



# XIV ANPED-CO

## XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3542 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 20 - Psicologia da Educação

### A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Soraya Cunha Couto Vital - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Sonia da Cunha Urt - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

O presente artigo provém de estudos que embasaram a pesquisa “(Des)Caminhos da Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, realizada em Programa de Mestrado em Psicologia entre 2015 e 2016. Seu principal objetivo é considerar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à compreensão da educação integral. Seu referencial teórico-metodológico é a abordagem da referida Psicologia, representada por Vygotsky e seus interlocutores. O texto apresenta pontos de vista a respeito da educação integral, contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à educação integral e análise de entrevistas com professores. Como resultado, compreende-se que os entendimentos a respeito da educação integral são distintos entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisados a partir do *locus* de atuação dos professores e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram. Destaca-se os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para os constructos da educação integral, visto que seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, agregado de relações sociais e capaz de pensar a realidade e transformá-la.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Educação Integral.

### **Concepções acerca da Educação Integral, Psicologia Histórico-Cultural e suas possíveis contribuições**

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

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

Em meio à diversidade de concepções, *A educação integral como um princípio para a organização do currículo* é uma forma de entendimento que tem como ênfase a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais e está pautada na proposta de uma articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira abrangente, integral.

Outra maneira de conceber o termo “*educação integral*”, é considerá-lo como a *formação das pessoas*

*em suas múltiplas dimensões*, no curso de toda a vida. Educar integralmente, assim, é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (ERNICA, 2006).

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

Diante das diversas maneiras de conceituar e/ou conceber a educação integral no Brasil, e das propostas educacionais relacionadas a tais concepções, também considera-se nesse artigo como a Psicologia Histórico-Cultural pode apresentar contribuição ao entendimento desta modalidade de educação, visto que seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, constituído em sua relação social, cultural e histórica, e a escola, por sua vez, é compreendida a partir de seu papel possibilitador de acesso à produção acumulada, mais especificamente a produção cultural, essencial à plena constituição do sujeito.

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

Evidencia-se, então, a visão de Vygotsky (1988) de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nesta apreensão, porque é o local onde são organizados e sistematizados os conhecimentos científicos historicamente construídos.

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

Facci (2004) considera que, segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, quando se trata de educação escolar, é imprescindível a figura do professor como possibilitador do processo ensino-aprendizagem.

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

Então, o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca da função da escola e da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, evidencia que o papel da aprendizagem é precedente ao desenvolvimento, invertendo a concepção naturalista. Logo, cabe considerar que esta Psicologia defende uma escola que, de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados.

Em contexto de educação integral, deve-se propor, então, uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e assuma propostas e projetos que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e pautese em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dão suporte ao desenvolvimento e trabalhem na contramão do ensino espontaneísta e/ou conteudista.

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

## **Caminhos da Educação Integral – A pesquisa realizada com professores**

### **Percurso metodológico**

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

percursos e palavras docentes” foi realizada com entrevista semiestruturada a professores da educação básica, pertencentes à Rede Estadual de Ensino, que têm ou tiveram experiência em escolas de educação integral. O grupo de sujeitos entrevistados foi composto por 06 mulheres e 03 homens, com faixa etária entre 26 e 50 anos e tempo de serviço no magistério diversificando-se entre 03 e 05 anos de atuação. Quanto à formação, todos eram graduados (áreas diversas), sendo quatro com especialização e um doutorando.

Os sujeitos são identificados com informações fictícias. São denominados ‘caminhantes’, visto que estão em processo de caminhada, dando passos em direção à compreensão da educação integral e desbravando percursos ou intensificando experiências a respeito dessa modalidade de ensino.

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

### **As Palavras Docentes – Concepções de Educação Integral**

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, para compreender o objeto e/ou o fenômeno estudado é necessário analisar o todo, e não fragmentá-lo. Analisar os elementos isoladamente não permite conhecer todas as suas propriedades, mas apenas conseguir uma descrição destes. Por isso, analisar as falas dos professores a respeito da educação integral exige uma perspectiva dialógica, com o empenho de identificar e efetuar considerações a respeito desse objeto de pesquisa.

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

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

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

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

A Caminhante 3 associou-se à esta concepção, mas apresentou insatisfação e considerou seus desafios, afirmando que “o Programa do... Mais Educação, de integral, no papel o projeto é muito lindo, né? Mas ainda tem suas falhas”. Para ela, este modelo de educação integral tem beleza estabelecida na letra registrada no papel, mas, ao apresentar-se no mundo educacional real, “tem suas falhas”.

Seu explícito desagrado ao considerar a concepção de educação integral, conduz à reflexão a respeito do que Arroyo (2012, p. 40) denomina de “consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola”. Ou seja, é necessário refazer os tempos da escola para um viver digno, não somente pretender um Programa que proponha apenas ampliar o tempo, mas configurá-la também como espaço em que “Às infâncias-adolescências populares [...] não seja “negado o direito mais básico: desenvolver seu viver [...] em espaços-tempos humanos” (ARROYO, 2012, p.41).

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

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

cria e recria os reflexos conscientes do mundo vivido por eles.

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

O Programa Mais Educação mostra problemas já vividos nas escolas regulares, visto que tem consubstanciado suas práticas no enrijecimento dos tempos escolares e na dureza que os educandos são condenados a viver em jornada escolar estendida em seu cotidiano. Este Programa está a serviço “de mais tempo do mesmo [...] para reforçar as aprendizagens, lentidões, atrasos [...]” (Arroyo, 2012, p. 43), mas é preciso buscar outro significado para a educação integral.

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

Logo, ampliar o tempo sem ressignificar a escola, é ampliar as suas mazelas. Considerar suas práticas educativas sem gerar qualquer impacto transformador em seu sistema de ensino ou intervir intencionalmente em sua qualidade, é manter sua precariedade. Diante desse quadro, há duas alternativas: requerer outra sociedade ou reorganizar e enriquecer o tempo da escola, o que os programas governamentais de então não proporcionam!

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

Esta concepção coaduna com o pensamento de Vygotsky (1988), ao considerar que o ato de aprender é um processo no qual o professor tem o papel de possibilitador ou organizador desse processo, e o aluno tem um papel participante na construção de seu conhecimento.

Por sua vez, com visão de nova oportunidade para velhas práticas educativas, a Caminhante 9 considerou que a educação integral apresenta conjuntura favorável à transformação da escola mecanizada e instrucionista: “a minha visão de educação integral é [...] uma oportunidade nova. E, nessa oportunidade, a gente começa a enxergar chances que realmente as escolas mudem (CAMINHANTE 9, 2016).

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

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

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

A diversidade de concepções relatadas desvelou os diferentes momentos/contextos da educação integral, e constatou-se que apresentam desafios que esta modalidade de educação ainda tem enfrentado. As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

Ao “relacionar essas opiniões” (André, 2010, p. 176), é possível afirmar que as concepções dos

professores a respeito da educação integral são distintas entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisadas a partir do *locus* onde estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em educação integral, pressupõe conceber uma base teórica que contemple uma escola diferente da que tem sido apresentada. Uma escola-espaco de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, também sejam percebidos como seres em sua totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Em contexto empírico, compreende-se que o compartilhamento de experiências, concepções, impressões e pontos de vista, contribuíram para que os sujeitos-caminhantes evidenciassem detalhes de suas vivências no cotidiano de uma escola de educação integral.

No que tange à Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições à educação integral não deve olvidar o conhecimento a respeito do complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pelo sujeito, e como as operações cognitivas, as que estão diretamente envolvidas no processo de apropriação destes conhecimentos, são constituídas na inter-relação com outros sujeitos.

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

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

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2010.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, M. C. da C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, p. 83-96, abril. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia\\_CoelhoHistoria\\_da\\_educacao\\_integral.pdf](http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_CoelhoHistoria_da_educacao_integral.pdf). Acesso em 16 de setembro de 2016.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: **CENPEC** – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional. São Paulo: 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas,

SP: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

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

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

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

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