

# Práticas educativas na Educação em Tempo Integral: *análise das contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko*

**Educational practices in Full-Time Education:**  
*analysis of Anton Semenovitch Makarenko's pedagogical contributions*

**Prácticas educativas en la Educación de Tiempo Completo:**  
*análisis de las aportaciones pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko*

 **INÊS ROSELI SOARES TONELLO\***

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Francisco Beltrão – PR, Brasil.

 **CLÉSIO ACILINO ANTÔNIO\*\***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como foco principal analisar as contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko nas práticas educativas coletivas de formação de estudantes na Educação em Tempo Integral – ETI. É resultado de uma pesquisa bibliográfica, teórico-conceitual, com abordagem fundamentada na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, sendo possível situá-la numa perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto, o problema de pesquisa e o pensamento socialista de Makarenko. Implicou em reflexões sobre práticas educativas na formação omnilateral do ser humano em tempo escolar ampliado, para garantir qualidade diferenciada na educação integral dos/das sujeitos/as. Com esta pesquisa almejou-se incentivar profissionais da educação para o comprometimento junto à formação para coletividade.

---

\* Mestrado em Educação. Professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. *E-mail:* <iroselist@hotmail.com>.

\*\* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *E-mail:* <clesioaa@hotmail.com>.

*Palavras-chave:* Educação em Tempo Integral. Makarenko. Práticas educativas coletivas.

**ABSTRACT:** This article is an excerpt from a master's research that focused mainly on analyzing Anton Semenovitch Makarenko's pedagogical contributions regarding collective educational practices for training students in Full-Time Education – ETI. This is the result of a bibliographical, theoretical-conceptual research, with an approach based on the theoretical-methodological conception of historical and dialectical materialism, and can be situated in a Marxist perspective of analysis, based on the relationship between the object, the research problem and Makarenko's socialist thinking. This paper implied reflections on educational practices in the comprehensive training of human beings in extended school time to ensure differentiated quality in the integral education of the subjects. This research aimed to encourage education professionals to commit to training for the collectivity.

*Keywords:* Full-time Education. Makarenko. Collective educational practices.

**RESUMEN:** Este artículo es un extracto de una investigación de maestría cuyo foco principal fue analizar los aportes pedagógicos de Anton Semiónovitch Makarenko en las prácticas educativas colectivas para la formación de estudiantes en la Educación de Tiempo Completo – ETI. Es resultado de una investigación bibliográfica, teórico-conceptual, con un enfoque basado en la concepción teórico-metodológica del materialismo histórico y dialéctico, permitiendo ubicarlo en una perspectiva de análisis marxista, basada en la relación entre el objeto, el problema de investigación y el pensamiento socialista de Makarenko. Ello implicó reflexiones sobre las prácticas educativas en la formación omnilateral de seres humanos en el tiempo escolar extendido, para garantizar calidad diferenciada en la formación integral de los/as sujetos/as. Esta investigación tuvo como objetivo incentivar a los profesionales de la educación a comprometerse con la formación para la colectividad.

*Palabras clave:* Educación de Tiempo Completo. Makarenko. Práticas educativas colectivas.

## Introdução

O tempo ampliado na escola embasa a reflexão sobre a formação dos/das estudantes que almejam práticas educativas para potencializar o desenvolvimento integral, a partir da organização escolar e pedagógica que contemple uma formação diferenciada. Com o objetivo de formar sujeitos/as em todas as dimensões de desenvolvimento do ser humano, integrados/as à sociedade onde vivem, a Educação em Tempo Integral – ETI pode ser um espaço para potencializar a capacidade organizativa e oferecer a educação plena que forme estudantes preocupados/as com a inclusão de todos/as, com olhar solidário e responsável voltado para a coletividade. Anton Semiónovitch Makarenko sugeria a criação do “homem novo”, capaz de servir a sociedade; com seu trabalho fundamentado em Vladimir Lênin e Karl Marx, via na “instrução” dos/das educandos/as uma formação capaz de atender às necessidades educacionais propostas pelo Estado capitalista. Diante disso, parece ser fundamental um estudo aprofundado em Marx, com olhar para a obra makarenkiana, vislumbrando ações educativas para a contemporaneidade.

Este estudo tem o propósito de incentivar a comunidade escolar a conhecer as contribuições pedagógicas das práticas educativas coletivas, propostas por Makarenko para a formação humana integral, ao mesmo tempo em que busca analisar a organização escolar da ETI a partir dessas práticas; e ainda, busca valorizar a função do/da professor/a enquanto sujeito/a que ensina para além do processamento de informações, tornando estudantes capazes de compreender e criar condições para a transformação da sociedade. É um desafio grande, mas é necessária a provocação para possibilitar reflexões que se fundamentam na pedagogia makarenkiana e possam contribuir para a formação desses/as sujeitos/as.

No processo de pesquisa algumas indagações constituíram problematizações acerca da organização escolar e pedagógica em ETI, relacionadas às contribuições pedagógicas makarenianas das práticas educativas coletivas, como: a) as escolas de ETI podem oferecer a estudantes uma formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares? b) quais propostas pedagógicas em ETI estimulam a coletividade nas escolas com tempo ampliado? c) quais os procedimentos pedagógicos das práticas educativas coletivas para as escolas de ETI? d) em que medida a proposta de educação para a coletividade de Makarenko pode contribuir para a organização de práticas coletivas nas escolas de ETI? São questionamentos, de modo geral, sobre a educação de estudantes em tempo ampliado e sobre a possibilidade de se utilizarem contribuições de educadores/as – de Makarenko, como de outros/as socialistas – para valorizar as práticas educativas coletivas nos espaços educacionais. Práticas que possam contribuir com propostas pedagógicas que desenvolvam coletividade, valorização do/da outro/a, autonomia, respeito e igualdade de direitos e a disciplina na formação dos/das estudantes em escolas de ETI

com tempo ampliado, corroborando a formação integral a partir das contribuições pedagógicas do pedagogo soviético.

Conforme afirma Marx, “a classe trabalhadora [...], sabe que para atingir a sua emancipação, [...] terá que passar por longas lutas, por uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens” (MARX, 2011, p. 60). Essa transformação passa também pela educação e pelo tempo ampliado na escola, conseqüentemente, sugere-se que há possibilidades de diferentes práticas educativas que influenciam a formação dos/das sujeitos/as. No entanto, pensar a escola de ETI utilizando pensadores socialistas que tiveram ampla experiência na construção do “homem novo” a partir do trabalho coletivo, como Makarenko, auxilia a construção de sujeitos/as que pensem e vivam a coletividade. Para tanto, nos parece que é importante um estudo de Marx, ampliando o conhecimento, principalmente na relação entre trabalho produtivo e educação, aproveitando tais ensinamentos para fortalecer a educação contemporânea, especialmente com mais tempo na escola, tomando como exemplo o trabalho desenvolvido na pedagogia makarenkiana.

Com fundamento nos pensamentos marxistas, a formação integral desenvolve a capacidade de autonomia e a possibilidade de mudar sua postura perante o atual sistema social e político, com o objetivo de interferir no processo social que forja as desigualdades impostas pelo capitalismo. E para a educação, cabe fazer seu papel com a formação de sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, capazes de pensar na coletividade e de agir em prol dos interesses também coletivos. De acordo com David Harvey, “qualquer projeto para mudar o mundo exigirá igualmente uma transformação em si [...] o próprio capital cria as possibilidades para transformação” (HARVEY, 2020, p. 24), confirmando a importância da proposta makarenkiana de trabalhar com a coletividade para possibilitar que seus/suas acolhidos/as se tornem pessoas responsáveis consigo, com os/as outros/as e com seu país, e junto a isso, se tornem “pessoas felizes”.

A abordagem metodológica que embasou esta pesquisa se fundamenta na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, sendo possível situá-la numa perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto, o problema de pesquisa e o pensamento socialista de Makarenko. Para essa concepção teórica, as formas de pensar estão intimamente ligadas às mudanças da realidade concreta e social, que dessa forma move o mundo através de ações materializadas, ou seja, das relações concretas. Conforme José Luís Sanfelice, Marx “aponta que a pesquisa científica consiste em um esforço de transformação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres humanos” (SANFELICE, 2005, p. 86). Logo, espera-se que haja um método que possibilite uma boa reflexão acerca da realidade social, em movimento contínuo de contradições, para a análise que responda aos objetivos e às inquietações acerca de problemas nela situados.

A partir da necessidade de conhecer mais o que se pesquisa sobre a ETI, realizou-se uma busca de dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e de bibliotecas digitais de universidades do Sul do Brasil. O critério de seleção dessas produções foi definido a partir das informações e reflexões relativas à formação dos/das estudantes em escolas de ETI. Objetivou-se, assim, um recorte temático geral para tal levantamento, ou seja, saber se tais pesquisas analisaram ou consideraram as contribuições pedagógicas de Makarenko, especificamente suas práticas educativas coletivas para a organização escolar em ETI. A importância de examinar os estudos científicos já realizados sobre a ETI norteou a análise de indicativos para a compreensão da formação educacional de estudantes nas escolas que implementam a ETI, considerando que tais resultados possam contribuir sobre as relações potenciais das proposições makarenkianas.

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

As dissertações e teses examinadas, produzidas entre 2006 e 2019, analisam experiências escolares em ETI do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foram examinadas quatro teses e 21 dissertações; constatamos que em nenhuma delas estão presentes as contribuições pedagógicas de Makarenko, mas foi possível observar que muito se pesquisou sobre políticas educacionais, implantação e implementação de escolas com tempo ampliado.

A abordagem sobre as contribuições pedagógicas de Makarenko e as práticas educativas coletivas são um importante arcabouço teórico de pesquisa e pedagógico para a educação escolar em ETI, um indicativo para aprofundar as reflexões das propostas makarenkianas para a formação de pessoas comprometidas com a convivência social coletiva, com direitos, deveres e o compromisso de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O primeiro momento do artigo reflete sobre os elos entre a escola de ETI e a educação integral, com objetivo de analisar a formação dos/das estudantes na organização pedagógica e escolar da ETI. O segundo momento traz reflexões sobre a pedagogia makarenkiana, com elementos de sua experiência pedagógica junto a educandos/as e trata de sua prática de ensinar e compreender a educação, bem como da herança que deixou a educadores/as do mundo todo, o que lhe rendeu o título de *pedagogo do coletivo*. O terceiro momento aborda as contribuições que o pedagogo soviético pode proporcionar à educação na contemporaneidade, na perspectiva de promover a formação integral do estudante da ETI.

## Escola de ETI e a educação integral

A palavra integral, de acordo com Lúcia Bonino (2011), vem do latim *integrare*, que significa “tornar inteiro, fazer um só”, com origem em *integer* que quer dizer “inteiro, completo, correto”. Ao prefaciar a obra de Moacir Gadotti, *Educação Integral no Brasil*, Paulo Roberto Padilha se refere à educação integral como: “é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta” (PADILHA, 2009, p. 8). Voltando ao entendimento da palavra *integral* na ETI, é possível compreender essa proposição como *escola de tempo ampliado*, onde acredita-se que, com mais tempo, estudantes receberão uma formação completa, que abranja todas as dimensões humanas. Logo, pressupõe-se que essa educação está atenta à formação dos/das estudantes em sua totalidade, para assim planejar e organizar práticas educativas que a promovam em sua integralidade.

A proposta educacional de ETI existe há muito tempo. Vitor Paro *et al.* (1988) afirmam que na década de 1920 surgiram os primeiros elementos para a efetivação das propostas de ETI no Brasil. A educação brasileira, no período de 1920 a 1960, teve grande contribuição de Anísio Teixeira defendendo a democracia, a ciência e primando pela formação humanista na escola. Na década de 1950, esse educador inaugurou a Escola Parque com a finalidade de ampliar o tempo escolar de crianças e adolescentes e promover condições para o desenvolvimento dos/das aprendizes a partir da ETI. Ele defendia que a escola precisava de mais tempo para ensinar as crianças, porém, sua concepção de uma formação integral estava vinculada às concepções liberais, visando “à ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição” (CAVALIERE, 2007, p. 2).

No Brasil, a ETI se expandiu a partir da década de 1980, buscando ampliar o tempo escolar dos/das estudantes com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro. De acordo com Ana Maria Cavaliere (2007), no início do século XXI, com base no artigo 34 da LDB/96, houve uma adesão significativa do sistema público de ensino ao aumento do tempo escolar. De acordo com a autora, essa ampliação precisa ser bem aproveitada, pois “um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social” (CAVALIERE, 2007, p. 1017). Além disso, os/as estudantes de ETI convivem com colegas e professores/as, o que é significativo e tem uma grande importância na aquisição de conceitos e habilidades para a convivência em comunidade.

Com o propósito de entender os elementos educativos presentes no atendimento a estudantes através do fortalecimento da educação em tempo ampliado, Gesuína Leclerc e Jacqueline Moll afirmam que “a Educação Integral é o modo de retomar o sentido desse ‘crescimento orgânico, humano’, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” (LECLERC & MOLL, 2012, p. 93) e fazem a análise dos programas de governo, como o Programa Mais Educação – PME<sup>1</sup>, estruturado com viés de enfrentamento das

dificuldades sociais e defasagens educacionais através da implantação de escolas de ETI. Ou seja, um programa que teve a finalidade de ampliar os investimentos em ETI com o “desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento foi realizado” (LECLERC & MOLL, 2012, p. 97), subsidiando a ampliação do tempo escolar. Em 2016 foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação – PNME, com alterações na concepção de educação.

Muito embora os documentos oficiais apontem para a garantia da formação integral dos/das estudantes, essas escolas são criticadas por atenderem às dificuldades socioeconômicas de famílias de baixa renda, que deixam seus/suas filhos/as aos cuidados da educação com tempo ampliado, enquanto desempenham suas funções de labor. Entretanto, não há como deixar de constatar uma intencionalidade política, via ETI, em melhorar os índices das avaliações externas com maior tempo escolar. Conforme Tatiana Torres, “necessita-se salientar que a escola não deve ter como objetivo preparar crianças e adolescentes para a realização de avaliações, mas, sim, a formação de cidadãos críticos” (TORRES, 2019, p. 281).

No contexto em que se reflete sobre a possibilidade da escola de ETI influenciar a vida das pessoas por meio de uma formação escolar mais aprimorada, possibilitada por práticas educativas em tempo ampliado, Paro *et al.* afirmam que “há o perigo de se superestimar o poder da escola na transformação da sociedade, acreditando que ela possa, por si, mudar o rumo da ordem social vigente” (PARO *et al.*, 1988, p. 222). De modo acrítico, é isso que se espera da escola em relação à formação dos/das estudantes, pois, acredita-se, se ficam mais tempo estudando, as práticas educativas em tempo ampliado proporcionariam melhor aprendizagem. Porém, com a responsabilidade imposta à escola de ETI, como a tantas outras além dela, os poucos recursos, inclusive humanos, e a tarefa de sanar muitas mazelas deixadas por tantas contradições sociais, se sobrepõem a uma qualidade do trabalho escolar para formar o/a cidadão/ã com integralidade. Dessa forma, a Educação em Tempo Integral não garante a oferta da Educação Integral.

Diante das dificuldades que influenciam a qualidade da educação, ampliar o tempo é uma iniciativa significativa quando compreendida como necessidade de qualidade na formação do/da estudante, não minimizando essa oferta ao acolhimento de situações de vulnerabilidade e risco social. Por isso, é importante pensar a escola com tempo ampliado de maneira diferenciada, com práticas educativas para a formação integral. Consequentemente, “pensar a escola na perspectiva da educação integral requer, portanto, superar com as práticas convencionais, limitadas e unilaterais de formação” (SOUZA & ANTÔNIO, 2016, p. 285). Ou ainda, que

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

Miguel Arroyo reflete sobre a maior disponibilização de oportunidades de estudo dentro das escolas, nas quais se valorize o/a estudante a partir do conhecimento que tem e em que a escola poderá educar, permitindo a formação integral de sujeitos/as. Na perspectiva de aproveitar o tempo escolar da ETI tornando-a um espaço capaz de formar o indivíduo integralmente, Verônica Branco aponta “que escola, família, comunidade e instituições sociais organizem-se como uma comunidade de aprendizagem” (BRANCO, 2009, p. 36). Com isso, a escola vai a fundo no conhecimento de cultura, modo de vida, problemas e curiosidades da comunidade, buscando os saberes do lugar onde se insere, estabelecendo laços que permitam ampliar a formação dos/das estudantes que atende, sem romper com os princípios de sujeito/a histórico/a.

De acordo com Torres, sugere-se lutar por uma escola que ofereça “uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã”, além dos conhecimentos científicos necessários à formação (TORRES, 2019, p. 281). Ainda conforme a autora, propõe-se formar o/a estudante para a vivência em coletividade, uma vez que as práticas pedagógicas denunciam a inexistência de propostas educacionais que envolvam os/as estudantes no compromisso de trabalhar de forma mútua e colaborativa. Contudo, observa-se que a formação ideal passa pela integralidade, ou seja, com o desenvolvimento em todas as dimensões humanas, que aprimore a capacidade intelectual com conteúdo científico construído pela humanidade, novos conhecimentos e a evolução na capacidade de convivência em sociedade.

As possibilidades de a ETI ser promotora de um diferencial na formação dos/das estudantes, através de um trabalho que vai muito além das práticas da escola convencional, está ligada ao fato de não permitir que a proposta educacional seja absorvida por questões que competem a outras políticas públicas, como a assistência social, por exemplo. Para que haja essa diferença na aprendizagem, a proposta pedagógica em ETI precisa estar voltada ao ensino integral dos/das sujeitos/as, permitindo a escolaridade significativa centrada na finalidade principal, que é o desenvolvimento do/da estudante. Isto significa a construção coletiva, a constante avaliação e implementação do projeto político-pedagógico e das atividades educativas, intervindo com práticas consistentes, promotoras da apropriação do conhecimento e capacidades de forma diferenciada, compondo a organização do trabalho pedagógico. Compreende-se que o tempo escolar ampliado se justifica a partir da educação fundamentada no desenvolvimento integral do/da estudante, no qual o ensino e a aprendizagem são o objetivo maior.

## **Makarenko, a educação integral e a coletividade na formação escolar**

No contexto das práticas educativas makarenkianas a educação integral recebe a influência da perspectiva da “educação omnilateral”, como aquela originária do pensamento marxiano (GADOTTI, 2009). Marx não deixou uma definição específica sobre

educação nem mesmo sobre omnilateralidade, porém, seus escritos vão definindo esses aspectos voltados à educação e à formação humana, com foco na emancipação do ser humano, capaz de utilizar-se do “trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade” (KRUPSKAYA, 2021, p. 152). Logo,

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA, 1999, p. 2).

O debate sobre a educação omnilateral é necessário para o entendimento da educação contraposta à unilateralidade formativa para a sociedade capitalista. Conforme Mario Manacorda, para Friedrich Engels a educação oferecida pela classe burguesa aos filhos e filhas da classe trabalhadora era de categoria inferior, insignificante, levando “à atrofia intelectual”, com a finalidade de alienar e manter o ser humano na condição de um apêndice da máquina, tornando-o invisível, “incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos” (MANACORDA, 2017, p. 82). Para Manacorda, Marx aponta “uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda” (MANACORDA, 2017, p. 84). Dessa forma, a escola estaria incumbida não apenas de ensinar conhecimentos já construídos e presentes em currículos escolares de interesse da burguesia, mas de educar estudantes na capacidade de pensar e tomar decisões. Compreende-se que no lugar da adaptação e do adestramento, a práxis educativa procura desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação. É uma perspectiva de pensamento na qual as práticas educativas makarenkianas tornam-se significativas para subsidiar as reflexões acerca da formação integral dos/das estudantes das escolas de ETI.

Makarenko, no contexto da influência dos revolucionários russos contra o tzarismo, passa a organizar sua pedagogia na expectativa de formar pessoas com valores éticos voltados ao respeito para com os/as outros/as. De acordo com Cecília da Silveira Luedemann, “a pedagogia de Makarenko cresceu no solo fértil dos movimentos revolucionários antitzaristas e socialistas, expressando em cada fase de sua experiência educacional as contradições desses períodos” (LUEDEMANN, 2017, p. 11). Para Makarenko, só era possível criar o “homem novo” quando este tivesse a capacidade de estar inserido em sociedade e, com este pensamento, trabalhar com a coletividade. Para o autor, o ser humano só pode se tornar diferente quando se transforma pensando no coletivo e quando se coloca na sociedade não só pelos seus desejos, mas preocupando-se com o que está a sua volta.

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

No início do século XX, Makarenko buscava delinear possibilidades que viessem acrescentar algo na educação e na formação dos/das estudantes. Deparava-se com situações difíceis e questionava-se: como educar e por onde começar? A partir daí, ajudou a pensar qual é o verdadeiro papel da escola, qual é o papel da educação formal e da família na constituição de uma sociedade comunista, fragilizada, empobrecida e com a grande maioria de seus membros analfabetos/as. Diante de tantas contradições sociais, foi importante questionar como a escola se estrutura e como a família se organiza diante de uma sociedade fragilizada para pensar a ordem social da comunidade e, com este legado “é considerado um dos maiores educadores soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista” (ROSSI, 1981, p. 9).

Makarenko escreveu vários livros, mas se destacou pela obra *Poema Pedagógico*, na qual conta como foi sua experiência de educar crianças, adolescentes e jovens em conflitos na vida em sociedade. Nesse romance, traz uma riqueza de detalhes de suas ações e das atitudes dos/das estudantes envolvidos/as, escrevendo a partir da narração pormenorizada e enriquecida com falas da época, tanto dos/das educandos/as, como dele e de autoridades educacionais. Com essa obra, sua pedagogia torna-se conhecida mundialmente e atribuiu-lhe o título de “pedagogo do coletivo”. O educador tinha amor pelo trabalho desenvolvido para a formação dos/das estudantes, preocupando-se com a educação das crianças e com o comprometimento de pais/mães neste processo, características de um pedagogo disposto a enfrentar situações desafiadoras e lidar com alegria na proposta de construir o protagonismo social. Apresentava aos pais e às mães questões de responsabilidade paternas e maternas, fazendo-os/as refletir sobre seus compromissos com a educação, possibilitando um desenvolvimento primoroso das crianças.

Os pensamentos educativos makarenkianos tiveram influências marxistas e leninistas, tendo sido organizados principalmente por atividades coletivas. Apresentavam características como disciplina, capacidade de comando e subordinação consciente, responsabilidade e valorização do trabalho. O individualismo não era estimulado junto a ‘seus/suas comandados/as’, pois, “no sentido lato, coletivismo significa solidariedade do homem para com a sociedade e sua antítese é o individualismo” (MAKARENKO, 1981, p. 68).

Em relação aos princípios da pedagogia makarenkiana, o/a estudante era elemento ativo no processo educacional, de quem era exigido esforço na aprendizagem, sendo que com o estudo e o trabalho deveria desenvolver-se intelectualmente e adquirir o

sentimento de pertencimento ao grupo, com objetivo de formar-se um “novo homem”. Para Makarenko, o/a estudante precisa se dedicar aos estudos e ser respeitado/a, princípio fundamental em sua pedagogia, ou seja, a necessidade de se exigir ao máximo do/da estudante e respeitá-lo/la ao máximo também. O pedagogo soviético afirmou que “acreditamos que a educação comunista é uma boa educação, que o comportamento comunista é um bom comportamento [...] às vezes nos deparamos com a seguinte opinião: ele é uma boa pessoa, portanto, consideramos que ele tem uma educação comunista” (MAKARENKO, 1977, p. 21). Com isso ele valorizava os ensinamentos de Lênin, ao afirmar que a exploração deveria ser destruída através da moralidade. Portanto, o/a educando/a precisava receber uma boa educação comunista.

Além de ser exigente, o pedagogo defendia o respeito mútuo, pelo qual o/a educador/a estivesse aberto/a para dialogar com o/a educando/a, ouvi-lo/la, tirar-lhes dúvidas e também que estivesse atento/a aos problemas pessoais, mostrando que se preocupava com o bem-estar de todos/as. O reconhecimento como o pedagogo da coletividade veio de seu desempenho e seus ensinamentos como educador, que deveria “comportar-se de tal maneira que cada movimento seu eduque, e deve saber sempre, a cada momento, o que quer e o que não quer, se o educador não sabe disso, quem poderá educar?” (MAKARENKO, 1977, p. 136).

Em sua pedagogia, Makarenko chega à conclusão que, para obter sucesso em determinadas situações é necessário envolver todos/as os/as estudantes no mesmo propósito, através de conversas, para que o comportamento de alguns adeque-se ao esperado por todos. Dessa forma, ele chama a atenção para o fato de não somente conversar com um/uma estudante individualmente, mas fazer a conversa em grupo, no qual todos/as colaborem para a mudança do comportamento indesejável e, assim, um/uma apoie o/a outro/a. As crianças, adolescentes e jovens precisam ser educados/as, segundo o autor, para ter atitudes dignas, conviver e trabalhar de forma organizada; e isso precisa vir da formação familiar, orientando-se que “todo pai e toda mãe devem saber claramente o que é que se propõe para a educação de seus filhos. Devem estabelecer primeiramente, com clareza, quais são as suas aspirações com relação aos filhos” (MAKARENKO, 1981, p. 20). Como educador, ele também fazia a sua parte, trabalhava com formas concretas de atividades, como ações em grupos e diálogos, ouvia e procurava compreender ‘seus comandados’, entre outras estratégias, defendendo sempre o mando único para manter a ordem.

Assim, a formação dos/das sujeitos/as deveria atender as necessidades sociais, pois na sociedade atuariam efetivamente. A pedagogia de Makarenko permitia que sujeitos/as aprendessem a comandar e a serem comandados/as, com isso, aprendiam a aceitar os/as outros/as, respeitando-os/as. Ele trabalhava na perspectiva de que “o homem dispõe, cada vez em maior abundância, de imensas forças físicas organizadas; o que exige dele, e de forma crescente, é a capacidade intelectual e não física: organização, atenção, cálculo, criatividade, habilidade” (MAKARENKO, 1981, p. 60). Em sua visão, a União Soviética precisava de homens e mulheres capazes de compreender as diferenças e de

acolher aqueles/as que estivessem em situação de vulnerabilidade – para isso necessitavam ser formados/as integralmente, ou seja, na perspectiva makarenkiana, que era formar o “homem novo”.

No propósito de educar as diferentes personalidades, Makarenko tinha no objeto de sua pedagogia a coletividade, a auto-organização e a disciplina. Entendia que “quando o indivíduo enfrenta a comunidade, os seus interesses estão acima dos interesses pessoais, mas quando se trata de colocá-lo em prática, muitas vezes acontece exatamente o oposto” (MAKARENKO, 1971, p. 180). Nesse contexto, a disciplina é essencial e demanda de muito trabalho para desenvolvê-la, pois “é verdade que a tal disciplina, a tal fidelidade não se consegue em poucos meses. Tem que ser feito aos poucos, você não vai perceber que vai nascer” (MAKARENKO, 1971, p. 172).

Makarenko valorizava a função da família para a organização da sociedade, o que o levou a escrever a obra *Livro Para Pais*, orientando sobre como cuidar e educar os/as filhos/as. Ao abrir o ciclo de conferências sobre educação familiar, afirmou:

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

O educador tinha amor pelo trabalho desenvolvido para a formação dos/das estudantes, preocupado com a educação das crianças e com o comprometimento dos pais e das mães nesse processo e, além de compreender a criança como concreta e real, tinha a clareza de que essa criança trazia consigo uma história, nem sempre agradável, em sua maioria com marcas profundas e dolorosas da sua vivência, as quais envolviam aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos, por isso, necessitavam de atenção plena, para que pudessem superar os obstáculos em seu desenvolvimento. Cada criança era única, com sua individualidade e sua história de vida. Assim, a educação deveria seguir um curso de originalidade, atenção e compreensão de cada um/uma dos/das atendidos/as, sem distinção. Em sua pedagogia, Makarenko compreendia que mulheres e homens precisavam ser educadas/os com os mesmos direitos, muito embora fosse necessário ensinar saberes diferenciados. Para tanto, a escola devia estar preparada para que se estabeleçam essas relações educativas e capacitada para atender as especificidades de cada um/uma. Para o pedagogo, quanto mais diversas fossem as personalidades, mais produtivo o espaço se tornava.

Na perspectiva de que todos/as aprendem juntos/as defendendo os interesses do grupo, as diferenças vêm para enriquecer o espaço de troca com as influências da vivência de cada um/uma. A qualidade da educação, para Makarenko, estava intimamente

ligada às relações efetivas dos/das sujeitos/as históricos/as. Defendia a ideia de que é preciso educar com severidade, porém, sem agressividade, em convivência pacífica, na qual todos/as possam se ajudar.

A partir da experiência makarenkiana, há a provocação para refletirmos sobre as práticas educativas atuais e sobre a educação capaz de transformar a atuação do ser humano para a construção de uma sociedade acolhedora e mais reflexiva, na qual seus membros discutam sobre as mudanças necessárias com o propósito de torná-la mais igualitária e justa.

### **Makarenko, práticas educativas coletivas e formação escolar em ETI**

Ao pensar na ETI, com o propósito de valorizar o tempo escolar que seus/suas estudantes permanecem na escola, faz sentido refletir sobre as experiências de Makarenko em seu trabalho pedagógico, como possibilidades de avançar na formação plena nessas escolas. Na atualidade, diante de tantas desigualdades sociais e educacionais, a forma de educação utilizada por ele parece trazer muitos indicativos para repensar a educação integral dos/das estudantes de ETI. Com o trabalho a partir da coletividade, é possível pensar em uma educação transformadora, como foi a experiência educativa de Makarenko, que através de práticas coletivas fez da educação uma arte de ensinar, aprender e tornar os ensinamentos em saberes para a vida. Ele possibilitou, pelas atividades em coletividade, a transformação de seus afetos em protagonistas da vida em movimento. Para Moll *et al.* (2020), o coletivo faz a diferença na educação dos/das sujeitos/as, comunicando com ideias makarenkianas postas em prática no enfrentamento das dificuldades.

Na escola de ETI, o tempo ampliado assegurado como escolarização de turno único permite que as práticas educativas se complementem numa educação multidisciplinar, a partir da dinâmica pedagógica que compõe essas práticas educativas, como os conhecimentos, “não aconteçam em momentos estanques, assim como ocorre hoje em dia com a divisão das disciplinas, é necessário criar uma escola mais significativa e viva” (BARBOSA, 2018, p. 114). Uma forma na qual a ampliação do tempo torna-se “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Portanto, nessa organização, a formação dos estudantes precisa ter objetivos claros, com um plano educativo que contemple diversas expectativas que a formação global pode potencializar. Para Makarenko, as práticas educativas devem envolver todos/as com igualdade de deveres e de direitos, com responsabilidades e respeito entre “os/as colonistas”, que contemplavam a auto-organização e a coletividade para suprir as necessidades de todos/as, como por exemplo, a limpeza do ambiente e a produção de alimentos.

Na obra *Poema Pedagógico*, Makarenko conta como organizou a Colônia Górkki, como estruturou a concepção pedagógica ali desenvolvida e observou que era “de extrema importância para o nosso trabalho a sua extrema racionalidade, pois temos a obrigação de educar o homem que a nossa sociedade necessita” (MAKARENKO, 1977, p. 42). Ele também conta sobre suas atitudes diante dos/das educandos/as e sobre como organizou sua equipe, que era mínima, para atender a demanda ali presente, além dos caminhos pedagógicos para que pudesse ter êxito junto aos seus/suas “comunados/as”. Na organização dos “destacamentos” que criou, as tarefas e os comandos obedeciam a um rodízio, para possibilitar que todos/as passassem pela experiência de comandar e ser comandado/a. Para ele, o funcionamento desses grupos de trabalho significava muito para estabelecer o senso de coletividade, permitindo compreender que “a ordem é a expressão da vontade coletiva, é o estímulo coletivo” (MAKARENKO, 1977, p. 264).

Com estratégias voltadas à formação plena dos acolhidos na Colônia Górkki, o pedagogo ia desenvolvendo práticas educativas, pelas quais todos/as tinham vez e voz, desde os/as mais novos/as até os/as mais velhos/as, na perspectiva da educação integral, para que tivessem capacidade de viver respeitosamente, consigo e com outros/as, em sociedade. Na organização pedagógica makarenkiana, professores/as e estudantes devem desenvolver a capacidade de interagir, para que todos/as atinjam interesses comuns. De acordo com Filonov *et al.*:

Makarenko foi um dos primeiros pedagogos soviéticos a disseminar, deliberadamente, a ideia de integrar a atividade das diversas células educativas: escola, família, clube, organização social, comunidade de produção, bairro, etc. Insistiu, particularmente, sobre o papel essencial da escola enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas mais qualificadas e profissionalmente mais competentes (FILONOV *et al.*, 2010, p. 21).

Outro fator que chama a atenção nas práticas educativas makarenkianas – e que podem estar presentes nas escolas de ETI como potencializadores das relações sociais, culturais e políticas – é a prática coletiva extramuros escolares. Conforme relatos no *Poema Pedagógico*, esses eventos educativos sempre eram motivo para muita expectativa, interesse e alegria por parte dos/das acolhidos/as, eram motivadores. Era um interesse que Makarenko não deixava passar despercebido, pois sempre procurava aproveitar o momento para desenvolver suas práticas educativas, tornando-as importantes para os/as educandos/as. Além de ser um educador que valorizava os/as estudantes, Makarenko levava alegria, gostava de boas ‘prosas’, muita literatura, realizando inclusive rodas de leitura com os/as “colonistas” durante à noite, com obras diversas, e entre elas, as de Máximo Górkki tinham destaque especial. O teatro, a música e os jogos faziam parte da rotina na Colônia e ajudavam assim a aliviar a tensão do trabalho e as graves dificuldades de sobrevivência. O pedagogo tornava todos esses recursos em práticas educativas. Nos jogos, ele via a possibilidade de ensinar regras para crianças, adolescentes e jovens,

sendo exemplos que podem funcionar bem na contemporaneidade, com desafios para os/as estudantes realizarem atividades diversas na coletividade, com intencionalidade formativa, destacando-se as rodas de leituras como um ótimo exemplo.

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

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

Como Makarenko utilizava-se das assembleias de turmas para debater e organizar os destacamentos, no IEJC, utiliza-se a prática, recorrente no MST, de encontros de Núcleos de Base, onde se discutem e apresentam soluções para os problemas que surgem no cotidiano. Conforme Marcelo Andreatta destaca, “posso dizer que é um espaço onde a discussão e o embate se dão, por vezes, ininterruptamente. As decisões estabelecidas, pelo menos nas reuniões a que tive acesso, foram sem consenso geral e por votação” (ANDREATTA, 2005, p. 46). Isso significa que houve amplo debate, acolheram-se as ideias de todos/as e fizeram prevalecer a democracia. Esse é um processo que leva estudantes a identificar problemas, falhas e erros, bem como buscar soluções, de forma que todos/as sejam respeitados/as nas decisões coletivas.

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

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

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

Práticas educativas como as experimentadas no IEJC são correlatas às práticas educativas makarenkianas e podem revelar indicativos importantes para a implementação e a organização pedagógica das escolas de ETI. Logo, ao pensar a ETI sendo trabalhada a partir da coletividade na atualidade, abre-se um leque de possibilidades das contribuições makarenkianas, que influenciam de forma positiva o processo para a formação integral dos/das estudantes, com olhar voltado ao desenvolvimento em todas as dimensões humanas e que fortaleça a constituição de uma sociedade mais igualitária, capaz de acolher a todos/as com respeito e justiça.

## Considerações finais

A educação em nosso país teve recentemente (anos 2019 a 2022) um período de estagnação, em que projetos unilaterais existiam para atender o projeto social e educativo de um governo de extrema direita, com interesses capitalistas – como a atual Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio –, negação da ciência, cortes significativos nos financiamentos para pesquisas, ataque insano às universidades e escolas públicas. Demasiadamente intensos, com propostas que escancararam a situação de descaso com a educação de qualidade dos filhos e das filhas da classe trabalhadora, tornaram necessárias as reflexões subsidiadas por um projeto de educação socialista. Com esse conjunto de fatores, se fortaleceu a necessidade de apropriação de um projeto de educação e uma formação integral que promovam a condição de aprender a pensar e a ter uma visão de mundo para realizar leituras sociais e políticas, tão necessárias para a redução da desigualdade social no país.

Diante de questões importantes em relação à educação na contemporaneidade, as práticas educativas makarenkianas, e seu potencial de contribuições para a ETI, podem fortalecer ações pedagógicas que visem formar sujeitos/as comprometidos/as com uma sociabilidade em que haja lugar para todos/as. Isso pode ser possível com a oferta de ensino com qualidade diferenciada, aproveitando adequadamente o tempo ampliado do/da estudante na escola que oferta ETI. Nesse caso, sugere-se o estudo de Marx, na perspectiva de buscar elementos que embasam a educação, fortalecendo-a em relação às contradições que existem entre o que está sistematizado na escola e a realidade da vivência em uma sociedade capitalista, com a presença de tantas diferenças sociais.

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

Este artigo, como parte de questões de uma pesquisa, envolveu-se no desafio de pensar práticas educativas coletivas, pelas quais os/as estudantes aprendam, desde a tenra idade, valores para colaboração, partilha, autonomia, disciplina, com metodologias voltadas à coletividade e, assim, aprendam valores humanos referentes à convivência cidadã, além dos conteúdos básicos necessários. Consideramos que há possibilidade de utilizar as contribuições pedagógicas de Makarenko na modalidade de ETI, desenvolvendo práticas educativas coletivas que, ao estarem organizadas com maior tempo escolar, tenham como propósito promover a formação integral dos/das estudantes e, conseqüentemente, formar pessoas capazes de fazer a diferença e a transformação social diante de tantas desigualdades que assolam este país.

*Recebido em: 21/09/2023; Aprovado em: 22/10/2024.*

## Notas

- 1 Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010; constitui-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas.

## Referências

ANDREATTA, Marcelo de Faria Correia. *Instituto de Educação Josué de Castro Paulo Freire e a "Escola Diferente"*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5046/000509049.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, Território em Disputa*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Karina Martins. Educação Integral e Educação de Tempo Integral. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 4, p.100-116, 2. Sem. 2018. Disponível em: <<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BONINO, Lucia. *Origem da Palavra*. Vitória – ES: Dicionário online, 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/integral/>. Acesso em: 13/05/2021.

BRANCO, Verônica. *O Desafio da Construção da Educação Integral: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Município de Porecatu*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09\\_branco.pdf](http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

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

FILONOV, G. N. *et al. Anton Makarenko*. Trad.: Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

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

HARVEY, David. Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva. Tradução RENZO, Artur; AMENI, Cauê Seigner; LAAN, Murilo van Der. São Paulo: Boitempo, 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias & MOLL, Jacqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91 – 110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: Vida e obra – a pedagogia na revolução*. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A Construção da Pedagogia Socialista* (Escritos selecionados). FREITAS, Luiz Carlos & CALDART, Roseli Salette (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. Conferências Sobre Educação Infantil. São Paulo: Moraes Ltda., 1981.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch *La coletividade y la educación de la personalidad*. Trad.: PÉREZ, Castul. Moscou: Progreso, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero A. *Marx: A Pedagogia Moderna*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MARX, Karl. *A Guerra Civil na França*. Trad.: ENDERLE, Rubens. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

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

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2009. p. 7-20.

PARO, Vitor Henrique *et al.* *Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. *Conferências sobre Educação Infantil*. Trad.: Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUSA JR., Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. São Paulo: Fiocruz, 1999. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de & ANTONIO, Clésio Acilino. Educação em Tempo Integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. In: GONÇALVES JR. Ernando Brito (Org.). *Educação em Perspectiva Crítica: Inquietudes, análises e experiências*. 1. ed., Curitiba, Appris, 2016, p. 279-296.

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