



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa
na perspectiva da colaboração em Vigotski**

**JOÃO PESSOA – PB
2022**

JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES

A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:

a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa
na perspectiva da colaboração em Vigotski

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), na Linha de Pesquisa Processo de Ensino-Aprendizagem, como requisito obrigatório para a qualificação de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Almeida Baptista.

**JOÃO PESSOA – PB
2022**

Catálogo na publicação Seção de

G963p Guimaraes, Josicleide Farias.

A proposta pedagógica em escolas de tempo integral :a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa na perspectiva da colaboração em vigotski / Josicleide Farias Guimaraes. - João Pessoa, 2022.
128 f. : il.

Orientação: Maria das Graças Almeida Baptista.Dissertação
(Mestrado) - UFPB/PPGE.

1. Educação - Ensino e aprendizagem. 2. Escola - Tarefa para casa.
3. Escola - Tempo integral. 4. Ensino fundamental. I. Baptista, Maria das
Graças Almeida. II.Título.

UFPB/B

CDU 37(043)

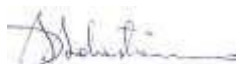
Catálogo e Classificação

Elaborado por GRACILENE BARBOSA FIGUEIREDO - CRB-15/794

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos dois (2) dias do mês de setembro do ano dois mil e vinte e dois (2022), às 14:00 horas, no Auditório do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES, matrícula 20201000746, intitulada “A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: A concepção dos tutores sobre a tarefa para casa na perspectiva da colaboração em Vigotski”. Estavam presentes, os Professores Doutores: MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA (PPGE/CE/UFPB); DORIVALDO ALVES SALUSTIANO (UFCG); MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS (UFPB); TANIA RODRIGUES PALHANO (PPGE/CE/UFPB); e demais convidados. A Profa. Dra. MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a mestranda JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES a Profa. Dra. MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientadora a Profa. Dra. MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO APROVADA, CONSIDERANDO A PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA TEÓRICA DO TEMA, A CONSISTÊNCIA TEÓRICA, E A CONTRIBUIÇÃO DAS REFLEXÕES PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE. A seguir, a Profa. Dra. MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA, apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda JOSICLEIDE FARIAS GUIMARÃES bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Alexis Bernardo de Lemos, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé.

João Pessoa, 02 de setembro de 2022.



Aos professores e professoras que lutam incansavelmente por uma educação melhor neste país, especialmente às professoras que trabalharam como tutoras na escola de tempo integral. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e pela certeza de sempre estar ao meu lado me guiando, me dando forças para sempre seguir em frente.

Ao meu esposo, pela parceria de todos os dias, pelas palavras de otimismo e pelo carinho constante, vibrando comigo a cada conquista.

As minhas filhas, Surama e Mariana, que compreenderam pacientemente cada ausência dessa pesquisa.

A minha mãe e irmãs pela torcida, carinho e pelas palavras de incentivo. Vocês são luz na minha vida.

Ao meu neto, Dante, que alegra nossos dias com a ingenuidade da infância, ao mesmo tempo em que descobre o mundo.

A minha orientadora e professora da minha vida toda, Maria das Graças de Almeida Baptista. Seus ensinamentos nos permitem escolhas e nos fortalecem. Seu compromisso com a educação nos enche de otimismo e nos ajuda a compreender o mundo de outras formas, isso é libertador. Gratidão por provocar em nós sentimentos tão genuínos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação que cumpriram fielmente com o seu trabalho, ajudando-nos a realizar a pesquisa, com todo rigor exigido. Gratidão a todos e a todas.

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos compartilhados de aprendizagem, pela colaboração e pelas palavras de incentivo: Valdenise, Gioconda, Lindinalva. Vocês fizeram parte do meu crescimento intelectual. E, em especial, a Lorrane, pela força e disponibilidade em ajudar nos momentos de dificuldades e tensão, amiga que guardo no meu coração e na vida.

Aos colegas do grupo de pesquisa ÁGORA, por compartilhar conhecimentos, ideias, concepções que nos ajudam a compreender melhor o mundo, sempre com uma pitada de humor e descontração. Mayam, Ercules, Valdinélia, Kallyne, Aparecida, tantas dúvidas esclarecidas, tantos caminhos mostrados, minha gratidão a vocês é imensurável.

Aos sujeitos desta pesquisa (tutoras da escola de tempo integral) pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa de forma tão comprometida. Vocês foram extremamente generosas e acessíveis. Todo meu respeito e carinho.

Às colegas Lidiane Luz e Aline Paz, amigas que consegui desde a graduação e que vibram comigo a cada nova conquista. Vocês são amigas escolhidas por Deus.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que nos atenderam com tanta presteza e responsabilidade, resolvendo questões burocráticas, esclarecendo dúvidas, orientando e informando sempre com profissionalismo.

Aos profissionais da educação da escola Zumbi dos Palmares, minha gratidão pelas palavras de incentivo, pelo encorajamento, fazendo-me acreditar que é sempre possível ir além. Gratidão especialmente à professora Jacilene pela sua contribuição com a construção do abstract e ao gestor administrativo professor Reubem, que, na minha ausência, geriu tão sabiamente as atribuições pedagógicas. Você é um exemplo de profissional e de uma generosidade impressionante.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

István Mészáros.

RESUMO

Nos últimos anos, a escola de tempo integral vem ressurgindo de forma mais ampla e se efetivando em diversos municípios brasileiros. Assim, com a jornada escolar ampliada, a tarefa para casa, instrumento pedagógico presente na escola desde o Brasil Colônia, é bastante utilizada no meio docente. Nesta modalidade de ensino, o aluno passa a realizar a tarefa para casa na própria escola, sob a orientação da tutora. Embora esteja presente no cotidiano escolar, a tarefa para casa, enquanto objeto de estudo científico, apresenta estudos ainda incipientes e aparece em alguns trabalhos de pesquisas ainda como subtemas. Diante da necessidade de refletir sobre esse instrumento pedagógico, de uso tão recorrente no meio docente, e de identificar as concepções que giram em torno dele, foi elaborada a seguinte questão norteadora da pesquisa: Qual a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa, em escola de tempo integral, na perspectiva da colaboração em Vigotski? Dessa forma, o objetivo da pesquisa é investigar a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa em escolas de tempo integral na rede pública de ensino de João Pessoa, Paraíba, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista metodológico, a abordagem adotada é de natureza qualitativa e de cunho exploratório. O enfoque teórico-metodológico desse trabalho é pautado no materialismo histórico-dialético, que visa compreender a essência do objeto investigado, possibilitando a compreensão na sua totalidade, considerando aspectos históricos, condições materiais e as múltiplas determinações que o constituíram. Nesse percurso, autores como Gramsci (2007), Vigotski (1999, 2000), Leontiev (1978), Saviani (2013, 2019), Duarte (2000, 2002), Gamboa (1989), entre outros, contribuíram com a proposta metodológica em pauta. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola do Município de João Pessoa, Paraíba, tendo como sujeitos da pesquisa nove tutoras que trabalharam nesta unidade. Para a obtenção das informações, foi utilizada a entrevista semiestruturada e, para a análise das informações, a hermenêutica dialética. A pesquisa possibilitou constatar que há um consenso entre as tutoras sobre a importância da tarefa para casa, pelo fato de que, na escola de tempo integral, o aluno realiza as atividades escolares com a mediação da tutora, garantindo que as atividades sejam realizadas cotidianamente. Entretanto, a organização da tarefa para casa não é definida conjuntamente, cabendo ao professor planejá-la e, ao tutor, garantir que os alunos a realizem. Esta propositura incide, claramente, na divisão do trabalho docente, uma vez que cabe ao docente planejar e ao tutor executar essa atividade. Tal constatação destaca a importância de a escola integral incluir, no planejamento escolar, a tarefa para casa e que essa seja construída por professores e tutoras, tendo em vista que, a estes, é exigida a formação de licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Tarefa para casa. Tutoras. Escola de tempo integral.

ABSTRACT

In recent years, the full-time school has been resurrecting more widely and taking effect in several Brazilian cities. Thus, with the extended school day, homework, a pedagogical instrument present in schools since Colonial Brazil, is widely used in the teaching environment. In this teaching modality, the student starts to carry out the homework at the school itself, under the guidance of the tutor. Although it is present in everyday school life, homework, as an object of scientific study, it presents studies that are still incipient and appears in some research works as sub-themes. Faced with the need to reflect on this pedagogical instrument, which is so recurrently used in the teaching environment, and to identify the conceptions that revolve around it, the following guiding research question was elaborated: What is the tutors' conception of homework, in full-time school, in the perspective of collaboration in Vygotsky? Thus, the objective of the research is to investigate the tutors' conception of homework in full-time public schools in João Pessoa, Paraíba, in the early years of Elementary School. From the methodological point of view, the adopted approach is of a qualitative and exploratory nature. The theoretical-methodological focus of this work is based on historical-dialectical materialism, which aims to understand the essence of the investigated object, enabling understanding in its entirety, considering historical aspects, material conditions and the multiple determinations that constituted it. Along the way, authors such as Gramsci (2007), Vigotski (1999, 2000), Leontiev (1978), Saviani (2013, 2019), Duarte (2000, 2002), Gamboa (1989), among others, contributed to the methodological proposal in Schedule. The empirical research was carried out in a school in the city of João Pessoa, Paraíba, with nine tutors who worked in this unit as research subjects. To obtain the information, a semi-structured interview was used and, for the analysis of the information, dialectical hermeneutics. The research made it possible to verify that there is a consensus among the tutors on the importance of the homework, due to the fact that, in full-time school, the student performs school activities with the tutor's mediation, ensuring that the activities are carried out daily. However, the organization of the homework assignment is not jointly defined, leaving it up to the teacher to plan it and, to the tutor, to ensure that the students complete it. This proposition clearly focuses on the division of teaching work, since it is up to the teacher to plan and the tutor to carry out this activity. This finding highlights the importance of full-time school including homework in school planning and that this be constructed by teachers and tutors, bearing in mind that they are required to have a degree in Pedagogy.

Keywords: Homework. tutors. Full-time school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs	Centro de Atenção Integral a Criança
CIACS	Centros de Educação Integrada à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CECR	Centro Educacional Carneiro da Cunha
CEE	Centro de Educação Elementar
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira
GV	Ginásios Vocacionais
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo
NDA	Nível de Desenvolvimento Atual
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.	28
2.1	PRIMEIRAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: RECORTE HISTÓRICO.....	30
2.2	MARCOS LEGAIS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	34
2.3	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA	37
2.4	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A TAREFA PARA CASA.	39
2.5	AS BASES DA TAREFA PARA CASA.....	48
3	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO.....	50
3.1	PEDAGOGIA TRADICIONAL E OS CINCO PASSOS FORMAIS DE HERBART.	50
3.1.1	Relação professor-aluno.....	55
3.1.2	Conteúdo Escolar.....	56
3.1.3	Processo de Ensino	58
3.2	PEDAGOGIA NOVA E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO.	60
3.2.1	Relação professor-aluno.....	66
3.2.2	Experiência do aluno.....	67
3.2.3	Aprendizagem.....	69
3.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ESCOLA DE VIGOTSKI	72
3.3.1	Relação professor-aluno.....	77
3.3.2	Conteúdo e Atividade.....	82
3.3.3	Ensino e Aprendizagem.....	85
4	A TAREFA PARA CASA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM JOÃO PESSOA	89
4.1	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM JOÃO PESSOA	89
4.2	ESCOLA COMPENSATÓRIA	93
4.3	APRENDIZAGEM ESCOLAR	98
4.4	JORNADA AMPLIADA.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICES	123
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	124
ANEXO	125
SUMÁRIO	
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA/PMJP	125

1 INTRODUÇÃO

As escolas de tempo integral fazem parte da realidade educacional brasileira. Seu objetivo maior é deixar crianças e jovens o máximo de tempo na escola, oferecendo ao alunado, no contraturno escolar, outras práticas de ensino e de aprendizagem, voltadas para a formação de competências e do protagonismo juvenil. Em tese, com a ampliação do turno escolar, busca-se alcançar melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – com a oferta de atividades práticas, disciplinas optativas, formação cidadã, iniciação científica e tutoria.

Para nos adentrarmos nesse contexto da escola de tempo integral e, especialmente, refletirmos o papel da tutoria enquanto mediação de aprendizagens, desenvolvemos, neste trabalho, uma investigação sobre a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa em escola de tempo integral, na perspectiva da colaboração em Vigotski, no município de João Pessoa, Paraíba.

O interesse em pesquisar este tema advém, inicialmente, da minha prática docente em escola de tempo integral. De 2011 a 2012, exerci a docência em escola de horário regular e, a partir de 2013, vivenciei a mudança para a escola de tempo integral, exercendo a docência até 2018. A partir das mudanças que ocorreram na escola, algumas inquietações surgiram. A ampliação da jornada escolar aconteceu sem as discussões pertinentes ao trabalho pedagógico no meio docente, que contemplasse a correlação entre o trabalho educativo associado ao conteúdo do currículo oficial e o trabalho de tutoria responsável pelas atividades no contraturno escolar. A implementação da escola integral não seguiu acompanhada de uma reorganização curricular, pedagógica, metodológica e física, imprescindíveis para funcionar adequadamente sem prejuízos para o trabalho pedagógico.

Embora a ampliação do tempo escolar, relacionada à garantia da aprendizagem não tenha sido um consenso entre os docentes, a expectativa sobre a possibilidade de elevar o nível de aprendizagem dos alunos tornou-se um aspecto inevitável. A justificativa pelo viés social de proteção ao aluno já era considerada bastante plausível pela comunidade escolar e pelos pais, até porque estes precisavam vender sua força de trabalho e garantir que seus filhos estivessem protegidos, alimentados e em contato com as atividades escolares, o que lhes transmitia certa

tranquilidade e disponibilizava um tempo maior para que os pais se dedicassem ao trabalho mais efetivamente.

Entretanto, a expectativa de um resultado positivo na avaliação de larga escala não aconteceu como esperado. O resultado expressou uma queda na nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 4,9 em 2013 para 4,6 em 2015 (BRASIL, 2015). A relação entre jornada ampliada e aprendizagem, pelo menos naquele momento, não se configurou em elevação da aprendizagem, leva em conta o resultado IDEB. Por mais que uma avaliação externa não contemple todos os aspectos mensuráveis da aprendizagem, o resultado negativo gera impactos, e, nos anos seguintes, a preocupação em elevar o IDEB marcou rigorosamente o trabalho pedagógico para essa direção. Não havia uma preocupação teórica que orientasse o trabalho educativo escolar, mas um resultado a ser alcançado que determinava a intencionalidade docente para atender ao resultado do IDEB.

Outra inquietação tem origem na minha experiência como formadora do Programa Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), no período de 2015 a 2017, a partir dos relatos de professores(as) que trabalhavam em escolas de tempo integral e que apresentavam um recorrente discurso sobre as dificuldades dos alunos em aprender, mesmo permanecendo na escola por mais tempo. Além disso, as finalidades atribuídas às tarefas escolares, inclusive a tarefa para casa, objeto de estudo desta pesquisa, refletiam diferentes intencionalidades e nem sempre apresentavam uma intenção pedagógica.

A percepção das tutoras sobre a prática das atividades no contraturno escolar retratava um momento complexo, de difícil condução. A jornada escolar ampliada não contemplou espaços adequados de permanência do aluno na escola. A falta de acomodação apropriada resultou em um contraturno conturbado, comprometendo o trabalho educativo proposto. O turno da tarde apresentava menor aproveitamento, porque os alunos ficavam cansados, dispersos, desmotivados para fazer as atividades.

Na escola de tempo integral, a tarefa para casa que antes era realizada em companhia da família, passa a ser realizada na própria escola. Esse tempo escolar estendido revelava outros problemas que desfavoreciam a aprendizagem, uma vez que conseguir a concentração dos alunos para realizar as atividades propostas pelo professor do horário regular nem sempre acontecia como esperado. Portanto, nesse

modelo de escola, a figura da tutora é imprescindível para que as atividades escolares, entre elas, a tarefa de casa, sejam garantidas diariamente. É a partir desse novo agente educativo que a relação entre quem medeia o conhecimento e aquele que aprende sofre modificações.

Na primeira fase do Ensino Fundamental dos anos iniciais, há um aspecto que vem se repetindo historicamente, a predominância do sexo feminino no acompanhamento da vida escolar das crianças. Se esse aspecto já era recorrente na docência, mais recentemente, também vem se repetindo na tutoria. Isso pode nos apontar algumas afirmativas, inclusive, a alusão de que o trabalho com crianças em período de escolarização inicial deve ser conduzido pela figura feminina por apresentar características mais dóceis, pacientes e ainda “com jeitinho” para lidar com esse público. Portanto, a característica maternal mantém-se fortemente associada à docência nessa fase escolar, e, na escola de tempo integral, esse pensamento reflete a predominância da figura feminina na tutoria. Até mesmo entre os docentes desse segmento, há uma preferência pelo trabalho com os alunos maiores, especificamente do 4º e 5º anos, principalmente pela justificativa de que esses alunos já adquiriram mais autonomia.

Diante das proposições trazidas até o momento, é inevitável chamar a atenção para a importância de refletir sobre a tarefa para casa nesse modelo de organização escolar. Embora os documentos oficiais apresentem outras nomenclaturas para se referir à tarefa para casa, no meio docente, não houve mudança quanto ao termo utilizado pelos professores e tutoras. Além disso, encontramos outras variações, como: “para casa”, “dever de casa” e, mais recentemente, “atividade da tarde”, que, na essência, apresentam o mesmo objetivo pedagógico, o de reforçar os conteúdos escolares estudados no horário regular das aulas. No entanto, nessa pesquisa, optamos por usar o termo *tarefa para casa* por ser mais usual entre professores e tutoras.

A tarefa para casa é um instrumento pedagógico amplamente utilizado no meio docente e considerada extremamente necessária. Além disso, ela é vista como infalível recurso de aprendizagem, mas, raramente, gera uma ação reflexiva. Concebida sob diferentes concepções e finalidades, ela pode assumir intenções que não estejam relacionadas à aprendizagem, como, por exemplo, de ocupar o tempo do

aluno ou, ainda, com intenção punitiva, descaracterizando o objetivo desse instrumento pedagógico.

Associado a essas inquietações, o interesse pelo tema ganhou contribuições teóricas quando comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA), na UFPB. A participação no grupo contribuiu significativamente para que eu iniciasse um processo mais profundo de compreensão, contemplando aspectos filosóficos, metodológicos e teóricos que foram determinantes para uma construção teórica alinhada com os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético.

O processo do conhecimento para o materialismo histórico-dialético não ocorre por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento assim se limitar, ele se põe no nível da obviedade, restringindo-se a captar o evidente. (MARTINS, LAVOURA, 2018).

É imprescindível falar sobre as contribuições proporcionadas pelo grupo de estudos ÁGORA. Tal importância é relevante não só para minha formação acadêmica, mas, também, profissional e pessoal. A possibilidade de compreender o mundo concreto de forma mais elaborada exige apropriações conceituais que precedem análises mais apuradas. Tal processo vem sendo proporcionado pelas leituras de autores que contemplam, nas suas produções, a abordagem dialética de compreensão do mundo. Pensar dialeticamente, nos leva a refletir sobre a realidade para além da aparência. É em meio a discussões dessa natureza, que venho compreendendo o lugar que ocupamos na sociedade e como as ideologias atravessam as relações sociais, influenciando o modo de vida das pessoas, conformando ou não os sujeitos em seus papéis sociais.

Portanto, a cada encontro com o grupo de estudos, as possibilidades de novas apropriações conceituais têm contribuído para ampliar a concepção de mundo, compreendendo, também, os fenômenos sociais presentes na educação, desvelando os interesses que se instalam por trás desses fenômenos. Sendo assim, a visão restrita e limitada sobre a sociedade e seus condicionantes vai cedendo espaço para uma compreensão teórica mais elaborada, indispensável para formular abstrações mais densas, proporcionadas pelas leituras de autores que têm no materialismo histórico-dialético seu aporte filosófico. Os encontros do grupo ÁGORA representam

momentos que configuram um processo de construção constante sobre compreensão do mundo concreto e suas transformações.

Esse desvelar, permite enxergar que a divisão de classes representa uma forma cruel de divisão humana, prevalecendo a desigualdade nas suas formas mais variadas. Iniciar nesse pensamento dialético sobre a formação humana, incide em compreender que os fatores constituintes de uma sociedade são determinados pelos fatores sociais, econômicos e políticos.

Dessa forma, sem as discussões mediatizadas pelo Grupo de Estudos, seria pouco provável refletir sobre leituras que tratam de temas educacionais com tanta profundidade e, ao mesmo tempo, construir um percurso teórico coerente com a base filosófica e metodológica escolhida. Por isso, busquei sustentação teórica a partir da leitura de autores como Saviani (2013, 2019), Vigotski (1991, 2009), Gamboa (2012), Mézaros (2008), Martins e Duarte (2010), Marsiglia (2011), Manacorda (2007), Cavaliere (2009), Cheptulim (1982), Duarte (1996), Gasparin (2003), entre outros autores de fundamental importância para esta pesquisa.

Esses autores contribuíram reflexivamente para uma compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem presentes na escola de tempo integral. Para tanto, as reflexões em torno da realidade concreta não podem acontecer de forma linear. Os contextos históricos de cada época revelam como as concepções se desenham nas escolas, evidenciando, na prática educacional, elementos de diferentes teorias que direcionam os objetivos educacionais.

Refletir sobre a concepção que as tutoras possuem sobre a tarefa para casa em escola de tempo integral, na perspectiva da colaboração em Vigotski, permite-nos vislumbrar outras possibilidades de análises, que não podem ser feitas sem a compreensão histórica da realidade, considerando os aspectos que permeiam o fenômeno em um movimento crítico que vai além da constatação. Por isso, ao trazer Vigotski para esta pesquisa, compreendemos a sua importância teórica quando o autor aponta que a relação do indivíduo com o ambiente contribui para o desenvolvimento humano e que tal desenvolvimento não está submetido somente a uma maturação biológica.

Portanto, refletir a respeito da tarefa para casa na escola de tempo integral pode contribuir significativamente para o processo educacional em contexto escolar, um convite aos docentes para se apropriarem desse entendimento, de modo que os

resultados educacionais proporcionem significados qualitativos, reflexivos e emancipatórios.

No Brasil, a escola de tempo integral tem absorvido historicamente, influências dos pressupostos teóricos do escolanovismo, direcionando o trabalho educativo e incorporando a concepção de educação integral, compreendida como desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. As ideias em torno dessas dimensões, se apresentam de forma bastante sedutora e inquestionável, a proposta é educar o sujeito plenamente.

Para materializar tal perspectiva, a ampliação da jornada escolar é uma alternativa promissora, visto que, o número de escolas de tempo integral no Brasil vem aumentando significativamente em diversos municípios brasileiros. Tal aumento tem sido impulsionado, principalmente, por programas governamentais, criados para fomentar a ampliação da jornada escolar, como o Mais Educação e, posteriormente, o Novo Mais Educação. Esses programas, segundo Duarte e Jacomeli (2009, p. 565), apresentam concepções a respeito da educação, atividades escolares e dos “conhecimentos trabalhados na escola que limitam a formação das novas gerações ao plano da adaptação a divisão social do trabalho e a reprodução da visão de mundo que naturaliza a sociedade capitalista e a lógica do mercado”.

O programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), foi inserido nas escolas de tempo integral, apresentando uma proposta de trabalho a partir de macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Incorporadas em forma de oficinas, essas práticas passaram a fazer parte do cotidiano escolar, interferindo no currículo oficial, a partir das temáticas que surgem do cotidiano, produzindo no aluno conhecimentos superficiais, insuficientes para a transformação social.

As práticas de educação alienantes reproduzem o trabalho de uma sociedade capitalista, promovendo conhecimento fragmentado e um espírito de competitividade, valorizando a riqueza de bens, em detrimento da riqueza de conhecimento. Além disso, o foco no indivíduo, descolado da história da humanidade e da coletividade, orienta uma educação unilateral, distante das objetivações criadas pelo gênero humano. Nesse sentido, a concepção de educação integral, que direciona o trabalho

pedagógico na escola de tempo integral, tende a reproduzir os interesses do capitalismo e a eles atender. A educação assume, mais uma vez, o papel de reprodutora da sociedade vigente: “a escola atual produz necessidades cotidianas e para o imediato aos alunos” (DUARTE; JACOMELI 2017, p. 571). A preocupação em torno do desenvolvimento das habilidades para a resolução dos problemas imediatos, impede que o sujeito experimente formas mais ricas de construir o conhecimento. Em uma perspectiva diferenciada, que se contrapõe à concepção de educação comprometida com o imediatismo, “a pedagogia histórico-crítica defende a produção de necessidades ricas e completas, fazendo com que haja a apropriação das objetivações humanas como a Arte, a Ciência, a Filosofia, levando os indivíduos a uma formação integral, omnilateral” (DUARTE; JACOMELI, 2017, p.571).

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma alternativa de educação emancipatória, fundamentada no marxismo e na Psicologia Histórico-Cultural, é uma possibilidade teórica de transformação social, implicando o desvelamento da relação de classes. Seus pressupostos teórico-filosóficos estão orientados no sentido de uma formação intelectual do sujeito, para além da superficialidade, ao contrário das pedagogias hegemônicas presentes na educação escolar, ainda que se apresentem com uma perspectiva de educação plena do sujeito, priorizando a experiência do aluno e impossibilitando-lhe o enriquecimento cultural, por meio dos conhecimentos produzidos ao longo da história pelas antigas gerações.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista e fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, surge na década de 1980, enquanto alternativa de superação das pedagogias denominadas liberais e não críticas. Preconiza que a educação escolar deve elevar culturalmente o sujeito em sua forma mais avançada de conhecimento. Isto é, científico e sistematizado, resultando em uma educação integral omnilateral. Sobre esse aspecto, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) ressaltam que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a

emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

O aspecto omnilateral que deve ser vislumbrado na educação do sujeito o conduz para superar a alienação, permitindo compreender como as relações de classes se estabelecem, conduzindo o processo educativo para uma perspectiva transformadora da sociedade.

Para Duarte (2013), a educação pode enriquecer os indivíduos, fazendo com que eles se apropriem de determinados conhecimentos, e essa apropriação gera necessidades de novos conhecimentos, que aproximem os sujeitos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. Enquanto as propostas educacionais hegemônicas, impregnadas pelo neoliberalismo geram nos sujeitos a necessidade de consumo, a Pedagogia Histórico-Crítica prioriza o conhecimento das ciências, da natureza, das artes, da filosofia, de forma que todos se apropriem desses conhecimentos e ampliem sua concepção de mundo.

Nessa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural aparece para embasar psicologicamente a Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo aspectos importantes para a compreensão do desenvolvimento humano, enquanto ser social. Para Vigotski, um dos maiores expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, é na relação com o outro que o indivíduo se constitui um ser social.

Atualmente, podemos vislumbrar mais intensamente, as ideias neoliberais na educação, se configurado por diversos vieses (filosófico, teórico, metodológico, econômico, cultural). A lógica do capital se ocupa em transformar, desde cedo, o sujeito em empreendedor, e, para tanto, a escola tem se configurado o melhor espaço para a reprodução dessa ideia. Empreender coloca o sujeito na posição de empresário, desligado da classe e carregando consigo a ideia de competitividade, viabilizada pela fragmentação de classe e colocando o sujeito na posição de “empresário de si mesmo”.

Não raramente, podemos ver crianças e adolescentes desenvolvendo tarefas que, de alguma forma, atendem às necessidades do capital, a partir de atividades empenhadas em desenvolver no aluno uma postura criativa, autônoma e com uma imensa facilidade na resolução de problemas cotidianos. O conhecimento aprofundado das diversas áreas, são concebidos como ultrapassados, portanto, não cabem na lógica do capital. A educação no sistema capitalista utiliza-se de uma

concepção de educação integral comprometida com uma formação intelectual voltada para atender as necessidades do mercado. O aspecto humano resultado das relações sociais de interesse coletivo é descartado.

Portanto, a presente investigação pretende contribuir para o debate acerca da prática pedagógica nas escolas de tempo integral, colocando, no centro da discussão, a tarefa para casa numa perspectiva dialética, dada a sua importância para o trabalho educativo.

A pesquisa pauta-se na hipótese de que a concepção docente sobre a tarefa para casa em escola de tempo integral reflete uma prática irreflexiva, muito embora a intencionalidade incida na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é necessário buscar respostas para as inquietações emergidas da prática educativa escolar, possibilitando desvelar os aspectos que determinam as intencionalidades 'em torno dos processos educativos, concebendo, além disso, a pesquisa para além de si mesma, em um movimento dialético que se dá na subjetividade, mas também na concretude das relações sociais.

A partir do exposto, buscamos responder à seguinte questão norteadora: qual a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa em escola de tempo integral na perspectiva da colaboração em Vigotski? É importante ressaltar, que trabalhamos com o conceito de concepção, no singular, baseado no referencial Gramsciano de concepção do mundo. Trabalhamos a concepção dominante, aquela influenciada pelo modo de produção capitalista. Para Baptista (2012, p.121), "na filosofia gramsciana, a ideologia ou concepção do mundo é o que faz com que os sujeitos pertençam a um determinado grupo... As exceções são apropriações, sínteses de construções contrárias de uma concepção dominante".

Como objetivo geral, investigar a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa em escolas de tempo integral na rede pública de ensino de João Pessoa, Paraíba, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para elucidar o objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar as escolas de tempo integral no município de João Pessoa, destacar a concepção teórica que orienta a prática pedagógica das professoras tutoras; situar a tarefa para casa nas atividades desenvolvidas pelos docentes; identificar as contradições no fazer docente das tutoras; analisar o papel da tarefa para casa na construção do conhecimento.

Quanto à modalidade da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, por compreender que ela viabiliza a compreensão dos fenômenos sociais e flexibiliza a utilização dos procedimentos, o que permite mudança dos instrumentos de investigação, se não estiverem adequados às características do contexto, considerando o respeito às regras e o seu rigor científico. A metodologia da pesquisa qualitativa é determinada pela busca da essência da realidade humana e social (RAPIMÁN, 2015).

A pesquisa qualitativa trabalha com os significados, a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 1993). Fora dessa abordagem, ela não atenderia às necessidades do objeto, não captaria a essência da realidade social, como exige o objeto de pesquisa a ser investigado. “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON et al., 1999, p.80).

Minayo (2009, p. 21) esclarece que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Há um atributo singular a respeito da abordagem qualitativa. A esse respeito, Flick (2009, p. 21) preconiza que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Os pesquisadores têm se deparado com contextos sociais que enfrentam diversas mudanças, e isso vem acontecendo muito rapidamente nas diferentes esferas da vida. Podemos afirmar que a abordagem aqui tratada consegue atender a pesquisa de fenômenos das formas mais diversificadas.

Sendo assim, definimos o materialismo histórico-dialético como enfoque filosófico da pesquisa, tendo como base o método do conhecimento na realidade concreta, método “que possibilita a utilização de procedimentos analíticos para apreender a essência do objeto investigado na sua existência real e efetiva, ou seja, na sua concretude” (BEZERRA, 2018, p.17). Tal enfoque viabiliza um diálogo entre o passado e o presente, evidenciando que a história não é estática, mas se constrói em movimentos mediados pelas relações sociais. Nessa perspectiva, o sujeito é uma síntese do meio social em que vive, resultado de múltiplas determinações.

O materialismo histórico-dialético possibilita captar a essência do objeto a partir da sua historicidade, aspecto indispensável para a investigação proposta neste

trabalho. “No marxismo o materialismo histórico representa o caminho teórico, que aponta a dinâmica do real a efervescência de uma sociedade” (MINAYO, 2014, p.107-108). Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como seu processo histórico no seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação.

Baptista (2012) aponta as três principais correntes filosóficas do século XIX, que influenciaram o materialismo em Marx e Engels. “A economia política clássica inglesa de cunho liberal e idealista de Smith e Ricardo (1772-1823); o socialismo utópico francês de Fourier (1772-1837) e Saint Simon (1760-1825); a dialética da filosofia clássica alemã do idealismo de Hegel; e do materialismo subjetivo, intuitivo e não-revolucionário, sem a práxis, de Feuerbach” (BAPTISTA, 2012, p. 91).

A autora, ao pontuar essas correntes que influenciaram Marx e Engels, evidencia também dois aspectos importantes que lhes permitiram ultrapassá-las.

Primeiro ao denunciar que, se o liberalismo constitui uma ruptura com a crença nas antigas tradições e nas autoridades agora constituídas, findou por cristalizar-se enquanto crença ou culto à propriedade privada, a acumulação de capital e ao mercado regulador, enfim, ao individualismo e às novas autoridades agora constituídas sob a égide do capitalismo, sem que os alicerces da própria sociedade fossem questionados. Segundo, ao esclarecer, através da máxima do materialismo filosófico, que a ideia, o movimento do pensamento é o reflexo do movimento do real transposto para o cérebro do homem (BAPTISTA, 2012, p.91).

A concepção sobre o concreto, neste enfoque teórico, tem outro sentido, diferente do que usualmente é empregado. Pasqualini (2010), ao falar sobre o sentido que é dado ao concreto na visão marxista, preconiza que o concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de síntese, ou seja, é produto de um transcurso de análise de determinado fenômeno. Dito isto, entendemos que esse andamento se dá a partir das abstrações feitas dos fenômenos sociais e das suas complexidades, resultando em análises vislumbradas na realidade concreta. Tendo ciência de que esse processo de análise não ocorre de forma imediata, mas parte de um esforço que resulta em diversas aproximações com o objeto de estudo.

Para Gamboa (2006, p.35), o que se denomina concreto não é mais do que a “síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o

concreto”. Para tanto, faz-se necessário distinguir o concreto real do concreto do pensamento. Enquanto o primeiro é o que se apresenta como “objeto real que se deve conhecer”, o segundo, “o concreto do pensamento, [...] é o conhecimento daquele objeto real” (GAMBOA, 2012, p.38).

Tudo na vida tem movimento, e a dialética não é algo estático, é provocativa e contribui para a análise dos fenômenos em movimento, por isso, nunca conclui. A crítica e o conhecimento crítico são elementos imprescindíveis para compreender a realidade a partir de um processo dialético, uma prática que, segundo Frigotto (2012, p. 89), “altere e transforme a realidade anterior no plano e no histórico-social”. Nem a crítica nem o conhecimento seguem um caminho aleatório, descontextualizado da realidade. O caminho da pesquisa, por meio da dialética materialista, compreendida como método, permite-nos conhecer a realidade, porque o fenômeno se constitui pelas múltiplas determinações presentes na sociedade.

É importante reiterarmos que estamos vivenciando mundialmente a pandemia do COVID-19. Por este motivo, as etapas da pesquisa seguirão um formato virtual, mantendo os protocolos de biossegurança recomendados pelas autoridades sanitárias, visando à integridade física dos participantes da pesquisa. Portanto, a pesquisa será realizada em ambiente virtual por meio de videochamada individual pelo Google Meet, com duração aproximada de 40 minutos para cada participante, que receberá um *link* para acesso a videochamada por meio de endereço eletrônico. Certificaremos, com antecedência, se os participantes disporão dos recursos tecnológicos necessários, como internet, notebook e/ou celular, para participar da pesquisa no formato virtual.

Existe um total de aproximadamente 520 profissionais exercendo a tutoria na rede municipal de ensino. No entanto, nossa amostra será constituída por nove tutoras, que atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral no município de João Pessoa - Paraíba.

Para a seleção da amostra, será definido o seguinte critério de inclusão: ter atuado nas séries iniciais em escola de tempo integral na função de tutora. Como critério de exclusão, adotamos o fato de o referido profissional não ter experiência anterior em escola de tempo integral e/ou se recusar a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

No tocante aos instrumentos para a coleta de informações, priorizaremos a entrevista semiestruturada. Tal instrumento não limita os sujeitos a manifestarem suas opiniões nem direciona as percepções preestabelecidas. Conforme Triviños (1987), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Sobre esse instrumento, o autor acrescenta:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.145).

Alinhado ao método e à abordagem da pesquisa, pretendemos utilizar a hermenêutica dialética enquanto método de análise interpretativa. Esse método de análise nos permite a compreensão sobre os dados coletados da investigação empírica. Por isso, a prática social dos indivíduos, organizados em sociedades, classes ou grupos, inevitavelmente, faz parte de um contexto contraditório em movimento, não estático. Para refletir sobre os fenômenos que acontecem, “uma análise compreensiva da hermenêutica-dialética busca compreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório” (MINAYO, 2014, p.347).

A hermenêutica dialética permite uma compreensão das ideias coletadas no campo empírico, de forma que todo processo dessa etapa da pesquisa eleve o conhecimento para outro nível, de mais profundidade teórica. Segundo Gadamer (1999, p. 19, apud MINAYO, 2014, p. 348), a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente ao “objeto” dado. Mas frente à história factual, e isso significa que pertence ao ser daquilo que é compreendido.

A dialética marxista articula dois aspectos importantes, indispensáveis para a pesquisa em pauta: a objetividade com a subjetividade. A compreensão de um dado fenômeno não acontece exatamente em definitivo, mas se renova a partir desse movimento social, dos contextos que se modificam e das interferências que os fenômenos recebem. Para Minayo:

[...] os acontecimentos históricos ou da vida cotidiana são governados por uma profunda junção interna da qual as pessoas não são

completamente independentes, na medida que são penetrados por ela de todos os lados, por isso junto da liberdade e está sempre a necessidade (MINAYO, 2014, p.331).

Portanto, a história do sujeito nem sempre coincide com o resultado desejado, e sim com as relações sociais determinadas pelo contexto histórico de uma dada sociedade.

Conforme Cheptulin (1982, p.141), “as categorias refletem, de uma maneira ou de outra, as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática”. Dessa forma, além de se desenvolverem no plano ideológico, as categorias também se desenvolvem no contexto da prática social dos indivíduos, considerando as relações e correlações que se estabelecem entre si e com o meio.

Para a compreensão do fenômeno, portanto, as categorias elencadas nessa investigação são mais abrangentes e foram escolhidas porque apontam as contradições do contexto social, permitindo a apreensão da realidade social, sem perder de vista aspectos importantes para essa perspectiva metodológica.

Assim, elencamos como categorias empíricas: aprendizagem, jornada ampliada e escola compensatória. Tais categorias “têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 1996, p.96) e atravessam a constituição do objeto de estudo, possibilitando a compreensão da realidade social e captando as contradições presentes no campo empírico.

Por sua vez, as categorias analíticas são: contradição, reprodução e mediação, enquanto marco para a compreensão do objeto, de modo que viabilizem o desvelamento, a partir das abstrações e aproximações com o objeto da pesquisa, contribuindo para que a compreensão avance nas análises mais profundas.

A categoria contradição tem um alcance globalizante. Para Cury (1986, p.27), “ela é a base de uma metodologia dialética”. Além disso, a contradição é o “próprio motor interno do desenvolvimento” (CURY, 1986, p.27). Sem essa categoria, a análise do fenômeno seguiria uma forma mecânica, deslocada historicamente. “Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico” (CURY, 1986, p.27). Nesse sentido, negar a contradição altera a ideia de educação, representada de modo limitado, dentro de um real que se apresenta de forma linear. “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. (CURY, 1986, p. 74).

É nesse contexto contraditório que a reprodução, segundo Cury (1986, p.42), “é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também lhe empurra para sua superação”.

Por fim, a categoria mediação para educação é basilar, visto que seu ordenamento acontece em torno das mediações das ações produzidas pelas práticas sociais. Segundo Cury (1986, p.27), a educação pode servir de mediação entre duas ações, em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. É na mediação que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório, encontrando-se nela a reciprocidade dos contrários. “A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza” (CURY, 1986, p.27).

A mediação é categoria fortemente presente na escola. Por meio da mediação impulsionada pelas práticas sociais, as relações são construídas para a reprodução ou para a transformação. Nesse sentido, Cury (1986, p.71) sinaliza que “a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais”. A mediação contribui, portanto, para a superação entre as ideias e a ação dos sujeitos.

Este trabalho está organizado em três capítulos, sendo o primeiro deles esta Introdução, em que apresentamos a problematização do objeto de estudo, explicitamos a natureza da pesquisa, seus aspectos teórico-metodológicos, o método de análise e as categorias que perpassam esse estudo.

No segundo capítulo, intitulado - Escolas de Tempo Integral e a Tarefa Para Casa - contextualizamos as raízes históricas que deram origem à escola de tempo integral no Brasil, evidenciando sua disseminação no país e o público ao qual se destina. É nesse contexto de Escola de Tempo integral que tecemos reflexões sobre a tarefa para casa, enquanto instrumento pedagógico amplamente utilizado no meio docente, contextualizando os pressupostos que a definiram historicamente. Nesse ínterim, a tarefa para casa, enquanto instrumento pedagógico cotidianamente utilizado pelos docentes, ocupa papel de destaque no contraturno escolar. Retrataros também seus pressupostos legais e as bases teóricas que a justificam no plano social.

O terceiro capítulo, denominado - O processo de ensino-aprendizagem em diferentes perspectivas da educação - coloca em pauta três teorias pedagógicas, evidenciando os aspectos que as configuram. A primeira é a Pedagogia Tradicional e os cinco passos formais de Herbart: **preparação, apresentação, assimilação/comparação, generalização, aplicação**. Tomando como base a sistematização teórica descrita anteriormente, Saviani (1991) afirma que os cinco passos formais elaborados por Herbart correspondem ao método científico do ensino tradicional.

Quanto à Pedagogia Nova e ao construtivismo piagetiano, destacamos alguns aspectos que a configuram, inclusive, os pressupostos filosóficos e sociais que a orientam, partindo da propositura de que é preciso ensinar a aprender. Nesse contexto, os conteúdos escolares ficam em segundo plano, substituídos pela atividade espontânea e pelo interesse do aluno, entre demais aspectos que fragilizam a educação escolar. A terceira e última é a Pedagogia Histórico-Crítica, que aparece como possibilidade de superação das pedagogias anteriores. Embasada pelo materialismo histórico-dialético e pela Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica enaltece o papel do professor enquanto mediador do conhecimento que deve ser transmitido para os alunos. Nesse contexto, falaremos também da base psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia Histórico-Cultural, bem como dos seguintes elementos: conceito científico e conceito espontâneo, Colaboração, Zona de Desenvolvimento Próximo, Nível de Desenvolvimento Atual, entre outros que contribuem para a aquisição do conhecimento, na sua forma mais elevada.

O quarto capítulo tem por título - A tarefa para casa na escola de tempo integral em João Pessoa. Trata-se de uma análise sobre as concepções das tutoras a respeito da tarefa para casa. Essa pesquisa é pautada nas categorias analíticas e empíricas, eleitas para o desenvolvimento do estudo em pauta.

Por último, o capítulo das Considerações Finais, no qual se tecerão algumas críticas sobre a formação teórica dos professores, distante dos autores clássicos, o que, inevitavelmente, fragiliza a apropriação dos conhecimentos científicos, da arte e da filosofia. Falaremos também sobre a importância que o planejamento escolar representa para a construção ou a definição da tarefa para casa.

2 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo, falaremos sobre as primeiras escolas de tempo integral no Brasil, evidenciando sua trajetória histórica desde a década de 50 do século XX, quando foram implantadas sob o comando de Anísio Teixeira, fazendo um recorte histórico até os dias atuais. Falaremos também sobre as bases legais que as constituíram e contribuíram para alavancar a jornada ampliada escolar no país.

Para tanto, a análise em torno desse modelo não pode acontecer dissociada das mudanças que atravessaram a educação, a política e a economia. A escola de tempo integral não se configura uma ação em si: o contexto que envolveu sua trajetória e as implicações que influenciaram sua concepção são aspectos indispensáveis para compreender sua retomada na última década. É importante lembrar que, na década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, foi traçado o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A declaração de Jomtien “é considerada um marco no desencadeamento das reformas educacionais no período, ao propor significativas alterações para a política educacional dos países considerados em desenvolvimento” (MIRANDA, SANTOS, 2012, p.1.075). A reforma no sistema de ensino reuniu esforços, a fim de garantir uma Educação Básica de qualidade para todos, subsidiada por projetos direcionados a combater os problemas educacionais. Na tentativa de cumprir as exigências estabelecidas, Estados e Municípios se voltaram também para a reorganização curricular e para a ampliação da jornada escolar, com a finalidade de “buscar índices de rendimento de escolarização mais competitivos de acordo com a indicação de organismos internacionais” (MIRANDA, SANTOS, 2012, p. 1075). Vale ressaltar que os organismos internacionais influenciaram e continuam influenciando as decisões sobre os rumos da educação no Brasil, bem como as instituições privadas, que enxergam vantagens nos investimentos da Educação Pública brasileira.

Nas últimas décadas, a escola de tempo integral ganhou mais espaço na agenda política brasileira e tem se efetivado em diversos municípios. Um dos aspectos determinantes para alavancar a implementação da jornada ampliada escolar está atrelado à expectativa de elevação da aprendizagem dos alunos. Compreende-se que a permanência na escola por mais tempo garante uma aprendizagem mais eficaz. Entretanto, outros fatores mobilizam esforços e interesses pela ampliação da jornada escolar, que vai além do que se espera de melhores resultados de aprendizagem dos sujeitos. Esse modelo de organização escolar prioriza o acesso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a partir da lógica de que os problemas sociais externos à escola podem ser minimizados no âmbito escolar. Os problemas advindos da complexidade social têm alterado a finalidade da educação escolar, transferindo para as escolas a responsabilidade de solucionar problemas sociais complexos, pertencentes a outros segmentos e “ligados a mudanças e necessidades sociais mais amplas, com destaque, nesse caso, para aquelas que se referem às famílias ou são por elas vivenciadas” (RESENDE et al., 2018, p.436). Nesse contexto, “a escola de tempo integral passa a ser demandada não só para o atendimento aos direitos das crianças e adolescentes à proteção e à educação, mas também para o atendimento aos direitos das famílias e dos trabalhadores [...]” (RESENDE et al., 2018, p.436).

As ações políticas que viabilizam a implantação da escola de tempo integral no Brasil provocam algumas inquietações, principalmente, quando esse modelo é destinado, prioritariamente, a um público específico: crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora. Por essa perspectiva, a escola de tempo integral, para alguns autores, assume o caráter assistencialista: “[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). E, cada vez mais, tem aumentado a procura pela escola de tempo integral, porque, garante que o aluno fique mais tempo na escola, protegido da violência e de outros riscos. “É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (BRASIL, 2009, p.11). “Entende-se por situação de risco social a condição de crianças e adolescentes expostas à violência, ao uso e tráfico de drogas e a outros

problemas que possam afetar sua integridade e prejudiquem seu pleno desenvolvimento” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p.1078).

Na escola de tempo integral, a tarefa para casa recebe destaque na prática pedagógica, sendo considerada a principal atividade a ser desenvolvida pelas tutoras, com ênfase no ensino da língua portuguesa e matemática, objetivando reforçar o conteúdo trabalhado no horário regular e evitando situação de risco social.

A escola de tempo integral é uma possibilidade preventiva para manter crianças e adolescentes distantes desses riscos. Além disso, para uma sociedade de classes, as forças produtivas das massas precisam estar sempre disponíveis, necessárias para manter a competitividade que atende à lógica neoliberal.

2.1 PRIMEIRAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: RECORTE HISTÓRICO

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciou um processo de mudança advinda da implantação de um novo sistema econômico, o capitalismo. Tal processo provocou mudanças também em outras esferas sociais, além das correntes migratórias, e a população remanescente da crise escravista formava a força de trabalho nas fábricas localizadas em grandes centros urbanos. Esse modelo econômico exigiu novos conhecimentos, e aqueles que sempre desenvolveram trabalhos servis foram absorvidos para executar trabalhos secundários, porque eram ineficientes para exercer atividades mais complexas de manufatura. Essa população e, ainda, os que não tinham instrução escolar eram absorvidos para um nível básico de trabalho.

Nesse formato de organização econômica, a escolarização deve se guiar pela organização da sociedade, de modo a gerar “mão de obra qualificada” para atender à demanda do trabalho fabril. Se, para a classe trabalhadora, esse investimento era urgente e necessário, para a classe burguesa, sempre foi uma forma de ingresso nos altos níveis de trabalho.

A educação brasileira sempre esteve organizada, majoritariamente, por escolas de turnos, e, nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar vem fazendo parte das políticas públicas educacionais, modificando o cenário histórico da educação no país, propondo mais tempo escolar. Essa ampliação da jornada escolar está

associada à vulnerabilidade social, portanto, o foco em oferecer esse modelo de escola tem um público pré-determinado pelas políticas educacionais, pelos projetos pedagógicos e programas criados para atender os mais carentes.

De acordo com Rocha e Dias (2012, p.38),

É, para atender a essa realidade que são criadas, na conjuntura atual, as políticas sociais em sua forma *compensatória*, voltadas exclusivamente aos pobres, como medidas paliativas, sob o discurso de ajudar, com 'generosidade', esse contingente populacional a se 'inserir' no mercado de trabalho.

Isso incide em uma característica bastante presente na educação brasileira, o caráter compensatório, associado à educação quando destinado aos mais pobres. A escola compensatória sempre tem feito parte da educação brasileira. "Incluir os excluídos" precisa, antes de qualquer coisa,

[...] focar as ações educativas na população carente, [buscando] ressarcir dívidas históricas com população alijadas de seus direitos, [o que] tem sido a grande proposição das políticas modernas, ou seja, ao longo da história, a escola tem sido compensatória (VASCONCELOS, 2012, p.25).

Esse caráter compensatório está presente, principalmente nas escolas de tempo integral.

No Brasil, a escola de tempo integral se delineou no século XX, sob a influência da Escola Nova e a partir do *Manifesto dos Pioneiros*, lançado em 1932. Esse documento foi elaborado por educadores e intelectuais que trouxeram a proposta de reforma educacional do sistema brasileiro. Os princípios desse documento coadunam com uma proposta de educação para uma sociedade que ingressava na era industrial. A Escola Nova foi um movimento que teceu fortes críticas à escola tradicional, principalmente pelas características de pedagogia burguesa, que invisibilizava a divisão de classes, coadunando com uma produção de conhecimento afastado da historicidade e que limitava a sua distribuição entre os sujeitos.

Influenciado pelos pensamentos de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano e um dos expoentes do pragmatismo, Anísio Teixeira foi um dos idealizadores da escola de tempo integral no Brasil, tendo se preocupado também com a criação de um sistema nacional de ensino bem articulado que vislumbrasse

formas e instrumentos capazes de mensurar a aprendizagem e indicar o rendimento escolar dos sujeitos. Saviani (2019) aponta uma diferença entre os dois autores ao se referir ao posicionamento de Anísio Teixeira frente às influências das ideias de Dewey. “Embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava simplesmente, o sistema americano”. Ao situar a centralização dos serviços educacionais, acrescenta: “Por isso diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino” (SAVIANI, 2019, p.226).

Em 1950, foi fundada em Salvador, Bahia, a primeira escola de tempo integral inspirada nos ideários da Escola Nova e sob o comando de Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, constituindo-se a primeira experiência brasileira de escola de tempo integral. Nas décadas seguintes, outras escolas de igual proposta surgiram, mas sua abrangência ainda era muito pequena, vislumbrada em algumas cidades e capitais (DIB, 2010).

Em 1960, também idealizado por Anísio Teixeira, foi criado, em Brasília, o Centro de Educação Elementar – CEE. De acordo com Dib (2010), era um conjunto de prédios compostos pela Escola-Classe, cujo objetivo era a educação intelectual e sistemática destinada a crianças de 7 a 14 anos, e Escola-Parque, destinada para o desenvolvimento dos trabalhos artístico, físico, recreativo e iniciação ao trabalho. Quanto às crianças menores, de 4 a 6 anos, frequentavam o jardim de infância.

Na mesma década, no Estado de São Paulo, foi a vez dos Ginásios Vocacionais – GV, cujo objetivo era renovar o ensino secundário, que atendiam crianças de 11 a 13 anos. Conforme Dib (2010), os primeiros ginásios vocacionais foram criados em 1962, organizados em quatro anos, com uma proposta de tempo integral para ambos os sexos.

Já em 1980, durante o governo Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, que procuravam promover uma revolução no sistema educacional, a fim de diminuir os altos índices de evasão e repetência. Os CIEPs foram construções monumentais que saíram das mãos do renomado arquiteto Oscar Niemayer e, pela sua grandiosidade, destoavam das outras escolas de estruturas simples e com dificuldades crônicas que já existiam na cidade e nos bairros. A esse respeito, Mignot (2001, p.154) tece algumas reflexões:

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares — modestos em sua maioria — testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representava monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

Sendo assim, os CIEPs não se destacaram apenas pela diferença de aspectos pedagógicos, mas também pelo seu projeto arquitetônico que, logicamente, estava atrelado a altos custos e sua localização estratégica de interesse partidário. Os “brizolões” (apelido dado pelo povo aos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no governo Leonel Brizola) tinham o foco no Ensino Fundamental.

Ainda na década de 1980, desta vez em São Paulo, foi criado o Programa de Formação Integral da criança – PROFIC. Segundo Ferreti, Vianna e Souza (1991, p.8), trata-se de uma proposta “que não tem sua origem nem na Secretaria de Educação, nem em movimentos populares por educação ou reivindicações dos profissionais de educação pela extensão do tempo diário de permanência dos alunos na escola”. Embora tenha sido gestado pela Universidade Federal de Campinas – UNICAMP, posteriormente, foi adaptado e utilizado como programa de governo.

Ainda conforme Ferreti, Vianna e Souza (1991, p.8):

Embora os autores do documento não se refiram explicitamente a outras fontes teóricas, a leitura do mesmo permite encontrar uma aproximação mais que casual, entre o PROFIC e certos programas sociais voltados para área da saúde, como os de medicina comunitária nos anos 60, e atenção primária a saúde, nos anos 70.

O caráter assistencialista que é dado à educação é um aspecto bastante recorrente nos programas de fomento à escola de tempo integral. Espera-se que a escola resolva problemas de outras instâncias, alterando a função principal da escola, que é ensinar.

Em 1990, o Presidente Fernando Collor de Melo anunciou a implementação dos Centros de Educação Integrada à Criança e ao Adolescente – CIACs, sendo efetivados em 1992. Entretanto, quando o supracitado presidente sofreu um processo de *impeachment*, assumiu, em seu lugar, Itamar Franco, e os CIACs se transformaram em Centros de Atenção Integral – CAICs, sendo este o modelo de escola integral mais abrangente no país.

Ao trazer esse panorama histórico da implantação da escola de tempo integral no Brasil, percebemos que essa ação não ocorreu de forma abrangente (até mesmo nas capitais que se propuseram em implantar), e sim espaçada.

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2008 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil entre 2003 e 2010. Tal programa foi instituído pela portaria interministerial nº 17 em 24 de abril de 2007, com o objetivo de fomentar a escola de tempo integral no país, por meio de repasse de recursos às escolas que aderissem ao Programa, ofertando uma jornada ampliada de, pelo menos, sete horas diárias. Pautado em uma política pública em nível federal, o Programa Mais Educação foi a iniciativa que provocou maior adesão pelos Estados e municípios a esse modelo de organização do tempo escolar. No mesmo ano, a adesão ao Programa já contava com “1.380 escolas, atendendo 386 mil estudantes; em 2014, [...] 58.651 escolas, abrangendo 7.080.579 estudantes da educação básica envolvidos em programas e projetos de educação em tempo integral” (RESENDE et al, 2018, p.436).

O Programa Mais Educação reúne ações conjuntas de diversos ministérios: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDF), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR). Além disso, as ações contam também com a participação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e de instituições públicas e privadas.

2.2 MARCOS LEGAIS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Nas duas últimas décadas, presenciamos uma retomada da implantação da escola de tempo integral, de forma mais abrangente e efetiva. Essa mudança, entre outros fatores, decorre de documentos legais construídos nacionalmente com o objetivo de normatizar/regular a escolarização em escola de tempo integral em todo o país. Isso tem incentivado Estados e municípios a ampliar a jornada escolar, viabilizando a implantação em todo o território brasileiro, embora ainda de forma espaçada, mas, se compararmos a outros períodos, a implantação nas duas últimas décadas vem acontecendo mais amplamente.

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB preconiza, no artigo 34, 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. Acrescenta, ainda, no § 2º, que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino.

A regulamentação da escola de tempo integral no Brasil contribui para prover a oferta progressiva. Embora seja uma prerrogativa da LDB – 1996 priorizar a escola de tempo integral para o Ensino Fundamental, tal fator vem sendo alterado nos documentos que surgiram posteriormente. Para garantir que as políticas públicas destinadas à educação escolar se efetivassem:

[...] o MEC induziu ações no marco sistêmico do PDE para apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, e na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2009, p.16).

Outras ações que contribuíram também foram: Prova Brasil, Pró-Infância, Pró-formação, Pró-funcionário, Pró-gestão, Escola Aberta, Conexões de Saberes e Escola que protege. Percebe-se que os esforços em torno da ampliação do tempo escolar contemplaram não apenas os setores, mas também o engajamento nas diversas ações.

O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Nacional (FUNDEB) foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Além de direcionar aportes financeiros para as matrículas em tempo integral, também diferencia o percentual, conforme os níveis de ensino: creche, 10%; pré-escola, 15%, Ensino Fundamental, 25% e Ensino Médio 30%.

O FUNDEB aponta avanços referentes à LDB (1996) e ao PNE (2001). Essa característica de levar a escola de tempo integral para toda a educação básica torna-o um divisor de águas para esse modelo de organização do tempo escolar, começando a despontar o sentido de universalização.

Além da LDB e do FUNDEB, constam também os dois planos nacionais de Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, orienta a ampliação da jornada escolar para, pelo menos, sete horas diárias e a expansão da escola de tempo integral. O documento ainda preconiza que a oferta de tempo integral na escola prioriza “os mais necessitados”, “as crianças

menores” e “as famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Por esse lado, o PNE (2001) aprofunda o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral e se justifica da seguinte forma:

Essa prioridade não pode em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2001).

A recomendação para o Ensino Fundamental, além de orientar para o cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes e desenvolvimento de atividades artísticas, orienta também para a oferta de, no mínimo, duas refeições e acrescenta: “é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001).

As desigualdades sociais não podem ser minimizadas a ponto de sua redução acontecer no âmbito da escola e pelo viés da ampliação da jornada escolar. As desigualdades sociais têm raízes profundas, não podendo ser transferida para a escola a responsabilidade de solucioná-las.

Outro documento que também impulsionou a implementação de escola de tempo integral foi o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13005/14, que, ao estabelecer a meta 6, visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. O objetivo é viabilizar que os alunos permaneçam por, pelo menos, sete horas diárias no ambiente escolar. Se compararmos o PNE (2014-2024) a documentos anteriores, podemos dizer que ele representa um avanço para a escola de tempo integral. Uma das estratégias apontada pelo Plano visa:

[...] instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014).

Apesar de demonstrar atenção com a estrutura do prédio destinado à escola de tempo integral, enfoque não vislumbrado em outros documentos, mantém-se, em

seu texto, o aspecto compensatório quando prioriza atender os grupos mais vulneráveis da sociedade. Embora as diretrizes façam uma ressalva de que a educação na escola de tempo integral não se configura “uma ação pobre para os pobres” (BRASIL, 2001), o seu foco nos “mais pobres” PNE (2001) acentua o sentido compensatório dado à educação. Contudo, os documentos legais construídos para que a escola de tempo integral se tornasse uma ação mais abrangente contribuíram para esse caminhar, ainda que de forma precária e incipiente, cada um a seu tempo.

Em 2007, foi instituído o Programa Mais Educação (2008-2015), visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). Também contribuiu para alavancar a ampliação da jornada escolar e atuou provendo recursos para a compra de materiais didáticos, manutenção predial e remuneração dos agentes educacionais que desenvolviam as atividades. No entanto, sua adesão dependia de alguns critérios de prioridades: a concentração populacional, vulnerabilidade social e baixo IDEB (BRASIL, 2007).

Embora o ordenamento legal esteja contribuindo para a ampliação da jornada escolar, essa ação não pode ocorrer de qualquer forma. A aprendizagem do indivíduo não deve aparecer em segundo plano. Ao contrário disso, é preciso priorizar o conhecimento. Se fizermos o contrário, aprofundaremos a distância entre o conhecimento produzido pelas gerações anteriores e os filhos da classe trabalhadora. Refletir criticamente sobre os documentos que direcionam a implantação da escola de tempo integral incide em um exercício dialético que exige, nesse molde no qual ela vem se apresentando, sair da superficialidade e aprofundar a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar.

2.3 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA

Antes de falar da escola de tempo integral em João Pessoa, Paraíba, gostaríamos de tecer um breve comentário sobre como ela tem se efetivado na Paraíba. Sua implementação no Ensino Médio aconteceu em 2015 por meio das ações do Governo do Estado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). A ênfase no empreendedorismo (com a propositura de que esse modelo contribui para a elevação da aprendizagem dos alunos) é centrada em um

modelo pedagógico que reforça o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida dos estudantes.

O ICE conta com a parceria de diversas instituições privadas, que encontram na escola pública uma oportunidade de investimento. Além de reproduzir os interesses do mercado, também geram necessidades de consumo no sujeito. Atuam na educação pública por meio de programas e cursos de formação continuada para professores e exercem grande interferência no material didático. Além disso, ditam a forma de organização do trabalho pedagógico, elegem os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, entre outras ações que atravessam a proposta curricular da escola a partir de temas do cotidiano, propondo à escola uma perspectiva de educação integral que não caminha para a transformação social. “Quanto mais as ações realizadas no interior da escola se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar” (DUARTE, 2021, p.27). A burguesia, ao colocar em prática suas estratégias para atender aos seus anseios e necessidades, gera, na classe trabalhadora, a falsa sensação de que lutam pelo mesmo direito. “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2021, p.27).

Essa interferência do setor privado reflete negativamente na educação pública. Porque o compromisso não é com a formação humana, mas com o interesse de atender às necessidades do capitalismo. Portanto, as propostas direcionadas para a escola integral atende a interesses que não estão relacionados a uma educação plena do sujeito. O conhecimento científico, teórico e acadêmico, fundamental para o desenvolvimento do gênero humano, é tido como ultrapassado. A perspectiva é de uma educação inovadora que trabalhe com um projeto de vida para os alunos, promovendo a autonomia e o protagonismo juvenil.

A proposta educacional do ICE para as escolas de tempo integral do Ensino Médio tem como base três eixos fundamentais: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências no século XXI. A centralidade no projeto de vida dos alunos incorpora a autonomia, e a educação acontece pela perspectiva do protagonismo. Além disso, a ênfase no empreendedorismo contribui fortemente para reproduzir na escola a ideologia neoliberal. Essa proposta educacional contribui para o esvaziamento dos conteúdos necessários para o desenvolvimento humano. Para tanto, tal propositura demonstra a

necessidade de uma “pedagogia revolucionária”. A esse respeito, Saviani afirma que “trata-se de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes” (SAVIANI, 2008, p.60-61).

2.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A TAREFA PARA CASA

É importante trazer a concepção das tutoras sobre a tarefa para casa, visto que tal instrumento pedagógico faz parte do processo de escolarização dos sujeitos cotidianamente, bem como pelo reconhecimento da importância associada a essa prática escolar.

O discurso escolar, nos últimos anos, tem optado explicitamente pelo envolvimento dos pais na escola e no acompanhamento dos deveres de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar e garantia de desempenho acadêmico dos(as) alunos(as) e ainda como recuperação daqueles(as) alunos(as) que estão obtendo resultados escolares aquém do esperado.

A organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral tem suas especificidades:

[...] o estudo realizado permite afirmar que o dever de casa integra parte das ações do processo de escolarização que costumam ser naturalmente aceitas por grande parcela da comunidade escolar com base em crenças dificilmente averiguadas, e que, por isso acabam sendo legitimadas. No entanto, nem todas as expectativas oriundas do crédito atribuído ao dever de casa pelos interlocutores do estudo puderam ser empiricamente evidenciadas (SOARES, 2011, p.188).

Com base em Resende (2006):

Destacar-se-á um conjunto de dados que indicam um consenso, entre as famílias investigadas, em torno da importância dos deveres e do seu acompanhamento pelos pais, no processo de escolarização (RESENDE, 2006, p.1).

Alguns autores apontam que a tarefa de casa vem sendo utilizada como estratégia para manter a interação entre família e escola, sendo, portanto, utilizada também para essa finalidade. Esse aspecto está tão presente nas práticas educativas que é comum os pais questionarem a escola quando essa prática é menos frequente.

Apesar do consenso sobre a prática da tarefa de casa, Resende aponta para a divisão do trabalho escolar entre escola e família, evidenciando algumas contradições que emergem dessa relação:

Envolvem aspectos diversificados como, dentre outros, a divisão de trabalho entre escola e família, a dosagem da quantidade de dever, a maior ou menor continuidade normativa entre os espaços doméstico e escolar, o sentido das atividades para o estudante, a desigualdade de condições de acompanhamento dos deveres entre diversas famílias. Nesse contexto, o dever de casa tem se tornado alvo frequente de polêmicas, ganhando espaço em publicações voltadas para o grande público e para professores da educação básica 2, bem como em trabalhos acadêmicos ou científicos (RESENDE, 2006, p. 2).

O consenso existente em torno da recomendação da tarefa para casa que mobiliza as famílias é movido pelo fato de os pais compreenderem que tal instrumento contribui para a aprendizagem do seu filho, representando também maiores possibilidades na carreira profissional. A tarefa de casa tem sido analisada por alguns autores como um trabalho escolar transferido para família.

Para Resende, “em um contexto de competitividade econômica e de valorização escolar, tende-se uma ênfase cada vez maior na prescrição dos deveres de casa e em seu acompanhamento pelas famílias, como importante fatores de sucesso escolar” (RESENDE, 2006, p.2). Nesse sentido, Carvalho também traz reflexões a respeito do dever de casa enquanto trabalho escolar transferido para casa e enfatiza que essa prática “pode constituir uma estratégia defensiva contra a cobrança da responsabilidade estatal/escolar, de prover (suficiente e adequada) a educação formal” (CARVALHO, 2004, p.95).

Instituídos de forma hegemônica nas escolas públicas e particulares, considerados indispensáveis para a aprendizagem dos alunos, “os deveres de casa ou tarefa para casa constituem uma prática já tradicional e até mesmo naturalizada no contexto escolar” (RESENDE et al, 2018, p.438), presente em todas as fases do ensino, inclusive, na educação infantil. Crianças muito pequenas, por volta dos três anos de idade, encontram-se inseridas nessas estratégias de forma muito intensa, mergulhadas em propostas de atividades tão arraigadas historicamente, herança de uma época tão distante, mas absorvida na prática como necessária.

A tarefa para casa, além de ser concebida pelos docentes como instrumento de avaliação qualitativa, revela também intencionalidades em criar um padrão de comportamento voltado para disciplinar o sujeito, “sendo utilizado muito mais como uma maneira de treinar para um possível êxito em anos escolares futuros do que a construção de aprendizagens atuais” (SOARES, 2011 p. 123). Tal instrumento faz

parte de estratégias docentes utilizadas em diversos países. Podemos vislumbrar essa propositura em Nogueira (2002), que confirma a prática da tarefa de casa em escola de tempo integral, no Brasil e em outros países também, como África do Sul, Canadá, Alemanha, Estado Unidos e Japão (NOGUEIRA, 2002, p.34-35).

Carvalho (2004, p. 96) também confirma a utilização da tarefa de casa, a partir da sua experiência acompanhando a vida escolar dos seus filhos:

Nos Estados Unidos, não esperava que escolas públicas de jornada integral, superequipadas e contando com professores bem qualificados, adotassem dever de casa; portanto, minha surpresa e dificuldades como chefe de família/mãe de três crianças, sem apoio de família extensa, gerou interesse no meu estudo (CARVALHO, 2004, p. 96).

Ela tem ocupado um papel de destaque na educação escolar, concebida como instrumento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Uma análise crítica desse instrumento pedagógico pode suscitar contribuições fecundas para o campo educacional. Conceber a tarefa para casa a partir de uma prática educativa, que compreende a importância da cultura humana historicamente produzida, sinaliza que esse instrumento pedagógico pode assumir uma perspectiva crítica.

Para situarmos melhor a tarefa para casa no contexto atual, precisamos voltar um pouco na história para compreender como ela se efetivou tão solidamente na prática docente. Para tanto, vamos recorrer à história da educação no Brasil, no intuito de vislumbrar alguns elementos incorporados a essa prática, que tiveram fundamentação no Brasil Colônia (1500 -1822).

Alguns historiadores consideram que, nesse período, instituiu-se o ensino formal. Há, com efeito, razoável consenso, entre os pesquisadores, de que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal (SAVIANI, 2019, p.15). Datam desse período as primeiras representações, sinalizando as atividades educacionais que devem ser realizadas fora da escola. Portanto, as representações, influências e orientações acerca da tarefa para casa se estabeleceram mediatizadas pelas práticas sociais da escola no Brasil Colônia.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, com a missão de converter os gentios na doutrinação da fé católica portuguesa. Isso implicou a criação das escolas de ler e escrever para além da alfabetização. Era preciso garantir que os nativos absorvessem plenamente a

cultura portuguesa, sendo a catequese importante alavanca para que esse objetivo se efetivasse com sucesso, instaurando, assim, um processo de aculturação.

A respeito da catequese, Paiva (1982) defendeu o pensamento de que a catequização cumpriu um papel colonial, não como uma força simplesmente aliada, mas, mais do que isso, como uma força realmente integrada a todo o processo.

Para atrair os “gentios”, Manuel da Nóbrega usou de uma ardilosa estratégia, conforme Paiva (1982):

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os ‘gentios’, foi agir sobre as crianças. Para isso mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (PAIVA, 1982, p.97).

Foi nesse período que começaram a circular algumas concepções e ideias em torno das ações pedagógicas, que se disseminariam, anos depois, pautadas numa educação religiosa (católica), que embasava a concepção do mundo, do homem e de sociedade. Esse homem, à semelhança de Deus, deveria fazer por merecer, caminhando em retidão e absorvendo os princípios religiosos que orientavam sua vida – afinal, ele era a imagem do divino. A respeito da visão de sociedade dos portugueses colonizadores, Paiva (2011) assinala que “esses só tinham uma visão da sua sociedade, e, portanto, tomavam-na como modelo, para se relacionar com as demais culturas” (PAIVA, 2011, p.44).

No Brasil, encontramos a origem da tarefa de casa na educação jesuítica, no período colonial, por volta do século XVI, sob as orientações pedagógicas contidas no *Ratio Studiorum* – manual educativo de origem europeia elaborado pelos jesuítas, que, além de orientar o papel de cada membro do colégio, referendava a metodologia e o conteúdo a serem trabalhados. Entre as orientações pedagógicas, preconizava também o tempo de estudo ao qual os escolásticos tinham que se dedicar em casa. Tal orientação deveria ser seguida por todos os professores das faculdades superiores, estabelecendo o seguinte: “repetições em casa – Todos os dias, exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes” (RATIO II, D, 12). Atualmente, a tarefa para casa encontra-se presente

nos pressupostos teóricos tradicional, escolanovista e tecnicista, exercendo importante papel na prática docente com a justificativa de tal instrumento.

O *Ratio Studiorum*, manual que serviu de instrumento norteador para a consolidação da educação jesuítica, possui 467 regras e uma organização hierarquizada, para atender às necessidades dos jesuítas e à diversidade de costumes. Foram feitas algumas adequações da sua forma original. “Como sabemos da influência direta na construção de uma educação brasileira, não é surpresa encontrarmos elementos desse plano nos instrumentos atuais” (OLIVEIRA, NETO, LEMOS, 2018, p. 634).

Com a intenção de garantir a uniformidade dos aspectos educacionais propostos para a época, vejamos o que preconiza Puentes (2010), a respeito da didática expressa no *Ratio Studiorum*:

Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deveriam ser constituídos os estudos; além do que definia o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia; informava sobre as todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a serem ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc. (PUENTES, 2010, p.483).

Diante desse contexto, entendemos que a tarefa para casa é um elemento que surgiu desse período e segue presente na prática docente até hoje. Para Saviani (2019, p.58), as ideias pedagógicas expressas no *Ratio*¹ correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. E acrescenta a visão essencialista de homem que esta pedagogia tem. “O homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (2019, p.58).

A tarefa para casa faz parte do processo pedagógico escolar e tem ocupado lugar de destaque. É, simultaneamente, uma característica do processo de ensino-aprendizagem eleita pela escola, como necessária para que os conteúdos das disciplinas escolares sejam aprendidos pelos(as) alunos(as) e parte do cumprimento do dever dos(as) mesmos(as) (CASTRO, 2006).

¹ *Ratio, atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (em Português, Curso oficial para instrução dos Jesuítas).

A palavra “tarefa” vem de “tarinha” de origem árabe, que se refere ao “conjunto de trabalhos impostos a uma pessoa”. Escolhemos usar a nomenclatura tarefa para casa, por ser um dos termos utilizados no meio docente. Contudo, existem outros termos que também fazem parte do cotidiano escolar como: “tarefa da tarde”, “dever de casa”, “lição de casa” ou ainda “para casa”. Em alguns documentos legais, aparecem como orientação de estudos, acompanhamento pedagógico ou atividades complementares. Todas essas nomenclaturas apresentam o mesmo propósito: referem-se às atividades realizadas diariamente fora do horário regular, e, no caso da escola integral, feitas no contraturno, com o objetivo de elevar a aprendizagem do aluno, estando, normalmente, relacionadas aos conteúdos curriculares.

Sobre essa especificidade, Carvalho (2004) comenta que, tradicionalmente, o “dever de casa” é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios.

Alguns estudos demonstram posicionamentos contrários sobre a tarefa para casa. Seja no sentido de evidenciar que a escola transfere para as famílias a responsabilidade do ensino, reforçando a ideologia da colaboração, imposta por uma política neoliberal, que enfatiza a parceria da família como imprescindível para a aprendizagem do aluno. Apesar de alguns estudos sinalizarem que crianças e adolescentes, quando fazem regularmente as tarefas para casa, apresentam melhor aproveitamento escolar do que aqueles que não fazem, o fato é que a responsabilidade sobre a falta de aprendizagem do aluno é facilmente transferida para a família, de forma irreflexiva sobre a ação pedagógica na escola.

Outro aspecto que suscita posicionamentos contrários à tarefa para casa refere-se à frequência e ao tipo de atividades propostas. Há discussões sobre esses aspectos que apontam para a sua ineficácia, tanto pela sua característica mecanicista, repetitiva, acríica e desmotivadora, como também pela demanda de um longo tempo de dedicação, regulando o comportamento do aluno, para além do horário regular da escola.

Se as tarefas para casa se configuram fáceis ou difíceis demais, certamente não haverá evolução na aprendizagem do aluno. Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), para que a tarefa escolar não se configure apenas uma ocupação de tempo ou controle do aluno, devendo o docente apropriar-se desse aspecto. No próximo capítulo,

trataremos mais detalhadamente do conceito da ZDP e da sua importância para o desenvolvimento do sujeito.

A pesquisa em questão não tem o objetivo de condenar ou defender a tarefa para casa, ela está centrada em suscitar reflexões mediatizadas pela concepção docente sobre essa prática educacional, de modo que a pesquisa atravesse a aparência, avance para além do que está posto, porque “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial” (KOSIK,1989, p.11).

A tarefa para casa também é permeada pelas concepções docentes, bem como por ideologias preocupadas em impedir a reflexão e o diálogo, estratégias indispensáveis para a manutenção de um processo de massificação. Se a escola está submetida às práticas docentes que reproduzem o discurso neoliberal, certamente, a tarefa para casa, enquanto parte dessa prática, também será instrumento de propagação ideológica que limita a visão de mundo dos sujeitos. “A conscientização é um processo histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que faz e refazem o mundo” (FREIRE,1980, p.26). Se compararmos os estudos existentes sobre a tarefa para casa com a sua dimensão e complexidade, facilmente identificaremos lacunas que precisam ser problematizadas, o que aponta para a necessidade de um compromisso científico nessa abordagem, viabilizando a compreensão de aspectos ainda não muito discutidos.

Partindo desses pressupostos, podemos direcionar nossas reflexões sobre a tarefa para casa, a fim de compreender qual o modelo de indivíduo e sociedade que se pretende formar. A tarefa para casa é carregada de intenções, portanto, não é neutra, ela pode fornecer pistas sobre as contradições que só podem ser vislumbradas a partir de um exercício crítico de reflexão entre teoria e prática.

Paulo Freire (1996, p. 22), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Vislumbramos em Freire uma compreensão da inseparabilidade entre teoria e prática, que não se dá apenas pela sua junção, mas em um movimento dinâmico e dialético. Portanto, faz-se necessário revisitar e traçar um breve percurso histórico acerca da tarefa para casa, a fim de compreendermos sua origem na educação brasileira.

A escola de tempo integral é consolidada pela concepção de que esse modelo de organização é estruturado por meio de atividades complementares ao turno regular. A tarefa para casa não foi abolida, e, no cotidiano escolar, sua nomenclatura não sofreu alteração.

A referência a esse instrumento entre os docentes e tutoras permanece tarefa para casa, ainda que seja feita na própria escola, e não mais em companhia da família, como acontece na escola de horário regular. É um instrumento pedagógico que se constitui por vários aspectos e permite rever o conteúdo estudado. A respeito dos conteúdos, Gasparin (2003) preconiza que, “consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2003, p.2).

Dada a complexidade do processo de construção do conhecimento, a mediação é um processo indispensável ao papel do professor para elevar o aluno a um grau mais evoluído do conhecimento. Ao compreender a importância dessa ação para a aprendizagem, é possível que reflita também sobre a concepção da tarefa para casa, inclusive, dos objetivos a ela associados.

Os conteúdos escolares na escola de tempo integral são mediados por dois profissionais que trabalham com os mesmos alunos, porém em horários diferentes: o professor no horário regular e o tutor no contraturno escolar – ambos com formação para a docência. Entretanto, enquanto o professor do horário regular pesquisa, planeja e elabora a tarefa para casa, o tutor é responsável pela mediação dessas tarefas junto aos alunos, atuando diretamente para garantir que realizem o que foi proposto. Esse processo da divisão do trabalho docente reproduz a divisão do trabalho capitalista, ou seja, a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual: enquanto o professor do horário regular executa o trabalho intelectual, o tutor realiza o manual. Tal característica é própria de uma sociedade organizada com base no sistema capitalista.

A respeito da divisão do trabalho, Marsiglia (2011) fala sobre a divisão do trabalho material e não material, enfatizando a educação enquanto produto não material:

O trabalho humano pode ser material ou não material no caso de trabalho material sua produção é a garantia de subsistência é a produção de objetos tendo o homem como o sujeito. Já a produção não material se caracteriza pelo trabalho produtor de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades, etc. A educação é produto não material, não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor. (MARSIGLIA, 2011, p.6)

A autora, ao se referir às duas categorias de trabalho (material e não material), enfatiza que estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização de um trabalho material, o homem realiza outro não material.

O trabalho é uma atividade essencialmente humana, e é a partir dele que os indivíduos se caracterizam como seres sociais. Entretanto, considerando essas proposições trazidas pela autora a respeito do trabalho material e não material, identificamos que os processos educacionais têm reproduzido uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Marsiglia (2011) tece algumas críticas, inclusive, a respeito da posição que a escola tem ocupado na sociedade capitalista.

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

Considerando que vivemos em um sistema capitalista e que esse sistema não possibilita que todos os sujeitos sociais tenham acesso de forma ampla aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, Duarte (2012) tece a seguinte proposição sobre a plena democratização do acesso ao saber:

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a

plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 2012, p. 44).

2.5 AS BASES DA TAREFA PARA CASA

A existência da tarefa de casa se justifica em razão de dois objetivos fundamentais: fixar a aprendizagem realizada em sala de aula e desenvolver no aluno o senso de responsabilidade (NOGUEIRA, 2002). Diferentes teorias educacionais têm se apropriado da tarefa para casa como recurso infalível e necessário para elevar a aprendizagem dos alunos. Seja qual for o objetivo ou a finalidade do seu uso, o fato é que se encontra efetivamente alicerçada nas práticas docentes.

Carvalho, ao falar sobre a estratégia política ou o incentivo formal que visam ao envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, chama atenção para o fato de que “o aspecto menos discutido dessa política é o dever de casa, de fato, o principal meio de interação escola-família” (CARVALHO, 2009 p.95). E ainda acrescenta que “esse dispositivo pedagógico torna o lar uma extensão da sala de aula, servindo para avaliar também a educação familiar e o desempenho parental, ao compor a avaliação do/a aluno/a” (CARVALHO, 2009 p.95). O que significa que o desempenho do aluno, ao realizar a tarefa para casa ou não, fornece pistas sobre vários aspectos acerca da organização familiar do aluno. Como os alunos apresentam condições materiais e culturais desiguais, para Carvalho, significa que “o incentivo à participação dos ‘pais’ na escola sobretudo via o dever de casa tende a aumentar as desigualdades de resultados educacionais” (CARVALHO, 2009, p.96), impactando negativamente os resultados de aprendizagem.

A tarefa para casa realizada na própria escola é considerada pelas tutoras uma prática que contribui com a aprendizagem dos alunos, pois, além de ser uma forma de garantir que o aluno faça a atividade proposta, a mediação deixa de ser responsabilidade da família e passa a ser demanda do tutor, o qual tem formação e conhecimentos sobre as especificidades do ato de ensinar.

Apesar de a tarefa para casa ser um instrumento pedagógico oriundo da escola tradicional, ela encontra-se presente nas práticas escolares, ainda que orientadas por diferentes teorias educacionais. Ressaltamos, ainda, que a tarefa para casa não é um

instrumento neutro, ela é permeada por diferentes concepções de mundo, que influenciam o contexto das atividades escolares.

Para Miranda (2016, p.252),

[...] é uma categoria do fazer pedagógico que solicita a participação de alguns agentes, entre eles, a escola e suas concepções, metodologias e mecanismos reguladores; os professores e suas manifestações pedagógicas didáticas; os estudantes como sujeitos centrais do fazer pedagógico e os fatores que estão a influenciar no seu processo de desenvolvimento; a sociedade maior representada pelos pais, responsáveis e todos aqueles que são “chamados” a se envolverem nas demandas das tarefas escolares para cooptar de alguma forma as suas convicções e incertezas sobre a missão de educar. (MIRANDA, 2016, p. 252).

Embora tal instrumento seja considerado por pais e professores imprescindível para o sucesso escolar dos alunos, cientificamente sua eficácia não está muito clara. No cenário brasileiro, não há uma diversificada e consistente produção científica sobre a tarefa para casa. As poucas produções estão organizadas “em torno das questões que se distribui entre pesquisas psicológicas, didáticas e sociológicas, demarcadas, sobretudo, pela escassez de referenciais teóricos organizados para fundamentar as possíveis análises contextuais” (MIRANDA, 2016, p. 252). A esse respeito, Carvalho (2009) também afirma que “o dever de casa constitui problemática pouco pesquisada, ausente da formação docente e planejamento pedagógico”.

Essa questão revela a necessidade de produções científicas mais amplas, que contemplem outros aspectos importantes para superar a discussão de algumas áreas preocupadas em ser a favor desse instrumento ou contra ele. Trazer a pesquisa abordando a concepção docente sobre a tarefa para casa exige análises reflexivas no campo da dialética, a fim de evitar incorrer no erro de uma análise unilateral desse instrumento.

3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de discutir os aspectos que caracterizam diferentes teorias da educação, e os elementos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem inerente a cada uma delas. Para tanto, precisamos delimitar quais teorias educacionais abordaremos nesta pesquisa, a fim de não perdermos de vista o objetivo do nosso trabalho.

Decorre desse critério eleger a pedagogia tradicional, devido aos seus aspectos metodológicos, práticas educativas que a caracterizam, mas também pela resistência de se fazer presente na prática docente, apesar das inúmeras críticas em torno dos pressupostos que a definem e por servir de base para outros modelos educacionais que a sucederam.

A segunda é a Pedagogia Nova, com base alicerçada no construtivismo. Devido às variações existentes, delimitamos o construtivismo piagetiano. Nessa perspectiva, o conhecimento não deve ser transmitido socialmente, e a interação do sujeito com o objeto proporcionado pelo ambiente social resulta na construção do conhecimento.

A terceira e última teoria pedagógica, abordada na nossa pesquisa, é a Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista e alicerçada pela Psicologia Histórico-Cultural. A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que a universalização do domínio do conhecimento deve se estender a todos os sujeitos, tendo a escola o fundamental papel de proporcionar tal conhecimento por meio dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do conhecimento.

3.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL E OS CINCO PASSOS FORMAIS DE HERBART

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2019). Data desse período que a educação se estabeleceu no Brasil mantendo uma estreita relação com a catequese. A catequização assumia importante papel no processo de aculturação, e a prática pedagógica atendia aos interesses da doutrinação e dos ensinamentos da fé cristã.

Esse processo visava minimizar as diferenças culturais, mantendo-se fortemente articulado ao processo de colonização do povo brasileiro. A educação que conhecemos hoje como tradicional, ainda que incorporada a elementos pertencentes a outras pedagogias, tem, em seus fundamentos, origem no Brasil Colônia.

Nesse período no Brasil, não existia uma educação formal. Saviani (2019, p.15) afirma que “há com efeito razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuitas, que tem início, no Brasil, a educação formal” e complementa: “a partir desse momento, que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas” (SAVIANI, 2019, p.15).

O supracitado autor demonstra, em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, uma periodização sobre a educação colonial, mostrando suas etapas. A primeira etapa compreende o período de 1549 a 1599, chamado de “período heróico”, marcado pela morte do padre Manuel da Nóbrega (1570) e a promulgação do *Ratio studiorum*. A segunda etapa (de 1599 a 1759) corresponde à organização e à consolidação jesuítica centrada no *Ratio studiorum*. Na terceira etapa (de 1759 a 1808), surge a fase pombalina, encerrando esse ciclo (SAVIANI, 2019, p. 31). Essa periodização nos permite vislumbrar como se delineou a influência jesuíta na educação brasileira.

Ressaltamos, ainda, que a predominância desse modelo escolar ocorreu, no Brasil, no período de 1549 a 1759, atravessando diferentes mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais. O ensino tradicional se apresenta na vertente leiga e religiosa, a qual prioriza os métodos e as técnicas de ensino. Ainda hoje, de acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos filhos das classes populares. Sobre esse aspecto, o autor faz a seguinte proposição:

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas, se constitui após a revolução industrial, que se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidando o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991, p.54).

Entretanto, a escola redentora da humanidade foi consolidada na sua forma dualista: o ensino oferecido para a grande massa trabalhadora estava alicerçado em

uma instrução mínima e disciplinadora. Então, os sistemas de ensino que surgiram no século XIX carregavam a intencionalidade e os interesses da classe burguesa para a educação. “A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica, inspirada nos princípios da democracia, *uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos*” (GADOTTI, 1995, p.88). Mesmo assim, a configuração da escola que se estabeleceu, mesmo trazendo as ideias iniciais sobre a unificação do ensino público de forma geral, “ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade” (GADOTTI, 1995, p.88).

Sobre o papel da escola, Libâneo (1991) enfatiza que “consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”, alcançado a partir do próprio esforço do aluno. O caminho cultural que o conduz ao conhecimento é igual para todos, a ênfase está no esforço individual. Portanto, os menos capazes precisam se esforçar para ficar em igualdade com os mais capazes e, “caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante (LIBÂNEO, 2002, p.23). Responsabilizar exclusivamente o aluno pelo seu desenvolvimento é uma forma irreflexiva de pensar os processos educativos, bem como toda complexidade psíquica que envolve os sujeitos. O desenvolvimento escolar do aluno visto por um viés unilateral revela uma forma de compreensão simplista, sobre aspectos complexos da educação, determinantes para o desenvolvimento do sujeito. Entre outros, tais aspectos estão relacionados também à própria concepção de educação, de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento e conhecimento que o professor tem. Numa sociedade de classes, imputar o esforço individual no sujeito contribui para aprofundar o processo de exclusão social.

Para Mizukami (1986), a educação, nessa base teórica, assume uma concepção de produto.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção da educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este de concepção é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Nessa perspectiva teórica, os problemas sociais pertencem à sociedade. Não há nenhuma relação da escola com os acontecimentos externos. Os obstáculos de natureza social, cultural ou econômica enfrentados pelos sujeitos, que possam impedir o alcance dos objetivos estabelecidos, não são levados em consideração, sendo necessário apenas o esforço do aluno, já que o conhecimento é ofertado a todos de forma igualitária. Ainda que o conceito de igualdade desconsidere a divisão de classes presente no sistema capitalista, essa é uma questão não contemplada na Pedagogia Tradicional.

Em se tratando das mudanças que se efetivaram no ensino tradicional no decorrer da história, Manacorda (1989), ao discorrer sobre o ensino no contexto entre “os setecentos e os oitocentos”, enfatiza que não houve mudanças: “com exceção da voz baixinha, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (MANACORDA, 1989, p.260). Ao longo da história, o contexto da Escola Tradicional sofreu algumas alterações, sendo negadas as práticas educativas escolares, agregando-se a esta escola elementos e concepções de diferentes abordagens pedagógicas, inclusive, as que minimizam o papel do professor e a importância da transmissão dos conhecimentos clássicos, tão necessários para criar no sujeito a capacidade de pensar para além do cotidiano, possibilitando ampliar a concepção de mundo.

Tais conteúdos representam conhecimentos de diferentes áreas, elaborados pelas gerações mais antigas e indispensáveis para a formação humana estabelecer práticas sociais mais conscientes. Portanto, a abordagem de ensino tradicional também tem sido atravessada por concepções, pressupostos filosóficos e teóricos de outras pedagogias.

Um dos principais aspectos que caracterizam a Escola Tradicional é o método de ensino pautado na transmissão do conhecimento, aspecto duramente criticado pela Escola Nova. O sentido tradicional associado à visão negativa gera profundos impactos para o desenvolvimento do sujeito:

A redução do conhecimento concreto das ideias pedagógicas e da história da educação em relação ao sentido tradicional, assumindo no campo educacional a visão negativa impulta sérias consequências à compreensão da relevância do ‘ato de ensinar’ para o desenvolvimento do psiquismo, bem como ao progresso da sociedade, ao longo do decurso da história humana. (BALDAN, 2011, p. 115).

O reforço sobre o novo, enfaticamente postulado pela Escola Nova, acabou por cristalizar a representação de ensino tradicional, imputando diversos aspectos negativos que corroboraram a negação do ato de ensinar.

Os representantes da Escola Nova teceram duras críticas à Pedagogia Tradicional, com o intuito de estabelecer os novos pressupostos educacionais, disseminando amplamente ideias negativas, caracterizando-a de ineficaz, arcaica e ultrapassada. Tratava-se, então, de um modelo escolar que não atendia aos anseios de uma sociedade que caminhava para uma nova fase econômica, o capitalismo.

A sociedade estava prestes a experimentar um novo modo de organização social, e a escola precisava se organizar para atender às necessidades de uma sociedade que precisava sair da ignorância e compor-se de sujeitos esclarecidos. A era industrial apontava mudanças e, inclusive, novos meios de produção. Muito embora essa mudança no sistema econômico conduzisse a classe desfavorecida a experimentar um outro modelo de servidão, mais moderno, atualizado e sutilmente preservando o processo de exploração, mantendo, acima de tudo, a divisão de classes. Essas mudanças refletiram também no âmbito educacional e no comportamento da sociedade que se formava.

A 'Pedagogia Tradicional' está associada à expansão da sociedade capitalista, uma vez que as transformações no modo de produção influenciaram o modo de institucionalização da escola (necessidade de expansão) e a sua forma de organização (fronteirização) na busca pela produtividade e pelo comportamento necessário à nova sociedade em formação. (BALDAN apud PIRES, 2006, p. 108).

As concepções educacionais disseminadas pela Escola Nova que se estabeleceram no âmbito escolar associaram outros conceitos à educação, incluindo o ato de ensinar. Baldan (2011, p.115) aponta o (des)conhecimento do "ato de ensinar" nesta corrente, já que penderia, como alguns teóricos apontam, mais para a invenção da tradição sobre o "velho/arcaico, tradicional" modo de ensinar, contraposto, sempre, ao "novo/inovação" da compreensão de ensino. Tal invenção da tradição pontuado por Baldan está intimamente relacionada ao significado dado comumente à Escola Tradicional, sendo perpetuado ao longo da história, decorrente do discurso da Escola Nova, que se opõe rigorosamente a todos os aspectos concernentes ao modelo tradicional, inclusive, ao seu método de ensino.

A Escola Nova rebaixou como pré-científico, anticientífico, dogmático, o método utilizado pela Escola Tradicional. Acerca dessa colocação, Saviani (1995) afirma que os cinco passos formais de Herbart correspondem ao esquema do método científico indutivo, formulado por Bacon, esquematizado em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. “Trata-se portanto,daquele mesmo método no interior do movimento filosófico do empirismo que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (SAVIANI, 1995, p.48).

Vale ressaltar que não estamos em defesa da Escola Tradicional. No entanto, a tentativa de apagamento dos aspectos favoráveis ao desenvolvimento humano precisa ser considerada e discutida dialeticamente, levando em conta suas contribuições para a formação humana.

Baldan (2011), em seu trabalho de pesquisa, ao tratar da representação da Pedagogia Tradicional na História da Educação e nas Ideias Pedagógicas, afirma “que não há nenhuma corrente que assim se denomine, cuja expressão emergiu e consolidou-se mediante crítica dos inovadores do ensino, principalmente da Escola Nova” (BALDAN, 2011, p.89). Se, na Antiguidade, a valorização do tradicional se dava em detrimento do novo, na sociedade Moderna, o termo tradicional é visto como velho, ruim e ultrapassado em contraposição ao novo, moderno, impulsionando a batalha entre o tradicional e o novo.

3.1.1 Relação professor-aluno

Na Escola Tradicional, a relação professor-aluno acontece de forma vertical. O professor é centro do processo educativo, é a autoridade intelectual e moral, detentor inquestionável das verdades absolutas, e tem a função de transmitir o conhecimento para o aluno, sendo que este assume uma postura de receptor passivo do conhecimento. Seguindo o ideário pedagógico tradicional, as ideias trazidas no *Ratio Studiorum* apresentavam o professor como figura central, que antecipava a lição dos alunos (preleção). Consequentemente, “quando estes se debruçavam sobre ela (etapa da composição), tomavam o autor lido como modelo a ser imitado em sua produção” (MARTINS, 2019, p.15).

A organização escolar do modelo tradicional seguia uma estrutura. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classe, cada um contando com um professor

que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicavam os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 1991, p.6-7).

É na relação professor-aluno que incide um ponto conflituoso da Escola Tradicional. Ou seja: de forma mais específica, é na intervenção do professor, que, segundo Mizukami, “reside a problemática do ensino tradicional” (MIZUKAMI, 1986, p. 13). A autora afirma:

[...] muitas vezes esse tipo de intervenção visa apenas à atuação de um dos pólos da relação, o professor. É nesse particular que são feitas muitas das críticas a esse modelo de ensino. O esforço individual determinará o sucesso ou o fracasso dos sujeitos (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

A Escola Tradicional preza pelo silêncio em sala de aula e o disciplinamento dos corpos, dando “ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos” (MIZUKAMI, 1986, p.14).

Manter a disciplina é uma forma de garantir a atenção dos alunos, evitando qualquer tipo de distração. Toda atenção deve voltar-se para a explanação do professor, pois os conteúdos, transmitidos de forma verbal e expositiva, devem ser plenamente absorvidos pelos alunos de forma passiva, submissa, mecânica e sem contestação. A interação é um aspecto ausente na prática docente tradicional, sendo presente a prioridade das atividades individuais nesse modelo educacional, exigindo a rotina de estudos longos exercícios de repetição de conceitos e memorização.

Na educação tradicional, a aprendizagem não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno, muito menos com a realidade social. Além disso, o aluno é educado e responsabilizado a conquistar seus anseios, suas realizações pessoais, pelo próprio esforço.

3.1.2 Conteúdo Escolar

Os conteúdos escolares de aspecto intelectual e moral não são vinculados às experiências dos alunos nem às realidades sociais. “Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (MIZUKAMI, 1986. p.11). Dessa forma, o intelecto e o

conhecimento acumulado ganham destaque. Ainda que se efetive de forma mecânica e descontextualizada do mundo concreto.

Entre outros aspectos, a compreensão sobre como o aluno aprende na abordagem tradicional serviu de escalada para que os defensores da Escola Nova fizessem duras críticas à Escola Tradicional, classificando-a de arcaica, ultrapassada, intelectualista ou enciclopédica. Essas ideias se firmaram no discurso docente desde a expansão da Escola Nova na década de 30 do século XX e encontra-se presente até hoje. As críticas em torno da Pedagogia Tradicional, como uma teoria ineficaz e empobrecida, justificavam-se, principalmente, pela ausência de proposta de uma educação pautada nos interesses das questões cotidianas.

A realidade social é um pressuposto distante das práticas educativas desenvolvidas por essa teoria pedagógica, não sendo possível relacionar as experiências da vida social dos alunos com os conhecimentos formativos da escola. A prioridade é a memorização dos conteúdos transmitidos pelo professor e valores acumulados pela geração adulta, a partir de uma didática que o coloca em posição de mero receptor desse conhecimento.

Os exercícios para casa são extensos e utilizados com o objetivo de fixar os conteúdos. Atividades de repetição são frequentes e tidos como indispensáveis à formação do indivíduo. Boa parte das atividades destinadas aos alunos exige que sua realização seja individual. Nessa perspectiva, a possibilidade do trabalho coletivo é mínima. Exigências como a memorização e a repetição são suficientes para garantir que o aluno aprenda, caso se dedique com afinco. Segundo Saviani (1995), o passo da aplicação do método herbatiano coincide com as “lições de casa”. “Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento” (SAVIANI, 1995, p. 48-49).

A tarefa para casa normalmente contempla novos exemplos de atividades, que ainda não foram realizados pelo aluno. Se ele consegue assimilar o que foi ensinado, aplicaram-se corretamente os conhecimentos adquiridos, significando que houve assimilação, e o processo de ensino resultou em aprendizagem. A tarefa para casa é utilizada também como preparação para a tarefa seguinte. É recapitulando a tarefa para casa que o professor prepara o aluno para a lição seguinte. “Na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação” (SAVIANI, 1995, p.49).

Portanto, se os alunos não conseguem fazer a atividade corretamente, significa que não houve assimilação nem aprendizagem. Implica a necessidade de dedicar mais tempo a novas tarefas, a fim de que a assimilação se efetive e, conseqüentemente, a aprendizagem. A condição para avançar a um novo conhecimento depende, portanto, desse processo da confirmação sobre o que o aluno aprendeu.

3.1.3 Processo de Ensino

O ensino na Escola Tradicional tem como base o método expositivo, e sua matriz teórica apresenta semelhanças com os cinco passos formais de Herbart (1776-1841). A esse respeito, Saviani (1991, p.55) descreve a organização do pensamento de Herbart sobre o método.

O primeiro passo consiste na preparação – recordação da lição anterior, ou seja, do que já é conhecido. O segundo passo é a apresentação – o aluno é colocado diante de um novo conhecimento que deve assimilar. O terceiro passo é a assimilação/comparação – a assimilação ocorre por comparação, sendo o novo assimilado a partir do velho. O quarto passo é a generalização – o aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Quinto e último é a aplicação – verificar, por meio de exemplos novos, se o aluno, efetivamente, assimilou o que lhe foi ensinado.

Johann Friedrich Herbart escreveu, em 1806, uma das obras pedagógicas mais relevantes do século XIX. O livro *Pedagogia Geral Derivada da Finalidade da Educação* foi fundamentado pelas ideias educacionais de John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804). Também recebeu influências a partir das experiências pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1832).

Tomando como base a sistematização teórica descrita anteriormente, Saviani (1991) afirma que os cinco passos formais elaborados por Herbart correspondem ao método científico do ensino tradicional. Ele faz a seguinte propositura:

[...] se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da

generalização e da aplicação, correspondem ao método científico, tal como fora formulado Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método, formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (SAVIANI, 1991, p.56).

A Escola Nova propagou duras críticas sobre o método de ensino tradicional, caracterizando como medieval, sem cientificidade. “Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga, é uma crença totalmente falsa. Com efeito o ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval” (SAVIANI, 1995, p.47). Ao descrever os cinco passos de Herbart, Saviani vai demonstrando a relação com as etapas do método de ensino tradicional, confirmando a cientificidade presente na prática educativa neste modelo de ensino.

Associada à forma expositiva de transmitir os conhecimentos, existe também a compreensão de que a capacidade de assimilação das crianças é considerada idêntica à dos adultos, apenas é menos desenvolvida. Portanto, não há uma adequação à idade ou ao nível de compreensão da criança, nem uma preocupação em buscar formas mais desenvolvidas de ensino.

A garantia da aprendizagem é baseada nos exercícios de recapitulação da matéria, de forma sistematizada e repetitiva. O aluno retém o material ensinado, a partir das revisões dos conteúdos, repetição de exercício sistemático e muito treino. O conhecimento humano tem um caráter cumulativo, e o professor é quem domina os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. Portanto, a ênfase da Pedagogia Tradicional está na transmissão do conhecimento. “Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações” (MIZUKAMI 1986, p.10).

Sobre o conhecimento na Pedagogia Tradicional, a autora acrescenta:

Usualmente há uma decomposição da realidade, no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente o resultado desse processo, para que sejam armazenados (MIZUKAMI, 1986, p. 10).

O aspecto reducionista sobre o conhecimento transmitido para o aluno o impede de compreender a realidade concreta na sua totalidade, inviabilizando o pensamento dialético e histórico do processo de construção do conhecimento. A partir

do momento em que as possibilidades de se apropriar do conhecimento na sua totalidade são impedidas, inevitavelmente, o pensamento mais complexo fica comprometido. Limitada também fica a compreensão de mundo do sujeito, por não experimentar as formas mais elevadas do conhecimento humano construído pela humanidade. Na Escola Tradicional, preconiza-se que houve aprendizagem se o aluno for capaz de reproduzir o conteúdo que o professor transmitiu, independentemente da condição mecânica do processo.

O ensino na abordagem tradicional está ligado à memorização e à repetição. Para Marsiglia (2011, p.11), “esteve ligado a burguesia defendendo o princípio de que todos seres humanos nascem essencialmente iguais, ou seja, nascem uma tábula rasa [...]”. Dessa forma, a escola era responsável por transformar esse homem, provê-lo de conhecimento, retirando-o da ignorância.

3.2 PEDAGOGIA NOVA E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

No Brasil, o movimento da Escola Nova esteve em plena expansão quando a revolução de 1930 estorou, contrapondo-se à antiga estrutura educacional. E, com o advento da industrialização, surgiram novas necessidades, provocando um processo de mudança na política e no aparelho de Estado. O país precisava se abastecer de mão de obra qualificada para atender às exigências da industrialização. As mudanças refletiram diretamente na educação, e a escola foi incumbida de tirar os sujeitos da “ignorância”, dedicando-se à construção de um novo homem, capaz de lidar com os desafios do novo mundo. Tais mudanças influenciaram bastante a forma de pensar e organizar a educação. Antes desse período, já poderíamos constatar que “sementes da Escola Nova estavam presentes em alguns representantes da Escola Tradicional”. (BAPTISTA, 2008, p.27).

Baptista (2008), que nos traz alguns esclarecimentos sobre as influências da Escola Nova para o Brasil, enfatizando Dewey e Piaget, tece, ainda, a seguinte propositura:

O ideal liberal da Escola Nova chega ao Brasil com o término da Primeira Guerra Mundial e o ingresso do Brasil era urbano-industrial. As ideias advindas dos Estados Unidos e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar nos Estados Unidos da América trazem para o ideário educacional brasileiro a educação progressiva ou escola ativa em Dewey. Os professores que vão estudar na Europa trazem as ideias

de Piaget e sua teoria construtivista é apropriada como alicerce psicológico de sustentação da Escola Nova. (BAPTISTA, 2008, p. 28).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por mudanças na economia, pela forma de organização social, bem como o início da industrialização, como afirma Baptista (2008):

A mudança do colonialismo ao capitalismo e o início da industrialização na década de 1920, a mudança na orientação econômica, vinculados ao modelo capitalista na década de 1930, e os desafios econômicos postos a educação as condições necessárias brasileira não foram suficientes para produzir, no nível educacional, a que os ideais democráticos, propostos em Dewey, fossem implementados no Brasil (BAPTISTA, 2008, p. 196).

Saviani menciona a década de 1920, enfatizando que foi “uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes”. Além disso, as primeiras décadas “foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto vista escolar”. “A fase do ‘entusiasmo pela educação’ pensava a escola como instrumento de participação política”. Essa característica se modifica, “com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação em relação à escola refluíu”. Retirando a ênfase da participação da escola enquanto instrumento político, substituindo o “entusiasmo pela educação” pelo “otimismo pedagógico”. Este consiste “em acreditar que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas (SAVIANI, 1985, p.56).

A Revolução Industrial contribuiu para novas concepções de mundo, de sociedade, de indivíduo e de educação. É nesse contexto que as ideias da Escola Nova se expandem com severas críticas contra a Escola Tradicional, e, portanto, a educação não poderia mais se organizar pautada por um modelo ultrapassado. Constituiu-se, então, a educação “nova” como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 411).

Foi com essas ideias que o movimento escolanovista ganhou força e adeptos por todo o país. Os professores se deparavam com novas ideias sobre a organização escolar, bem como mudanças na forma de ensinar. “Em suma trata-se de uma teoria

pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1985, p. 09).

Na perspectiva da Pedagogia Nova, a escola precisava contemplar as situações da vida cotidiana. Deveria tornar-se um organismo vivo, constituído como uma comunidade em miniatura, reproduzir a sociedade e preparar o sujeito para desenvolver os papéis sociais reservados para ele, conforme suas aptidões. Atualmente, esse ideário pedagógico está materializado nas concepções e práticas docentes, direcionando os processos educativos das escolas, embora não seja na sua plenitude.

Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de “ativas” (MANACORDA, 1992, p.305). Suas ideias pedagógicas encontram-se alicerçadas no construtivismo, “desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo”. Sendo assim, “podemos mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender” (SAVIANI, 2019, p.434). Com a premissa em ensinar como aprender, os conteúdos escolares assumem importância secundária, perdendo a devida importância na organização do trabalho pedagógico. Além disso, aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual são deslocados para outros eixos. Como afirma o autor:

Com efeito deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2019, p.431).

Esses deslocamentos comprometem o desenvolvimento do sujeito, porque o foco no “aprender a aprender” não permite que o aluno se aproprie dos conhecimentos clássicos necessários que possibilitam o sujeito evoluir de modo a ampliar sua concepção de mundo.

A finalidade da Escola Nova é “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar o quanto possível a vida” (LIBÂNEO, 2002, p.25). O foco no aspecto cultural camufla a divisão de classes

existente na sociedade, passando a ideia de igualdade de oportunidades, desconsiderando a desigualdade de condições, característica de uma sociedade capitalista e que a escola reproduz fielmente.

Os fundamentos filosóficos e sociais da Escola Nova, ao se guiar pela proposição de que toda educação precede uma concepção de vida, enfatizam a ideia de uma concepção de vida, estabelecida pela estrutura da sociedade dividida em classes. Dessa forma, os interesses da classe dominante se guiarão pela conformação da classe dominada, independente da situação sub-humana à qual está associada a vida desses sujeitos. “Assim, o mestre orienta-se, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos” (SAVIANI, 2019, p.244), para que as necessidades dos indivíduos se ajustem às necessidades da sociedade.

O trabalho escolar, guiado pela busca da solução dos problemas cotidianos, negligencia o ensino dos conteúdos escolares, importantes para a formação do sujeito, principalmente das crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora. Enquanto a classe dominante exige e garante que seus filhos recebam uma educação associada aos conteúdos escolares, os filhos da classe trabalhadora recebem uma educação empobrecida, focada no imediatismo e no protagonismo alienante, porque ela encontra-se atravessada pelos interesses da classe dominante, principalmente a de garantir a manutenção do sistema capitalista. E, para isso, é preciso que os filhos das massas não recebam uma educação transformadora.

Marsiglia (2011) tece o seguinte comentário a respeito:

Esse tipo de escola ficou restrito a pequenos grupos de elite e a redes oficiais, apesar de influenciadas por este novo pensamento, não tinha condições (materiais inclusive) de acompanhar as características do trabalho escolanovista. Como consequência rebaixou-se ao nível da classe trabalhadora, que não mais tinha na escola o espaço singular de acesso ao conhecimento elaborado, pois este ficou em segundo plano (MARSIGLIA, 2011, p.14).

A partir do lema “aprender a aprender”, as práticas educativas presentes nas escolas não precisam ter uma relação mais profunda com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, porque, para essa teoria educacional, esses conteúdos são descontextualizados da realidade.

Todo conhecimento construído pelas gerações mais antigas passa a ser visto e considerado como algo desnecessário à formação do indivíduo, substituído pela

experiência humana da vida cotidiana, da vida prática. Para a Pedagogia Nova, tudo que pertenceu à escola tradicional ficou no passado. As práticas arcaicas de um ensino conteudista são desnecessárias à formação humana, para uma sociedade com essa perspectiva de educação.

Em lugar da concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico”, permitindo a cada sujeito educar-se, conforme é de seu direito, “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (SAVIANI, 2019, p.244).

Evidenciamos, então, que a Escola Nova também reproduz a divisão de classes, considerando que o sujeito evolua até onde suas aptidões naturais permitam. Tal aspecto apontado por Saviani demonstra que a aprendizagem do aluno, nessa abordagem teórica, independe das condições materiais disponíveis. Tal propositura impossibilita que o mesmo adquira conhecimentos suficientes para que atue na sociedade de forma crítica e consciente.

O construtivismo piagetiano chega ao Brasil com o Movimento Escolanovista. O termo construtivismo deriva de construção e foi disseminado por Piaget a partir das suas pesquisas, envolvendo o sujeito. Seu objetivo foi o de compreender como o sujeito aprende a partir da sua interação com o meio. Piaget considerava que o mesmo teria papel principal na construção do conhecimento.

Tal teoria tem, no processo de desenvolvimento, a pretensão de tornar o sujeito um ser criativo e pensante. Para tanto, é preciso que ele vivencie momentos de interação com o objeto. Apesar de o termo construtivismo estar relacionado a outras teorias e estudos voltados para a construção do conhecimento, nossa pesquisa se detém ao construtivismo piagetiano, que, segundo Becker (2001, p.72), é “uma teoria e um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos”.

Piaget nasceu na cidade de Neuchâtel, na Suíça, no dia 9 de agosto de 1896 e faleceu em 1980. Biólogo de formação, sua vida foi dedicada à pesquisa, voltada a descobrir como o sujeito constrói conhecimento. Embora sua intenção não fosse criar uma teoria da educação, seus estudos influenciaram profundamente o campo educacional. Vasconcelos (1996, p.41) afirma que, “desde o início de suas investigações científicas, Piaget imprimiu aos seus trabalhos, um caráter

epistemológico. Tais trabalhos não se vinculam diretamente à educação, com exceção de poucos escritos, por solicitação de órgãos educacionais”.

Em seus estudos, Piaget se opôs ao conhecimento “pronto e acabado” e defendia a ideia de um conhecimento que fosse construído a partir da interação com o meio, com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, o sujeito passa por um processo de descobertas e construções e vai formulando seu próprio conhecimento, porque seus pensamentos são individuais. Particularmente, cada sujeito constrói o seu conhecimento.

Apesar de Piaget se debruçar em tentar responder a sua grande questão sobre a epistemologia genética, envolvendo a origem do conhecimento, segundo Azenha (1999, p. 18-19), “o interesse predominante foi responder às questões clássicas da filosofia naquilo que se refere ao conhecimento”, tendo seus estudos caminhado para a formulação de uma teoria acerca do desenvolvimento cognitivo.

A origem da “Teoria do Conhecimento” surgiu em decorrência dos diversos questionamentos a respeito da estrutura do conhecimento, que, “ao longo dos seus estudos denominou teoria constutivista, uma teoria de adaptação, a partir da re (estruturação) cognitiva fundamental para o “pensar” sobre a realidade” (ALIXANDRE, 2018, p.23).

Sobre a concepção construtivista piagetiana, o supracitado autor preconiza:

O conhecimento na concepção constutivista piagetiana não deve ser transmitido socialmente, mas o ambiente social deve proporcionar acesso a informações, questionamentos e situações de conflitos cognitivos que resultem da interação entre sujeito e objeto para a construção de conhecimento, sendo uma reestruturação das estruturas anteriores. (ALIXANDRE, 2018, p. 27).

Devido a suas obras, Piaget se tornou um dos mais importantes psicólogos, influenciando outros estudiosos da área. A contribuição teórica de Piaget conta com inúmeros artigos publicados e uma quantidade bastante considerável de obras, ultrapassando 70 livros. Sua pesquisa trata do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento, denominado como estudo da epistemologia genética.

Entre os estudos que se destacam no Brasil e que seguem a orientação construtivista de Piaget, os mais conhecidos foram realizados por Emília Ferreiro, Ana Teberoski e Margarida Gómez Palácio, com destaque para os trabalhos de pesquisa

na área da aquisição de leitura/escrita, os quais têm subsidiado a atuação docente de diversos professores que trabalham com alfabetização de crianças.

Emília Ferreiro (1936), psicóloga, pesquisadora e escritora argentina radicada no México, com doutorado na Suíça sob a orientação de Jean Piaget, desenvolveu sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita que se popularizou no Brasil subsidiando o trabalho pedagógico de diversos professores, principalmente para aqueles que atuam com processos de alfabetização.

Assim como Piaget, Ferreiro defende a ideia de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. A respeito do desenvolvimento provido pelo meio, a autora sinaliza:

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece. Mas para que esse trabalho cognitivo possa ter lugar, é preciso que o meio ofereça as oportunidades necessárias. Não é pois, o meio em si o que produz aprendizagem e sim o que o sujeito – quer dizer a criança em desenvolvimento é capaz de fazer com o que o meio lhe provê (FERREIRO, 1990, p.5).

Podemos vislumbrar a ênfase que a autora atribui à ação da criança sobre o meio como determinante para a aprendizagem. As relações históricas que conduziram a humanidade para uma evolução intelectual consistem em um aspecto não contemplado na proposta da Escola Nova e nem do construtivismo piagetiano, visto que a transmissão do conhecimento não aparece como determinante na prática educativa para esses vieses teóricos.

3.2.1 Relação professor-aluno

A Escola Nova propaga a ideia de que o conhecimento do aluno é construído a partir da sua experiência com o meio. O professor deixa de ser aquele que ensina e passa a ser o que auxilia o aluno a conquistar sua própria aprendizagem. O professor deve ficar à disposição para intervir quando o aluno sentir necessidade. A transmissão dos conhecimentos clássicos das artes, das ciências, da literatura é substituída pela orientação aos alunos nos seus interesses, na pesquisa e curiosidades, uma proposta preocupada em criar no sujeito a autonomia para solucionar problemas do cotidiano, buscando os próprios caminhos.

O foco da interação não está na relação professor-aluno. Em Piaget, a interação favorece que sujeito e objeto se constituam. Portanto, não existe um sujeito *a priori*, o sujeito vai se constituindo a partir da interação, da experiência com o meio. Partindo dessa premissa, acontece a formação do conhecimento, uma vez que “a origem do conhecimento não está no sujeito e nem é dado pelo objeto, mas vai sendo construída, se formando e se transformando na interação entre sujeito e objeto” (BAPTISTA, 2008, p.28).

A Escola Nova desloca o aspecto pedagógico para o método. Ou seja: se, na Escola Tradicional, o eixo se concentrava no conteúdo e nos aspectos cognitivos, na Escola Nova, o método ganha centralidade. Com esse deslocamento, o foco sobre o processo educativo é modificado. É possível identificar, no processo de ensino-aprendizagem, que o professor perde a centralidade para o aluno, e a disciplina cede espaço para a espontaneidade. Esse deslocamento do professor acontece no século XVIII e vai se intensificando na prática docente nos séculos posteriores. “Nessa concepção, é retirado do professor o papel de detedor do saber e mediador dos conteúdos construídos historicamente pelo homem, para evidenciar o aluno como sujeito do próprio saber” (PEREIRA, 2020, p. 37).

Nessa perspectiva teórica, é atribuída ao professor a função de incentivar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, tornando-se um facilitador do processo de aprendizagem, ficando à disposição dos alunos, para quando estes sentirem necessidade de algum auxílio nas suas construções e curiosidades. Essa mudança retira a transmissão do conhecimento da responsabilidade do professor e transfere para o aluno a responsabilidade de construir o próprio conhecimento. Ao forjar uma aprendizagem empobrecida, superficial, baseada apenas na experiência e interesses do aluno, fica comprometida a aquisição dos níveis mais elevados de conhecimento, porque a ele não chega.

3.2.2 Experiência do Aluno

A base da experiência na Escola Nova é o “aprender fazendo”. Essa orientação provocou grandes prejuízos para as camadas mais pobres, pois se acreditava que essas crianças traziam consigo uma formação prévia construída no seu cotidiano, com experiências que fossem suficientes para impulsionar a aprendizagem.

No entanto, as suas experiências não representavam uma diversidade, como acreditava a Escola Nova. Sérios prejuízos se instalaram devido à compreensão de que a aquisição cultural, na sua forma mais diversa, contemplava a todos. Em uma sociedade com projetos antagônicos e diferentes interesses para cada uma das camadas sociais, tal ideia só poderia reforçar a exclusão social dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que não dispunha, no seu cotidiano, na sua vida familiar, de experiência de mundo mais ampla e diversa. Acontece que o conhecimento mais amplo ficou restrito à classe burguesa.

Nessa perspectiva teórica, o aluno tem seu próprio ritmo para aprender, como também ele próprio é o protagonista principal do seu desenvolvimento, sendo a formação voltada para os sujeitos impregnada pelos aspectos da cooperação e solidariedade. Espera-se que o clima harmonioso, como deve ser na sociedade, esteja presente também em sala de aula, devendo ser harmoniosa a relação professor-aluno.

Manacorda (1992, p. 311-312) elenca alguns pontos a respeito de um estudo realizado por parte de Ferrière após a Primeira Guerra Mundial, que define a Escola Nova. Vejamos um trecho que enfatiza o ensino baseado na experiência:

Em matéria de educação intelectual, a Escola Nova procura abrir a mente para uma cultural geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança.

Baptista (2008 p. 107), ao falar que Vigotski e Piaget concordam que “a experiência é ação, é prática”, faz uma ressalva em se tratando dos conceitos científicos, afirmando que “Vigotski discorda tanto de Piaget, quanto do próprio Dewey, uma vez que em Piaget a operação mental que o adolescente efetua no estágio formal não é prática e está distante da experiência”. No que tange a Dewey, acrescenta: “os signos na educação formal, estão distantes da experiência, e a ideia não é prática”. Portanto, “em ambos o pensamento abstrato (ou conceito científico) não dá para ser ação” (BAPTISTA, 2008, p. 107).

3.2.3 Aprendizagem

Para o construtivismo piagetiano, a aprendizagem se submete ao desenvolvimento. Ou seja: primeiro o sujeito amadurece, para, no momento seguinte, desenvolver-se. Essa perspectiva pautada no biológico retira a interferência do social, pois o sujeito aprende por meio da sua experiência, de forma ativa e espontânea, sendo ele mesmo o principal sujeito na construção do seu conhecimento. O fator biológico é determinante para que o sujeito aprenda.

O que Piaget nos ensina é que aprender é o aspecto pedagógico da atitude biológica geral que consiste em adaptar-se por meio de acomodações e assimilações (BRASIL, 1977, p.16). O autor enfatiza sobre a necessidade de criar condições de assimilação.

A primeira preocupação do professor, antes de abordar um assunto, deve ser a de criar nos alunos condições de assimilação para o que deseja ensinar, isto é, em linguagem mais técnica, verificar sobre quais esquemas de assimilação se fará a aprendizagem e diligenciar para que todos os alunos deles disponham (BRASIL, 1977, p.16).

Dessa forma, o estímulo só será recebido pelo sujeito, se o mesmo estiver preparado para recebê-lo. A aprendizagem de forma espontânea está associada à ideia de que o aluno constrói seu próprio conhecimento, participando de forma ativa das atividades, sendo “a atividade condição não só emocional como intelectual da aprendizagem”, cujo “pensamento não é mais do que a interiorização de ações praticadas” (BRASIL, 1977, p.9).

O que se deve, portanto, é provocar ações e não usar apenas resultados estáticos de ações que o aluno não participou. Não se ensina, pois, com figuras, mas com atividade. As figuras podem apenas motivar a ação que se deseja, sobretudo, se possuírem força dramática e se concorrerem para bloquear a entrada de outros estímulos no psiquismo (BRASIL, 1977, p.11).

A ação está associada ao fato da manipulação concreta dos objetos,

enquanto a criança não tem o poder de manipular, mentalmente, os objetos representados (esta capacidade inicia-se, de maneira ainda muito tênue, aos 7/8 anos, quando a criança adquire a noção de conservação da substância – J. Piaget)” (BRASIL, 1977, p.11)

A espontaneidade proposta pelo construtivismo limita o papel do professor, porque sua atuação fica restrita à necessidade do aluno. Assim, ocorre uma limitação

também na aprendizagem do aluno, principalmente pela falta de acesso ao conhecimento construído pelas gerações anteriores.

Para Gramsci, deixar que a criança absorva caoticamente (sentido pejorativo de espontaneamente) os estímulos externos sem intervenção educativa, equivale a renunciar a sua formação, significa abandoná-la a si mesma, os 'ventos contrastantes do ambiente' (NOSELLA, 2004, p.147).

Na perspectiva construtivista trazida por Ferreiro (1990), a autora elenca alguns aspectos para que uma atividade represente uma situação de aprendizagem:

Uma atividade se constitui em uma adequada situação de aprendizagem quando não é bloqueadora ou inibidora da possibilidade de interação que oferece; quando exige do aluno uma escolha, uma decisão ou uma ação capaz de modificar uma situação, um objeto, um conceito; quando apresenta um desafio ou um problema a ser resolvido por ele (o aluno) e sim estimuladora, que desperta seu interesse, seu prazer de agir e de buscar respostas (FERREIRO, 1990, p.17).

A autora, além do fato de a propositura a respeito da atividade representar uma situação de aprendizagem, também alerta para o nível de dificuldade proposto na atividade, que

não pode ser tão óbvio ou simples que o aluno já sabe o que fazer, sem mesmo ter que 'pensar'; nem tão complexo ou distante de suas experiências, de sua percepção da realidade e de seu estágio de desenvolvimento intelectual, que coloque o conhecimento absolutamente fora de suas possibilidades de assimilação (FERREIRO, 1990, p.17).

No construtivismo piagetiano, as tarefas para casa também se configuram em atividades práticas, fundamentadas na proposta do "aprender fazendo". É preciso manipular o que se pretende aprender. No entanto, as situações práticas e os recursos referentes aos objetos manipuláveis são escassos, tanto na escola como fora dela. A falta de recursos didáticos, importantes para o construtivismo se efetivar na prática pedagógica, torna limitada a execução das atividades escolares no modelo piagetiano, e as tarefas para casa acabam absorvendo estruturas de outras abordagens pedagógicas.

Este tipo de escola ficou restrito a pequenos grupos de elite e as redes oficiais, apesar de influenciadas por este novo pensamento, não tinha condições (materiais inclusive) de acompanhar as características do trabalho escolanovista. Como consequência, rebaixou-se o nível de ensino destinado a classe trabalhadora, que não mais tinha na escola

o espaço singular de acesso ao conhecimento elaborado, pois este ficou em segundo plano (MARSIGLIA, 2011, p.14).

Portanto, a tarefa para casa, elaborada a partir dos pressupostos do construtivismo, ainda não se materializou plenamente na prática educativa, visto que, até mesmo a própria escola sente dificuldades em desenvolvê-la, não apenas pela falta de recursos pedagógicos, mas também, pela falta de apropriação conceitual dos elementos indispensáveis a essa teoria. Mesmo assim, é comum ver professores que utilizam o construtivismo (ou com ele se identifica), associar elementos de diferentes teorias pedagógicas na sua prática docente, inclusive, ao elaborar a tarefa para casa.

Nessa teoria pedagógica, as tarefas escolares são sempre precedidas de uma experiência prática, subsidiadas por objetos ou ainda usando movimentos corporais do aluno como referência, “[...] pois exercícios desse tipo estão bem de acordo com a mobilidade natural das crianças, e além disso, evitam o alheamento muito comum de alguns alunos: todos tomam parte no movimento” (BRASIL, 1977, p.33). O passo seguinte consiste na resolução das atividades escritas. São atividades orientadas para o desenvolvimento das capacidades criativas, para a resolução de problemas e o registro de experiências.

Assim, como as outras atividades escolares, na perspectiva construtivista, a tarefa para casa incorpora o lema do “aprender fazendo”. Tal proposta consiste em promover o desenvolvimento do sujeito a partir da aquisição de habilidades e atitudes criativas, alinhadas aos interesses do capitalismo. “Não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos” (DUARTE, 2021, p. 25-26). Não consiste, portanto, em promover uma educação escolar capaz de propagar a universalização do domínio do conhecimento na sua forma mais profunda.

A classe dominante atua em diversos setores da educação, descaracterizando a importância da transmissão dos conteúdos clássicos da ciência, da filosofia e da arte, necessários para a aprendizagem numa perspectiva revolucionária. “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2021, p.27). Não significa que a escola sozinha seja capaz de promover a transformação social.

3.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ESCOLA DE VIGOTSKI

Falaremos agora da abordagem pedagógica Histórico-Crítica, a qual defendemos como uma possibilidade de superação das pedagogias não críticas, apontadas neste trabalho. Ao concordarmos com os pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e psicológicos nos quais se encontra alicerçada a Pedagogia Histórico-Crítica, significa compreender que a dialeticidade, presente nessa teoria pedagógica, converge com a superação das outras teorias por incorporação e não por eliminação de elementos considerados importantes para o desenvolvimento escolar do sujeito.

De base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica contempla elementos importantes e imprescindíveis para a formação humana. Valoriza a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos como parte da formação humana, proporcionando o desenvolvimento intelectual e consciente do sujeito para sua atuação no mundo coletivo, e a escola é o lugar adequado para que esse desenvolvimento intelectual do sujeito se materialize. Nesse sentido, o professor é responsável pela mediação desses conhecimentos, sendo necessário dominá-los, superando a superficialidade de algumas teorias - “[...] esses conteúdos são atividades humanas historicamente produzidas e condensadas na forma de conhecimentos” (DUARTE, 2021, p. 49). A educação é vista como uma condição para a humanização dos sujeitos, constituindo-os a partir das diferentes práticas sociais.

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “Pedagogia Histórico-Crítica” remonta às discussões travadas na primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP em 1979 (SAVIANI, 2019, p.420). A partir de então, vários escritos e colaboradores têm aprofundado as discussões em torno de uma proposta educacional para uma nova hegemonia. Orientada pela Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela Escola de Vigotski, concebe a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p.421-422).

Nesse contexto, a escola é compreendida a partir do desenvolvimento histórico da humanidade e visa à superação da sociedade vigente, pois, compreende a possibilidade de uma sociedade sem classes, ou seja, uma sociedade organizada de

forma socialista, em que todos os sujeitos têm acesso igualmente aos conhecimentos produzidos na sua forma mais elevada. A articulação entre a concepção política socialista e a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que “ambas fundadas no mesmo conceito geral da realidade como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2011, p 128).

As crianças, quando iniciam sua vida escolar, levam consigo alguns conceitos adquiridos no seu cotidiano, que surgiram a partir das relações sociais efetivadas desde o seu nascimento. É na escola que esse conhecimento passa a ser confrontado pelos conceitos sistematizados, a partir de uma relação dialética mediatizada por quem medeia o conhecimento - o professor. A prática educativa acontece mediatizada pela prática social.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2013, p.422).

A Pedagogia Histórico-Crítica aparece como superação das duas pedagogias anteriores, por apresentar uma perspectiva de educação dialética que entende a educação como prática social. O aspecto dialético presente nessa proposta teórica não se resume em eliminar de forma acrítica determinada teoria pedagógica, sem uma análise dos elementos indispensáveis ao desenvolvimento escolar, portanto, a superação ocorre por incorporação de elementos que impulsionam a aprendizagem escolar dos estudantes.

Tal propositura justifica-se na intenção de superar a concepção de mundo que vem sendo disseminada pelas diferentes abordagens pedagógicas de visão capitalista. A educação escolar torna-se uma possibilidade para desenvolver a concepção de mundo dos indivíduos, caracterizando-se uma luta pela busca desse aspecto, em detrimento de uma visão hegemônica capitalista pautada na divisão de classes.

As primeiras proposições sobre a Pedagogia Histórico-Crítica deram-se no fim da década de 1970. “As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada da ‘pedagogia histórico-crítica’ remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979” (SAVIANI, p.420). A primeira tentativa de sistematizar aconteceu em 1982, por meio do artigo “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, passando a compor o livro *Escola e Democracia* no ano seguinte

Nessa perspectiva educacional, a educação é entendida “como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Construir um texto a partir dessa fala” (MARTINS, 2019, p. 50-51).

A Psicologia Histórico-Cultural chegou ao Brasil por volta da década de 1980. Desde então, tem sido disseminada entre docentes de diversos segmentos, e suas obras vêm ampliando a compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento, sendo estes os aspectos mais destacados pelas obras de Vigotski para a educação.

Lev Semionovich Vigotski nasceu na Bielorrússia em 1896 e faleceu em 1934. Apesar de ter vivido pouco, deixou uma densa contribuição para o campo da psicologia e educação. Foi marxista, estudioso de filosofia e literatura, formou-se em direito e medicina. Atuou, inicialmente, como professor da Educação Básica. Também se dedicou ao estudo das formações psíquicas superiores (ou consciência). Sua teoria foi formulada em um período de intensa revolução política.

Para a Psicologia Histórico-Crítica, a escola aparece como local privilegiado e compreende que a aprendizagem escolar difere da aprendizagem não escolar, por produzir o conhecimento científico e cultural elaborado pela humanidade. Apesar de ainda confundirem a teoria de Vigotski como pertencente ao mesmo grupo da concepção teórica de Piaget, seus estudos apresentam grandes diferenças, principalmente pelo aspecto materialista que configura a psicologia Vigotskiana. A sua concepção no Brasil aconteceu de forma distorcida da proposta original do autor, Lev Semionovich Vigotski. Sua obra foi amplamente difundida a partir da tradução americana, que reduziu intencionalmente parte da obra, desvinculando, principalmente, o caráter marxista e os aspectos do universo político socialista que fundamentam suas obras.

Como afirmam Mainarde e Pino (2000, p.256),

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vigotski, explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana.

Essa descaracterização da psicologia Vigotskiana partiu de autores que “abarcam um amplo leque de posições ideológicas, desde aquelas mais explicitamente anti-socialistas, até aquelas que se apresentam como defensoras de um marxismo ‘aberto’, ‘não-ortodoxo’, ‘antidogmático’, etc.” (DUARTE, 2000, p.3). Apesar de alguns autores admitirem o caráter marxista na teoria de Vigotski, não deixam de suprimir o caráter político-ideológico coerente com a superação do capitalismo e pela formação de uma sociedade socialista.

Os expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, Lev Semionovich Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria, com liderança de Vigotski, no século XX, contrapuseram-se à psicologia da época, que eles determinaram como “psicologia tradicional”. A proposta de uma psicologia que superasse o enfoque a-histórico e idealista concernente à formação humana sem desprendê-la da realidade concreta na qual se assenta, trazendo mais cientificidade, aponta para o salto qualitativo do desenvolvimento humano, que, para essa corrente, advém dos processos de trabalho. É a partir dele que o sujeito age na natureza, transformando-a, como também transforma a si mesmo.

A teoria Vigotskiana foi difundida como pertencente ao grupo de teorias interacionistas e/ou construtivistas, negando não apenas sua base histórica dialética, característica determinante da Psicologia Histórico-Crítica, como também todo arcabouço teórico, que serve de base para a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma alternativa de pedagogia crítica e de transformação social. Entre os autores brasileiros que têm se dedicado a evidenciar as distorções sobre a leitura da Psicologia Histórico-Crítica, trazendo clareza e compreensão sobre essa teoria, destacamos Newton Duarte, que reflete sobre as obras de Vigotski, mostrando a negação de uma parte teórica fundamental para a compreensão da Psicologia Histórico-Crítica, inclusive retomando o caráter marxista de suas obras.

As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entendê-lo sem um mínimo de conhecimento da filosofia de

Marx, de seu método, de sua concepção de homem como ser histórico (DUARTE, 1996, p.22). Uma leitura com pouco aprofundamento da Psicologia Histórico-Crítica pode incorrer em interpretações equivocadas sobre seus aspectos, suas contribuições e influências, situação que ainda acontece desde a disseminação da sua obra em alguns países, inclusive no Brasil.

Portanto, a compressão da sua obra exige uma compreensão também sobre a sociedade. A esse respeito, Baptista (2012, p. 100) aponta que:

Para compreender o pensamento gramsciano e vigotskiano, mais do que relacioná-los ao marxismo e a educação crítica, requer compreendê-lo a partir do projeto de sociedade que defendem: a sociedade socialista, o que implica (assim como ocorre com os defensores da escola ativa) repensar a sua história de vida.

Portanto, evidenciamos que elementos imprescindíveis que compõem a Psicologia Histórico-Cultural foram incompreendidos. No seu livro - A Escola de Vigotski e a Educação Escolar - Duarte (1996) fala da terceira hipótese necessária para a compreensão da teoria em destaque. Essa hipótese consiste em situar a escola de Vigotski fora das características que cabem ao modelo do interacionismo, o qual é epistemológico e aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social (DUARTE, 1996, p. 27). Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural não se inclui na perspectiva interacionista nem construtivista. O social, para a Psicologia Histórico-Crítica, apresenta “uma conotação efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social” (DUARTE, 2000a, p.278).

Levando em consideração que, na sociedade capitalista, o trabalho é dividido no âmbito intelectual e no manual, esse modelo é transplantado para a educação. Mediar o conhecimento dentro dessa forma de organização social, na qual os interesses educacionais divergem dos interesses econômicos, pelo menos, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, busca a transformação social do homem a partir dos conhecimentos e exige conhecimentos teóricos e práticos sobre os processos educativos e compreensão sobre a importância da prática docente para a formação humana, que se guia por uma perspectiva dialética da educação. Para a PHC, apropriar-se da cultura material e intelectual, compreendendo como aspectos indissociáveis para uma educação humanizadora implica a compreensão também de situar historicamente o sujeito dentro desse movimento dialético e das contradições

que marcam o modelo de sociedade capitalista, exige um esforço intelectual e coerência teórica, necessários na formação docente.

Dito isso, as possibilidades de elevar culturalmente o indivíduo para uma construção emancipatória torna-se mais provável. Ensinar é uma atividade intelectual inerente à prática docente. Se o professor permanece no nível da superficialidade ou, ainda, no nível do aluno, não será possível que este avance no seu conhecimento. Para a PHC, o professor exerce papel central na transmissão do conhecimento e, para que isso ocorra, é indispensável que o professor crie condições para uma real socialização do saber.

Portanto, o conceito espontâneo, enquanto um conceito “não conscientizado”, significa em Vigotski que “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar” (VIGOTSKI, 2000, p.290).

3.3.1 Relação professor-aluno

A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que o professor deve dominar os conteúdos escolares na sua forma mais elaborada, compreendendo-os como construções históricas, emergidas das práticas sociais.

Aprender é uma necessidade humana e pressupõe que alguém ensine, [...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p.285).

Em consonância com essa afirmativa, Saviani (2011) preconiza que “o que não é é grantindo pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens” (SAVIANI, 2011, p.13).

Nessa abordagem, o conhecimento é visto como um processo cultural, produzido pela humanidade em diferentes momentos da história, resultado das relações sociais de trabalho refletidas por determinado modo de produção.

Numa perspectiva dialética de produção do saber, tanto professor quanto aluno fazem parte da construção do conhecimento, lembrando que o professor é o par mais evoluído, mais experiente dessa relação, portanto, responsável pela transmissão dos conteúdos, na sua forma mais desenvolvida. Cabe também ao professor identificar no aluno os conceitos que ele já domina ou o que ele consegue fazer em colaboração

com o próprio professor. A colaboração está imbricada no processo relacional entre professor e aluno e depende de uma organização mental do trabalho educativo desenvolvido pelo professor durante a aula.

Conhecer os processos pertinentes ao desenvolvimento significa também identificar a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) do aluno, é nela que o professor deve atuar, porque a ZDP favorece a concretização do saber sistematizado. Essa ação resulta em um salto qualitativo e determinante para que o trabalho educativo promova novo conhecimento. Se o ensino está voltado para atuar no Nível de Desenvolvimento Real, aquele que corresponde ao conteúdo que o aluno já domina, atuar nesse nível não gera desenvolvimento. É preciso, portanto, atuar na ZDP do aluno, para que o aluno avance.

A colaboração permite que o aluno continue aprendendo, mesmo não estando fisicamente junto ao professor. A partir das orientações, explicações e exposições feitas pelo professor, o aluno vai seguindo para realizar sozinho, em outro momento, aquilo que ele só conseguia fazer com a ajuda do professor. Portanto, ao término da aula, a prática educativa que foi desenvolvida pelo professor permanece contribuindo para que o aluno aprenda e continue o processo de desenvolvimento, na forma sistematizada.

Enquanto a criança não inicia sua vida escolar, a colaboração ocorre no contexto fora da escola, de forma não sistematizada e a partir da relação com seus familiares, outros sujeitos e instituições que fazem parte do seu cotidiano. Já na escola, esse processo vai ocorrer a partir do convívio com o professor ao levar para o aluno o trabalho sistematizado, intencional e que acontece diferentemente dos conhecimentos adquiridos pela criança no seu cotidiano, fora da escola.

“Quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado” (VIGOTSKI, 2000a, p. 342.)

A função do professor, enquanto impulsionador do desenvolvimento, é fundamental para que o aluno dê um salto qualitativo no processo de apropriação do conhecimento. Isso acontece porque, ao conduzir o aluno para conhecer o desconhecido, considerando os aspectos necessários para esse avanço, a criança evolui para outro nível.

A colaboração não ocorre descolada da mediação, e na perspectiva vigotskiana, não se trata de uma mediação ingênua, espontaneísta. Ao contrário disso: consiste na condução da criança pelo adulto, refletindo positivamente sobre as funções psicológicas superiores. “A função de mediação da educação é concebida como ‘ponte’ que liga dois pontos. Uma mera passagem através da qual se atravessa uma determinada distância de um ponto a outro” (OLIVEIRA; DUARTE, 1985, p.95).

É na prática social com gerações mais experientes que o processo de mediação cumpre o seu papel na condução para níveis mais elevados de conhecimento, permitindo que os sujeitos internalizem de forma sistematizada as objetivações humanas disponibilizadas a eles, por outros sujeitos, mediante os processos educativos, que ocorrem no âmbito das relações interpessoais.

A esse respeito, Martins (2013) tece a seguinte propositura:

Vigotski (1995) formulou o que chamou de ‘lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo’, asseverando que toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos. Num primeiro, como função interpessoal, interpsíquica e, num segundo plano, como função intrapessoal, intrapsíquica. Em última instância, o autor colocou no cerne da formação das funções psíquicas superiores o ato educativo, consubstanciado nos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2013, p.134).

O processo interpsíquico se estabelece na relação entre as pessoas, por meio do uso dos signos externos, e podemos tomar como exemplo de signos externos a nossa língua materna. Tal processo configura as relações externas que constituem o sujeito e exercem influências sobre os processos intrapsíquicos. Qualquer característica própria do sujeito hoje surgiu, primeiramente, da relação com o outro, inclusive, as diferenças e semelhanças que caracterizam a individualidade de cada um. Como esses processos surgem do meio externo, a partir da relação com os outros, implica dizer que qualquer desejo de mudança em nível intrapsíquico precisa ser feito primeiramente no âmbito do interpsíquico.

Contudo, há um pensamento diferente da concepção de Vigotski, preconizando que a criança, ao chegar à escola, precisa internalizar, socializar o conteúdo interno que leva consigo. Como se existisse dentro dela uma força impulsionadora que revelasse todo o saber durante o processo de desenvolvimento. A concepção vigotskiana é contrária a este pensamento. É na materialidade da prática social que

se constituem os sujeitos, tanto na sua coletividade, como na sua individualidade humana.

A ação pedagógica que representa o ensino deve estar pautada na intencionalidade do trabalho educativo, proporcionando a aprendizagem do aluno de forma apropriada. Contudo, os aspectos interp-síquicos, aqueles que são aprendidos, voluntários, presentes na ação educativa do professor, representa um ensino que não pode reverberar em torno do que o aluno já domina, para que não fique prejudicado os processos intrapsíquicos. Se a atuação docente fica abaixo da ZDP do aluno, ou seja, no Nível de Desenvolvimento Atual (NDA), não gera novo conhecimento, a aprendizagem fica estagnada. Se o aluno se encontra no NDA, consiste que ele já internalizou o conhecimento que foi transmitido pelo professor, sendo necessário elevar esse aluno para um grau de complexidade maior, mais elaborado, para que aconteça um novo conhecimento.

Ao se apropriar dos pressupostos teóricos da PHC, bem como da base psicológica que a fundamenta, o professor deve organizar o trabalho pedagógico, de modo que o tempo escolar do aluno não se caracterize em uma atuação docente desinteressada. O processo de ensino servirá ao aluno não apenas enquanto estiver na escola, mas também fora dela, pois a colaboração continuará para além da sala de aula e da presença física do professor.

Além desses aspectos, as funções psicológicas superiores, aquelas geridas no âmbito social, criam condições para que o aluno dê um salto qualitativo na elaboração do seu conhecimento, porque será proposto ao aluno aquilo que ele pode fazer em colaboração com o adulto ou com outro mais experiente, e, na escola, esse papel é de responsabilidade do professor.

Ao considerar a dimensão histórica e social do sujeito, o conceito de mediação, na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, é central e determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Na educação escolar, o professor exerce a função de mediar os conhecimentos, conduzindo o aluno para outro nível de conhecimento, provocando uma elevação nas funções psíquicas superiores dos indivíduos. Esse processo psíquico não acontece rapidamente, configura-se em uma ação continuada, associada a processos relacionais mediatizados pelo contexto social.

A mediação da qual falamos não é ingênua, a-histórica nem acrítica, parte de um entendimento de que a condução do aluno para um novo conhecimento só será possível pela via da mediação do professor, que deve se apropriar do conhecimento teórico e dos elementos pertinentes ao trabalho educativo escolar, pois o professor é peça fundamental para impulsionar os conceitos espontâneos de encontro aos conceitos científicos, elevando o conhecimento do aluno para outro patamar.

A mediação do professor nessa perspectiva teórica ocorre de forma dialética. Vale ressaltar que o conceito de mediação difere entre as abordagens teóricas. Cury, ao trazer um conceito materialista sobre a mediação, enfatiza que é visto na educação por dois movimentos: “o de camuflar ou de desvelar a realidade das relações sociais” (1986, p.95). Tal propositura indica que a mediação pode assumir intenções distintas, ou seja, o de manutenção de classes ou de transformação social. Reforçamos, então, que a transformação social da qual falamos é representativa para a classe trabalhadora, uma vez que a Pedagogia proposta por Saviani é destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Ainda sobre a mediação, Oliveira e Duarte (1985, p.99) apontam que:

A educação enquanto mediação no seio da prática social precisa, ser compreendida enquanto atividade que mantém um movimento recíproco dentro dessa prática mais ampla, durante todo o seu processo de produzir-se, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade.

A relação professor-aluno, nessa abordagem pedagógica, compreende que o aluno não é uma “tábula rasa”, muito menos que a ação educativa do professor sobre o aluno é concebida a partir de uma espontaneidade, que deixa o desenvolvimento do aluno à deriva. Ao contrário disso, reconhece o conhecimento espontâneo que o aluno leva para a escola quando inicia sua vida escolar, como também compreende a importância da atuação do professor em favorecer a aprendizagem do aluno, a partir da transmissão do conhecimento, puxando o aluno para graus mais elevados do pensamento, ou seja, apropriar-se dos conhecimentos científicos. Para tanto, o professor deve se apropriar densamente desses conhecimentos e, ao transmitir para os alunos, usar as estratégias adequadas, possibilitando a elevação da classe trabalhadora.

Ao professor, é imprescindível o domínio conceitual de elementos dessa teoria pedagógica, bem como da sua base psicológica, a fim de que o trabalho educativo escolar a ser desenvolvido pelo professor não reflita a superficialidade de um conhecimento utilitário e pragmático. Os preceitos que embasam a relação professor-aluno estão para além da unilateralidade. Trata-se, portanto, de uma relação multilateral mediada pela prática social que resulta dos conhecimentos das diferentes áreas.

3.3.2 Conteúdo e Atividade

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como objeto do ensino escolar os conhecimentos historicamente sistematizados e coloca-se em defesa da escola, como locus privilegiado para que ocorra “o desenvolvimento das capacidades humanas complexas das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta” (MARTINS, 2013, p.135). Tal propositura está atrelada ao fato do direito que o sujeito tem de desenvolver suas funções psíquicas superiores, a partir de um processo de aquisição dos conhecimentos universalmente produzidos pela humanidade e que deve ser transmitido pelo professor, supondo-se que a assimilação pelo aluno desse conhecimento seja feita de forma plena.

Quanto mais o sujeito internaliza e se apropria dos conhecimentos clássicos (apresentados pela escola em forma de conteúdos escolares) produzidos pela humanidade, mais condições ele tem de ampliar sua compreensão sobre o mundo e sobre os fenômenos sociais.

Saviani (1991) tece a seguinte propositura, sobre os conhecimentos clássicos:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Não se trata, portanto, de conteúdos empíricos e abstratos manifestados na experiência imediata, mas sim de conteúdos concretos captados na multiplicidade das relações que os envolvem e a partir da mediação do abstrato. Assim nas abordagens dos conteúdos a partir de uma lógica dialética concreta supera o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 1991 p. 14).

Os conteúdos necessários para mobilizar avanços nas estruturas psíquicas do sujeito não partem da aprendizagem espontânea e não se sustenta nos conceitos do senso comum, presente na relação cotidiana. “Os conteúdos são fundamentais e,

sem conteúdos relevantes, sem conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (SAVIANI, 1985, p 60).

Portanto, sua apropriação é condição de libertação para a classe trabalhadora, e, nesse sentido, Saviani parte do seguinte pressuposto: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1985, p.61). Para o autor, a única forma de lutar contra essa farsa do ensino é priorizar os conteúdos, ou seja, fazer chegar ao aluno na sua forma mais elaborada.

Saviani, ao justificar a prioridade desses conteúdos, faz a seguinte afirmação:

[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1985 p. 60-61).

Sendo assim, o domínio dos conteúdos escolares representa avanços nas estruturas mentais das “simples” elementares para as estruturas “complexas” superiores. Para que haja desenvolvimento do sujeito, é imprescindível incidir sobre as estruturas psíquicas, provocando transformações:

Advogamos, portanto, que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como locus privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção (MARTINS, 2013, p.131).

A organização do trabalho pedagógico contempla também as tarefas escolares, sendo instrumentos indispensáveis para o processo de consolidação dos conhecimentos clássicos transmitidos pelo professor. Nesse contexto, insere-se também a tarefa para casa. Tal instrumento é evidenciado na prática docente e permite aos alunos realizarem produções objetivas, existentes na realidade concreta. A tarefa para casa favorece a formação dos sujeitos em processo de escolarização, fazendo parte das atividades planejadas pelos professores a partir de uma intencionalidade e representam estratégias que colocam o sujeito em relação com o objeto, para dele extrair as subjetividades. Segundo Castro (2006), a tarefa para casa

faz parte do processo pedagógico escolar, orientado pelo professor. Ela é, simultaneamente, uma característica do processo de ensino-aprendizagem eleita pela escola como necessária para que os conteúdos das disciplinas escolares sejam aprendidos pelos(as) alunos(as) e é parte do cumprimento do seu dever.

Para Martins (2013, p.135),

[...] os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais e, sobretudo científica, já alcançadas pela humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

A tarefa escolar representa uma intencionalidade da prática pedagógica, organizada com finalidade, e precisa estar atrelada ao tipo de conhecimento que se espera que o aluno construa.

Nesse contexto, a elaboração das atividades escolares, assim como a tarefa para casa, deve considerar dois aspectos importantes. Primeiro, o professor precisa conhecer a ZDP do aluno e nela atuar. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI, 2010, p.112). O autor acrescenta que “[...] a diferença entre o nível com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.112). O segundo aspecto consiste em compreender que a colaboração faz parte do processo da aprendizagem que gera desenvolvimento, sendo, portanto, necessário que a atividade proposta pelo professor considere tal aspecto. A colaboração acontece mediante uma explicação ou explanação do professor sobre um determinado conteúdo.

Para Vigotski, o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se de zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também aqueles que ainda estão ocorrendo e que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VIGOTSKI, 2010).

3.3.3 Ensino e Aprendizagem

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação contempla um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos. Tal propositura reflete a ação do aluno e do professor em ultrapassar os conhecimentos cotidianos, portanto, a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimentos dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado mas, apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2021, p.46).

Essas proposições reverberam em resistências que lutam insistentemente para garantir que a finalidade da educação não se multiplique em uma reprodução da massa alienante, pautada no cotidiano imediato dos sujeitos. É preciso, portanto, conforme Duarte (2000, p.10):

[...] lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para as necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos a necessidade de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade [...].

A superação da sociedade capitalista só será possível mediante sujeitos apropriados dos conhecimentos produzidos pela humanidade na sua concretude, que, historicamente, tem sido relevante para a sociedade e fundamental para a mediação da compreensão sobre a realidade social.

O ensino, nessa abordagem, exige que o docente se aproprie dos elementos de mediação necessários à aprendizagem, principalmente para aqueles sujeitos que têm uma visão de mundo mais restrita, limitada, que, na sua vida cotidiana, fora da escola, não foi possível acessar. Esse fator incide na compreensão sobre os pressupostos da PHC e a quem ela se destina, pois foi elaborada para atender a uma determinada classe, ao sujeito da classe mais desfavorecida. Para a pedagogia

histórico-crítica, é dever da escola possibilitar ao discente acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, oportunizar seu ingresso na sociedade letrada (SAVIANI, 2013).

Os processos para elevar tais sujeitos para outro nível de interpretação crítica do mundo devem ser garantidos pela escola, contemplando os conteúdos escolares na sua forma mais desenvolvida. Não se configuram, portanto, uma educação voltada para as questões imediatas, que cumprem as exigências do neoliberalismo.

Diferentemente da visão piagetiana, a aprendizagem para a Psicologia Histórico-Cultural, sendo esta a base psicológica da PHC, acontece dentro de uma estrutura dialética entre ensino e aprendizagem. Em Vigotski, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2010, p.116).

Vigotski tratou dialeticamente de dois conceitos: o conceito espontâneo e o conceito científico. Quando o conceito espontâneo se eleva, o científico desce ao nível do espontâneo, subsidiando a elevação deste. Tanto os conceitos espontâneos quanto os conceitos científicos exercem fundamental papel para o processo de elevação intelectual do sujeito, mas se configuram níveis diferentes.

Os conceitos científicos correspondem a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento (MARTINS, 2016. p. 1584).

Os conceitos espontâneos são adquiridos por meio dos processos intersíquicos não sistematizados, ou seja, conhecimentos que foram adquiridos de forma espontânea, no seio da prática social cotidiana fora da escola. O conceito espontâneo, enquanto um conceito “não conscientizado”, significa em Vigotski que “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar” (VIGOTSKI, 2000, p.290). É por meio dos processos intersíquicos sistematizados que a criança evolui conceitualmente, porque “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, 116). A escola se apresenta, portanto, como uma instituição específica, promovendo o desenvolvimento do sujeito, impulsionando suas funções psíquicas, elevando, dessa forma, o nível cultural do sujeito. Tais processos não

surtem repentinamente, nem são estanques: vão se produzindo a partir das práticas sociais e de suas influências na vida do sujeito.

Essa relação entre conceito científico e conceito espontâneo acontece a todo momento e em qualquer fase da vida. O processo de conhecimento não se encerra, não se fecha, sempre existe um conhecimento que não dominamos ou ainda aquele que precisamos revisitar.

Nesse contexto, a educação exerce uma função intencional, alinhada com uma concepção de formação humana que favorece a emancipação do sujeito. É papel da escola, favorecer a apropriação do conhecimento, pelo sujeito, não representando uma construção estanque, ocorrendo gradualmente, e os conceitos já dominados podem ser revisitados a qualquer momento, dependendo dos novos conhecimentos a serem trabalhados pelo professor e da própria necessidade da ação pedagógica.

A diferença da aprendizagem pré-escolar (antes de a criança ingressar na instituição educacional) da escolar “não é apenas uma questão de sistematização, a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.110). Nesse sentido, a aprendizagem ocorre antes mesmo de a criança ingressar na escola, porque, nessa fase, ela encontra-se inserida em uma etapa específica de aprendizagem. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.110).

Matins (2013), ao falar sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, acrescenta que:

[...] apontam para a necessidade de organização e desenvolvimento de um ensino pautado na lógica dialética – e somente assim -, sendo capaz de proporcionar aos alunos uma reflexão pedagógica ampliada da prática social, verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidades históricas, ordenando, portanto, a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica (MARTINS, 2013, p.146).

Nessa perspectiva, o ensino ocupa espaço central e, além de cumprir a tarefa de humanização dos indivíduos, assume uma natureza específica na educação escolar. “Em Vigotski, o bom ensino é aquele que leva a criança superar-se; para tal a educação deve trabalhar tanto as funções mentais superiores, que já estão maduras, como aquelas que ainda não amadureceram” (BAPTISTA, 2012, p.245),

portanto, não é qualquer ensino que vai ultrapassar o que já está estabelecido, ou seja, o conhecimento já dominado pelo aluno. Nesse processo, a ZDP assume papel indispensável, trabalhando no campo da possibilidade, e não no campo do que já é real. “Enfim a realidade concreta define a ação humana, em outras palavras a ação depende dos desafios impostos pelo contexto histórico” (BAPTISTA, 2012, p.245). Portanto, esse avanço é possível, dadas as possibilidades do contexto.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, imaginação, percepção, atenção, memória, vontade, etc.) não independem do processo de ensino e aprendizagem, e a atuação do professor na ZDP do aluno confere à Psicologia Histórico-Cultural um diferencial que converge para o desenvolvimento do aluno. Vejamos o que fala Baldan (2011), a esse respeito:

Para atingir as funções psicológicas superiores, a educação deve orientar-se para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo da criança/indivíduo, isto é, adiantando-se ao que a criança não sabia fazer, diferentemente no que ocorre naquelas correntes pedagógicas que trabalham apenas na zona de desenvolvimento real/atual da criança na qual ela própria faz por si mesma as atividades (BALDAN, 2011, p.222).

Além de saber onde se deve atuar, é imprescindível também, ao professor, conhecer o ponto fraco ou forte de um conceito. Significa então que o

[...] ponto fraco de um conceito é o ponto forte em outro. Em relação aos conceitos espontâneos o forte é o seu conteúdo empírico, sua base está na experiência, o que é o ponto fraco dos conceitos científicos, cujo ponto forte é a abstração, que é o ponto fraco dos conceitos espontâneos (BAPTISTA, 2012, p.147).

Quando há movimento para o ponto forte da criança, a ação do professor incide em um mero reforço do que ela já sabe, do conceito que já domina. Ficar nesse nível impede a aprendizagem, e o conceito científico fica estagnado, não gera novos conhecimentos, mais complexos, que a criança poderia aprender se o processo estivesse no movimento que defende a Psicologia Histórico-Cultural.

4 A TAREFA PARA CASA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM JOÃO PESSOA

Neste capítulo, deter-nos-emos nas análises da concepção das tutoras acerca do seu trabalho educativo desenvolvido na escola de tempo integral, especialmente no tocante à tarefa para casa, sendo esta atividade pedagógica de maior ênfase nesse modelo escolar, principalmente pelo motivo de suscitar expectativas em elevar a aprendizagem dos alunos, com foco na língua portuguesa e na matemática.

As análises realizadas foram subsidiadas pelas categorias analíticas *mediação, contradição e reprodução* e as categorias empíricas *aprendizagem, jornada ampliada e escola compensatória*. Portanto, identificar a concepção das tutoras acerca de aspectos educacionais instituídos na escola de tempo integral exige as abstrações dessa realidade concreta, das objetivações por elas compreendidas.

4.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM JOÃO PESSOA

A ampliação dos espaços e tempos educativos é vista como necessária, para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Em João Pessoa, a implantação da escola de tempo integral é uma realidade que vem ganhando adesão desde 2011.

Inicialmente, o município de João Pessoa adaptou 5 escolas das 95 existentes para funcionar em tempo integral. De 2011 a 2020, chegamos a uma quantidade significativa de escolas que passaram a funcionar com a jornada escolar ampliada, com 11 escolas funcionando parcialmente integrais e 20 escolas totalmente integrais. O formato parcial decorre, muitas vezes, da condição de infraestrutura da escola, que apresenta um grau elevado de precariedade, ou, ainda, pela oferta insuficiente para atender a quantidade de alunos.

Para preservarmos o anonimato da escola onde foi realizada a pesquisa empírica, ela será identificada com o nome de uma flor - Margarida. Em 2020, a escola Margarida contava com 24 turmas, contabilizando também 24 tutoras, atendendo, aproximadamente, 600 alunos. É uma escola ampla, com biblioteca, sala de informática, auditório, brinquedoteca, sala de professores, secretaria, gestão, pátio, cozinha, refeitório e horta. Apesar de ampla, a escola não possui dependências adequadas para a permanência dos alunos em tempo integral, a infraestrutura

comprometida e a falta de profissionais adequados para mediar o tempo estendido fragiliza o trabalho pedagógico.

Antes de mudar para a jornada ampliada, a escola mencionada funcionava nos três turnos, com o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) nos turnos manhã e tarde e com a EJA no turno da noite. Em 2011, passou a ser de tempo integral, atendendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As aulas regulares que correspondem ao currículo oficial aconteciam no turno da manhã. À tarde, a permanência dos alunos na escola era garantida pelas tarefas para casa, mediadas pelas tutoras, e outras atividades desenvolvidas em formato de oficina com outros profissionais, como recreadores, contadores de história, professor de xadrez, musicalização e oficina de informática. Entretanto, na maior parte do tempo, os alunos faziam atividades escolares desenvolvidas pelas tutoras com foco na língua portuguesa e matemática.

A escola de tempo integral, no entanto, perdeu suas características com o isolamento social, imposto pela pandemia do COVID-19. O isolamento social foi uma medida preventiva para a contenção da pandemia, aderida no Brasil e em diversos países do mundo. As escolas fecharam as portas no dia 17 de março de 2020 por medida de segurança, conforme recomendação dos órgãos sanitários. “Comércios, indústrias e serviços tiveram suas rotinas alteradas, e não foi diferente com as escolas, nas quais, logo após o início do ano letivo, as atividades presenciais foram suspensas” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.37). O ano de 2020 ficará marcado pelos desafios mundialmente impostos à população em diversos aspectos, e a educação foi atingida completamente, causando sérios prejuízos aos alunos de todos os segmentos.

Aparece, então, nesse contexto pandêmico, o termo que se popularizou e se expandiu também nas escolas públicas, o “ensino remoto”, que surgiu como única alternativa para substituir o ensino presencial, embora não tenha sido oferecida a mínima condição para que os alunos participassem remotamente. Ainda assim, foi o “ensino remoto” que se configurou nas escolas públicas do Brasil, inclusive, na escola de tempo integral.

Ainda sem uma configuração muito clara no meio docente, as escolas foram disponibilizando o “ensino remoto” de forma bastante precária. A baixa participação e a parca devolutiva das atividades dos alunos foram recorrentes.

Foi nesse contexto que as tutoras precisaram encontrar formas de orientar os alunos nas tarefas para casa, providenciando também seu acesso a esse formato, pois os recursos necessários, ainda que minimamente, não foram disponibilizados aos alunos, nem aos professores e tutoras, para o trabalho com o ensino remoto.

Diante de todas essas limitações, a escola de tempo integral não teve continuidade no segundo ano do advento pandêmico do novo coronavírus, sendo a jornada ampliada a principal característica da escola de tempo integral, com a impossibilidade das aulas presenciais, essa característica deixou de existir. Algumas tutoras assumiram sala de aula em horário regular, ainda no formato remoto.

Atualmente, a escola Margarida está passando por uma reforma na estrutura física, e as aulas estão acontecendo em outro prédio, dividindo o mesmo espaço com uma escola do Estado. As aulas presenciais acontecem de forma alternadas. Os alunos foram divididos em grupo 1 e grupo 2. Na semana em que um grupo está presencial, o outro está remoto, e vice-versa. Ficaram de fora desse escalonamento alunos das turmas do 5º ano, pois, estão com aulas presenciais diariamente no turno da tarde.

A aprendizagem do aluno, que é uma preocupação nos documentos legais e nas ações políticas que justificam e defendem a ampliação do tempo integral, no atual contexto, encontra-se fragilizada, mesmo com o retorno das aulas presenciais.

Há uma proposta em construção sobre a escola de educação integral no município de João Pessoa - PB, numa perspectiva de tempo integral, que entende esse modelo de organização escolar, associado aos espaços adequados para esse fim. Então, a Secretaria de Educação pretende retomar a educação integral, a partir de uma nova concepção, que agrega estruturas físicas adequadas às necessidades de crianças e adolescentes e pretende também, garantir condições para que a jornada ampliada se efetive na prática, contemplando a aprendizagem e os aspectos necessários para potencializar a construção do conhecimento de forma plena.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são tutoras que trabalharam na escola Margarida, e, para preservar o seu anonimato, estabelecemos critérios de identificação dos sujeitos que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Portanto, usamos a letra T, para representar tutora e o número de 1 a 9 para diferenciá-las nas suas contribuições. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Formação e Experiência dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	GRADUAÇÃO	IES	ANO CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO TUTORA
T1	Pedagogia	UFPB	2006	Psicopedagogia Institucional	3 anos
T2	Pedagogia	UFPB	2011	Psicopedagogia Institucional e Clínica	5 anos
T3	Pedagogia	UFPB	2010	Não tem	8 anos
T4	Pedagogia	UFPB	2013	Psicopedagogia Institucional e Docência no ensino superior	2 anos
T5	Pedagogia	UFPB	2010	Psicopedagogia Institucional e Clínica	7 anos
T6	Pedagogia	UFPB	2004	Educação de Jovens e Adultos	8 anos
T7	Pedagogia	UVA	2008	Supervisão e Orientação	10 anos
T8	Pedagogia	UFPB	2002	Psicopedagogia Institucional	12 anos
T9	Pedagogia	UNO PAR	2002	Não tem.	12 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O quadro acima representa informações sobre a formação das tutoras e o tempo de exercício na escola de tempo integral. Podemos observar que das 9 tutoras, apenas duas não têm formação pela Universidade Federal da Paraíba. T7 tem formação pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e T9, pela Universidade Norte do Pará (UNOPAR). Além disso, há uma predominância também de tutoras com curso de Pós-Graduação *Latu sensu*. Desse quantitativo, apenas duas não possuem essa formação, e tal aspecto demonstra que as tutoras buscam por formações. A experiência com Escola de Tempo Integral mostra que apenas duas tutoras têm menos de 5 anos de experiência.

4.2 ESCOLA COMPENSATÓRIA

A educação compensatória tem suas bases alicerçadas na pobreza e na vulnerabilidade social. Tais características estão presentes na nossa sociedade de forma bastante acentuada, presente na grande massa populacional. Os problemas sociais têm se agravado cada vez mais numa proporção ainda maior, impregnando o assistencialismo como forma de minimizar questões que não são de responsabilidade da educação. Dessa forma, para Saviani (2008), a educação compensatória:

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

Por este viés, ela se apoia nas ações, nos projetos e programas, com o objetivo de sanar de vez as dificuldades educacionais apresentadas pelos alunos advindos de ambientes e famílias carentes. “As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas” (CURY, 2005, p.24). Os problemas com a evasão escolar, baixa aprendizagem e distorção idade-série são recorrentes na sociedade, e, facilmente, tais obstáculos são associados aos sujeitos, aos alunos, aos professores e à família.

“Nas décadas de 70 e 80 do século XX, os programas de educação compensatória tinham como propósito assistir e compensar as necessidades das classes populares, sem uma análise crítica contextualizada, acerca da origem dessas necessidades” (SILVA, 2020, p.67). Nesse período, a educação compensatória já tinha o foco na infância. A pré-escola e jardins de infâncias são modelos de educação compensatória. Quanto mais cedo assistir as crianças pobres, mais cedo também os problemas sociais advindos dessa população serão sanados. Portanto, era preciso compensar a deficiência do capital cultural da grande massa. No entanto, em pleno século XXI, as discussões em torno das problemáticas educacionais permanecem na nossa sociedade, contemplando os mesmos problemas.

A escola de tempo integral, com foco em elevar a aprendizagem dos alunos, aparece como solução para o ensino público brasileiro sanar de vez as dificuldades apresentadas pelos alunos no âmbito escolar. “Sucederam-se medidas cuja finalidade

era transformar o Ensino Fundamental no País e buscar índices de rendimento de escolarização mais competitivos de acordo com as indicações dos organismos internacionais” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p.1075).

Partindo dessa concepção de educação, a escola de tempo integral se expandiu com o mesmo objetivo: compensar os problemas educacionais emergidos da grande massa. Ela surge para garantir a força produtiva de trabalho dos pais e as refeições diárias dos alunos. Além disso, a ideia de quanto mais tempo se permanece na escola mais o aluno aprende é propagada e está presente na concepção das tutoras. Tais proposituras, podemos identificar no relato das tutoras entrevistadas.

“A proposta da educação integral, ela é linda, é maravilhosa, o projeto é dez, mas na prática, é ...então assim, eu via que ali as escolas de tempo integral era mais que ensinar. O aluno tava ali pra aprender e tal, mas ele também tava ali pra se alimentar. Eu acho que era um alívio pros pais, “meu filho hoje teve alimentação, teve o lanche, teve almoço” T2.

“Então a minha visão pra escola de tempo integral que eu vivenciei no tempo que fiquei como tutora, é de que ela não produzia nenhum benefício para o aluno, era só um lugar onde os pais podiam ter certeza que as crianças estavam guardadas enquanto elas estavam trabalhando” T4.

“Os pais gostavam, pela preocupação de trabalhar o dia inteiro, alguns também por não ter condição de alimentação para o filho, eu via bastante isso, crianças que chegavam com fome, sem café, esperavam ansiosos pelo lanche e quando chamavam pra fila do almoço, era uma alegria tão grande, repetia, uma dua, três vezes. Eu via que ali as escolas de tempo integral era mais que ensinar. ele tava ali pra aprender e tal, mas ele também tava ali pra se alimentar. eu acho que muitos assim, era um alívio pros pais de tipo, meu filho hoje teve alimentação, teve o lanche, teve almoço, enfim”. T7.

“A escola de tempo integral não está preparada para atender os alunos. É mais um lugar para os alunos ficarem. Falta muita coisa pra ser uma escola ideal. eu acredito que a escola de tempo integral devia ter mais opções, mais oficinas. que os alunos ficassem porque gostam, mas que não fosse algo imposto. Não tem lugar pra tomar banho, faltava muita coisa desse tipo. T5.

“Para as crianças, é uma excelente oportunidade, porque elas ficam o dia inteiro na escola, estudam pela manhã, faz outras coisas a tarde, esporte, oficinas, passam o dia todo ocupado, e pra os familiares que trabalham, também, é muito bom, porém, falta um pouco a estrutura, porque era muito precária e não tinha estrutura pros alunos, então nisso aí, que era na minha opinião, onde tinha a falha.” T3

A concepção das tutoras sobre a escola de tempo integral revelou que o fator socioeconômico dos alunos representa, de fato, a população carente, demonstrando que a proposta assistencialista recomendada nos documentos que orientam a

implantação e a ampliação da escola de tempo integral destina-se “prioritariamente” para esse público. Tal aspecto é identificado, no relato da T4, quando diz que *“aqueles alunos que têm o apoio da família com uma maior participação, que já apresentavam um bom desempenho, eu acho que a educação de tempo integral contribui pouco, entende?”* T4. Tal propositura reproduz a compreensão de que a escola de tempo integral é destinada a uma classe, que não é a dominante, cujo acesso às formas mais evoluídas da cultura é garantido pelas suas condições materiais. Diferentemente da classe trabalhadora, à qual se destina a escola de tempo integral, no tocante aos alunos desassistidos pelas famílias, a escola tem sua função social distorcida, aparecendo o ensino em segundo plano, porque a escola está ocupada em atender outras necessidades dos alunos. Desse modo, o ensino aparece como um acessório, e a função social da escola fica comprometida.

Ainda quando a T3 se refere à escola de tempo integral como uma “excelente oportunidade”, contradiz-se ao afirmar que “falta um pouco de estrutura, é muito precária”. Se a escola de tempo integral não oferece as mínimas condições de permanência ao aluno, é contraditório afirmar que “é uma oportunidade excelente”.

Os problemas advindos pela falta de planejamento para implantação da escola de tempo integral são apontados pelas tutoras. As péssimas condições da estrutura física, como também a falta de profissionais para exercer atividades de apoio nos momentos não associados às atividades pedagógicas representam a realidade desse modelo de escola.

Apesar dos problemas existentes na escola de tempo integral, ela representa uma necessidade dos pais, que precisam trabalhar e não têm onde deixar seus filhos. Tal instituição surge, então, como uma possibilidade de garantir a força do trabalho produtivo das famílias carentes. A T8 confirma essa necessidade no seu relato.

“Tem muitos pais ali que deixava a criança na escola, e no final da tarde outra pessoa ia pegar. Vinha Tio, avó, primo, vizinho. Qualquer pessoa que pudesse ia pegar a criança. Porque a maioria dos pais trabalhavam o dia todo, podia ser no comércio, doméstica, construção civil, funcionário público, trabalha todo mundo o dia todo, os pais falavam vou deixar meu filho lá porque preciso trabalhar. O trabalho fora, é uma necessidade” T8.

Dessa forma, a educação integral está a serviço de solucionar problemas de outras esferas, e, desde a criação das primeiras escolas de tempo integral no Brasil,

os problemas sociais têm se agravado numa proporção e complexidade muito maior. Sobre esse aspecto, Duarte e Jacomeli (2017) trazem a seguinte propositura:

O foco assistencialista parece acentuar-se na autalidade em conexão com o fato de que a visão social e econômica brasileira é bem diferente daquela da década de 1950, com o agravamento de uma série de problemas sociais, o que leva a se insistir ainda mais fortemente na ideia de que a escola deveria responsabilizar-se pela resolução desses problemas, na linha da 'educação compensatória'. (DUARTE; JACOMELI, 2017, p.566).

Foi nesse contexto de escola de tempo integral, com características da educação compensatória, que as tutoras desenvolveram suas atividades. Durante a pesquisa, podemos observar que, no início do trabalho como tutoras, elas não tinham muita clareza sobre o seu papel na escola de tempo integral. Nem mesmo a gestão escolar tinha compreensão sobre essa função, associando o papel da tutora aos aspectos relacionados ao cuidar e ao controle dos alunos em sala. No relato das tutoras, evidenciamos que o desconhecimento sobre a sua função permaneceu por um determinado tempo, até que, posteriormente, surgiram formações que foram esclarecendo sobre suas atribuições. Ainda assim, o trabalho da tutora continua associado ao cuidar, diminuindo o aspecto pedagógico inerente a sua função, visto que a exigência da formação em Pedagogia incide em trabalho pedagógico, ou seja, assim como as professoras, as tutoras também exercem a docência.

As tutoras, ao refletirem sobre as especificidades do seu trabalho, trouxeram alguns pontos acerca do seu papel, inclusive, a falta de conhecimento sobre suas atribuições, não apenas da comunidade escolar, mas também da Secretaria da Educação.

“Quando a escola foi implantada, o diretor desconhecia também a proposta, ele não tinha essa visão clara, do funcionamento da escola integral e tava todo mundo ali aprendendo. Vieram muitas crianças de todos os lugares, inclusive de abrigo. Eu acho que nem o diretor entendeu, nem as pessoas entenderam como funcionava direito a escola e acabou que quando a gente chegou a gente percebeu que faltava muita coisa pra ter um funcionamento que a gente viu naquela proposta. Porque também a teoria é muito diferente da prática”. T5.

“Na época, que eu fui perguntar para a gestora me explicar o que eu ia fazer como tutora, ela disse: você vai ficar com a turma aqui, levar pro almoço, vai cuidar, é cuidador, só que da turma. Então perceba, nem a gestão tinha compreensão do que era o tutor”. T4.

“É até engraçado de se falar, quando a gente chegou na formação, a formadora apresentou os slides muito bonitos. Preparou todo o material, só que ela se ateve a

tutoria, da forma jurídica, ou seja, a tutela, como se fossemos conselho tutelar. Foi constrangedor, ela não sabia qual era a função da gente, e queria da uma formação pra gente.” T2.

“Já tínhamos mais ou menos 1 ano de formação e de trabalho como tutora, e uma daquelas formações, o formador não sabiam o significado de tutoria e isso pra gente era muito assustador, porque com um significado totalmente errado, fora da realidade do nosso trabalho em sala”. T8.

O relato das tutoras revela que as atribuições acerca da sua função não estavam claras no âmbito escolar, nem mesmo para a Secretaria de Educação, tendo em vista que T8 e T2 expõem a forma equivocada da formação sobre o papel do tutor. De certa forma, a nomenclatura “tutora” descaracteriza o trabalho docente desenvolvido por elas, visto que suas atribuições incluem as atividades pedagógicas realizadas na escola de tempo integral. Quando solicitadas a falar sobre tal papel na escola de tempo integral, os relatos T1, T3, T5 demonstram aproximações em alguns aspectos, apontando para a importância da formação exigida para exercer a tutoria.

“Eu acho de super importância, porque são profissionais formados, assim como os professores que atuam no contraturno, e que dão essa base teórica sim, mas de uma forma mais leve, porque no professor de sala tem uma exigência maior em relação a , eu digo a parte burocrática do ensino, vamos dizer assim, toda aquela sistematização.” T1.

“Primeiramente, essa palavra tutor, é só na nomenclatura, porque na verdade tutor é professor, tem que ter a formação, a única diferença, na minha opinião era que a gente não assumia a sala de aula como a professora titular, e não usava a caderneta”. T3.

“Eu acho que o papel do tutor, ele é um pouco de tudo, acompanhando em todas as atividades, a parte pedagógica também, até porque temos formação em pedagogia”. T5.

Para as tutoras, elas desenvolvem o mesmo trabalho que a professora do horário regular. A diferença está unicamente no que a T1 chama de “parte burocrática do ensino”, e a T3 chama de “caderneta”, referindo-se aos registros de aulas, da frequência, avaliações, registro de notas, elaboração do plano de ensino, entre outras atividades que fazem parte do trabalho docente.

No entanto, o papel do tutor, nesse modelo de escola, tem sido reduzido à proposta de um reforço escolar. Como podemos vislumbrar no relato da T9, da T3 e da T7, por exemplo: “a minha função era dar esse reforço ao aluno na sala de aula, era o cuidar, acompanhar os alunos para fazer a higiene, se alimentar, colocar para descansar, mas também o reforço, a nossa função era essa” T9. Na mesma direção,

a T7 acrescenta: “Trabalhava como reforço. A professora deixava a atividade, e a gente reforçava aquele conteúdo, era mais nesse sentido de fazer a tarefa e corrigir”. A T3 coaduna com a mesma ideia e acrescenta como importante aspecto a formação do tutor: “os alunos além de estudarem pela manhã, tinham o reforço à tarde, outra pessoa formada, não uma professora qualquer, mas uma formada também e que davam suporte aos alunos à tarde”.

Considerando que a formação inicial do tutor é em Pedagogia, compreende-se que esse profissional poderia contribuir mais efetivamente com a aprendizagem dos alunos, para além do reforço escolar. Os conhecimentos advindos da sua formação favorecem a possibilidade de práticas educativas mais ricas, contribuindo para a elaboração de um conhecimento que não reverbere em torno do que o aluno já aprendeu, mediado pela professora do horário regular, mas que as possibilidades de aprofundar o que é produzido nas escolas efetive-se de fato.

4.3 APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na perspectiva dialética, a aprendizagem representa o resultado do trabalho educativo desenvolvido pelo professor. Quando um aluno aprende, significa que ele se apropriou do conhecimento. Tal conhecimento representa as formas mais ricas de conhecimento historicamente produzidos pelas gerações anteriores e fundamentais para o processo de transformação social. “A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação” (DUARTE, 2021, p.56).

Diferentemente das pedagogias hegemônicas, que são “pautadas por objetivações menos desenvolvimentistas (aquelas do “sobreviver”) e, além disso, em complementação, essas correntes consolidam premissas do capitalismo que facilmente podemos observar nos discursos neoliberais” (MARTINS, 2019, p.93), a Pedagogia Histórico-Crítica defende o ensino na perspectiva dialética e a ideia de que a escola deve garantir o acesso aos conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia, transmitidos em forma de conteúdos escolares, tratando-se de um pressuposto inegociável. Para a PHC, o professor exerce fundamental papel no processo de transmissão dos conhecimentos, sendo responsável pela mediação do conhecimento a ser apropriado pelo aluno.

Sobre o processo de apropriação dos conhecimentos pelo indivíduo, Duarte (2021, p.59) preconiza que:

Esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. Tal mediação consiste em processo intencional e sistemático de ensino.

Se há a pretensão de que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos na sua forma mais desenvolvida, subentende-se que aquele responsável pela mediação deve estar preparado para exercer tal papel. Na escola, o professor exerce essa função. É no processo de mediação do conhecimento que o sujeito se desenvolve culturalmente.

Ainda que seja comum entre os docentes, afirmar que “alunos e professores aprendem juntos”, é preciso esclarecer que o nível de conhecimento do professor deve estar acima do nível do conhecimento do aluno.

As pedagogias hegemônicas presentes no ensino escolar, destinadas aos filhos da classe trabalhadora, não contribuem para um processo de transformação social. Além disso, reproduzem o sistema social vigente, mantendo a divisão de classes e minimizando o ensino para os filhos da classe trabalhadora.

Nesse contexto, “o papel da escola reduziu-se praticamente a transmitir conhecimentos de pouca relevância e muitas vezes questionáveis” (DUARTE; JACOMELI, 2017, p. 566). Consequentemente, a aprendizagem do aluno se torna uma falácia, restringindo a concepção de mundo e reproduzindo práticas sociais para a manutenção da sociedade.

Com a expansão da educação para as camadas mais populares, decorrente da gratuidade e da obrigatoriedade, “as escolas baixaram o nível de ensino por considerar a ‘clientela’ fraca” (DUARTE; JACOMELI, 2017, p. 566). É nesse contexto que se insere a escola de tempo integral, ficando a escola esvaziada dos conteúdos indispensáveis para a humanização dos sujeitos. Os conteúdos clássicos, indispensáveis para a compreensão do mundo de forma mais ampla e crítica, são substituídos pelos temas transversais, presentes no cotidiano do sujeito, direcionando toda a prática pedagógica para desenvolver habilidades que resolvam problemas do cotidiano.

A concepção sobre a aprendizagem, relatada pelas tutoras, revela alguns aspectos presentes na prática pedagógica no contraturno escolar. A T6 fala: “*na tutoria*

a gente trabalha as mesma coisas dos professores de sala”. Se o ensino reverbera em torno do que o aluno já sabe, podemos pensar que a aprendizagem por essa prática fica estagnada, não evolui, reforça o que o aluno já sabe. Nessa mesma direção, T5 acrescenta: *“a tarde tem que ser de um jeito que eles aprendam de uma forma gostosa, com mais leveza, com jogos, brincadeiras, pra eles esquecerem que estão numa sala de aula, aprendendo a mesma coisa, só que de uma forma menos sistematizada”*. Além de a tutora repetir o conteúdo que é trabalhado pela professora do horário regular, ela acrescenta o lúdico na sua prática como atrativo para o aluno aprender. A atividade lúdica, no contraturno escolar, faz parte do trabalho pedagógico diariamente, reforçando o conteúdo já estudado pelo aluno. Nesse sentido, as tutoras constituem sua prática pedagógica, equiparando-a ao reforço escolar. Vislumbramos tal aspecto no relato das T8, T7, T4, T2 e T1, dada a resistência dos alunos em permanecer na escola de tempo integral.

“Fazer essa criança entender que esse reforço escolar é pra que ele chegue em casa e aproveitasse melhor seu tempo com os pais”. T8.

“As crianças não tinham banho para que relaxassem e soubessem que a tarde seria uma coisa mais leve, que ele iria ter o reforço, de forma mais leve”. T7.

“A minha função era da esse reforço ao aluno na sala de aula , era o cuidar também, mas tinha o reforço, a nossa função era essa”. T9.

“Eu sabia que era um trabalho de reforço que a gente ia desenvolver lá. mas eu não tive assim, os pequenos detalhes, porque ser tutora não é so o trabalho de reforço”. T4.

“Porque a gente tinha que reforçar aquele conteúdo, mas não no quadro, tinha que ser de forma ludica, fazendo uma atividade de reforço, mas de forma lúdica”. T2.

Quando o trabalho pedagógico reforça o que aluno já estudou e talvez até já domine, certamente, não gera avanços significativos para o aluno.

A Psicologia Histórico-Cultural, enquanto base da Pedagogia Histórico-Crítica, defende a ideia de que, se a atuação docente não acontecer na Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno, que consiste no que ele consegue fazer em colaboração com o professor, implica dizer que não haverá aprendizagem. Se o ensino foca no nível de desenvolvimento atual, ou seja, no que o aluno consegue fazer sozinho, a atividade educativa estará a serviço do reforço, e não da aprendizagem

que leva ao desenvolvimento intelectual. Portanto, para que haja aprendizagem, a atividade docente deve atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo, sendo imprescindível o professor mediar esse processo. Alguns elementos e conceitos inerentes à prática pedagógica, quando não apropriados pelos docentes, comprometem o desenvolvimento do aluno.

Observamos também que a ênfase nas atividades lúdicas diminui a importância do trabalho sistematizado. O lúdico aparece como proposta para resolver o problema da exaustão dos alunos e elevar a aprendizagem. Tal propositura aparece no discurso das T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, porque, na escola de tempo integral, a “forma sistematizada” representa “atividades cansativas” e “desmotivadoras”, sendo preciso sair do “tradicional” e do “livro”. A sistematização, enquanto aspecto indispensável ao trabalho educativo, aparece no relato como um impedimento para o trabalho das tutoras. A atividade educativa não pode configurar-se uma atividade aleatória.

Diante desse contexto, a ludicidade aparece como saída para driblar o cansaço dos alunos. Sobre o lúdico, a T8 relata sua experiência quando começou na escola de tempo integral.

“Logo no começo, só se falava no lúdico. Estava muito em moda. Era mais uma palavra de modismo, o significado em si do lúdico, de trazer através das brincadeiras, da reflexão, do fazer, do preparar, do realizar, era mais complicado assim. Acredito que naquela época todo mundo entendia que o lúdico era pegar o brinquedo e entregar pra criança. Mas com o passar do tempo a gente entendeu que precisava ter uma finalidade, e isso nas formações começaram a passar pra gente qual era a finalidade do lúdico. Não era a criança brincar com o brinquedo, mas trazer uma objetividade. Vamos trabalhar o que? Trazer o que pra que essa criança possa aprender? E não só brincar, mas brincar com uma objetividade. Ai sim. Mas pra todo mundo naquela época o lúdico era isso. Vamos pegar, vamos entregar o brinquedo e vamos olhar. Não tinha aquela coisa de participar. Ai fomos entendemos aos poucos com as formações, com as conversas ao longo do tempo, ai sim fomos entendendo qual era a finalidade do lúdico. Ninguém sabia de fato, até aprender”. T8.

Com a experiência da T8, evidenciamos que a atividade lúdica representava uma ação sem a intenção pedagógica, “não tinha aquela coisa de participar”, ou seja, sem a mediação do professor no processo de aprendizagem. A proposta do lúdico tinha relação com o brincar livremente. Sobre esse fator, Kishimoto (2007, p.95) afirma que essa compreensão “empobrece o processo educativo porque a educação, por um ato da finalidade não pode carregar o atributo da incerteza. É preciso distinguir o lúdico do não lúdico e encontrar tempo e espaço para ambos”. Essa concepção foi mudando conforme as formações foram acontecendo, no entanto, diante da necessidade de

diversificar o lúdico, bem como pela falta de material pedagógico para aplicá-lo, as próprias tutoras organizaram encontros em função da sua prática, mas sem aporte teórico que pudesse viabilizar qualquer reflexão crítica.

Ainda que a o trabalho lúdico seja insustentável na escola de tempo integral, existe a necessidade de materiais pedagógicos e tempo e espaço, que não estão disponíveis para as tutoras, como relata T7: *“nós tínhamos que inventar, e muitas vezes tirava até do próprio bolso, pra fazer jogos, um material lúdico, para que a criança pudesse realmente ter um olhar diferenciado”*.

As estratégias relatadas pelas tutoras estão associadas ao fato de superar o cansaço dos alunos, embora a intenção seja promover alguma aprendizagem a partir da atividade lúdica, com foco mais direcionado a chamar a atenção do aluno, como relata T7: *“Precisava fazer o diferencial para chamar a atenção do aluno”* e no relato da T2.

“Eu planejava de acordo o conteúdo da professora, se fosse matemática, eu suava um joguinho, pra que os alunos ficassem motivados, porque eles já estavam cansados, pra não fazer mais atividades ainda a tarde, eu procurava fazer mais o lúdico. Passar joguinhos, as vezes um filme de acordo com o assunto pra gente fazer historinhas, entendeu? pra mudar um pouco a rotina”. T2.

Tal concepção se repete no relato das tutoras e nos leva a refletir que o empenho delas em trabalhar com diferentes estratégias lúdicas está mais associado a combater a fadiga dos alunos, a partir de uma motivação diária que se configura uma atividade lúdica, do que propriamente compromisso com a aprendizagem. Ainda que a intenção das tutoras seja propiciar a aprendizagem dos alunos, as condições materiais não eram favoráveis. Não é preciso só a boa vontade e compromisso das tutoras, é necessário que as condições materiais viabilizem o trabalho das tutoras.

A predominância da atividade lúdica, na escola de tempo integral, é uma orientação da Secretaria de Educação no sentido de que o trabalho se desenvolva por essa perspectiva para amenizar o cansaço do aluno, por isso o trabalho no contraturno deve ser mais atraente, motivador e alegre. Tal fator pode se justificar devido à precarização à qual os alunos são expostos na escola de tempo integral. Então, a saída é minimizar o ensino dos conteúdos e focar nas atividades lúdicas.

Nesse contexto, o contraturno escolar precisa ser preenchido, e, para tanto, a tarefa para casa dentro da própria escola é uma possibilidade também de elevar a

aprendizagem dos alunos. Há um consenso entre as tutoras de que a tarefa para casa, sendo feita na escola de tempo integral, contribui para a aprendizagem do aluno, pelo menos nos aspectos referentes à leitura e à escrita. As tutoras, ao se expressarem sobre a realização da tarefa para casa na escola de tempo integral, consideram uma excelente oportunidade, ainda que essa mudança tenha prejudicado a interação-família, via tarefa para casa.

“[...] se leva tarefa de casa, não faz, volta do mesmo jeito. Então aqueles alunos que não tem oportunidade, não tem um reforço não tem um apoio em casa, na escola a aprendizagem é muito benéfica para os alunos. Então quando a tarefa para casa é feita na escola, nós estamos lá para tirar as dúvidas. Em casa ele não tem essa ajuda. E somos capacitadas para fornecer essa aprendizagem. E outra coisa, o aluno não compreendeu o assunto de manhã, com o apoio da tarde, é fundamental para ele sair dessa dificuldade”. T3.

“Diariamente a gente desenvolvia duas atividades. a professora titular deixava uma atividade que seria o “para casa” das escolas regulares, do jeito que elas deixavam nós fazíamos, é interessante porque tinha uma continuidade ao que o professor tinha passado. o lado bom é que o trabalho como tutor na educação de tempo integral, ele consegue assistir aqueles alunos que são desassistidos por suas famílias. T4.

“[...] a gente trabalhava as dificuldades, sempre que podia a gente trabalhava com metodologias diferentes, dava um reforço aos alunos e eles conseguiam fazer. Aqueles que não conseguia mesmo fazer a tarefa de casa, sempre tem um problema por traz”. T5.

“[...] nos foi passado que o nosso papel seria exatamente, ajudar os alunos nas tarefas de casa, só que de início eu achava que não era só isso, eu precisava fazer mais, então eu como alfabetizadora, desde 1992 eu estou alfabetizando que é uma coisa que eu amo fazer, já que dou aula no 1º ano”. T6.

Então, a tarefa para casa realizada na escola de tempo integral é vista de forma positiva pelas tutoras, porque, além de esclarecer as dúvidas dos alunos referentes à própria tarefa, ajuda também a esclarecer dúvidas de outras atividades remanescentes do horário regular. Outro fator importante enfatizado pela T5 incide na possibilidade de experimentar outras metodologias que facilitam a aprendizagem. Nessa mesma direção, a T7 afirma que “via que alguns pela manhã não conseguia aprender o conteúdo pela didática da professora”. Nesse sentido, representa também uma forma de garantir que a tarefa seja feita diariamente, sob a orientação de um profissional com formação para docência. Ainda que os alunos vivenciem as atividades lúdicas, a principal atividade a ser desenvolvida no contraturno escolar é a tarefa para casa.

A T8, apesar de achar importante que a tarefa para casa seja feita na própria escola, acrescenta que um ponto negativo é que os pais não sabem mais o que o filho aprende. A atividade em pauta também é vista no meio docente como um instrumento de interação entre família e escola. Percebemos que há uma falta de compreensão sobre esse instrumento que pode significar importante momento de aprendizagem. Tal propósito pode ser contemplado com ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola, criando oportunidades de momentos pedagógicos com os responsáveis dos alunos.

A tarefa para casa, enquanto instrumento pedagógico frequentemente utilizado pelas escolas, precisa ser contemplada nas reuniões de planejamento escolar, de modo que as discussões identifiquem as possibilidades de aprendizagem que ela pode proporcionar. Mesmo com toda a importância associada a esse instrumento, ele não representa objeto de discussão no planejamento escolar, e tal aspecto é evidenciado no relato das tutoras T2, T3, T5, T4, T6, quando afirmam que não tinham acesso ao planejamento, mas planejavam suas ações com base no conteúdo que elas defendiam para trabalhar com os alunos. Portanto, era a partir do que a professora priorizava que as tutoras desenvolviam suas atividades “diferenciadas”, envolvendo jogos, brincadeiras, dinâmicas ou outras estratégias “motivadoras”.

A T6 acrescenta que seu planejamento era feito com a supervisora, no entanto, o planejamento com a professora não fazia parte da organização do trabalho pedagógico. A troca de ideias, as reflexões sobre o trabalho educativo não estavam presentes na rotina do trabalho docente.

“[...] eu não planejava com o professor, geralmente, o professor titular passava o que ia trabalhar de conteúdo e a gente ia desenvolver. Planejava com os supervisores, e o professor muitas vezes coloca num pedaço de papel o planejamento deles, e as supervisoras entregavam o que ia ser trabalhado naquela quinzena e íamos planejar, ficávamos com a orientação da supervisora. A atividade no livro era de nossa responsabilidade, o professor titular ele tem uma demanda grande de atividades, quer queira quer não o tutor, ele estaria com mais disponibilidade, então fica os livros para as tutoras trabalharem o conteúdo, e planejávamos com os nossos pares, tutoras com tutoras. A tutora do primeiro ano com a tutora do primeiro ano. Sempre foi assim” T6.

O planejamento se configura um importante momento do trabalho educativo escolar. No entanto, a pesquisa evidenciou que, entre as tutoras e as professoras, o planejamento não representa uma prática coletiva, uma troca de ideias contemplando as ações pedagógicas presentes na escola de tempo integral. O compromisso em

garantir que o planejamento entre professoras e tutoras aconteça não deve contemplar apenas a tarefa para casa, é indispensável a prática docente comprometida com a aprendizagem do aluno, contemplar no planejamento todo o processo educativo.

4.4 JORNADA AMPLIADA

A jornada ampliada é uma característica determinante da escola de tempo integral e tem como objetivo possibilitar que crianças e adolescentes experimentem formas diversificadas de aprender, possibilitando que os alunos aproximem-se das artes por meio da música, da dança, do teatro, tudo organizado no formato de oficinas. Compreende-se que, enquanto filhos da classe trabalhadora, esses alunos não tiveram condições materiais de experimentar fora do ambiente escolar. Para Kramer, “[...] os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não podem dar aos filhos (“carentes” culturalmente) a base que tenham sucesso na escola e na sociedade” (KRAMER, 1982, p. 55).

Com a jornada ampliada, a escola surge com este propósito: sanar as deficiências de aprendizagem, oferecendo formas diferentes de acesso à cultura e a outros conhecimentos a partir de programas compensatórios, como a escola de tempo integral. Na pesquisa com as tutoras, podemos vislumbrar, no relato da T4, tal propositura trazida por Kramer (1982):

“Quando o aluno fica mais tempo na escola, aqueles alunos que são desassistidos por suas famílias, independente das crianças estudarem um turno só, ou o dia inteiro, a família não consegue dar assistência pedagógica pra vida escolar do aluno”. T4.

“Então eles tinham na escola de tempo integral as tutoras e até nosicineiros depois. Essa lacuna que a família deixaria era resolvida, porque o aluno ficando mais tempo na escola, é melhor para ele”. T4.

Imagina-se que a jornada ampliada permite aos sujeitos vivenciarem experiências enriquecedoras, contribuindo para uma aprendizagem “significativa”. Coadunando com a percepção da tutora anterior, a T2 enxerga, na jornada ampliada, uma possibilidade de o aluno vivenciar diversas experiências, podendo influenciar futuramente na sua escolha profissional.

“[...] são muitas oportunidades para as crianças e adolescentes que se não fosse a escola de tempo integral, estariam na rua, fora de casa, e dentro da escola eles tem

mais educação, com oficinas diversas, então assim, contribuía muito, na questão de artes e até e de repente se identificar para alguma futura formação profissional. Mas faz uma ressalva sobre a falta de condições para que essa oportunidade aconteça na prática, devido a falta de estrutura e de profissionais” T2.

No entanto, aparece frequentemente, no discurso das tutoras, que as condições necessárias para que a escola de tempo integral, principalmente o que corresponde à jornada ampliada não tem se efetivado na prática como necessário. Desse modo, o trabalho docente fica comprometido, o ensino e a aprendizagem não se configuram qualquer prática, que pode acontecer de todo jeito. As necessidades apontadas pelas tutoras estão entrelaçadas com o trabalho docente desenvolvido na escola de tempo integral.

Apesar dos desafios impostos pela jornada ampliada, as tutoras acreditam que esse tempo escolar favorece a aprendizagem do aluno, no entanto, ele fica comprometido pela falta de condições materiais. “O aluno que frequenta a escola alcançará certos desenvolvimentos. Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização” (MARTINS, 2019, p.91). No entanto, devemos pensar em qual nível esse desenvolvimento se apresenta.

As políticas públicas que direcionaram a jornada ampliada na escola se constituíram por um viés assistencialista, com o objetivo de combater o fracasso escolar de crianças e adolescentes oriundos das camadas populares. Tal pressuposto incide na compreensão de que esses sujeitos poderiam tirar maiores proveitos da escola. Dessa forma, a jornada ampliada aparece como uma oportunidade de proporcionar a participação dos alunos nas atividades que podem elevar sua aprendizagem, experimentando formas diferentes de conhecimento e estratégias pedagógicas.

Tal aspecto interfere no currículo escolar, contemplando temas do cotidiano, como sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças, entre outros, que contribuem para configurar a jornada ampliada. No entanto, essas não são formas de garantir o desenvolvimento do sujeito de maneira mais evoluída culturalmente. As premissas em torno dos temas do cotidiano do sujeito representam os interesses neoliberais em ofertar uma educação esvaziada dos conteúdos escolares, com foco nas múltiplas habilidades de do sujeito, representada por uma educação alienante. “A vida cotidiana nos fornece meios de

sobrevivência, mas, *sobreviver* nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de *viver* plena e maximamente” (MARTINS, 2019, p.91).

A jornada ampliada pode atender a diferentes necessidades. Cavaliere (2007, p.1016) aponta três formas de compreensão ou, ainda, forma de justificar a ampliação da jornada escolar:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como 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).

Desse modo, podemos vislumbrar que a T3 coaduna com uma das formas apontada por Cavaliere (2007) no tocante à ampliação do tempo escolar no sentido de, quanto mais tempo exposto a rotina e as atividades escolares, melhores resultados o aluno alcançará. Sobre essa forma, incide a afirmação da T3: *“eu acho que o aprendizado do aluno na escola de tempo integral, ela se torna mais provável de acontecer pelo tempo que ele permanece na escola”*. T3. Também concordam com tal proposição as T8, T7 e T4.

“Foi muito sofrido quando tudo começou, acho que estava todo mundo aprendendo, mas antes da pandemia estava melhor, porque o aluno demorando mais na escola, acho que aprendem mais e os pais trabalham mais tranquilos, não precisam levar tarefa para casa”. T8.

“[...] porque a escola que fazia tudo, porque tinha o professor da manhã e tinha o tutor, então muitos pais não olhavam nem o caderno, queriam nem ver, então para vários pais, foi muito cômodo uma escola de tempo integral, porque muitos deles tiraram a responsabilidade de, de ensinar, de tá ali com seu filho, porque a escola de tempo integral, ela servia pra isso”. T7.

“no horário da tarde, a orientação sempre foi essa, depois do almoço, fazer o para casa, o turno da tarde era bom, por isso os alunos iam pra casa e não precisa levar mais tarefa, mas é cansativo”. T4.

Ao concordar com a jornada ampliada, a T8 e a T4 apontam a importância de tal formato porque os alunos conseguem fazer a tarefa para casa na própria escola, não sendo mais necessário fazer em casa. No entanto, a T7 considera que, com a jornada ampliada, os pais se acomodaram e se retiraram da responsabilidade de

ensinar o filho. Há uma falta de compreensão sobre a responsabilidade do ato de ensinar. Ao fazer tal afirmação, a T7 transfere para os pais a responsabilidade do ensino, que corresponde à função social da escola.

Para a T1, *“se a escola está linda na teoria e na prática não, acho que não é legal a escola de tempo integral, porque falta muita coisa, a gente faz um esforço muito grande para que o aluno aprenda”*. Nesse relato, evidenciamos que a jornada ampliada tem se configurado uma responsabilidade das tutoras. Tal aspecto pode contribuir com experiências empobrecidas em sua rotina. A falta de atividades diversificadas pode gerar outras dificuldades, provocando um efeito contrário.

Observamos certo consenso sobre a concepção de que a jornada ampliada contribui com a aprendizagem do aluno, ainda que suas condições não sejam ideais. A T3 aponta outro aspecto: *“Não acho muito bom não pra o aluno, porque os pais deixam lá e pronto, não quer saber de mais nada sobre o filho”*. Para a tutora, a jornada ampliada não representa algo bom, porque os pais deixaram de acompanhar a vida escolar do filho. Ainda de acordo com a T3, do ponto de vista dos alunos, há uma resistência para eles aceitarem a jornada ampliada: *“caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos efeitos de inadaptção”*.

A partir dos relatos das tutoras, observamos que há uma predominância na concepção de que a jornada ampliada é um fator positivo na escola de tempo integral, seja do ponto de vista da aprendizagem ou da assitência social. É preciso ponderar que as práticas educativas das tutoras não podem representar uma ação solitária. Esse tempo ampliado deve se configurar em um rico momento de aprendizagem, organizado para além da concepção limitada de um reforço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou constatar que há um consenso entre as tutoras sobre a importância da tarefa para casa, especialmente, pelo fato de que, na escola de tempo integral, o aluno realiza as atividades escolares com a mediação da tutora, garantindo sua realização diariamente. Tal propositura incide na compreensão de que a tarefa para casa realizada na própria escola contribui para elevar a aprendizagem do aluno, seja do ponto de vista da jornada ampliada, ao supor que, quanto mais tempo o aluno ficar exposto às atividades educativas, mais ele aprende, ou do ponto de vista da formação das tutoras, capacitadas para acompanhar as tarefas para casa, orientando os alunos, sanando as dúvidas e propondo atividades lúdicas a partir de diferentes estratégias.

Ressalte-se ainda que as tutoras entrevistadas, quando revelam que, na escola de tempo integral, o aluno consegue um suporte profissional, capacitado e efetivo na execução dessa atividade, enfatizam também que esta prática retirou o envolvimento dos pais na educação dos filhos, via tarefa para casa. Dessa forma, a finalidade da tarefa para casa é vista como instrumento de interação entre família e escola. No entanto, a escola pode criar momentos de interação pedagógica, para que as famílias conheçam o trabalho educativo nela desenvolvido, sem descaracterizar o papel que a tarefa para casa pode assumir na aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar, que a concepção das tutoras acerca da tarefa para casa representa construções sociais. Sua concepção sobre o fenômeno é atravessada pela realidade histórica e cultural. Dessa forma, nossa análise sobre o fenômeno tem base na dialética materialista, principalmente pela possibilidade de vislumbrar os aspectos contraditórios presentes na realidade concreta das tutoras.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa nos permite destacar que a organização da tarefa para casa não é definida conjuntamente, cabendo ao professor planejá-la e, às tutoras, garantir que os alunos realizem as atividades. Tal propositura incide, claramente, na divisão do trabalho docente, uma vez que cabe ao professor planejar e a tutora executar essa atividade.

Tal constatação destaca a importância de que a escola de tempo integral deve incluir, no planejamento escolar, a tarefa para casa e que esta seja construída por professores e tutoras, tendo em vista que para as tutoras é exigida a formação de

licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, assim como os professores do horário regular, as tutoras também vivenciaram sua formação acadêmica em Pedagogia no seu processo de formação inicial, mediatizado pelo conhecimento das diferentes áreas.

Compreendendo a escola enquanto espaço social e político, é preciso afirmar sua função educativa e garantir que a prática pedagógica se concretize pautada pelo trabalho intencional do professor. O trabalho educativo não pode configurar-se um momento de improviso, assistemático e sem intencionalidades. Como vimos, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo possibilita que os indivíduos se apropriem de diversos conhecimentos – o que depende da sistemática e planejamento do ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico Crítica nega por incorporação. Então, ao negar a escola tradicional e a nova na sua essência, incorpora elementos pertencentes a elas, principalmente sobre a transmissão dos conteúdos presentes na escola tradicional, não ficando na transmissão em si, pois, os conteúdos escolares para a Pedagogia Histórico Crítica exercem papel importante para que o aluno se constitua enquanto sujeito histórico.

O aspecto criativo, enaltecido pela escola nova, também é um elemento incorporado para a perspectiva histórico crítica, sem perder de vista a importância da mediação docente nesse processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, a partir da pesquisa, identificamos que as tutoras se denominam ecléticas no que se refere à teoria pedagógica que embasa e orienta sua prática educativa. Afirmam não ser possível trabalhar apenas com uma linha teórica, por isso preferem “mesclar” a prática educativa, com atividades e estratégias de diferentes concepções. A falta de compreensão sobre as teorias pedagógicas aparece naturalizada nos relatos das tutoras e revela discursos contraditórios sobre o trabalho pedagógico, representados por práticas fragmentadas e ausência de apropriação teórica.

É com a escola de tempo integral que a tarefa para casa passa a integrar as atividades da jornada ampliada, que corresponde ao contraturno escolar. A escola de tempo integral faz parte dos programas compensatórios presentes na política educacional brasileira.

Foi por esse viés que a escola de tempo integral se efetivou no Brasil, com sérios problemas na estrutura física, criada para atender a grande massa populacional mais desfavorecida. Além disso, a concepção de educação integral que serve de base para a escola de tempo integral compreende que o sujeito deve ser educado por completo, no entanto, as contradições presentes na escola de tempo integral dificultam essa formação plena do sujeito, pois tal concepção está a serviço da classe dominante, reproduzindo a divisão de classes.

Uma escola comprometida em elevar intelectualmente os filhos da classe trabalhadora parte da concepção de educação integral na perspectiva omnilateral, contemplando o desenvolvimento do sujeito na sua forma mais plena. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica defende essa perspectiva educacional.

A tarefa para casa pode se tornar uma estratégia para potencializar a aprendizagem dos alunos, porém, necessita de reflexões, principalmente nos momentos reservados às discussões pedagógicas promovidas pelo planejamento escolar. Evidenciamos, por meio da pesquisa, que a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral, não contempla as discussões que poderiam se configurar momentos de intensa reflexão sobre a prática educativa na escola de tempo integral.

Constatamos, com a pesquisa, que as tutoras ao refletirem sobre a ação educativa, não articulam de forma consciente teoria e prática. Compreendem que teoria e prática não estão imbricadas no processo educacional, e ao se referirem a tais categorias, as tutoras enfatizaram que são aspectos distintos, resultando na sobreposição da prática à teoria. Nesse sentido, há uma valorização da prática em detrimento da teoria. Embora teoria e prática sejam categorias diferentes, presentes no processo educacional, a incompreensão sobre a sua relação estreita, impede as tutoras de se posicionarem teoricamente de forma consciente. Portanto, assumem um ecletismo teórico, ainda que as teorias sejam antagônicas, relevando a falta de apropriação sobre as teorias pedagógicas que embasam sua prática.

Diante desse contexto, as reflexões sobre a tarefa para casa precisam acontecer de forma mais efetiva no espaço escolar. Discutir sobre a intencionalidade desse instrumento, considerando a contribuição que pode representar para a construção do conhecimento, o qual vai além da reprodução do saber que o aluno já domina, agregando valores na construção dessa aprendizagem com o auxílio do

professor, pode representar um instrumento pedagógico favorável ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Por fim, consideramos que a tarefa para casa pode representar um forte instrumento para a construção do conhecimento, sendo necessário superar sua concepção enquanto instrumento de reforço escolar. Ressaltamos, ainda, a necessidade de discussões mais profundas, que levem em conta os aspectos históricos, filosóficos e metodológicos que a constituíram ao longo do tempo. Dessa forma, a tarefa para casa deve ser contemplada no planejamento escolar, de modo que sua finalidade seja discutida de forma coletiva por tutoras e professores. A intencionalidade do trabalho pedagógico contribui para formar os objetivos pretendidos para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a tarefa para casa deve refletir tal intencionalidade, não pode, portanto, ser um instrumento irreflexivo.

REFERÊNCIAS

ALIXANDRE, Maria Aparecida Rosa de Andrade. **Teoria construtivista piagetiana: concepção de professoras de alfabetização em escolas municipais/PB**. 107 f. 2018. Orientadora: Maria das Graças de Almeida Baptista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa – PB, 2018.

APEZZATO (ORG.). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.249-275.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1999.

BAPTISTA, M. G. A. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa a educação crítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BAPTISTA, M. G. A. **A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica**. 2008. 245 f. Orientadora: Adelaide Alves Dias. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa-PB, 2008.

BALDAN, Merilin. **A representação do ato ensinar: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia, na psicologia histórico cultural, e na pedagogia histórico-crítica – uma análise a partir das teses e dissertações do portal da CAPES**. 2011. 248 f. Orientadora: Alessandra Arce Hai. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e letras, Campus de Araraquara. Araraquara – SP, 2011.

BEKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed 2001.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil: concepção docente em CREIs de João Pessoa**. 145 f. 2019. Orientadora: Maria das Graças de Almeida Baptista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa-PB, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa Mais educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de jan.

2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral.&text=Art.,-4o%20O. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.144/2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009. 52 p.: il. (Série Mais Educação)

BRASIL. **Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL, Luís Alberto S. **Aplicação da Teoria de Piaget ao Ensino da Matemática**. Colaboração de Lauro Oliveira Lima. Rio de Janeiro: Forense-Universitária 1977.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 94-104, jan./fev./mar/abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JNLJq3pYNjkfxLDj5B75rHN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CARVALHO, M. E. P. **Uma difícil e necessária parceria mediada pelo dever de casa**. Cadernos CENPEC, nº 06. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/escol/Downloads/25-24-1-PB.pdf>. Acesso em 06 jul. 2022.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAVALIERE, A. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 8 n.100 – Especial, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Escolas de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Em Aberto**: Educação integral e tempo integral, Brasília, v.22, n.80, p. 51-64, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integ>

ral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3
Acesso em: 15 mar. 2021.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: ALFA-ÔMEGA, 1982.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. Série 1ª, vol. 2. São Paulo: ALFA-ÔMEGA, 2004.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores Associados, 1986.

CURY, C.R.J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/citation/?lang=pt&format=pdf> 2005. Acesso 20 de junho de 2022.

DE CARVALHO, M. E. P.; NASCIMENTO, C. dos S.; DE PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1469>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DIB, M.A.B. **O Programa de Escola de Tempo Integral na Região de Assis: Implicações para a qualidade de ensino**. 207f. 2010. Orientadora: Iraide Marques de Freitas Barreiro. Tese (Doutorado em Educação). FFC/UNESP, Marília, 2010.

DUARTE, Elaine Cristina Melo, JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 562 - 574/ Set./Dez. 2017. eISSN 1981-8106.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico crítica**. Janeiro, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267973778_A_Escola_de_Vigotski_e_a_educacao_escolar_algumas_hipoteses_para_uma_leitura_pedagogica_da_Psicologia_Historico-Cultural. 01-dezembro-2020. Acesso em: 20 abr. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. Editora UNESP: São Paulo, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2016. 160 p.

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

DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas – São Paulo. Editora Autores Associados, 2000.

FERRETI, C.J.; VIANNA, C.P.; SOUZA, D. T.de. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 76, p. 5-17, fev. 1991.

FLIK, Uwe. **Métodos de Pesquisa**: introdução à Pesquisa Qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FRANCO, O. C. M. **Práticas familiares em relação ao dever de casa**: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** – Teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo de Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

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

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6 ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

GALVÃO, Ana Carolina et al. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de Pesquisa, Fundamentos Lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Editora Argos: Chapecó, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez Gamboa. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Editora Argos: Campinas, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2ª ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2003. Coleção educação contemporânea.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025, e dá outras providências. **Semanário Oficial**, João Pessoa, PB, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 04 jan. 2021.

JOÃO PESSOA. Resolução CME nº 08. Dispõe sobre as Diretrizes para organização e o funcionamento das escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. **Conselho Municipal de Educação**. João Pessoa, PB, 07 abr. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOZSINHO, Júlia; Kishimoto, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200011>. Acesso em 06 abr. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1989.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória**: uma análise crítica. Cad. Pesq. (42): 54-62, agosto, 1982

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola 1992, cap.1. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehiKAH/libaneo>. Acesso em 20 de abril 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 255-269, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dNCdXFDfT5rrFMXzHPY7X7n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo. Cortez, 1989.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção Educação Contemporânea. Série memória da educação).

MARTINS, L. M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar**: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em 25 de maio de 2022.

MARTINS, L. M. Fundamentos Psicológicos de La Pedagogía Histórico Crítica Y Los Fundamentos Pedagógicos de La Psicología Histórico Cultural **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguistic**. Florianópolis, vol. 13, n.4, p.1572-1586, out/dez. 2016. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572> acesso em 20 de maio de 2022.

MARTINS, L.M., DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010

MARTINS, L. M., & LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, 34 (Educ. rev., 2018 34(71)), 223–239. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011. Coleção educação contemporânea.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na Vitrine**: centros integrados de educação pública (1983-1987), 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/cpZF7ynpkrs9HZNDtmYxPhb/?lang=pt#>. Acesso em 30 de julho de 2021.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** - Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vicente. Proposta de Tempo Integral: a quem se destina a ampliação do tempo escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n.3, 1073-1098, set/dez 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n03/v30n03a16.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de Casa: uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortês, 2004.

OLIVEIRA, B.A.; DUARTE, N. **Socialização do Saber Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

OLIVEIRA, Leilson Barros; NETO, Osvaldo Bezerra Lima; LEMOS, Sebastiana Micaela Amorim. Um estudo sobre a pedagogia Jesuítica: o Ratio Studiorum e um breve comparativo ao projeto político pedagógico. Id on-line - **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol. 12, n. 41, p. 627 -636. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/escol/Dowads/1246-Texto%20do%20Artigo-3136-4435-10-20180712.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2021.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo, Cortez 1982.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípio para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 268 f. 2010. Orientador: Newton Duarte. Co-orientadora: Lígia M. Martin. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - São Paulo, 2010.

PEREIRA, Aline dos Santos. **A Mediação pedagógica no processo de aprendizagem: a concepção docente sobre o seu papel como mediador em escolas da rede pública de João Pessoa/PB**. 106 f. 2020. Orientadora: Maria das Graças Almeida Baptista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa – PB, 2020.

PUENTES, R.V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do *Ratio studiorum*. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v.9 n.2, p.477-

499, jul./dez. 2010. Disponível em:

file:///C:/Users/escol/Downloads/A_INSTRUMENTALIDADE_CULTURAL_DA_DIDATICA_JESUITICA.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

RAPIMÁN, D. Q. Pesquisa Qualitativa em Educação: possibilidades de investigação em educação. *In*: TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. (org.). **Metodologias Qualitativas**: teoria e prática. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 408p.

RATIO, ataque Instituto STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. *In*: FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RESENDE, Tânia F. et.al. Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 435-456, abr./jun. 2018.

RESENDE, Tânia F. **Dever de Casa**: Questões em torno de consenso. GT: Sociologia da Educação. Nº14. Agências Financiadoras: PRPq/UFMG; CNPq; FAPEMIG. Disponível: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/GT14-Dever-de-casa.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RESENDE, T.F. **Dever de casa**: questões em torno de um consenso. Caxambu UFMG (GT14), 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto J. (org.). **Metodologias Qualitativas**: teoria e prática. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS Ilzeni Silva. Implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão via o MST. **Revista Educação e Emancipação**, v.5, n. 1, jan/jun.2012. Disponível:<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5337/3240>. Acesso em: 20 setembro de 2020.

RONDÔNIA – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria Estadual de Ensino Rural. **Pressupostos Teóricos que nortearão a instrumentalização do livro de 1ª Série Construindo o Saber**. Porto Velho: CEER/SEDUC, 1990.

ROSSI, M. A. G. L.; DE PAULA, O. As habilidades de leitura avaliadas pelo Pisa e pela prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n1p34/22551>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola de Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias da pedagógicas No Brasil**. 5 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas. Autores Associados. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: Acesso: 30 de jun. 2022.

SILVA, Kallyne Lygia Ferreira. **Educação Compensatória na EJA**: a concepção docente sobre o projeto filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB. 118 f. 2020. Orientadora: Maria das Graças de Almeida Baptista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa – PB, 2020.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 232 f. 2011. Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. Dissertação de Mestrado, Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília/UNB, 2011.

SOUZA, M. M.; SOARES, G. H. M. Os mercadores da Educação e as concepções empresariais presentes no programa de Educação Integral. **Revista Exitus**, Santarém, v.8, n.3, p. 113 - 142, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/641/396>. Acesso em: 05 abr. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 04 mai. 2021.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas Públicas da Escola de Tempo Integral, a Escola unitária e a Formação Omnilateral**. 278 f. 2012. Orientadora: Regina Vinhaes Gracindo. Co-orientador: Célio da Cunha. Tese (Doutorado).

Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2012.

VASCONCELOS, Mário S. **A difusão das Ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. Revisão de Elzira Arantes. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000^a. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R.& LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a concepção das professoras tutoras referente à tarefa para casa em escola de tempo integral cujo projeto se intitula A Proposta Pedagógica em Escolas Públicas de Tempo Integral do Município de João Pessoa-PB: a concepção dos professores sobre a tarefa de casa à luz da colaboração em Vigotski, sob a responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Josicleide Farias Guimarães, e a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista. A pesquisa tem como objetivo investigar a concepção dos professores sobre a tarefa para casa em escolas de tempo integral na rede pública de ensino de João Pessoa/PB. O propósito da pesquisa é contribuir com a reflexão sobre a tarefa para casa em escola de tempo integral, destacando a concepção das professoras tutoras a respeito desse instrumento pedagógico.

Frente aos objetivos apresentados, solicitamos a sua colaboração para a aplicação de formulário e entrevista (com duração de até 40 minutos), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, a pesquisa lhe oferece riscos mínimos ou imprevisíveis. E se possíveis desconfortos ocorrerem, e o participante sinta algum constrangimento, este será sanado com a interrupção da entrevista a qualquer momento. Esta pesquisa terá como benefício a promoção de reflexão dos participantes frente a temática exposta. Vale ressaltar, que o colaborador não arcará com nenhuma despesa e também não receberá incentivo financeiro.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Assinatura do(a) pesquisador (a)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome (opcional): _____

- Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
- Estado civil: _____ N° de filhos: _____
- Formação acadêmica: _____
- Especialização: _____
- Tempo de exercício no magistério.
- Tempo de exercício na função de tutor em escola de Tempo Integral
- A escola de tempo integral (olhar do tutor)
- Motivo principal pelo qual exerceu este trabalho.
- O processo de ensino na escola de tempo integral.
- Organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral
- O papel do tutor na escola de tempo integral.
- A relação pedagógica do professor com o tutor.
- A organização do planejamento das suas atividades.
- Dificuldades enfrentadas no seu trabalho enquanto tutor.
- Aprendizado do aluno.
- A tarefa para casa realizada na própria escola.
- Autor ou teoria no desenvolvimento da prática pedagógica.

Relação professor /aluno

Conteúdo e experiência

Ensino e aprendizagem

Colaboração

Zona de Desenvolvimento Próximo

ANEXO

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA/PMJP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Proposta Pedagógica em Escolas Públicas de Tempo Integral do Município de João Pessoa-PB: a concepção dos professores/tutores sobre a tarefa para casa à luz da colaboração em Vigotski

Pesquisador: JOSICLEIDE FARIAS GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47321621.4.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.929.945

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (Nível Mestrado), CE/UFPB. Quanto a modalidade da pesquisa será adotada a abordagem qualitativa. É importante reiterarmos que nosso país está vivenciando a pandemia do COVID-19, por este motivo as etapas da pesquisa irão acontecer em formato virtual, mantendo os protocolos de biossegurança recomendados pelas autoridades sanitárias, visando a integridade física dos participantes da pesquisa. Portanto, a pesquisa será realizada em ambiente virtual, através de vídeo chamada individual pelo Google Meet com duração aproximadamente de 40 minutos para cada participante. Os participantes receberão individualmente o link para acesso a vídeo chamada através de endereço eletrônico, ressaltamos ainda que resguardaremos a identificação do participante. Os sujeitos desta pesquisa serão os professores tutores que atuaram nas séries iniciais do ensino fundamental em escola de tempo integral no município de João Pessoa, perfazendo um total de aproximadamente 520 profissionais. Enquanto que a amostra será constituída por 05 profissionais de diferentes séries que apresentarem interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a concepção dos professores/tutores sobre a tarefa para casa em escolas de tempo

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.929.945

integral na rede pública de ensino de João Pessoa/PB, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos oferecidos aos sujeitos da pesquisa serão os mínimos possíveis e estão de acordo com a resolução do CNS/No. 510/16. Considerando a pesquisa com seres humanos, pode haver insegurança referente a alguns conceitos que possam ser desconhecidos, entretanto, serão adotadas medidas eficazes para evitar qualquer dano aos participantes.

Benefícios: Além da presente pesquisa trazer contribuições para comunidade escolar, promoverá também, contribuições para a sociedade de modo geral. A concepção sobre a tarefa para casa a luz da colaboração em Vigotski, permite identificar e aprofundar as discussões sobre outros elementos educacionais. Esses benefícios estão respaldados na resolução do CNS/ No. 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após o cumprimento das diligências, apresenta a documentação de praxe.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB**



Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1760709.pdf	26/07/2021 12:34:03		Aceito
Outros	JOSICLEIDE_CARTA_RESPOSTA.pdf	26/07/2021 12:33:17	JOSICLEIDE FARIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	JOSICLEIDE_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	26/07/2021 12:32:56	JOSICLEIDE FARIAS GUIMARAES	Aceito
Cronograma	JOSICLEIDE_NOVO_CRONOGRAMA.pdf	26/07/2021 12:32:32	JOSICLEIDE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Josicleide.pdf	26/05/2021 16:26:09	JOSICLEIDE FARIAS GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	26/05/2021 16:24:43	JOSICLEIDE FARIAS GUIMARAES	Aceito
Outros	OrcamentoFinanceiro.pdf	26/05/2021 16:19:56	JOSICLEIDE FARIAS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	26/05/2021 16:08:15	JOSICLEIDE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Agosto de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br