparar essa demanda efetivamente para o ingresso do mercado de trabalho de funções subalternas (Maciel, Jacomeli, & Brasileiro, 2017).

A Politecnia⁹, na perspectiva marxiana, abarca todos os níveis de formação. A questão do trabalho como princípio educativo não pode se reduzir apenas ao trabalho pensado a partir do Ensino Médio dentro da perspectiva de formação técnica. Tem que envolver, dentro da perspectiva de Marx, a formação para a *omnilateralidade*. E isso se dá desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Maciel et al., 2017).

Na perspectiva da PHC se formam indivíduos humanizados pela apropriação dos produtos produzidos pela humanidade por meio dos conteúdos objetivados no currículo. Assim, conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano (Malanchen & Anjos, 2013).

A crise social do capitalismo gera efeitos deletérios para educação. Assim, a crise da educação é desconstrução de conteúdo. Destaca-se que o capitalismo forma trabalhadores esvaziados de conteúdos básicos, como alfabetização e matemática, que não são apropriados pelas pessoas. E isso causa um *déficit* para a sociedade.

A sociedade exige leitura e o não domínio da leitura gera uma desumanização. O papel da escola é de socializar os conhecimentos científicos, os mais avançados pela humanidade. A escola deve trabalhar com conteúdos que não estão acessíveis no dia a dia, ou seja, com a ciência. Assim, a educação precisa dar ênfase aos conteúdos clássicos, sem que se confunda com tradicional. O clássico é o que se firmou como fundamental, como essencial (Malanchen & Anjos, 2013).

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. O indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas, que configuram o contexto da atualidade, elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que também exigem processos formais e sistemáticos de aquisição. Isso se efetiva por meio da educação escolar, que é vista na PHC como papel fundamental na transmissão dos conhecimentos construídos historicamente (Saviani, 2013) denominados de conteúdos clássicos. A educação é um ato político. Significa dizer que [...] “[...] a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida” (Saviani, 2013, p. 26).

Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita agir sobre ela e transformá-la, ajustando-a às suas necessidades. Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação (Saviani, 2019). O papel da educação escolar é possibilitar o acesso aos indivíduos ao conhecimento letrado.

O objetivo da educação escolar é produzir a relação dos educandos com a realidade de maneira consciente. A relação consciente da prática social se dá por meio da apropriação do conhecimento. Se a educação tem o papel de conscientizar, de fazer com que os indivíduos se coloquem frente à realidade de maneira consciente, isso gera desconforto na classe dominante. Esse desconforto se evidencia no esforço das forças sociais da classe dominante em neutralizar a educação escolar por não investir em escola e políticas públicas contribuindo para uma escola pública defasada. Isso é um projeto das classes dominantes para não formar seres humanos conscientes, por meio da “[...] apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas” (Duarte, 2016, p. 104).

⁹ Conceito trabalhado nos estudos de Maciel (2018).

Os projetos de sociedade de classe estão presentes na educação, porém “[...] a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa” (Duarte, 2016, p. 104). Mas a contradição que marca a educação escolar é que a escola pública é mantida pelo Estado, e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante. Portanto, o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante. O Estado, que tem o monopólio do exercício da violência legítima, vai utilizar essa violência sempre contra os que querem modificar a ordem existente.

A Pedagogia Histórico-crítica trabalha os processos educativos, visando ao desenvolvimento da *omnilateralidade* e à emancipação humana. Além disso, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras, sob capitalismo. Nesse sentido, a educação insere-se, pois, na sociedade, sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e, como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, reafirmamos a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos na perspectiva da formação integral.

A educação e a formação integral

As transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 70 do século XX, correntemente denominadas de ‘Terceira Revolução Industrial’, ‘Revolução da Informática’, ‘Revolução Microeletrônica’ ou ‘Revolução da Automação’, vêm promovendo a transferência das próprias funções intelectuais para as máquinas. Assim, o próprio desenvolvimento da “[...] base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação *omnilateral*) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais” (Saviani, 2018, p. 241). Mas a contradição é que as máquinas são propriedade privada dos capitalistas. Portanto, o inimigo do proletariado não são as máquinas, mas os donos das máquinas. Assim, a situação atual continua sendo de exploração da força de trabalho, de miséria e de exclusão, pois no “[...] modo de produção capitalista a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho” (Saviani, 2018, p. 244).

Se, por um lado, a atual situação política do Brasil é reflexo da crise geral do capitalismo, por outro lado, resulta da história específica de nosso país agravada por uma conjuntura de exacerbação das forças de direita numa onda política conservadora movida, no âmbito da sociedade civil, por uma espécie de ‘ódio de classe’ e, no âmbito da sociedade política, por uma correlação de forças saída das eleições de 2014, extremamente desfavorável às forças que lutam pela superação da ordem vigente em direção à socialização dos meios de produção.

Atualmente, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos *rankings* decorrentes das referidas avaliações, que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado (Saviani, 2018).

A Educação integral como agenda política contemporânea tem amparo legal a partir da constituição de 1988, até mesmo antes a Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948 já continha essa semente como marco legal quando reconhecia os direitos humanos e a liberdade como fundamentais e aplicados a cada cidadão comum. A justiça, a igualdade entre as pessoas, o fim da discriminação, da opressão e a liberdade já eram considerados como fundamentais, como princípios e valores que regem essa declaração. NA DDH¹⁰ é possível visualizar a educação integral não apenas como direito, mas como processo para que se alcancem os objetivos expressos nos documentos. A partir desses direitos fundamentais na declaração universal dos direitos humanos se preconizava o germe da educação integral. Podemos dizer que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) veio reforçar essa política de educação integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990) traz no artigo 53 que toda criança e todo adolescente têm direito à educação.

¹⁰ DDH – Declaração de Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] nº 9.394/96 (Brasil, 1996) contempla, ainda, no seu artigo Art. 2º que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos. Os artigos 34 e 86 apresentam como compromisso o Ensino Fundamental, sendo oferecido em tempo integral de forma progressiva. Depois da LDB, o Plano Nacional de Educação [PNE] de 2001 (Brasil, 2001) consta em uma de suas metas a ampliação progressiva de jornada escolar de pelo menos 7 horas diárias, além de incentivar a instituição de conselhos escolares. Em 2014, no novo PNE foi estabelecido que a educação integral seja ofertada no mínimo em 50% das escolas públicas e atendimento a 25% dos estudantes da Educação Básica no Brasil. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) destina recurso para todas as etapas da Educação Básica e para promoção da educação integral. O programa Mais Educação como indução de uma política de educação integral regido pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (Brasil, 2016) e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (Brasil, 2017). “A temática da educação integral permanece em destaque no campo da produção científica contemporânea no Brasil, assim como nos discursos e políticas públicas oficiais do país” (Soares & Colares, 2020, p. 2).

Os marcos legais preconizaram movimentos de educação integral no país, principalmente a partir de 2000. Porém, a primeira experiência de educação integral se deu na década de 1950. A experiência da Escola Parque construída por Anísio Teixeira foi uma experiência com uma escola com 2 prédios: um para atividades em classes e outro para atividades culturais e artísticas, esportivas. Na década de 1980 e 1990, com os CIEPS¹¹ Darcy Ribeiro apresenta uma proposta educacional que visa ampliar o tempo da escola e promover aprendizagens educativas, contribuir para formação plena do sujeito como também amenizar as desigualdades sociais. Em 2003, os Centros Educacionais Unificados (CEUS), além da estrutura, apresentam proposta pedagógica e a organização escolar. Em 2003, Escola Pública Integrada (EPI) visa trabalhar a questão da integração curricular, com incorporação de outras disciplinas ao currículo sem trabalhar o turno e contraturno, passando pelo processo de terminalidade em 2019. O Programa Mais educação era uma ação que visava fomentar a educação integral e surgiu por meio de um acordo firmado por vários ministérios (esporte, ciência, tecnologia, meio ambiente) para que pudessem criar matrículas e ficar mais na escola (Maciel, Silva, & Frutuoso, 2019).

As políticas de educação integral atualmente no Brasil têm se amparado no PNE. No entanto, “[...] há ainda um enorme abismo entre o que se tem como proposta de educação integral e sua implementação na prática [...] entre o que foi planejado para a educação integral e o que se tem de concreto nesse seguimento educacional” (Frutuoso & Maciel, 2016, p. 155).

Pautados nos preceitos de Marx e Engels (2011), Frutuoso e Maciel (2016) concebem a educação integral como o modelo educacional que visa desenvolver o indivíduo em sua plenitude, entendendo-se desenvolvimento pleno como o uso das capacidades cognitivas, físicas e a base tecnológica. Assim sendo, “[...] esse modelo de educação busca ampliar as potencialidades e as habilidades humanas” (Frutuoso & Maciel, 2016, p. 156). Educação integral pressupõe articular disciplinas, saberes, espaços e relações entre sujeito de formação e sujeitos formadores (Frutuoso & Maciel, 2016).

As propostas de educação integral desenvolvidas pelas políticas educacionais implementadas no sistema educacional se apresentam como escola de tempo integral, e, assim, uma alternativa que amplia o tempo cronológico, horas de atendimento. Porém, à medida que oferta tempo a mais precisa pensar e organizar as atividades como oportunidade educativa. É importante que organize e planeje o que vai fazer, realizando redesenho curriculares, pois precisa repensar o currículo dessa escola de tempo ampliado.

O desmonte por conta das políticas neoliberais expressam a concepção burguesa de educação integral pois passa a ser o confinamento dos alunos em 7 horas na escola tornando atividade de recuperação e de reforço, visto como possibilidade de adquirir recursos financeiros para escola. Essa é a premissa do programa novo Mais educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (Brasil, 2016) e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (Brasil, 2017). É uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Justificada pela ampliação do tempo e mais recursos para a escola, a educação integral ofertada é a educação em tempo estendido, sem preocupação com a formação integral. A contradição é que a garantia de estar mais tempo em espaço escolar não garante formação integral do sujeito. Pode garantir a segurança, a

¹¹ Tem contribuído para inserção da educação integral nas agendas das políticas educacionais no país. Visava democratizar o ensino, proporcionar uma escola pública de qualidade, que superasse os altos índices de evasão e repetência. Foram construídos mais de 500 centros educacionais, principalmente nas áreas mais vulneráveis e populosas com espaços. O espaço pensado para atender atividades diversificadas (esporte, artes,) além de proporcionar quatro refeições diárias, atendimento médico, odontológico e abrigar as crianças em abandono. As descontinuidades políticas fizeram com que não houvesse mais investimentos.

alimentação, as atividades diversificadas, mas, se não tiverem integradas no currículo escolar, não acontece a educação integral. Ocorre o confinamento por mais horas das crianças dentro de um espaço escolar.

Na realidade da educação integral, mesmo a escola se fragmentando em turno e contraturno, há projetos integrais que caminham na perspectiva de integrar. Mesmo sem encontrar a integralidade ideal, ela tem elementos para integralidade. Assim, podemos afirmar que as políticas de educação integral ora avançam, ora se retraem. O discurso neoliberal de privatização, pautado no discurso de terceirização, evidenciado nas políticas educacionais põe em pauta o financiamento da educação, por ser aspecto fundamental para conseguir verbas para manter os projetos de educação integral.

Os marcos legais preconizam a democratização do acesso e a universalização e, assim impulsionaram, sustentaram os programas e experiências. Como conseguir efetivar a educação integral com os cortes de verbas cerceando a possibilidade de fazer educação? Apesar dos grandes desafios, os programas se constituem como agenda contemporânea e exigem que a nova configuração curricular tenha sustentação e financiamento público. A contradição evidenciada é o discurso de fomento de educação integral e os cortes de recursos públicos por meio da Emenda Constitucional [EC] n. 59/2009 (Brasil, 2009).

Elementos que envolvem a questão das categorias fundantes da educação integral são tempo e espaço escolares e tempo e espaços educativos. A educação integral geralmente se relaciona a tempo integral e é integrada aos vários elementos do currículo. Tempos e espaços são redesenhados, pois não pode ser igual ao que se tem. Ao ampliar o tempo, é necessário mexer no espaço. Tempo e espaço não se dissociam. Só no tempo de quatro horas não é possível oferecer outras ofertas educativas, outras atividades formativas que potencializam outras aprendizagens (dança, música, artes). Essa organização desse tempo e desse espaço traz nova tessitura do desenho do currículo da escola. Pode utilizar também outros espaços. Arroyo (1988) afirma que se oferecermos mais escolas na mesma lógica que historicamente é oferecida no processo de escolarização, estaremos perdendo significado político desses programas que objetivam a promoção da educação integral para as classes populares.

É preciso investir nas relações que se estabelecem nesse tempo e qualificar esses espaços. A organização deve ser intencional com objetivo educativo pensando no processo ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-crítica compreende o conceito de 'educação integral' como aquele que fornece a cada sujeito os elementos necessários à formação de uma segunda natureza. Essa segunda natureza é constituída pelas ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, etc. Ou seja, o conjunto dos elementos da segunda natureza é o que formará a própria humanidade. Conforme Marx (1863) apresentou nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, são conteúdos que possibilitam, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos e a formação humana *omnilateral*. A PHC busca considerar o desenvolvimento humano na sua integralidade. Não só tem o objetivo de formar integralmente o ser humano em seus vários aspectos, como também entende que esses vários elementos se integram numa totalidade.

Além disso, compreende-se que a educação integral, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica está comprometida com a relação do movimento real e com as transformações sociais, a fim de romper com as desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais, na realidade, são o reflexo da determinação das condições materiais que, por sua vez, condicionam a existência humana. Portanto, entende-se que somente uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los, pode conferir ao educando condições de intervenção em sua realidade concreta.

A partir do fundamento teórico metodológico da PHC, que está em Marx (1857), no *Método da economia política*, o conhecimento é um processo de reprodução no plano do pensamento da realidade. O problema que o primeiro contato que o homem tem com a realidade é sincrético, aquilo que chama um todo caótico, ou seja, vê a realidade a partir das impressões imediatas, das impressões sensíveis, então precisa ultrapassar esse nível para chegar a aprender as relações, o modo como a sociedade está estruturada. Esse movimento se dá pela mediação da análise. Se passa do todo caótico ao concreto pela mediação do abstrato, do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, da síntese à síntese pela mediação da análise. Uma vez tendo aprendido esses elementos simples, abstratos, Marx diz que tem que fazer o caminho inverso e voltar à realidade compreendida agora não mais como um todo caótico, mas como uma rica totalidade de determinações e relações. Assim se chega ao concreto. Se chego ao concreto pela mediação da análise, então tenho que passar pelo momento analítico (Saviani, 2018).

As disciplinas entram na formação do processo curricular como esse momento analítico, em que esses vários aspectos são levados em conta para se compreender a realidade na sua totalidade. O problema pedagógico é exatamente como se chega a articular todos esses elementos, porque a visão fragmentária faz parte da lógica formal que é a lógica dominante, e os currículos são organizados na forma da justaposição. A

PHC faz a crítica desse movimento e busca reorganizar os currículos e a forma de trabalhar os conteúdos curriculares de maneira a superar essa fragmentação e permitir a apreensão da totalidade no seu movimento.

No último capítulo do livro *PHC 30 anos* (Marsiglia, 2011), Saviani faz a diferença entre colégio de periferia e de elite, em que foi possível verificar que o papel da educação não é reiterar o aparente, mas mostrar o que está oculto. Nesse sentido, encontra-se a primeira contradição entre Saviani e Dewey, que valoriza a experiência imediata. Nesse sentido que o centro da formação, de acordo com a PHC, são os conhecimentos sistematizados e historicamente construídos, e esses conhecimentos não estão disponíveis imediatamente.

Para que se evidencie uma educação integral de maneira efetiva, é indicativo considerar os pressupostos: educação de tempo integral não é educação integral, e as modalidades de educação integral populares não são educação integral burguesa. O tempo diz respeito à quantidade de horas que se passa na escola, tendo tempo parcial (um turno), tempo semi-integral (turno que extrapola uma, duas ou 3 horas). No PNE se fala em tempo integral de no mínimo 7 horas, ou seja, se contássemos que a aula começa às sete e há 2 horas para almoço, ter-se-ia quantas horas de tempo efetivo de aula? Na forma da lei, não acontece tempo integral, quando na verdade ocorre tempo parcial; na modalidade tempo integral, o educando deveria dormir na escola.

As modalidades de educação integral foram se efetivando no Brasil e recebendo vários nomes: jornada ampliada, Atividades diversificadas, Educação integral confessional, integral laica. As modalidades de educação integral populares não são educação integral burguesa. Nessa condição se encontram as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas, a educação integral confessional e a educação politécnica integral (Frutuoso & Maciel, 2016; Maciel, 2018).

No Brasil, geralmente quando se fala na aplicação do trabalho como princípio educativo, vincula-se à educação profissional ou à educação tecnológica ou ao Ensino Médio. Em sentido estrito, encontrou-se seu locus por excelência, no Ensino Médio. O trabalho como princípio educativo não pode ser reduzido a uma área ou a uma etapa da educação escolar. Em sentido amplo, aponta para um processo de formação para vida toda e não para uma área ou uma etapa da educação escolar.

Portanto, inexistiu um princípio pedagógico que, partindo da concepção marxista de educação, contemple o processo escolar completo e em suas múltiplas dimensões acerca da dimensão humana. É necessário buscar um princípio que se possa trabalhar da educação infantil à universidade; que possa trabalhar todas as faculdades humanas (não só o cognitivo, mas das múltiplas dimensões humana na condição de emancipação). Assim, a Politécnica é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência de sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral (Frutuoso & Maciel, 2016; Maciel, 2018).

Formação histórico-crítica para uma participação efetivamente transformadora consiste em processos educativos, que possibilitem a compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e da natureza do estado que legitima.

Educação integral e emancipação

Quando se fala em educação integral numa perspectiva emancipatória, precisamos pensar a emancipação numa perspectiva marxista. Pensar que a humanidade deixa de estar dividida em classe, onde uma determinada classe explora a outra classe e o trabalho da maioria das pessoas é explorado pela minoria. Então emancipação significa não só uma condição individual, mas uma condição coletiva de mudança da forma de trabalho, de trabalho assalariado para trabalho associado.

No texto 'As glosas críticas marginais ao artigo o rei da Prússia e a reforma social' Marx (1844) apresenta a diferença entre Emancipação humana e Emancipação política. Para isso, fala sobre a revolução social e a revolução política. Coloca a diferença desses termos para que não fiquemos numa compreensão burguesa e limitada de emancipação e conseqüentemente o que é revolução.

Ao tratarmos da diferença de revolução política de revolução social, temos que revolução política é a da sociedade burguesa, ou seja, é a manutenção do Estado burguês e todas as suas contradições. Já a revolução social representa a superação da sociedade burguesa, da emancipação política e suas contradições. A revolução social é a busca da construção da sociedade comunista, ou seja, é a humanidade emancipada. Essa explicação inicial serve para entender que existe diferença entre emancipação humana e emancipação política, entre revolução política e revolução social¹².

¹² Esses aspectos se encontram mais detalhados nos estudos Malanchen (2016).

Quando não se consegue emancipação política nem e humana se mantém preso à alienação¹³ da sociedade que divide o trabalho, e acaba a partir da sua ideologia dominante distorcendo a formação de conhecimentos.

A primeira alienação é pela divisão social do trabalho, pois o trabalhador não se vê no que produziu nem pode adquirir aquilo que produz. Isso se apresenta como a “[...] relação do trabalhador com sua própria atividade enquanto atividade alheia, que não lhe proporciona satisfação em e por si só, mas tão somente mediante o ato de vendê-la a outro” (Mészáros, 2016, p. 20).

A ideologia dominante impõe isso de diferentes formas. Analisando as reformas educacionais no país, uma das formas de alienação no âmbito escolar é o modismo pedagógico. As teorias pedagógicas inovadoras, modernas ativas, nas políticas educacionais, que acabam reproduzindo na escola não a elevação do conhecimento do indivíduo, mas a manutenção no mesmo patamar, por trabalhar elementos e conceitos do cotidiano, não exploram para além do cotidiano. Isso faz com que os indivíduos não elevem a formação, não consigam articular a formação para entender o elemento que está para além da realidade. “Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, por tanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantém quanto as forças que podem gerar sua superação” (Duarte, 2016, p. 106).

Duarte (2016) denomina essas pedagogias como pedagogias do aprender a aprender (pedagogia do professor reflexivo, das competências, de projeto, construtivismo, escolanovismo). Têm como foco o saber fazer, em conceitos pragmáticos e cotidianos, utilitários. O foco é fazer com que o indivíduo resolva seus problemas, seja empreendedor, flexível, seja ativo, responsável pela sua formação. Não é o Estado que tem que organizar formação de qualidade e políticas mais adequadas para a população. A responsabilidade é do indivíduo.

Isso vem sendo introduzido na formação de professores, tanto inicial e na formação continuada, bem como na legislação que resulta na LDB, que tem traços da educação tratada como mercadoria, abrindo espaço para a iniciativa privada atuar. E temos hoje Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que a ênfase recai sobre as competências e sobre a reforma do Ensino Médio, que é precarização da formação da classe trabalhadora.

O filósofo polonês Suchodolski (1966) destaca que a educação no âmbito da sociedade burguesa pode desempenhar um duplo papel, conforme a concepção dos responsáveis pela formação. Assim, não se deve ser ingênuo em pensar que a burguesia vai formular políticas que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Não é interesse da burguesia providenciar uma formação emancipatória. A escola estatal pública é direcionada por políticas burguesas.

Para Mészáros (2008) a educação pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumentos de adaptação às relações vigentes, ou ser arma instrumento de sua transformação. Assim, pautado nas obras de Marx, defende o movimento revolucionário de superação e transformação do atual estado das coisas, do quadro social, de transformação radical, por isso que “[...] é necessário romper com a lógica do capital [...]” (Mészáros, 2008, p. 27), indo à raiz do problema que a sociedade privada, a qual precisa ser superada para superar o capitalismo. Nesse sentido, os profissionais da educação podem fazer uma política de resistência e de enfrentamento na perspectiva contra-hegemônica, fazendo do trabalho educacional um instrumento de luta.

De acordo com Mészáros (2008), a educação não é sozinha responsável pela formação de um pensamento revolucionário e de organizar uma revolução social, mas ela tem um papel fundamental na formação teórica. Ela deve levar o indivíduo a ter o domínio da sociedade, o tipo de conhecimento produzido até o momento, o tipo de organização social, como isso foi construído e como isso pode ser superado, indo, assim, no sentido da PHC ao grande papel e responsabilidade da escola, que é o trabalho com profundidade dos conhecimentos da ciência, da arte, da história.

O papel social da educação no processo real objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é formar a consciência revolucionária. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo a sua volta. Nesse sentido, a educação adquire uma orientação política moral, isto é, deve atuar na construção da classe revolucionária trabalhadora. A nossa sociedade não teve sua gênese no capitalismo, não nasceu dividida em classes. Ela foi sendo historicamente construída.

O ponto chave entre a PHC e educação integral é possibilitar que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Assim, se a formação da classe revolucionária for a meta da educação, surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, uma educação que terá como tendência produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais na direção do que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólica.

¹³ Encontramos uma discussão aprofundada sobre alienação no Manuscritos econômicos-filosóficos de Marx.

A PHC pautada no materialismo histórico dialético concebe o currículo como resultado de uma luta coletiva. Não é só um documento técnico, mas leva os indivíduos a partir dos conteúdos selecionados a entender o mundo. Na PHC, currículo é seleção intencional de uma porção do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Para Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma da cultura material e intelectual.

A apropriação do patrimônio cultural humano pela classe trabalhadora é necessária na dominação do que foi produzido para organizar o movimento de transformação, conhecendo o que existe, o que precisa ser mudado, mantido e destruído. De acordo com Malanchen (2016), deve-se trabalhar junto e de maneira dialética o conteúdo específico de cada disciplina e a formação humana e política, bem como a concepção de sociedade, homem, desenvolvimento humano decorrente do processo de apropriação da riqueza não material de valor universal para a emancipação do ser humano, o conhecimento e as críticas as relações sociais que envolvem o modo de produção capitalista, que é a raiz do marxismo.

Podemos, assim, dizer que o conhecimento não é da elite, mas é construído coletivamente, portanto, é importante que possamos dominar os conhecimentos construídos historicamente, que até então somente a classe dominante detém. O conhecimento é de todos, mas é preciso ver como disseminar o ensino, com técnicas, métodos, teoria de ensino, pedagogia como ciência.

Saviani (2018) compreende que a escola que nega/resiste as/às mudanças não acompanha as mudanças sociais, históricas. “Em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem” (Saviani, 2018, p. 239).

A PHC é uma teoria que pensa a partir da classe trabalhadora, excluída, alienada pelo modo de produção e pelo lucro do capital. Combater esse modelo dominante, hegemônico, é uma necessidade da luta pela vida, pelo gênero humano e pelo meio ambiente.

Saviani (2008) mostra que Marx não se preocupou somente com a teoria, mas que uma das suas preocupações era que todas as crianças tivessem acesso à educação. Para Marx, a história é que determina a consciência, portanto, a consciência determina a história em um só tempo, sendo que o indivíduo transforma o mundo e o mundo o transforma.

De acordo com Saviani (2019), o conhecimento não tem sentido se produzido para si mesmo, sendo necessário que a reprodução do conhecimento sirva para a dignidade das pessoas e não apenas a um grupo limitado.

A educação na dialética consiste em síncrese e síntese, perpassando pela visão caótica do todo, em abstrações e determinações mais simples, o método científico e o método de ensino. Em suma, o aluno deve ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, produzir novos conhecimentos e compreender os mecanismos políticos que estão por trás desses conhecimentos.

Para a PHC não existe conhecimento capitalista. O problema não é o conhecimento científico, mas a forma de se trabalhar esse conhecimento articulado à prática social. O problema é que uma classe detém o conhecimento e não compartilha com as demais classes. A máxima que sintetiza a concepção de trabalho pedagógico dessa tendência/concepção pedagógica é “[...] o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2007, p. 55).

Para a PHC, a necessidade, a busca de dominar o que os dominantes dominam é o conhecimento sistematicamente elaborado pela humanidade no que há de mais avançado distribuído, disseminado para todas as pessoas de diferentes classes que possibilita a emancipação do sujeito e o acesso a democracia plena. Essa democracia é o acesso aos conhecimentos clássicos, conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade. “Ainda é necessário destacar que, mesmo no interior desse processo de produção desses conteúdos, estes estão limitados a determinados aspectos subjetivos e objetivos” (Ferreira & Duarte, 2021, p. 6). Esse conhecimento é capaz de emancipar o sujeito. Para a PHC, a emancipação vem a partir da compreensão dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade que em nossa cultura se configuram como ciência, seja letrada, seja humana, sejam exatas, ciência em todas as áreas do conhecimento, mas não ciência por si só, mas ciência articulada à prática social do sujeito.

Em última instância, o que diferencia a educação integral, sob a perspectiva histórico-crítica é um processo didático-pedagógico que visa ao desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas (*omnilateralidade*, humanização) em busca da emancipação.

Considerações finais

De modo geral, a partir da Pedagogia histórico-crítica, procurou-se demonstrar que somente uma pedagogia fundada historicamente no entendimento da especificidade da escola e na relevância do trabalho de tal instituição será possível mediante um desenvolvimento cultural, humano e emancipatório.

Nesse sentido, a escola é vista como fundamental para esse desenvolvimento e pode contribuir para a superação da ordem vigente, que mantém as desigualdades sociais. A escola busca, dessa maneira, uma sociedade socialista na direção de uma sociedade sem classes.

Inferimos que a Educação integral vai muito além de um redesenho curricular, mas exige uma mudança cultural no sentido de unificar método e metodologia de ensino de modo a ampliar a capacidade do aluno de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas e assim promover uma formação omnilateral, capaz de oferecer as condições necessárias a promoção da emancipação social, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras, sob capitalismo. Nesse sentido, a educação insere-se, pois, na sociedade, sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e, como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, reafirmamos a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos na perspectiva da formação integral considerando a necessidades de investimentos nas questões estruturais da escola, que, contraditoriamente, vem sendo deixada de lado pelas reformas educacionais implementada

Somente uma educação integral comprometida com o movimento das transformações reais pode romper com as desigualdades sociais vigentes. Essas desigualdades sociais na realidade são o reflexo da determinação das condições materiais que, por sua vez, condicionam a existência humana.

Portanto, entende-se que somente uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los. Ela pode conferir ao educando condições de intervenção crítica em sua realidade concreta. Conhecimento sistematizado é um instrumento de luta.

Para que a escola possa ter condições de cumprir com sua função e socializar os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano, torna-se imperativo um planejamento escolar da educação integral para além do atual. Nesse sentido, a educação integral deve pautar-se pela oferta de um ensino que forneça ao educando as condições necessárias para o desenvolvimento humano.

Percebe-se, porém, que embora se tenha progredido, pedagógica e organizacionalmente, a escola de educação integral ainda está aquém das reais necessidades das demandas a que se destina. Para além de pensar a escola dentro do viés assistencialista, não podemos deixar de considerar que qualquer projeto articulado a PHC deve levar em consideração a realidade do local que vai ser realizado e que a questão da descontinuidade políticas compromete a efetivação da educação integral.

A educação integral deve se dar no sentido de formação integral em todos os níveis de escolaridade como processo sequenciado de formação, em que o tempo deve ser um fator de organização e planejamento pautado na ampliação da formação, considerando a necessidade de investimentos nas questões estruturais da escola que, contraditoriamente, vem sendo deixada de lado pelas reformas educacionais implementadas. As últimas favorecem o desmonte da educação como direito efetivo da formação integral do indivíduo. A educação deve ser compatível com a necessidade das classes trabalhadoras, que precisam de um tipo de educação que possa superar essa educação que hoje visa formar para o mercado de reserva de trabalho.

Referências

- Arroyo, M. G. (1988). *Direito ao tempo de escola. Caderno de pesquisa*, 1(65), 3-10.
- Batista, E. L., & Lima M. R. (2012). A pedagogia histórico-crítica como teoria transformadora. Da consciência filosófica a prática revolucionária. In A. C.G. Marsiglia, & E. L. Batista (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: desafios para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil. (1990). *Lei Federal Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

- Brasil. (2001). *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Brasil. (2016). *Portaria MEC nº 1.144/2016, publicada em 11 out. 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). *Resolução FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017*. Recuperado em <https://www.fnde.gov.br/>
- Duarte, N. (2016). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (p. 101-122). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Ferreira, C. G., & Duarte, N. O. (2021). O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48852>
- Frutuoso, C., & Maciel, A. C. (2016). A educação integral: uma experiência e reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Ciências da Educação Americana*, 36(56), 153-166. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574>
- Gomes, M. A. O., & Colares, M. L. I. S. (2012). A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 281-280. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16978>
- Lombardi, J. C. (2010). *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Maciel, A. (2018). Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. *Revista Exitus*, 8(2), 85-110. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2ID530>
- Maciel, A. C., Jacomeli, M. R. M., & Brasileiro, T. S. A. (2017). Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educação & sociedade*, 38(139), 473-488. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017158639>
- Maciel, A. C., Silva, C. A., & Frutuoso, C. (2019). Conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. *Revista Práxis Educacional*, 15(32), 174-204.
- Malanchen, J., & Anjos, R. E. (2013). O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 118-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9704>
- Malanchen, J. (2016). *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados.
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas. S.P: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR*, 13(52), 286-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>
- Marx, K. (1844). *Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um Prussiano* (Ivo Tonet, Trad.). The Marxists Internet Archive. Recuperado em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>
- Marx, K. (1857). O método da economia política. In *Introdução à crítica da economia política* (Fausto Castilho, Trad.). The Marxists Internet Archive. Recuperado em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1857/mes/metodo.htm>
- Marx, K. (1863). *Manuscritos econômicos de Marx de 1861 a 1863 [Parte 3] mais valia relativa - k) produtividade do capital, trabalho produtivo e improdutivo*. Recuperado em <https://www.pcb.org.br/porta1/docs/manuscrtos.pdf>
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Mészáros, I. (2016). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Orso, P. J. (2019). Escola 'sem' partido ou um partido a serviço da burguesia? In E. L. Batista, P. J. Orso, & C. Lucena (Orgs.), *Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital* (p. 131-162). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

- Saviani, D. (1999) Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, XX(69).
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012a). Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012b). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2014). A Pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 3(2), 11-36.
- Saviani, D. (2018). Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In J. C. Pasquali, L. A. Teixeira, & M. M. Agudo (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas* (p. 235-255). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados
- Soares, L. V., & Colares, M. L. I. S. (2020). A educação integral em encontros regionais do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA na Amazônia. *Ensino em Perspectivas*, 1(2), 1-18. Recuperado em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>
- Suchodolski, B.(1966). *Teoría marxista de la educación*. Ciudad de México, MX: Grijalbo, 1966.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima: Mestra em Educação/PPGE-UNIR. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA - Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA. Especialista em Educação da rede Estadual de Ensino do Pará.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-8248>

E-mail: glaucis.lima@gmail.com

Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares: Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA'. É Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste e Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

E-mail: lilia.colares@hotmail.com

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.