

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2025-03-12

A educação integral no Currículo em ação da rede pública do Estado de São Paulo: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Santos, Luana Carla dos

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/765>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUANA CARLA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO *CURRÍCULO EM AÇÃO* DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO – PR
2025**

LUANA CARLA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO *CURRÍCULO EM AÇÃO* DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por Luana Carla dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: Gestão e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter

JACAREZINHO – PR

2025

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S237e	<p>Santos, Luana Carla dos</p> <p>A educação integral no Currículo em ação da rede pública do Estado de São Paulo: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica / Luana Carla dos Santos; orientador Flávio Massami Martins Ruckstadter - Jacarezinho, 2025.</p> <p>112 p. :il.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2025.</p> <p>1. Educação Básica. 2. Educação Integral. 3. Currículo em Ação. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Ruckstadter, Flávio Massami Martins, orient. II. Título.</p> <p>CDD: 375</p>
-------	---

LUANA CARLA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO *CURRÍCULO EM AÇÃO* DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter (Presidente) –
PPEd/UENP

Prof. Dr. Paulino José Orso (Avaliador externo) – (UNIOESTE)

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza (Avaliador interno) –
(PPEd/UENP)

Data de Aprovação
12/03/2025

Dedico este trabalho à minha mãe, por seu amor incondicional, cuidado e todo o suporte ao longo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por todo o amparo e por me conduzir em todos os momentos da minha vida.

À minha amada mãe, que me inspira e por quem tenho tanto orgulho. Ela foi meu suporte e maior alento durante todo o trajeto percorrido no mestrado.

Ao meu querido irmão, que sempre foi meu grande parceiro e, mesmo à distância, me incentivou e acreditou em mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter, pela orientação e generosidade em compartilhar seus conhecimentos, essenciais para a conclusão desta dissertação.

Agradeço à banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza e pelo Prof. Dr. Paulino José Orso, pelas valiosas considerações e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), que nos proporcionaram acesso a um vasto e rico conhecimento.

À Secretaria do PPEd, particularmente ao Anderson, por sua constante disposição em nos auxiliar.

A todos os companheiros da turma V, em especial Mateus Forcella, Celso Yoshiharu e Matheus Carriel, pelo incentivo, pelos desabafos, pela parceria e pelo apoio, tanto nos momentos bons quanto nos desafiadores.

Aos meus amigos, por acreditarem em mim, pelo apoio constante e por estarem sempre ao meu lado.

Agradeço à equipe da Escola Estadual Homero Calvoso, que me ajudou imensamente a conciliar os estudos com as minhas demais responsabilidades.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, expresso minha mais profunda e sincera gratidão!

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, 2008).

SANTOS, Luana Carla dos Santos. **A Educação Integral no Currículo em Ação da Rede Pública do estado de São Paulo: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar a concepção de Educação Integral presente no *Currículo em Ação*, na disciplina de Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental, implementado na rede pública do Estado de São Paulo. Para tanto, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa, que nos permitiu analisar o objeto de pesquisa com base na categoria da totalidade. Por meio de fontes bibliográficas e documentais, buscamos responder à questão problematizadora: a proposta do *Currículo em Ação* contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral dos estudantes? Os objetivos específicos da pesquisa incluem: compreender as concepções históricas de educação integral no contexto da educação brasileira, considerando as transformações sociais e suas implicações na formação humana; explorar as contraposições entre pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas em relação à formação humana; e realizar uma análise crítica do *Currículo em Ação*, investigando suas bases legais e como estas refletem interesses de classes. Como principal aporte teórico, utilizamos autores que abordam a Educação Integral numa perspectiva sócio-histórica, como Bomeny (2009), Cavaliere (2009, 2010), Coelho (2004, 2005, 2009), Gadotti (2009), Lopes (2022), Manacorda, (2007), Piolli (2021), Saviani (2011), e outros. Para nos aprofundarmos na educação escolar e na formação humana omnilateral, recorreremos a Duarte (2016), Ferraro (2009), Mészáros (2008), Orso (2019, 2021), Saviani (2015, 2021a, 2021b), Xavier (1990), entre outros. Já para compreender os marcos legais da BNCC e do Currículo em Ação, foram fundamentais os estudos de Amaral (2022), Castro (2020), Perrenoud (1999), Sacristán (2013), Souza (2022) e Zabala e Arnau (2010). Por fim, o estudo constatou que a Educação Integral presente no discurso das políticas públicas está atrelada a uma lógica adaptativa que reforça a adequação ao mercado de trabalho. Esse direcionamento para metas mensuráveis, competências e habilidades contraria a perspectiva emancipatória defendida pela teoria contra hegemônica, que entende a educação como um meio para a formação omnilateral do ser humano. Assim sendo, longe de promover a emancipação, essa concepção de Educação Integral resulta no esvaziamento de conteúdo e tende a reproduzir a divisão social do trabalho e a manutenção das desigualdades.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Integral. Currículo em Ação. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the concept of Integral Education present in the Currículo em Ação for the Portuguese Language subject in the sixth grade of elementary school, implemented in the public school system of the State of São Paulo. To this end, we adopted Historical-Dialectical Materialism as the research method, which allowed us to examine the research object based on the category of totality. Through bibliographic and documentary sources, we sought to answer the central question: Does the Currículo em Ação effectively contribute to the integral development of students? The specific objectives of this research include: understanding the historical conceptions of integral education within the context of Brazilian education, considering social transformations and their implications for human development; exploring the contrasts between hegemonic and counter-hegemonic pedagogies concerning human formation; and conducting a critical analysis of the “Currículo em Ação,” investigating its legal foundations and how they reflect class interests. Our main theoretical framework draws on authors who address Integral Education from a socio-historical perspective, such as Bomeny (2009), Cavaliere (2009, 2010), Coelho (2004, 2005, 2009), Gadotti (2009), Lopes (2022), Manacorda (2007), Piolli (2021), Saviani (2011), among others. To delve into school education and the concept of *omnilateral* human development, we referenced Duarte (2016), Ferraro (2009), Mészáros (2008), Orso (2019, 2021), Saviani (2015, 2021a, 2021b), Xavier (1990), among others. Additionally, to understand the legal frameworks of the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base) and the Currículo em Ação, the works of Amaral (2022), Castro (2020), Perrenoud (1999), Sacristán (2013), Souza (2022), and Zabala & Arnau (2010) were fundamental. The study concluded that the notion of Integral Education promoted in public policy discourse is linked to an adaptive logic that reinforces alignment with the labor market. This orientation toward measurable goals, competencies, and skills contradicts the emancipatory perspective advocated by counter-hegemonic theory, which views education as a means for the *omnilateral* development of the human being. Therefore, rather than promoting emancipation, this conception of Integral Education results in content dilution and tends to reproduce the social division of labor and the perpetuation of inequalities.

Keywords: Basic Education. Integral Education. Currículo em Ação. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CIEPs – Centros Integrados de Ensino Público

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PAC – Projeto de Assistência ao Currículo

PCB – Partido Comunista no Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA	13
2.1 Educação Integral e Educação de Tempo Integral	13
2.2 A defesa da Educação Integral a partir de uma perspectiva sócio-histórica	15
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA	41
3.1 A omnilateralidade no âmbito da educação	41
3.2 Educação integral: fundamentos teóricos a partir do Materialismo Histórico-Dialético	51
3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e sua contribuição para a formação humana omnilateral	63
4 O CAMINHO PARA ANÁLISE DO CURRÍCULO EM AÇÃO	70
4.1 Marcos legais da elaboração e implementação da BNCC	70
4.2 O conceito de currículo	75
4.3 Contexto de elaboração do Currículo Paulista	78
4.4 O Currículo Paulista e o <i>Currículo em Ação</i> de Língua Portuguesa	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (Saviani, 2021).

Esta dissertação resulta da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Inserida na linha de pesquisa “Educação Básica: Gestão e Planejamento”, que aborda temas relacionados ao planejamento educacional, gestão democrática, políticas educacionais e elaboração de projetos de intervenção na Educação Básica.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de alcance nacional, trouxe a necessidade de investigar sua proposta de educação, que propõe o desenvolvimento integral do estudante. Apesar de buscar padronizar o ensino em todo o país, a BNCC também limita a diversidade e a profundidade dos conteúdos escolares, privilegiando metas mensuráveis e competências socioemocionais que favorecem as demandas para o mercado em detrimento de uma formação emancipadora.

Em São Paulo, foi implementado, em 2019, o Currículo Paulista, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação para os níveis de ensino infantil e fundamental. Posteriormente, foi formulado o *Currículo em Ação*, composto por um conjunto de atividades organizadas por bimestres e direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Cada sequência didática apresentava as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar, e, no caderno do professor, estavam incluídas as orientações pedagógicas e metodológicas para a realização das aulas.

Até o ano de 2023, o Currículo em Ação foi disponibilizado semestralmente para alunos e professores da rede pública, com conteúdos que subsidiavam as avaliações digitais, utilizadas para validar o desempenho do processo educativo. A partir dos resultados obtidos, o planejamento docente deveria ser organizado para sanar as habilidades fragilizadas. Atualmente, ele é utilizado como suporte

complementar, pois a ênfase deslocou-se para o material digital, também disponibilizado pela Secretaria da Educação.

Diante desse contexto, a questão que norteia esta investigação é: a proposta do *Currículo em Ação* contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral dos estudantes?

Para teorizar sobre o tema, pautamo-nos no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta corrente pedagógica considera que uma Educação Integral vai além da transmissão de conteúdos escolares, buscando conectar a formação às questões concretas do mundo e da sociedade. Esse enfoque proporciona ao estudante uma compreensão crítica e consciente das contradições sociais, culturais e econômicas de sua realidade, possibilitando-os a intervir na realidade em que vivem, visando a sua transformação.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende: compreender as concepções históricas de Educação Integral no contexto da educação brasileira, considerando as transformações sociais e suas implicações na formação humana; explorar as contraposições entre pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas em relação à formação humana; e realizar uma análise crítica do *Currículo em Ação*, investigando suas bases legais e como estas refletem interesses de classes.

O interesse por essa temática surgiu da prática docente da pesquisadora, especialmente durante a atuação como docente no Projeto de Assistência ao Currículo (PAC), criado pela Resolução Seduc-4, de 11 de janeiro de 2021, com objetivo de oferecer suporte ao desenvolvimento profissional pedagógico e aprimorar a implementação curricular. Durante esse período, tornou-se evidente a importância de compreender as políticas públicas voltadas à Educação Integral e os materiais fornecidos pelo Estado.

O amadurecimento da ideia foi consolidado por meio das orientações recebidas, leituras, discussões realizadas no Mestrado e participação no Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Essas experiências reforçaram a necessidade de investigar como a concepção de Educação Integral é implementada no contexto educacional brasileiro, diferenciando-a da educação em tempo integral, que não necessariamente assegura uma formação emancipadora.

Nesse sentido, é fundamental aprofundar a compreensão dessas distinções, uma vez que os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral são frequentemente tratados como sinônimos. Enquanto a primeira, defendida nas políticas educacionais contemporâneas, tem como fundamento o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse conceito adquire uma profundidade maior, ao ser associado à ideia de transformação social e à formação omnilateral, na qual a educação tem caráter emancipatório e tende a capacitar o indivíduo a entender as contradições na divisão de classes no sistema capitalista e a intervir em sua realidade.

A Educação em Tempo Integral refere-se à ampliação do tempo de permanência na escola. Entretanto, o simples aumento da carga horária não garante a emancipação humana nem o desenvolvimento omnilateral do sujeito, especialmente se pautado em um caráter assistencialista ou no esvaziamento de conteúdo, voltado às exigências imediatas do mercado de trabalho, limitado à formação de mão de obra, negligenciando a construção de indivíduos conscientes. Além disso, o foco excessivo na preparação para testes limita o potencial transformador da educação, dificultando o enfrentamento das contradições concretas da realidade.

A justificativa desta dissertação se fundamenta na necessidade de construção de conhecimento crítico por parte da pesquisadora, como forma de intervir concretamente na sociedade e compreender a concepção de Educação Integral presente nos documentos oficiais, especialmente no *Currículo em Ação*. Essa reflexão destaca a importância de uma formação omnilateral, capaz de promover a aquisição do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, superando a alienação, contribuindo para uma prática educativa libertadora.

A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, adota o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método para responder à questão central. Conforme Martins e Lavoura (2018), as investigações científicas pautadas nesse método possuem como premissa compreender e explicar os objetos e fenômenos tais como verdadeiramente são na prática. O método, segundo Saviani (2011), caracteriza-se pelo entendimento da história a partir das condições materiais da existência humana.

Para o estudo em questão, esta dissertação está estruturada em cinco seções. Na introdução, a problemática, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho são evidenciados.

Na segunda seção, aborda-se a compreensão das concepções históricas de Educação Integral na trajetória educacional brasileira, aprofundando-se nos marcos legais, partindo dos ideais anarquistas até as iniciativas contemporâneas. Discute-se como essa abordagem foi incorporada às políticas públicas, influenciada por contextos sociais, econômicos e políticos.

Na terceira seção, buscou-se aprofundar nas contraposições entre as pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas e seu entendimento em relação à formação humana, sob aporte do Materialismo Histórico-Dialético. Essa seção tem o propósito de delinear os princípios fundamentais para a compreensão da relação entre educação, trabalho e formação humana.

Na quarta seção, realizou-se uma análise crítica do *Currículo em Ação*, empregando a Matriz Analítica criada por Walkíria dos Reis Lima (2022), fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo é examinar se o que é proposto oferece um suporte adequado para o desenvolvimento emancipatório dos alunos, analisando-se o conteúdo, as propostas de atividades e os materiais de apoio.

Nas considerações finais, apresentam-se as principais conclusões da investigação, evidenciando que as contradições estruturais, influenciadas pelos interesses econômicos e mercadológicos, comprometem a construção de uma formação verdadeiramente emancipadora. Espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam como subsídio para debates e práticas educativas comprometidas com a transformação social, alinhadas à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (Saviani, 2013).

Nesta seção, buscamos compreender o conceito de Educação Integral com base nas contribuições de educadores e estudiosos que se destacaram nessa temática, assim como apresentar as diferenças entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Ademais, investigamos os marcos legais para abordar essa questão, desde a difusão dos ideais anarquistas no Brasil até as iniciativas contemporâneas. Esse conceito, desde o século XIX, propõe uma formação que vai além dos conteúdos acadêmicos, com foco no desenvolvimento de aspectos sociais, culturais e emocionais. No entanto, em cada período, as questões sociais, econômicas e políticas demonstraram influência na efetivação dessa proposta. Portanto, essa compreensão histórica é fundamental para entender o propósito e os ideais do *Currículo em Ação* na rede pública do estado de São Paulo.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

O tema da Educação Integral não é recente e representa uma concepção de educação sintonizada com a vida, as necessidades e desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões. Propor uma formação humana omnilateral é defender o desenvolvimento multilateral das capacidades humanas, permitindo à classe trabalhadora acessar níveis elevados do conhecimento produzido historicamente (Manacorda, 2007, p. 77).

Gadotti (2009) defende que a educação acontece ao longo de toda a vida e, portanto, falar de Educação de Tempo Integral torna-se uma redundância, visto que a educação ocorre em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. Nesse contexto, a Educação Integral não se restringe à escolarização, pois não é a única a desabrochar as potencialidades humanas.

Ao defender a aprendizagem na perspectiva da Educação Integral, defende-se uma educação com qualidade sociocultural que alcance as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural do ser humano. Nessa visão, a emancipação humana caminha em sentido contrário ao modelo de educação da sociedade capitalista, que ao invés de promover a socialização do saber, propicia apenas a adaptação ao processo produtivo, fragmentando o conhecimento e limitando-o às demandas do mercado de trabalho (Manacorda, 2007).

Nesse sentido, há de se atentar que a atualização da legislação educacional e das práticas pedagógicas possuem relação com o esvaziamento de conteúdos e conseqüentemente na compreensão de Educação Integral. As reformas atuais, acompanhadas da justificativa de atualização às demandas de uma sociedade globalizada, têm priorizado abordagens tecnicistas e utilitaristas.

Nesse contexto, as políticas públicas desenvolveram propostas de ampliação do tempo de permanência na escola e, conforme Cavaliere (2009) a ampliação do tempo diário na escola pode ser entendida de diferentes formas: ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos; ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana; ampliação do tempo como integrante no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Em cada contexto histórico ou local, o tempo escolar é influenciado por uma série de interesses sociais e forças atuantes. Essas forças estão ligadas à cultura familiar predominante, às visões acerca da formação do sujeito e a relação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho. Isso demonstra que um maior tempo na escola pode até propiciar mudanças, mas não determina, por si só, práticas escolares qualitativamente diferentes (Cavaliere, 2009).

A ampliação de permanência escolar, quando de caráter assistencialista e alicerçado no esvaziamento de conteúdo voltado às exigências do mercado de trabalho, limita-se à formação de mão de obra. Além disso, a ênfase no preparo para testes padronizados distancia a educação da construção de sujeitos sociais capazes de questionar, transformar e agir no mundo de maneira consciente.

Não se trata apenas de expandir o tempo de permanência na escola às camadas mais pobres da população, pois não cabe a instituição ficar encarregada de substituir as políticas sociais, uma vez que é necessário cumprir sua função de ensinar. Desse modo, o currículo da Escola de Tempo Integral precisa integrar todos os conhecimentos desenvolvidos, reconhecendo as vivências dos alunos. Ademais, essa extensão de tempo deve abarcar o professor, que deve ter direito de permanecer em somente uma escola, pois possibilita maior preparo e planejamento de suas aulas, contribuindo com seu aperfeiçoamento profissional, indispensável ao exercício da docência (Gadotti, 2009).

Para a efetivação de uma educação que envolva múltiplas dimensões da vida, precisa-se de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas. Ao considerar o preparo do indivíduo para a atuação na sociedade de maneira concreta, o tempo integral pode ser um grande aliado, mas isso requer que as instituições tenham condições adequadas para promover experiências de compartilhamento e reflexão. Além de organizações curriculares, a infraestrutura, incluindo espaços, profissionais e organização do tempo devem estar em conformidade com as atividades relacionadas às necessidades ordinárias da vida, à cultura, à arte, ao lazer e à tomada de decisões para potencializar a dimensão educativa (Cavaliere, 2009).

Sendo assim, uma educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. A expansão do tempo deve ser utilizada para aproximar a escola, a comunidade, os docentes e alunos, além de articular o saber científico com o saber técnico (Gadotti, 2009). Desse modo, a expansão do tempo passa a ser usada como um instrumento de transformação e caminho para a formação de sujeitos sociais capazes de compreender e intervir na realidade de forma significativa. Para isso, é fundamental superar a lógica fragmentadora do modelo capitalista.

2.2 A DEFESA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A defesa da Educação Integral tem sido pauta em diferentes correntes ideológicas ao longo da história, destacando-se a anarquista, integralista e liberal. Embora todas considerem a educação como um elemento fundamental para a

formação humana, cada corrente possui ênfases e objetivos distintos. Nesse contexto, é importante analisar suas contribuições e contradições para entender a diversidade de compreensões sobre o tema.

A abordagem anarquista surgiu a partir da segunda metade do século XIX, quando foram estabelecidas novas bases político-ideológicas para a educação. Bakunin¹(1869), um dos críticos da educação burguesa e defensor de uma proposta pautada na emancipação humana, afirma que:

[...] para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos en el pleno sentido de la palabra, se necesitan tres cosas: un nacimiento higiénico, una instrucción racional e integral, acompañada de una educación fundada sobre el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo goce de su plena libertad y sea realmente, de hecho y de derecho, igual a los demás (Bakunin, 1869, p.5).

Nessa perspectiva, Bakunin parte de três elementos fundamentais para o desenvolvimento humano: condições de nascimento seguras, instrução racional e integral, fundamentada em valores de respeito ao trabalho, igualdade e liberdade, e a plenitude de desfrute igualitário de oportunidades. A junção desses elementos significaria o preparo do indivíduo para a participação ativa e justa na sociedade.

Piulli (2021) é assertivo em apontar que a educação defendida pelos anarquistas tinha como objetivo romper com as estruturas da escola tradicional, pautada em exames, disciplina, submissão e punições, defendendo a vinculação da educação com um ensino racional, baseado na ciência, com a finalidade de desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas, em seus aspectos físicos, mental, intelectual e afetivo, desde a infância. Essa concepção parte de uma série de críticas às divisões da sociedade em classes sociais e, conseqüentemente, à reprodução das relações de dominação disseminada pela escola tradicional burguesa, caracterizada pelo dualismo próprio do capitalismo, que oferece o saber científico, voltado ao trabalho intelectual, às classes dominantes e o saber profissionalizante para as classes trabalhadoras.

A concepção anarquista de Educação Integral e suas práticas, segundo Piulli (2021), foram desenvolvidas a partir da Primeira Internacional, com a participação

¹ Mikhail Alexandrovich Bakunin (1814-1876) foi um pensador político e ativista revolucionário russo, reconhecido como um dos principais líderes do movimento anarquista. Suas ideias centrais giravam em torno da liberdade, da dialética e crítica ao capitalismo e ao Estado. No Brasil, seus pensamentos influenciaram significativamente o movimento operário e anarquista, especialmente nas primeiras décadas do século XX (Mendes, 2024).

ativa de pensadores como Proudhon² e Bakunin, em meados do século XIX. Proudhon defendia que o ensino politécnico fosse ofertado a todos os trabalhadores em todos os níveis de ensino, buscando, assim, sua emancipação. Para Lopes (2022), o movimento anarquista considerava a educação integral essencial para democratizar o acesso ao conhecimento, fundamentado no princípio da liberdade.

Assim, defendia uma proposta centrada no trabalho, ou seja, uma pedagogia do trabalho e uma Educação Integral para que todas as crianças se tornassem produtoras. Nessa concepção, a escola não deveria se separar da realidade social e econômica, de modo a articular a produção e a educação, estimulando a autonomia e o autodidatismo. Bakunin distingue dois tipos de instrução na sociedade, uma reservada à burguesia e, portanto, o saber aprimorado, e outra para os trabalhadores, o saber simplificado (Piolli, 2021).

No Brasil, conforme Lopes (2022), a pedagogia libertária foi disseminada pelos anarquistas principalmente por meio do movimento operário e dos sindicatos, para apoiar os trabalhadores. Além disso, a fundação de jornais, centros culturais, teatros e escolas, permitiu que a população mais desfavorecida tivesse acesso ao conhecimento que lhes era negado. Contudo, no início da década de 1920, o movimento anarquista perdeu força devido à intensa repressão sofrida por seus membros. Apesar disso, muitos anarquistas desempenharam um papel fundamental na criação do Partido Comunista no Brasil (PCB) em 1922. Ao longo de sua trajetória, o movimento anarquista incentivou a classe trabalhadora a lutar não apenas por dignidade no trabalho, mas também na vida em sociedade, possibilitada pelo conhecimento sistematizado.

A influência do movimento anarquista foi de grande importância para a educação, apesar de não se caracterizar como política pública, difundiu o pensamento de uma educação integral e incentivou o proletariado a lutar

² De acordo com o *Marxists Internet Archive*, Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) publicista, economista e sociólogo francês, ideólogo da pequena burguesia. Um dos fundadores do anarquismo. Ao criticar a grande propriedade capitalista de acordo com sua posição pequeno-burguesa, Proudhon aspira perpetuar a pequena propriedade privada, propunha organizar o Banco do Povo e o Banco do Câmbio, com ajuda dos quais obteriam os operários – segundo ele – seus próprios meios de produção, se converteriam em artesãos e assegurariam a venda “equitativa” de seus produtos. Proudhon não compreendia o papel histórico e o significado do proletariado e negava a luta de classes, a revolução proletária e a ditadura do proletariado. Como anarquista, negava, também, a necessidade do Estado. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/proudhon.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025.

por dignidade não só no trabalho, mas na vida em sociedade que o conhecimento sistematizado pode proporcionar (Lopes, 2022, p.92).

A análise feita pela autora enfatiza que, para os anarquistas, a educação era apontada como um dos principais meios para a transformação social, visando a emancipação do proletariado para além da melhoria das condições de trabalho, incluindo uma vida mais digna. Mas, visando conter o suposto movimento comunista e com uma visão de educação com propósitos contrários aos defendidos pelos anarquistas, o movimento integralista passou a atuar fortemente a partir da década de 1930.

Em contraste com a abordagem anarquista, o movimento integralista defendia uma Educação Integral alicerçada na tríade Deus, Pátria e Família, que constituía não somente a visão de homem e sociedade, mas também a visão do movimento em relação à educação. Seu discurso apresentava a ideia de Educação Integral, expressa por termos como “homem espiritual”, “homem cívico” e “homem intelectual”, constituído por um todo orgânico (Coelho, 2005).

No entanto, a função educacional se confundia com os objetivos ético-filosóficos do movimento, pois a educação era utilizada para moldar o indivíduo para servir aos interesses do Estado Integral, isto é [...] reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo integralismo (Coelho, 2005, p.93). Assim, evidenciava-se o sentido doutrinário da proposta doutrinária defendida pela Ação Integralista Brasileira, fundada a partir do Manifesto de Outubro de 1932.

Coelho (2004) observa que, para o Chefe Nacional do Integralismo, Plínio Salgado, a educação era responsável por formar o caráter. Neste sentido, a educação representava o "primeiro campo doutrinário", sendo a base para estabelecer os valores e princípios do integralismo, marcando o caráter ideológico e doutrinário desse movimento. Conforme a autora, a tríade afirma uma concepção de educação que “[...] consolida-se por meio de atividades formativas que levam em consideração a totalidade do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais” (Coelho, 2004, p.4).

Plínio Salgado considerava sua doutrina superior a qualquer outra formulada sobre a sociedade brasileira, acreditando que deveria ser um guia, primeiramente para os militantes e, após a “revolução”, para a sociedade em geral. Sua doutrina

abrangia todos os aspectos da vida, desde a produção material até a relação do indivíduo com Deus, por isso era considerada “integral” (Lopes, 2015).

A “integralidade” defendida por Plínio Salgado consistia em pensar todas as esferas da vida social de forma unificada, sob a tutela da doutrina proposta pela Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual ele via como representativa da totalidade social. Sua proposta incluía todos os brasileiros, inclusive os não católicos, sob uma mesma doutrina. Para ele, “o movimento proposto era muito mais importante que a Igreja ou a necessidade de evangelizar o povo brasileiro” (Lopes, 2015, p. 89).

Diferentemente de Plínio Salgado, Alceu Amoroso Lima³, figura central no debate intelectual e político brasileiro do século XX, era contra o fascismo e o autoritarismo, defendendo a Igreja como papel central na espiritualização do mundo, visto que uma sociedade integral não existiria sem a existência da Igreja, pois sem a espiritualidade não poderia ser atingida a integralidade, como também a desejada harmonia social. Para Alceu Amoroso Lima, a integralidade representava uma visão de mundo que fosse completa, que considerasse a realidade, evitando a análise de aspectos isolados (Lopes, 2015).

Os estudos desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930 evidenciam, segundo Cavaliere (2010), que a Educação Integral foi abordada em diferentes correntes políticas do período. Para as vertentes autoritárias e elitistas, essa concepção visava a ampliar o controle social, utilizando a educação como ferramenta para distribuir os indivíduos de forma criteriosa nos segmentos hierarquizados da sociedade, especialmente por meio da AIB.

Por outro lado, os liberais enxergavam na educação a possibilidade de reconstruir as bases sociais para o desenvolvimento democrático, que ocorreria a partir da formação para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se Anísio Teixeira⁴, cuja atuação teórica e técnica visava à ampliação das funções da

³ Alceu Amoroso Lima (1893 – 1983) foi um destacado crítico literário, escritor, professor, intelectual e líder católico brasileiro. Nascido em Petrópolis, no Rio de Janeiro, envolveu-se desde cedo com a política e as questões sociais. Em 1913, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, hoje, a Faculdade Nacional de Direito da UFRJ. Em 1919, ao iniciar sua trajetória como crítico no jornal *O Jornal*, adotou o pseudônimo “Tristão de Ataíde”. Alceu também se destacou como uma voz firme contra a ditadura militar brasileira instaurada em 1964, que se estendeu até 1985. Como presidente da Ação Católica (1932-1945) combateu a Aliança Nacional Libertadora (1935) (Academia Brasileira de Letras, 2016, *online*).

⁴Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetitê, cidade do interior da Bahia. Foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil,

escola e ao seu fortalecimento como instituição.

A IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro entre 13 e 20 de dezembro de 1931, contou com a participação de Getúlio Vargas, então chefe do governo provisório. Durante o evento, Vargas solicitou aos educadores presentes que definissem “[...] as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país” (Saviani, 2011, p.230). Esse pedido resultou na elaboração de um Manifesto Educacional, cuja redação ficou a cargo de Fernando de Azevedo.

Em 1932, Fernando de Azevedo⁵ publicou “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”, assinado por 26 signatários, nove eram colaboradores de Anísio Teixeira durante sua gestão à frente da instrução pública do Distrito Federal (Saviani, 2011). O intuito era promover uma reconstrução educacional, a partir da transferência do terreno administrativo para os planos político-sociais, a solução dos problemas escolares, contrariando o empirismo dominante. Segundo Saviani (2011), a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundamentava-se na vinculação entre a escola e o meio social, promovendo a cooperação e a solidariedade entre os homens.

Antes disso, em 1924, Anísio Teixeira já havia defendido uma escola única e obrigatória para todos. Propunha, ainda, o acesso gratuito à escola primária para todos, reunindo membros da burguesia e do proletariado, mas com ensinamentos diferenciados e adaptados às necessidades de cada estudante, uma vez que se formariam camponeses, industriais, intelectuais e artistas, e, portanto, a educação deveria ser integralmente desenvolvida.

difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. Ao longo de seu exercício em vários cargos executivos promoveu reformas significativas no sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Entre outras coisas, ajudou a formular a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como também participou da fundação da Universidade de Brasília (UnB).

⁵ Fernando de Azevedo (1894 - 1974), nascido em São Gonçalo do Sapucaí, São Paulo, foi um influente educador, sociólogo, crítico, ensaísta, jornalista e administrador brasileiro, com formação em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Figura central na história da educação no Brasil, Azevedo defendia uma educação pública, gratuita e laica em todos os níveis, enxergando-a como um dever do Estado e um direito fundamental do cidadão. Durante sua carreira, ocupou cargos de destaque, como diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal e de São Paulo. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do manifesto “Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo” (1959).

Coelho (2009) destaca que, para Anísio Teixeira, a escola deveria oferecer às crianças uma educação abrangente e de boa qualidade. O ensino primário abarcaria a construção de um currículo pautado no desenvolvimento de atividades de cunho cognitivo, físico e estético, dispensando à criança do ensino fundamental uma formação que também alcançasse o cunho ético-filosófico, promovendo a formação de hábitos e atitudes. A base do pensamento de Anísio consistia na:

[...] formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (Coelho, 2009, p. 89).

A defesa de Anísio Teixeira por um sistema público de ensino estava em consonância com a perspectiva liberal, que visava o desenvolvimento individual e o avanço industrial. Ele acreditava que a formação de indivíduos civilizados e capacitados para contribuir com o progresso era essencial para o crescimento e desenvolvimento do país. Desse modo, a escola deveria ampliar suas funções e seu fortalecimento como instituição. Sua concepção tinha como alicerce a ideia de que a educação escolar deveria alcançar áreas amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania. E para isso, defendia o aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de ensino.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 trouxe reflexões sobre a libertação do homem do regime servil com a introdução da maquinofatura. Essa mudança, ao invés de sujeitar a natureza, tornou o homem refém de um sistema que não abre espaço para a vida puramente espiritual. Esse “aparelhamento de cultura” atingiu todas as gerações nascidas na República. Nesse contexto, a educação nacional se restringia a um tema para variações líricas ou dissertações eruditas, representando assim aspirações vazias (Azevedo, 1932).

Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares (Azevedo, 1932, p.21).

Esse documento, de conteúdo ideologicamente revolucionário, foi inspirado pela necessidade de estabelecer uma nova política educacional. A educação, colocada como o maior e mais difícil problema proposto ao homem, foi transportada para o campo das cogitações científicas e filosóficas. Esse problema foi definido como um ideal concreto, baseado nas condições atuais da sociedade, visto que “toda educação se guia sempre por uma “concepção de vida”, a qual é determinada pela estrutura da sociedade” (Saviani, 2011, p. 243-244).

Saviani (2011) destaca que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* ao apresentar os princípios fundamentais da educação pública, como escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, reforça que, na sociedade atual, a família tende a transferir ao Estado a função educativa, atribuindo à educação um papel essencial e primordial sob responsabilidade estatal.

Com as transformações nas condições de vida social e suas consequentes necessidades, os processos educativos se adaptavam para acompanhar o avanço da civilização. Numa época em que a indústria mecânica acelerou as modificações nas formas de pensar, agir e sentir, a educação também precisou se transformar para suprir essas novas demandas. Nesse sentido, o *Manifesto* evidencia a necessidade de “[...] romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para a estratificação social” (Saviani, 2011, p.247-248).

Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais (Azevedo, 1932, p.26).

O papel da escola era restabelecer o equilíbrio social, integrando-se à sociedade, uma vez que a educação reflete a filosofia predominante de cada época, determinada pela estrutura social. Isso implicaria em reformas econômicas e educacionais interligadas, mas o que acontece é um sistema fragmentado e desarticulado, resultado de uma sucessão de reformas fragmentadas, realizadas sem uma visão abrangente do problema e sem base econômica (Azevedo, 1932).

No Brasil, a formação nacional e o meio social se desenvolve sem comunicação e interação entre os diferentes núcleos sociais. Essa fragmentação influenciou diretamente as concepções das doutrinas educacionais. Diante dos problemas nacionais, a educação assume papel de destaque nos planos de reconstrução nacional, não permanecendo inalterada.

Ao afastar-se dos interesses da classe dominante e se aproximar dos interesses individuais, a educação deixa de ser determinada pelas condições econômicas e sociais e, em tese, passa a ser organizada para todos. Nesse contexto, a escola se vincula com o meio social e reconhece o direito de todos serem educados conforme suas aptidões naturais. Esta nova educação se organiza com base na vida social atual, visando proporcionar as mesmas oportunidades de educação a todos os grupos sociais, pois a necessidade de formar indivíduos se sobrepõe à de criar meros instrumentos de produção.

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Azevedo, 1932, p.41).

Cabe, portanto, ao Estado considerar o direito à Educação Integral de cada indivíduo como uma função social e pública, a ser realizada em parceria com todas as instituições sociais. Para isso, é necessário organizar os meios adequados para efetivar essa educação.

[...] que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos (Azevedo, 1932, p. 44).

Quando a educação pública se mantém refém de interesses particulares, ela se contrapõe à tarefa de formar as novas gerações em suas múltiplas dimensões.

Isso também promove a falta de continuidade e articulação do ensino, especialmente quando adota um comportamento rígido que não considera as diferenças regionais, resultando em uma completa desintegração em relação ao meio social.

Cavaliere (2010) esclarece que além de Anísio Teixeira se preocupar com a jornada escolar das classes populares, também defendia a ampliação da carga horária que deveria passar de 640 horas para 1080 horas, o que resultaria em 180 dias letivos de seis horas em média e, conseqüentemente, a escola passaria por modificações estruturais, de método e de processos para suportar tais mudanças. Para Anísio, uma educação primária efetivamente pública demandaria:

(a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola (Cavaliere, 2010, p.256).

Com o intuito de oferecer às crianças oportunidades completas de vida e não somente o acesso à escola, mas formação para o trabalho e para a sociedade, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em Salvador em 1950, que já aparecia em seus textos desde 1930. Este complexo educacional era composto por escolas-classe e escolas-parque.

As escolas-classe teriam capacidade para atender mil alunos, em dois turnos. Eram compostas pelos seguintes setores: “(a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico” (Cavaliere, 2010, p.256). A escola-parque funcionava como um complemento dos horários das escolas-classe, possibilitando que o aluno permanecesse o dia inteiro no complexo, no qual também fazia suas refeições e tomava banho.

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, p.78).

No trecho supracitado, o educador evidencia suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundamentando o projeto na oferta de uma educação completa, no sentido liberal. O currículo deveria abranger áreas fundamentais para a formação básica, além de incluir disciplinas adicionais que estimulassem outras habilidades e talentos dos alunos. Ademais, a preocupação com a saúde física e o bem-estar era considerada fundamental para uma educação efetiva.

Coelho (2009) aponta que, embora as atividades educativas estivessem atreladas à ideia de tempo integral na instituição formal de ensino, elas eram realizadas no que hoje se entende como contraturno. Sendo assim, havia uma clara diferenciação entre os tipos de ensino desenvolvidos: enquanto as escolas-classe promoviam atividades escolares convencionais, as escolas-parque se dedicavam às atividades diversificadas. Essa distinção gerava uma dissociação entre as atividades escolares e as demais, com estas últimas sendo avaliadas como mais prazerosas. Portanto, apesar de se tratar de uma proposta de tempo integral, a formação completa não era integrada.

Na década de 1980, sob o governo de Leonel Brizola, foi desenvolvida uma nova política pública de Educação em Tempo Integral no Brasil, fundamentada no ideal de Educação Integral, denominada de Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Idealizado por Darcy Ribeiro⁶, antropólogo, historiador, sociólogo, escritor, político brasileiro e protagonista do Programa Especial de Educação. O projeto visava a oferecer atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada, para elevar o rendimento global individual dos estudantes, atendendo especialmente às necessidades daqueles de baixa renda. Além disso, o CIEP fornecia assistência médico-odontológica, quatro refeições diárias e banhos todos os dias.

Segundo Bomeny (2009), Darcy Ribeiro utilizou a argumentação sociológica para defender a escola em tempo integral como forma de efetivar uma experiência política justa, democrática e humanizadora. Influenciado por Anísio Teixeira, ele enxergava nesse tipo de escola uma maneira de romper com a tradição elitista e

⁶ Darcy Ribeiro (1922-1997), nascido em Montes Claros, Minas Gerais, foi um antropólogo, sociólogo, educador, escritor e político brasileiro. Formado em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, destacou-se pela dedicação à educação, pela luta pela democratização do ensino público e pela defesa dos direitos dos povos indígenas. No Rio de Janeiro, idealizou e coordenou a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), um projeto pedagógico visionário que oferecia assistência integral às crianças.

possibilitar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de alunos. Darcy reconheceu claramente as dificuldades da educação brasileira em incorporar as classes populares na agenda pública de benefícios sociais.

A proposta pedagógica do CIEP abrangia uma escola de tempo integral, funcionando das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para atender até 1.000 alunos. Aos alunos sem condições financeiras, os uniformes e os materiais escolares eram fornecidos gratuitamente, além da assistência médica e odontológica. As ações pedagógicas desenvolvidas possuíam uma visão interdisciplinar, promovendo a integração de cada professor para fortalecer o trabalho coletivo.

A tarefa primordial do CIEP era introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deveria servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (Ribeiro, 1986, p.48).

Em sua proposta, o projeto do CIEP almejava mais do que simplesmente alcançar a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais. O Programa também se preocupava em recuperar a parcela de jovens que tinha ultrapassado a idade de escolarização obrigatória e que permanecia marginalizada no meio social por não possuir domínio letrado. Por isso, a pretensão era formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade mediante uma relação de troca entre o saber universal e científico do ambiente escolar e o saber das camadas populares, produzido na luta pela sobrevivência.

Conforme Coelho (2009), diferentemente de Anísio Teixeira, que projetou um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para realizar as atividades que compunham sua concepção de formação completa:

[...] Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola (Silva, 2011, p.63).

Com a concentração de todas as atividades em um único espaço, Darcy Ribeiro acreditava que seria possível estabelecer uma integração maior entre o ensino acadêmico e as atividades complementares, permitindo que cada uma fosse

compreendida como parte essencial de um todo. Essa proposta desenvolvida no CIEP foi prevista na Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um serviço público social, mas não exclusivo, abrindo espaço para iniciativas privadas (Cury, 2023). Assim, foram definidos os direitos básicos do indivíduo, entre eles a educação, que ocupa lugar de destaque:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

Nesse sentido, é interessante notar que, embora a educação seja colocada no topo da lista de direitos sociais, como uma tentativa de proporcionar o acesso universal, esse direito está articulado com a presença de iniciativas privadas no setor educacional. Essa combinação, que viabiliza a coexistência entre o público e o privado, direciona a educação tanto como um direito fundamental quanto como uma mercadoria, alinhada ao ideário liberal.

Severino (2010) observa que a humanidade enfrenta grandes transformações, impulsionadas principalmente pelos avanços tecnológicos e pela reconfiguração das relações políticas, sociais e culturais. Esse contexto exige uma reavaliação da educação, que deve ser entendida não apenas como uma ferramenta de adaptação ao sistema socioeconômico, como frequentemente a veem as organizações oficiais e especialistas em teoria do capital humano, mas como um mediador fundamental no processo de transformação social e cultural. Desse modo, a educação deve ser valorizada em sua totalidade, indo além da simples operacionalização de habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

A lógica de privatização introduzida nessa estrutura está associada à ideia de que a qualidade do serviço educacional não foi plenamente garantida pelo Estado. Assim, o sistema de funcionamento de mercado adentra as escolas como justificativa de contribuir na qualidade da educação. Contudo, destaca-se que o termo qualidade, nesse contexto, se alinha às propostas neoliberais e se distancia de um ideal que busque a equalização de oportunidades (Morgan, 2020).

O artigo 205 da Constituição coloca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família a ser incentivada e promovida com o apoio da sociedade. A finalidade é alcançar o pleno desenvolvimento do sujeito, preparando-o

para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (Brasil, 1988). Todavia, embora essa visão pareça sustentar uma ideia de educação inclusiva, na prática, se limita a um enfoque tecnicista, que tende a adaptar o sujeito, centrado nas competências que permitam a integração ao mercado de trabalho. Ou seja, reafirma-se a lógica econômica, em que a educação é orientada para o atendimento das necessidades do mercado.

Eis que o artigo 211 vem reforçar uma lógica de gestão democrática, ao distribuir as atribuições concernentes a cada um dos entes federativos, com base no regime de colaboração:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3.º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4.º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

A proposta de aumentar a qualidade e equidade do ensino por meio da descentralização merece atenção, pois, mesmo com o repasse de recursos financeiros, não há garantia de que esses recursos sejam distribuídos de maneira justa ou que todos os alunos tenham acesso ao mesmo nível de educação. A divisão de responsabilidades pode acentuar as desigualdades regionais e sociais, especialmente em municípios com menor arrecadação, nos quais essa limitação resulta em disparidades significativas na infraestrutura, na remuneração dos professores e na disponibilidade de materiais didáticos, impactando diretamente na formação dos estudantes.

Mendonça (2019) analisa o texto do artigo e identifica três fundamentos à Educação Integral que revelam as limitações dessa proposta. O primeiro

fundamento é o “pleno desenvolvimento da pessoa”, que deveria contemplar as várias dimensões do ser humano, mas que, na prática, apresenta-se de forma limitada. O segundo é a “qualificação para o trabalho”, que, conforme a perspectiva hegemônica, não é vista como uma atividade essencial humana, mas sim, está relacionada à qualificação, isto é, desenvolvimento de competências e habilidades para o emprego e o mercado de trabalho. O terceiro fundamento, “o exercício da cidadania”, está relacionado à parceria entre o setor público e privado, reforçando uma situação em que a educação pública, embora garantida, não está livre das desigualdades regionais e sociais.

Complementando essa visão, o artigo 227 da Constituição estabelece a necessidade de prioridade absoluta na garantia dos elementos essenciais para a formação do ser humano:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Ao expressar o dever da família, sociedade e Estado de garantir os direitos fundamentais, divide-se as responsabilidades e reforça a importância da cooperação entre todos os setores da sociedade. Esse repasse de responsabilidade de um setor para outro resulta numa sucessão de falhas, pois se por um lado o Estado não cumpre suas obrigações com a efetivação de políticas públicas, por outro, em muitos casos, as famílias têm dificuldade em prover o necessário. Tais impasses levam à falta de efetividade na garantia desses direitos.

Além disso, a presença dos termos como “profissionalização” e “preparação para o mercado de trabalho” merece atenção, pois prioriza competências para o mercado, colaborando para a redução da formação dos jovens a uma preparação para as necessidades econômicas. Ademais, o cumprimento desses direitos perpassa por questões estruturais e, em um país marcado por desigualdades regionais e sociais, o acesso aos direitos fundamentais ainda não é universal e nem igualitário.

Esse período, marcado pelo desenvolvimento econômico e social, teve a educação como eixo central, destacando-a como essencial para os avanços na

economia e na produtividade. Ao mesmo tempo, buscava-se diminuir os gastos públicos, transferindo a responsabilidade pelo oferecimento da educação para outros setores, mas mantendo mecanismos de avaliação (Morgan, 2020).

Em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou o projeto de lei de n.º 1.158-A/88 na Câmara Federal, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse empenho em conceituar a educação de forma ampla, assim como a tentativa de articular a variada gama de iniciativas educacionais sob o conceito de sistema nacional de educação foram avaliados como avanços, uma vez que, incorporados na legislação, seria uma possibilidade de superar a visão fragmentária e o estado de desagregação em que se encontrava a educação (Saviani, 2011).

Durante a tramitação, o projeto enfrentou diversos impasses e teve seu rumo completamente alterado, sendo substituído por outro, induzido pelo Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso e assinado por Darcy Ribeiro. Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada, distanciando-se das aspirações da comunidade escolar (Saviani, 2016).

A LDB desempenhou um papel importante ao universalizar o acesso à educação, anteriormente limitado às camadas privilegiadas da sociedade. Além disso, destacou que a educação não ocorre apenas na escola, mas em diversos lugares e momentos da vida. Assim, é um processo amplo e multifacetado, que se desenvolve continuamente. Como exposto no texto dos artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 32º O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Brasil, 1996).

Ao definir as finalidades da educação, a legislação educacional brasileira demonstra, à primeira vista, comprometer-se com o desenvolvimento integral do educando. Contudo, na prática, prioriza a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho em detrimento da emancipação humana. Essa abordagem reduz a

formação à preparação para o contexto social vigente, servindo mais aos interesses econômicos do que ao desenvolvimento crítico do sujeito. Com o enfoque restrito ao domínio da leitura, escrita e cálculo, perpetua-se o conformismo e contribui para a conservação das desigualdades sociais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação também já havia o intuito de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, em que o currículo do ensino médio seria composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, os quais seriam organizados por diferentes composições curriculares.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Conforme Davies (2006), outro fator de agravamento das desigualdades e fragmentação da educação são os fundos de financiamento público destinados à educação básica que, ao deixarem de pensar a educação numa perspectiva de totalidade, fragmentam-na em partes, à guisa de exemplo, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, que não se baseou nas necessidades de uma educação de qualidade, mas sim, num percentual fixo e inflexível dos impostos arrecadadas, aplicando-os pela maioria dos governos, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais.

O FUNDEF comprometeu-se a desenvolver o ensino fundamental, mas deixou de contemplar as outras etapas da educação e não trouxe recursos novos ao sistema educacional brasileiro, limitando-se a redistribuir parte dos impostos entre estados e municípios. Seu princípio básico era disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula nas redes estaduais e municipais, com aval do Governo Federal, que considerava ser suficiente para um padrão mínimo de qualidade. No entanto, a ênfase no aumento do acesso quantitativo ocorreu em detrimento de uma abordagem qualitativa da educação, impactando negativamente a formação dos estudantes. A escassez de recursos refletiu-se diretamente na infraestrutura, na formação de professores e na remuneração docente (Davies, 2006).

Com o intento de substituir o FUNDEF, Davies (2006) destaca que, em junho de 2005, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de

emenda constitucional n.º 415, para a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que foi aprovada em dezembro do mesmo ano após muitas modificações. Porém, do mesmo modo, não trouxe recursos novos para o sistema educacional na totalidade, redistribuindo apenas 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação.

O FUNDEB contribuiu para a descentralização da educação básica, compartilhando responsabilidades entre União, Estados e Municípios. Como aponta Oliveira (2000), embora essa medida tenha regularizado o fluxo do ensino fundamental e garantido o acesso à escolarização, não assegurou os mesmos níveis de conhecimento a todos os alunos. Inclusive, muitos estudantes não alcançam os níveis mínimos necessários. Dessa forma, a exclusão do ensino fundamental foi reduzida, mas persiste a exclusão no acesso ao conhecimento, alterando apenas a forma de explicitação dessa desigualdade.

Nesse contexto, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei n.º 10.172, em 9 de janeiro de 2001. Entre suas diretrizes para o ensino fundamental, destacou-se a ampliação do atendimento em tempo integral, com a intenção de oportunizar orientações no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e acesso à alimentação adequada, com pelo menos duas refeições diárias. Essas medidas representavam um avanço significativo, visando não apenas reduzir as desigualdades sociais, mas também ampliar as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

No entanto, a proposta de aumentar a jornada escolar de estudantes e professores, embora com discurso baseado na ideia de superação das desigualdades sociais, revela fragilidades. Sem a prática de repensar questões centrais, como currículos, formação continuada, infraestrutura, investimentos necessários, essa medida pode indicar uma estratégia de mascarar a privatização da educação. Com o aumento da influência do setor privado nas políticas educacionais, o papel do Estado foi ressignificado, permitindo que a lógica de mercado prevalecesse no ambiente escolar, além de perpetuar as desigualdades que se busca superar.

[...] à medida que oferta tempo a mais precisa pensar e organizar as atividades como oportunidade educativa. É importante que organize e

planeje o que vai fazer, realizando redesenho curriculares, pois precisa repensar o currículo dessa escola de tempo ampliado (Lima; Colares, 2023, p.7).

Lima e Colares (2023) destacam que as propostas liberais implementadas nas políticas educacionais atuais se limitam a ampliar o tempo escolar. Essa proposta, contudo, resume-se a um confinamento de sete horas, direcionado principalmente a atividades de recuperação e reforço. Tais práticas têm, muitas vezes, o intuito de obter recursos financeiros, intensificando as práticas mecanizadas, redirecionando o ensino para o treinamento dos estudantes para as avaliações de larga escala, a fim de atingir os índices estabelecidos, distanciando-se do ideal de uma educação realmente emancipadora.

Nesse sentido, Lopes (2022) pontua que a avaliação foi deslocada para validar as políticas públicas implantadas, priorizando o resultado ao invés do processo. Esse enfoque gera uma educação regulada por interesses econômicos de organizações multilaterais que influencia as políticas educacionais e instiga a competição.

Desse modo, explicam Lima e Colares (2023) que ao implementar a expansão de tempo de forma isolada do contexto pedagógico, pode garantir alguns aspectos, tais como: segurança, alimentação, atividades diversificadas, mas, sem a integração ao currículo escolar, não acontece a educação integral. Sendo assim, “[...] evidencia que uma educação integral de maneira efetiva, é indicativo considerar os pressupostos: educação de tempo integral não é educação integral, e as modalidades de educação integral populares não são educação integral burguesa” (Lima; Colares, 2023, p.9).

Entretanto, Lopes (2022) argumenta que, dependendo de sua organização, o tempo integral pode facilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Todavia, para que isso aconteça, são necessárias adaptações que vão além da ampliação da jornada escolar. Além disso, é fundamental promover mudanças arquitetônicas que garantam ambientes adequados para a realização das atividades propostas.

Em 2003, no governo da prefeita Marta Suplicy, foram construídos os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo, principalmente nas áreas periféricas, para oferecer acesso à educação formal, bem como às diversas práticas culturais, esportivas e de lazer. O intuito era que a estrutura arquitetônica reunisse

numa mesma área institucional os elementos para a formação educacional e cultural do indivíduo, bem como condições para ocorrer atividades diversas, como jogos esportivos, apresentações musicais, teatrais, exposições etc (Perez, 2017). Entre suas diretrizes estavam:

I. Propiciar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens – com a oferta de espaços que propiciassem a vivência com projetos diferentes e ambientes diferentes da sala de aula. Um espaço que permitisse experimentar várias linguagens culturais (teatro, estúdios, biblioteca, telecentro) e a prática de esportes (quadras, ginásio, piscinas, espaço para caminhar). Um local de encontro com os amigos (Perez, 2017, p.20).

A proposta pedagógica consistia no rompimento com a fragmentação e compromisso com a compreensão de conceitos, atitudes, valores e conhecimento, de modo a construir um currículo integrado e articulado, abrangendo todas as áreas de conhecimento (Perez, 2017).

Assemelhando-se aos CEUs, em 2007, foi instituído o Programa Mais Educação, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por intermédio da Portaria Interministerial n.º 17, integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para estimular a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Essa estratégia previa a jornada de no mínimo 7 horas diárias, com a premissa das disciplinas perpassarem e se conectarem aos aspectos da cidadania, ambiental, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica, por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos.

Os territórios do Programa foram definidos, inicialmente, para atender, em caráter prioritário, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Em 2008, quando as atividades tiveram início, participaram 1.800 escolas, abrangendo 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, o que resultou no atendimento de 386 mil estudantes. Nos anos subsequentes, houve uma grande ampliação, chegando a 2011, com a adesão de 14.995 escolas, atendendo cerca de 3.067.644 estudantes.

Na prática, ocorria a escolha de um professor comunitário, membro da instituição escolar cuja tarefa era organizar oficinas a serem desenvolvidas por monitores, de modo a fazer conexão com os demais setores da escola. Tais

monitores recebiam apenas uma ajuda de custo para passagens e alimentação e, muitas vezes, não possuíam qualificação específica (Moreira, 2013).

Moreira (2013) ainda destaca que, apesar de sua implementação, o currículo formal permaneceu inalterado. Os conteúdos eram apenas acrescentados no turno inverso, por meio das oficinas extracurriculares, mas sem promover uma problematização que relacionasse essas atividades com o conteúdo do currículo formal. A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal reforça a ideia de que há lacunas no currículo oficial e a necessidade de sua adequação e revisão no contexto da Educação Integral.

O decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispunha sobre os princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Pio e Czernisz (2015) apontam que a proposta do Programa Mais Educação estava amparada na ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, com ênfase principalmente no acolhimento dos filhos dos trabalhadores e das crianças que se encontravam em vulnerabilidade social, pois o foco do Programa era as regiões mais vulneráveis e que se enquadrarem nos critérios de adesão. Um aspecto apontado pelas autoras é a proposta de atividades de difícil realização,

principalmente nos aspectos relacionados à estrutura física e de financiamento, “[...] haja vista que grande parte das instituições escolares dispõe de poucas salas de aulas e nem todas contam com quadras poliesportivas ou bibliotecas” (Pio; Czernisz, 2015, p. 248).

A análise da infraestrutura disponível nas escolas é imprescindível, uma vez que está relacionada diretamente ao processo de aprendizagem. O censo escolar realizado em 2013 confirma a importância da discussão sobre o assunto e recomenda que a escola disponha de padrões de infraestrutura adequados para contribuir com o aprendizado do aluno, melhorar o rendimento e torne o ambiente escolar um local agradável, efetivando mais um estímulo para a permanência na escola. Mas, a realidade das escolas demonstra a inadequação dos locais de estudos que acomete as escolas públicas do país, um dos motivos que pode contribuir para tais situações é a segmentação do investimento.

Conforme Vasconcelos e colaboradores (2021), não basta a compra de equipamentos, mas também a manutenção, além de condições físicas, como energia e água. Além disso, os investimentos públicos devem ser acompanhados de fiscalização dos recursos aplicados, a fim de evitar gastos elevados com burocracia, compras superfaturadas, desvio de merenda escolar e gastos abusivos com transporte escolar.

No ano de 2016, a Portaria MEC n.º 1.144 criou o Programa Novo Mais Educação, cuja proposta consistia na elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, utilizando a ampliação da jornada escolar para otimizar o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar. Dentre as finalidades do Programa estavam:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (Brasil, 2016, p.4)

No site do Centro de Referências em Educação Integral, Patrícia Moulin Mendonça destaca, na reportagem "Por que o Novo Mais Educação não dialoga

com a educação integral", de Ingrid Matuoka (2017), que o PME e o PNME apresentam propostas divergentes. Principalmente em relação ao objetivo que deixa de ser a ampliação do conhecimento para aprender mais do mesmo, o que torna essa reestruturação um retrocesso (Matuoka, 2017).

A lógica liberal de mercado associa a qualidade da educação ao desempenho em testes padronizados, ignorando fatores fundamentais, como uma boa estrutura física, que garanta condições boas de permanência e ofereça acessibilidade aos alunos que necessitam, por exemplo. Tal tendência enfatiza o reforço escolar, marcado por eficiência, resultados, que tende a resultar na responsabilização dos próprios estudantes pelos seus resultados e fracassos. Essa mecanização do ensino direcionada aos testes padronizados "anula a possibilidade de uma formação ampla e reforça o sistema de classes imposto pelo capitalismo, gerando mão-de-obra para o mercado de trabalho" (Lopes, 2022, p.20).

Para Morgan e colaboradores (2021) o programa Novo Mais Educação foi um retrocesso no que condiz ao acesso à Educação Integral, uma vez que o programa passou a enfatizar seus objetivos na melhoria do rendimento em português e matemática, colocados em posição hierarquicamente superior às outras aprendizagens que compõem a integralidade do sujeito. Portanto, influenciado pelas políticas neoliberais, que após o golpe que culminou no impeachment da Presidente Dilma Rouseff em 2016, o ato de reformulação do programa trouxe um utilitarismo que se diferencia do anterior.

O Programa Novo Mais Educação reforçou a visão de uma educação unilateral, alinhada às orientações dos organismos internacionais, em contraste com a proposta de Educação Integral enquanto formação ampla dos indivíduos (Lopes, 2022). O Programa foi encerrado em dezembro de 2019, no governo do então presidente Jair Bolsonaro, período em que os repasses de verbas caíram ainda mais, além da ideia de Educação Integral. Sobre o respectivo governo, vale a pena considerar o que Lopes (2022, p.108) evidencia:

Os direitos básicos do ser humano, como saúde, alimentação, educação e lazer, têm sido ignorados e até negados pelo atual governo com o descaso demonstrado à estas áreas. Com os diversos cortes de verbas para a educação, forma-se o sujeito padronizado, analfabeto funcional, que vive em função de sua sobrevivência e assim não questiona o sistema que lhes é imposto.

Esse apontamento reforça que, no governo do presidente Jair Bolsonaro, os investimentos nos direitos básicos e no desenvolvimento humano foram substituídos por mudanças nas políticas educacionais, enfatizando uma abordagem que prioriza a exclusão e limita o papel transformador que a educação pode exercer na sociedade. O governo também foi marcado por descontinuidades, como a troca de cinco ministros da educação, cortes de recursos e ataques às universidades públicas, por exemplo. Esses fatores, somados à evasão escolar e à queda no número de matrículas, evidenciam que o investimento em educação nunca foi sua prioridade (CNTE, 2022).

Atualmente, o Governo Federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral para viabilizar o alcance da meta 6 do PNE 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014), a fim de estimular a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, priorizando os estudantes em maior situação de vulnerabilidade social. A proposta da ampliação da jornada de tempo escolar foi construída na perspectiva da Educação Integral, conforme o expresso da BNCC.

No entanto, a implementação e o sucesso desses programas possuem, entre outras coisas, relação com o financiamento, e isso significa recursos contínuos, infraestrutura adequada para atender um ensino em tempo integral e que tenha condições de promover uma formação emancipadora, além da necessidade de valorização dos professores e de formação continuada. Com isso, observa-se que com o passar dos anos, as implementações dos programas se assemelham em relação às intenções e mantêm os obstáculos de sua efetividade.

Desde o ano de 2023, outro agravante que ronda a educação é a crescente implementação de plataformas digitais no estado de São Paulo, que ameaça ainda mais a qualidade e formação dos alunos. Até o momento, as escolas já utilizam doze plataformas, incluindo o Aluno Presente, Alura, Matific, Khan Academy, Redação Paulista, Tarefa SP, Apoio Presencial e Leia SP, Me Salva e Elefante Letrado. São estabelecidas metas a serem atingidas regularmente, resultando numa pressão entre os membros da escola. Isso viabiliza a comparação ao ambiente empresarial, como também os interesses privados, uma vez que a busca de lucratividade está associada ao uso dessas ferramentas.

Apesar de serem implementados com discursos pautados na melhoria da educação, são esquecidas questões como condições estruturais das escolas, bem

como a falta de equipamentos adequados ou a precariedade dos que estão disponíveis, o que compromete a utilização e o acesso às plataformas. A falta de infraestrutura não apenas impede a eficácia das políticas educacionais como também compromete a formação dos estudantes. A questão é ainda agravada pela ausência de um investimento contínuo em instituições como bibliotecas, laboratórios e internet acessível, além da baixa manutenção com relação aos instrumentos já disponíveis.

Além disso, o papel do professor tem sido cada vez mais desvalorizado nesse contexto, reduzindo-o a uma função de monitor. A falta de reconhecimento profissional, aliada às condições precárias de trabalho e o pouco acesso à formação continuada, compromete o exercício de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Essa desvalorização reflete não somente nos salários insuficientes, mas também no aumento das tarefas burocráticas, o que acaba por limitar o docente do seu foco principal: proporcionar uma aula de qualidade.

O impacto dessas questões fica evidente nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizados em 2023. Esses dados revelam que, apesar da redução, o analfabetismo continua a afetar 5,4% da população, ou 9,3 milhões de pessoas de 15 anos, ou mais em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. No estado de São Paulo, esse índice atingiu 2,3%. Esses números mostram como as políticas públicas têm sido ineficientes para garantir o direito à alfabetização, favorecendo as desigualdades estruturais e limitando o acesso ao saber.

Conforme o Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades (2024, p.14):

O impacto que o analfabetismo provoca na vida das pessoas e das famílias pode ser devastador. Sem acesso à informação e a cultura a pessoa não consegue processar informações, avaliar e ter um posicionamento diante do que é exposto, sejam notícias, compras, conversar ou manejar sua saúde. Não é só o acesso à leitura e escrita que é prejudicado é a falta de boas oportunidades de trabalho e de aumento de renda, de participação cidadã, de educar bem os seus filhos e apoiar a sua família. Pessoas nessa condição têm pouco acesso a seus direitos e às políticas públicas.

Essa situação é agravada pela falta de efetivação das políticas públicas necessárias para reverter esse cenário. O Pacto Nacional (2024) ainda demonstrou que o homem negro ainda apresenta maior exclusão do sistema educacional. As principais causas atreladas a essa exclusão incluem a falta de acesso à educação

em horários compatíveis com a jornada de trabalho, a baixa qualidade da oferta educacional, a carência de materiais didáticos e a ausência de professores qualificados para atender as faixas etárias envolvidas.

Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2023, aponta que, entre as crianças de 6 a 14 anos, 94,6% estavam frequentando o ensino fundamental. Esse índice, além de apontar um retrocesso em relação ao ano anterior, está abaixo da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 95%. Isso reflete a desigualdade de renda no Brasil, que permanece em patamares elevados. Em 2023, a relação entre os rendimentos do 1% mais rico e os 50% mais pobres aumentou de 30,8 vezes, em 2022, para 31,2 vezes. Apesar de um ganho real no rendimento médio, os mais ricos continuam concentrando uma parcela desproporcional da riqueza, enquanto a maioria da população permanece sem melhorias significativas na qualidade de vida e no acesso aos direitos.

Sendo assim, a legislação educacional e as reformas curriculares estabelecem princípios que, à primeira vista, sugerem um compromisso com a universalidade e qualidade da educação. No entanto, na prática, essas iniciativas revelam limitações significativas. Por isso, compreender as diferentes abordagens e contextos da Educação Integral é fundamental para analisar suas possibilidades e as limitações dentro da sociedade capitalista, que legitima desigualdades, descontinuidade e fragmentação das políticas e projetos educacionais (Saviani, 2011).

Com base nisso, é importante que a escola não se limite a reproduzir os interesses do mercado, mas que se firme como um espaço de resistência, que fomenta a participação dos sujeitos na transformação social.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2021b).

A presente seção tem como foco abordar a formação humana omnilateral no âmbito da educação, com base no pensamento marxista e na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, compreende-se que essa formação devolve ao homem a possibilidade de compreender o mundo ao seu redor, permitindo-lhe alterar seu pensamento e agir para transformar as desigualdades e superar a sociedade capitalista. Dessa forma, buscou-se discutir aqui a relação entre educação, trabalho e formação humana, evidenciando como a educação é fundamental no processo de humanização dos indivíduos e na transformação da sociedade. Isso ocorre quando a educação possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Além disso, compreender as contraposições entre pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas é essencial para analisar o *Currículo em Ação*, pois, a partir de uma perspectiva crítica, pode-se entender as intenções contidas em sua implementação e os resultados práticos que dela decorrem.

3.1 A OMNILATERALIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Ao abordar a formação humana, é necessário considerar a concepção de ser humano. Na perspectiva marxista, o homem, diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural, precisa continuamente produzir sua própria existência. Para isso, ele adapta a natureza para si, extrai dela os meios de sua subsistência de maneira ativa e intencional através do trabalho, um processo de transformação caracterizado por ser uma ação intencional em que a finalidade da ação é antecipada mentalmente (Saviani, 2021b).

Nesse contexto, a vida em sociedade pressupõe a existência da educação. Segundo Saviani (2021b, p.7), “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele

não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”. Assim, a educação objetiva a preparação dos indivíduos para a sociedade. A escola, por sua vez, é uma das várias formas de preparar e educar os indivíduos e não a única (Orso, 2019).

Embora a educação seja inerente ao ser humano, em uma sociedade dividida em classes, infere-se que ela não é unitária, uma vez que não é oportunizada a todos da mesma forma (Orso, 2019). Compreender essa desigualdade requer resgatar as origens da educação, que remontam ao surgimento da humanidade. Durante o comunismo primitivo, antes do surgimento das classes sociais e da propriedade privada, a educação era caracterizada pelo ato de viver e pela própria prática social, e não como uma prática institucionalizada (Saviani, 2021b).

Nesse sentido, a educação, caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem, é fundamentada por princípios que visam a alcançar uma finalidade específica. Assim, ela visa a formar um sujeito específico, o que exige compreender o tipo de ser humano que se pretende formar.

A escola, por sua vez, surgiu em resposta às mudanças sociais e econômicas que acompanharam a apropriação privada da terra e a formação da sociedade em classes, dividindo-se entre os que possuíam terras (os proprietários) e os que não possuíam (os trabalhadores). Na Antiguidade, os detentores dos meios de produção, os proprietários, viviam do trabalho dos escravos. Já na Idade Média, esse padrão se manteve, com os servos trabalhando nas terras dos senhores feudais, permitindo que esses se dedicassem a outras atividades. Isso lhes proporcionava tempo livre e ócio. Saviani (2021a, p. 23) esclarece que “Eis aí o sentido da palavra escola que, em grego (σχολή) significa ócio, lazer, descanso, tempo livre e, por derivação, estudo, lugar de estudo”.

Nesse contexto, o acesso à escola era, portanto, exclusivo da classe proprietária dos meios de produção. Para o restante da população, composto por trabalhadores, escravos e servos, a educação formal não era acessível, e eles se educavam na própria prática do trabalho.

Durante a Antiguidade e ao longo da Idade Média, a escola permaneceu como forma secundária, não generalizada de educação. A maioria, os não-proprietários, que viviam do trabalho, se educavam fora da escola, no próprio trabalho. Apenas os proprietários, que eram minoria na sociedade, se educavam na escola, cujo currículo se centrava na ginástica, esporte e exercícios militares (arte da guerra), no domínio da palavra (arte do mando)

e no conhecimento de aspectos da natureza e da vida social (ciência). (Saviani, 2021a, p.23)

Com as mudanças sociais, os ensinamentos transmitidos na escola, a saber: letras, artes e ciência, passaram a ser necessidade para todos, inclusive para a classe trabalhadora, surgindo a defesa de uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. Contudo, como ressalta Orso (2019), mesmo com a ideia de universalidade, é fundamental questionar se a escola atual serve a quem se encontra nela, os trabalhadores, ou continua a serviço da classe dominante que a criou. Com o acesso dos trabalhadores à escola, emerge a necessidade de disputá-la e colocá-la ao serviço da classe trabalhadora.

O papel social da escola é, portanto, possibilitar o acesso ao conhecimento científico e elaborado. “A escola, portanto, diz respeito à “episteme” (επιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico” (Saviani, 2021a, p. 23). Essa perspectiva defende a oferta de um conhecimento real e efetivo aos alunos, de modo que “[...] se apropriem do mundo e da realidade, conheçam sua forma de organização e funcionamento, conquistem sua consciência de classe, bem como, reconheçam sua identidade enquanto pertencente à classe trabalhadora” (Orso, 2019. p. 329).

Saviani (2015) evidencia que o processo educativo está atrelado ao trabalho, que se instaura quando seu agente antecipa mentalmente o propósito da ação. Portanto, o trabalho não se caracteriza como qualquer tipo de atividade, mas como uma ação adequada ao propósito, isto é, uma ação intencional. Essa defesa do trabalho como base do ensino parte do entendimento de que o trabalho é necessário para o bem comum, haja vista que é a partir dele que o homem adquire dignidade.

O saber que interessa à educação é o que emerge como resultado do processo de aprendizagem, ou seja, o resultado do trabalho educativo. Para isso, a educação deve partir do saber produzido historicamente. Saviani (2021b, p.12) afirma: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

O aprendizado que resulta do acesso à totalidade de conteúdos produzidos pela humanidade no campo das ciências, da natureza e da tecnologia desenvolve o ser humano em uma tríplice dimensão. Isso permite que ele conheça a si próprio e o

mundo ao seu redor, tornando-se um ser emancipado. A educação escolar na perspectiva da formação humana omnilateral enfoca na transformação da individualidade, a partir da luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência permeada de liberdade e universalidade de condições, considerando que o indivíduo está inserido numa totalidade, como a classe social (Duarte, 2016).

Tal processo, defende Saviani (2015), está relacionado à garantia da subsistência material, que pode ser entendida como resultado do “trabalho material”, em que o homem precisa antecipar mentalmente os objetivos de suas ações. De tal modo que essa antecipação envolva aspectos do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Essa representação configura-se como outra categoria de produção, o “trabalho não-material”, na qual a educação se situa, abrangendo a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades.

Saviani (2015) distingue, na produção não-material, duas modalidades e aponta em qual delas a educação se encaixa:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (Saviani, 2015, p. 286).

De acordo com Saviani (2021b), a educação insere-se no âmbito do trabalho não-material, no qual o produto é indissociável do ato de produzir. Nesse contexto, a aula surge como um exemplo dessa relação.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2021b, p.12).

O processo de produção e de consumo do conhecimento ocorre de forma integrada e imediata. Isso evidencia que, ao ser um fenômeno humano, a educação deve promover a capacitação do indivíduo para a participação plena na vida social.

Entretanto, a associação da educação com o desenvolvimento econômico tornou o acesso ao conhecimento um instrumento para contribuir com a geração de capital.

Para Xavier (1990), o Brasil pós-Independência, enquadrado no desenvolvimento capitalista em escala mundial, apesar de estar em posição de dependente, exercia a função de produção de matérias-primas e de mão de obra escrava. A educação universal era um dos postulados liberais, já que seria desconexo:

[...] um Estado Nacional que não se preocupasse com a criação de um “sistema de educação nacional”; um sistema político “representativo” que não cuidasse da educação dos seus cidadãos para garantir as condições de tal representatividade; ou uma sociedade “liberal” que não desse aos seus membros as possibilidades de mobilidade social, através do desenvolvimento das suas “qualidades intrínsecas” no processo educacional aberto a todos (Xavier, 1990, p.128).

Para o autor, a educação popular proposta pelos liberais era fundamentada principalmente por pressões internas. No entanto, estava baseada em uma distribuição desigual dos conhecimentos e técnicas necessárias para a reprodução das relações materiais e sociais de produção. Além disso, em nada se assemelhava à educação oferecida à classe dominante. A educação era, portanto, um reflexo da sociedade capitalista que, para Mézaros (2008), é a mais desigual de toda a história e, a partir da necessidade de todos se reconhecerem “iguais diante da lei”, tornou-se necessário um sistema ideológico que proclamasse e disseminasse cotidianamente tais valores na mente das pessoas.

Nesse sentido, a ideologia capitalista ficou conhecida como liberalismo, que já acumula cerca de cinco séculos de história. Ao longo do tempo, passou por diversas transformações, acompanhando o processo de desenvolvimento do capital. Suas características básicas são: a ideia de liberdade, de igualdade, de individualismo, de competição, de democracia e de propriedade privada dos meios de produção. E quando analisado em perspectiva histórica, em termos de nomenclatura, não há motivo político, econômico ou analítico para denominá-lo de neoliberalismo, mas sim de ultraliberalismo (Orso, 2021).

A relação do capitalismo e sua ideologia com a escola sempre foi ambígua e até conflituosa. Se por um lado essa fosse considerada necessária, ao mesmo tempo, despertava temor (Ferraro, 2009). Em outras palavras, a educação ofertada

na escola poderia ser o elemento fundamental para a mudança, um instrumento da emancipação humana, mas “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (Mészáros, 2008, p.15).

Ao acompanhar as transformações do sistema econômico, as determinações educacionais passaram por reconfigurações a fim de sanar as novas demandas mercadológicas. Com isso, torna-se necessário que os alunos se reconheçam como parte da classe trabalhadora. Da mesma forma, os professores não devem assumir a posição de espectadores, mas sim, tomar consciência de que produzem tudo o que está à sua volta e “[...] fazer da educação um instrumento de apropriação de si e do mundo e, conseqüentemente, de transformação de si e da realidade” (Orso, 2019, p.329).

Nesse contexto, Duarte (2016) destaca que, apesar da educação escolar ser um importante elemento para o desenvolvimento pleno do ser humano, para atingir o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é necessário o envolvimento da totalidade da vida humana, não se restringindo apenas ao âmbito da educação escolar. Ele argumenta que alcançar uma sociedade na qual o ser humano tenha efetivado todas as suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal é necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo. Contudo, isso só será possível no futuro da humanidade, pois as várias formas de alienação presentes na sociedade atual não serão superadas rapidamente. Diante disso, a efetivação da formação humana omnilateral não será plenamente alcançada no contexto social fundamentado no capital, por isso a necessidade de sua superação.

Outras revoluções poderão ser realizadas sem a luta pela formação omnilateral, mas não a revolução socialista, pois essa revolução não tem por objetivo apenas derrotar a classe dominante, apenas lutar contra o capital. Seu objetivo é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos (Duarte, 2016, p.103).

Isso reforça que a transformação social requer uma formação omnilateral. Somente através dessa formação é possível alcançar a universalidade e a liberdade, princípios essenciais para a construção de uma sociedade liberta das amarras do sistema capitalista, marcada por uma lógica fundamentada na ideia de maximização

dos resultados, na qual o ser humano deve visar aos próprios interesses e para isso deve fazer o máximo para si, resultando no bem-estar social. Conforme Severino (2010), trata-se de um momento marcado pelo fortalecimento da iniciativa privada, diminuição da intervenção do Estado e ampliação das leis do mercado.

Para Saviani (2021b), o objetivo da educação consiste em identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos humanos e descobrir as formas apropriadas para atingir esse objetivo. O saber a ser transmitido deve ser sistematizado e elaborado, e não um saber fragmentado a uma cultura popular. A escola existe para propiciar o acesso a esse saber, a essa ciência, e o currículo deve ser estruturado a partir dessa cultura erudita.

Desse modo, os objetivos da educação dizem respeito à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, distinguindo entre “o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2015, p.287). O entendimento do conceito de “clássico” é fundamental nesse processo de identificação, pois representa o essencial à vida em sociedade e a transformação do mundo.

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, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2015, p. 287).

O segundo objetivo da educação refere-se à organização dos meios que possibilitam a cada indivíduo o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a escola configura-se como uma instituição responsável por socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita. De acordo com Saviani (2015, p.288), “[...] é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Assim, a escola básica deve criar mecanismos para possibilitar o acesso a essa ciência, estruturando seu currículo com base no saber sistematizado.

Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler,

escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2015, p.288).

Apesar de não ser a única responsável pela formação do ser, a escola desempenha um papel significativo no alcance de uma formação integral. No entanto, devido ao contexto social em que está inserida, sofre fortes influências e limitações. O modelo societário interfere diretamente no saber transmitido no ambiente escolar, visando formar indivíduos que atendam às necessidades do capital.

Na perspectiva liberal, a escola não busca difundir o que alguns chamam de “cultura burguesa”. Esse conceito refere-se à riqueza intelectual humana, que tende a ser exclusiva da classe dominante. Para lidar com essa contradição, o sistema educacional torna-se fragmentado, criando redes diferenciadas que possibilitam acesso desigual ao conhecimento. Nesse contexto, o currículo tende a priorizar as atividades extracurriculares em detrimento das curriculares, o que pode levar a inversões que descaracterizam o trabalho escolar. Saviani (2021b, p.15) observa que “[...] facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”. No final do ano letivo, é possível constatar que:

[...] fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2015, p.289).

De modo similar ao acesso ao conhecimento sistematizado, o capital, riqueza humana, é transformada em propriedade privada. A luta de classes, portanto, de acordo com Duarte (2016), representa o desafio da classe dominada em se apropriar dessa riqueza material e ideativa para atingir a emancipação de toda a humanidade. Essa apropriação da totalidade das forças produtivas humanas resultará de um profundo processo social voltado para a elevação das necessidades e potencialidades humanas.

Com a emancipação do ser humano de todos os processos característicos do modo de produção capitalista, haverá a superação da opressão, exploração e

alienação. No entanto, Mészáros (2008, p.45) argumenta que a “educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Portanto, a transformação social capaz de romper com a lógica do capital não pode depender apenas das instituições educacionais. Além disso, esperar que a sociedade capitalista defenda o rompimento com a lógica do capital é uma expectativa ilusória, descrita por Mészáros como um “milagre monumental”.

Duarte (2016, p.105) argumenta que a socialização dos conhecimentos sistematizados “só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo, mas ela é uma possibilidade para a qual contribuem diariamente muitos professores”. Esses educadores, independentemente de seus posicionamentos sobre o socialismo, dedicam-se a garantir que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas sejam acessados por todos das novas gerações. Nesse sentido, a luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser direcionada ao “[...] domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral” (Duarte, 2016, p.106).

Essa perspectiva reforça que toda proposta educacional parte de princípios e visa a uma finalidade. O conteúdo dos materiais didáticos destinados aos docentes e aos discentes, os métodos de ensino, as avaliações e a gestão escolar refletem uma concepção de ser humano. Nesse ínterim, o princípio elementar da educação assentada na concepção liberal é o princípio da competitividade, que visa formar empreendedores aptos a vencer no jogo de mercado. Nesse contexto, o sistema de avaliação instaura a lógica de mercado no ambiente escolar, estabelecendo hierarquias, resultando numa formação parcial do ser humano.

Em contraposição à visão capitalista, defende-se que a escola deve contribuir para o acesso do ser humano à cultura, desenvolvendo atividades que promovam a consciência política, com seus deveres sociais. Para alcançar essa consciência, é fundamental não perder de vista o essencial da escola: a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Esse saber é a base para a elaboração de métodos e formas de organização das atividades da escola e, portanto, do currículo, que se configura como “uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2015, p. 290). Para isso, é necessário pensar num currículo que viabilize as

condições necessárias para a transmissão e assimilação. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2021b, p.17).

Segundo Duarte (2016), a compreensão do conceito de formação omnilateral é essencial no contexto da educação escolar, pois essa formação não se confunde com a educação de tempo integral, que pode se restringir ao tempo de permanência do estudante na escola, sem efetivar uma proposta pedagógica comprometida em superar a formação unilateral característica da vida humana na sociedade burguesa e, portanto, não promove o desenvolvimento integral das capacidades humanas.

De pouco ou nada adiantará ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se prevalecerem as propostas orientadas pelas pedagogias do aprender a aprender como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado (Duarte, 2016, p.108).

Entretanto, essas pedagogias, embora apresentem o discurso de desenvolver a autonomia dos estudantes, servem como um instrumento para adaptar os indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Nesse direcionamento, a prioridade recai sobre o desenvolvimento de habilidades e competências para atender às demandas produtivas, enquanto negligenciam uma educação que permita aos estudantes compreender e agir para transformar sua realidade, promovendo uma formação que acaba por reforçar as desigualdades estruturais existentes.

Portanto, mesmo que a classe dominante incorpore um discurso político transformador que inclui a perspectiva de Educação Integral, permanece promovendo mecanismos de manutenção da hegemonia através do esvaziamento do conteúdo. O saber burguês reflete interesses que desfavorecem os trabalhadores. Assim, enquanto o saber escolar estiver sob controle da classe dominante, o movimento proletário deve encará-lo de modo crítico. A apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores é fundamental para sua emancipação (Saviani, 2021b).

Conforme Duarte (2016) defende, o ensino escolar deve ser intencional. A transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não deve ser um processo mecânico, como uma simples transferência de informações da mente do

professor para a mente do aluno. O processo de ensino e aprendizagem deve ser mediado pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas em que ocorre o processo educativo. A escola deve realizar a mediação entre a vida cotidiana dos estudantes e os níveis mais elevados de conhecimento. O ponto de partida para justificar o ensino escolar dos conhecimentos é o próprio ser humano, ou mais precisamente, o trabalho, que é o elemento que o especifica.

Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo. (Duarte, 2016, p.111)

O acesso a essa educação libertária e emancipadora não significa uma sociedade sem conflitos, mas uma sociedade em que os sujeitos integrantes encarem suas escolhas com liberdade de consciência e possam ter ações revolucionárias. Atingir uma apropriação plena da natureza significa alcançar o desenvolvimento omnilateral. Para que isso ocorra, é necessária a união de todos os elementos diretamente associados à constituição do ser. O trabalho educativo realizado pelo docente é indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de apropriação da riqueza do conhecimento.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Marx e Engels (2007) destacam que o primeiro pressuposto de toda a existência humana é a necessidade de o homem estar em condições de viver para “fazer história”. Isso implica a manutenção das necessidades essenciais, o que corresponde à produção da própria vida material.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, Manacorda (2012), ao analisar Marx, reforça que a produção da vida material constitui a primeira ação histórica realizada pelos homens, representando o processo de criação dos recursos para atender às suas necessidades básicas. Esse ato também marca a distinção dos homens em relação aos animais, além do desenvolvimento da consciência, da religião e por tudo o que se queira.

A formação do ser humano como ser social é um processo permanente, marcado pela influência entre adaptação à realidade e moldagem do comportamento do homem. Desde seu surgimento no mundo, o homem vive em um contínuo desenvolvimento, sendo suas ações inerentemente ligadas às relações com os outros seres sociais. Para Netto (2006) o que define o homem é a capacidade de transformação ou autotransformação propiciada pelo trabalho exercido por ele próprio, situando-o para além da natureza.

Nesse sentido, Marx e Engels (2007) ampliam essa perspectiva ao afirmar que o mundo sensível não é algo estático e imutável, mas é moldado pela atividade produtiva humana e pelo estado social e econômico da sociedade de determinada época. O mundo, portanto, é um produto histórico, resultado dos processos de transformações ao longo do tempo. As mudanças na indústria, por sua vez, decorrem das necessidades de cada período, de modo que cada geração produza sobre o legado da anterior. Sendo assim, a configuração do indivíduo sofre influências da sociedade, de modo a carregar consigo toda a bagagem histórica da produção, seja ela material ou intelectual.

Além disso, Marx e Engels (2007) exercem forte crítica sobre a visão que tende a separar a natureza da história, como se fossem elementos que não se relacionam. Eles demonstram que é essencial considerar a influência mútua existente entre a natureza e a história humana. A relação do homem com a natureza também se modifica conforme o desenvolvimento das forças produtivas. Do mesmo modo, a indústria e o comércio são influenciados pelas estruturas sociais e pela distribuição de classes.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (Marx; Engels, 2007, p.34).

Portanto, o modo de produção e o estágio de desenvolvimento industrial estabelecem as relações sociais e sua estruturação, definidas pela cooperação entre os indivíduos. Desse modo, o entendimento da história perpassa pela compreensão da indústria e das trocas econômicas.

Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (Marx; Engels, 2007, p.34).

Com a consolidação do modo de produção capitalista, que a partir da entrada do século XXI “é dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário” (Netto, 2006, p.57) e sua conseqüente instauração de um modelo de produção segmentado, intensificou-se o desenvolvimento unilateral do homem/trabalhador. Isso contraria as concepções contra-hegemônicas, no que tange à formação integral, que defende o desenvolvimento das potencialidades humanas, intelectuais, culturais, físicas, sociais e afetivas, de maneira a contemplar uma dimensão ampla do sujeito.

Manacorda (2007) aponta que, ao investigar a sociedade capitalista, Marx evidencia que a divisão da sociedade em classes é proveniente da divisão do trabalho, o que condiciona a divisão do homem em um ser fragmentado. Essa fragmentação se efetiva com a divisão entre trabalho manual, realizado pelo trabalhador manual, e trabalho mental, realizado pelo intelectual. O operário dividido se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina. Nesse contexto, quanto mais valor o trabalhador cria para seu patrão, mais desvalorizado se torna.

Para Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho, que evoluiu ao longo da história, originou-se de maneira simples, representada pela divisão no ato sexual. Sua evolução ocorreu em conseqüência de disposições naturais, como, por exemplo, a força corporal, necessidades e circunstâncias. No entanto, a divisão do trabalho só se efetivou com o surgimento de uma separação clara entre o trabalho material (produtivo) e o trabalho espiritual (intelectual). Essa separação representou o desenvolvimento das estruturas sociais e econômicas e tornou o homem um ser genérico, que “[...] se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela

naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto” (Marx; Engels, 2007, p.60).

Com a divisão do trabalho, ocorre também a distribuição desigual do trabalho e de seus produtos. Essa desigualdade se manifesta tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. A primeira propriedade ocorre na família, na qual a mulher e os filhos são escravos do homem. A divisão do trabalho e a propriedade privada são sinônimas, enquanto a primeira refere-se à própria atividade produtiva, a segunda diz respeito ao produto dessa atividade (Marx; Engels, 2007).

Marx e Engels (2011) destacam a divisão do trabalho como fator crucial para a separação entre a atividade intelectual e material, além de promover a separação entre prazer e trabalho, produção e consumo, o que resulta na formação de sujeitos distintos. Neste contexto, o trabalhador vende sua força de trabalho para garantir a própria subsistência. O trabalho, assim, torna-se um sacrifício de sua vida, reduzido a uma mercadoria submetida a terceiros. O salário é, portanto, o produto desse trabalho.

Essa divisão do trabalho efetiva a unilateralidade, carregando consigo todas as determinações negativas. Os capitalistas, com a intenção de manter os operários em um estado mínimo de desfrute da vida e os conduzindo ao puro embrutecimento, buscam que cada indivíduo exerça um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e que deve ser mantido para não perder seu meio de vida. Isso impede que os trabalhadores dominem todas as atividades.

Por outro lado, a sociedade socialista proposta por Marx e Engels (2007) rompe com essa fragmentação. Nela, cada indivíduo teria a liberdade de alternar entre diferentes atividades, sem se limitar a uma única função:

[...] onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (Marx; Engels, 2007, p.38)

Nesse contexto de sociedade de classes, Marx e Engels (2007) destacam que opressores e oprimidos ocupam posições antagônicas representadas pela burguesia e o proletariado. Esse antagonismo, marcado pela propriedade privada e pela divisão do trabalho, limita as potencialidades humanas, desenvolvendo-as

parcialmente para atender às necessidades do modo de produção. Além disso, o desenvolvimento das forças de produção, ao invés de contribuir para o progresso da sociedade, causa danos profundos. A maquinaria e o dinheiro concentram em uma classe social todo o fardo da sociedade, sem que essa desfrute de suas vantagens.

É a partir dessa realidade que emerge a consciência comunista da necessidade de uma revolução radical para se posicionar em oposição à classe dominante, visto que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época (Marx; Engels, 2007).

[...] isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Esse processo complexo, entre força material e espiritual, transpassa a estrutura social e econômica, delineando as relações de poder e as perspectivas das classes sociais.

Com a exigência de apenas habilidades básicas do trabalhador, surge a necessidade de indivíduos capazes de realizar tarefas monótonas e de fácil aprendizado. Isso resulta no embrutecimento intelectual do sujeito, que passa a se vender diariamente, constituindo-se em uma mercadoria como outra qualquer. Enquanto isso, a reflexão e o pensamento se tornaram atributos de outro grupo de trabalhadores, encarregados do chamado trabalho intelectual. Portanto, toda luta de classes se manifesta como uma luta política, uma vez que “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar outra” (Marx; Engels, 2008, p.28).

De acordo com Marx, afirma Manacorda “o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, omnilateral” (Manacorda, 2017, p.84). Estando submetido a um estado de exploração no sistema capitalista, o trabalhador tem o desenvolvimento de suas potencialidades reduzido a habilidades alinhadas às necessidades do capital. Isso faz com que o trabalhador veja as condições produzidas por ele próprio como algo alheio e motivo de sua pobreza.

O sistema capitalista limita a formação omnilateral do sujeito e o restringe a uma dimensão unilateral. Como apontado por Marx, “A divisão do trabalho, já

minada pela máquina, que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo” (Manacorda, 2007, p.35).

O conceito omnilateral refere-se ao desenvolvimento total de todas as dimensões humanas: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica. Esse conceito reúne as perspectivas positivas do indivíduo e promove a emancipação dos sentidos humanos, que não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012). Portanto, a omnilateralidade representa a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e de acesso aos prazeres, que deve ser alcançada a partir da base do trabalho e considerada como a finalidade da educação (Manacorda, 2007).

Sendo assim, a educação, ao possibilitar aos jovens o conhecimento de todas as fases do processo produtivo, possibilitando que se alterem nos diferentes setores da produção, promove um desenvolvimento abrangente e omnilateral. Sob a ótica marxista, a educação, ao se tornar um espaço de consolidação contra hegemônica, cumpre seu papel para a concretização dessa formação, que abrange as relações que permeiam entre cultura, contexto social, economia e política. Desse modo, mais do que servir apenas ao capital, a educação se direciona para a humanização, em que o indivíduo caminha para o exercício de seu papel como agente de direitos.

Marx (2010) aborda a emancipação utilizando-se da visão de Bauer, que ao tratar sobre os judeus alemães e o Estado cristão, defende a abolição da religião como caminho para a emancipação como sujeito histórico e social. Nesse sentido, a emancipação em relação à religião é colocada como uma condição tanto do judeu que almeja a emancipação política quanto do Estado, que deve não somente emancipar, mas também ser emancipado.

A emancipação do homem religioso, para Marx (2010), consiste na emancipação do Estado em relação à religião. Uma vez que o Estado deixa de professar algum tipo de religião, professa-se Estado. Vale dizer que, a emancipação política em relação à religião não se constitui como uma emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião. Sendo assim, “[...] o Estado pode, portanto, já ter se emancipado da religião, mesmo que a maioria esmagadora continue religiosa. E a maioria esmagadora não deixa de ser religiosa pelo fato de ser religiosa em privado” (Marx, 2010, p.39).

Sendo assim, “[...] o homem não se libertou da religião, ele obteve a liberdade religiosa (Marx, 2010, p.91)”. A religião, por sua vez, ao passar do direito público para o direito privado deixa de ser o espírito do Estado, transferindo ao homem esse papel dentro da sociedade burguesa, mesmo que de modo limitado e sob formas bem particulares. Contudo, para Marx (2010), a verdadeira emancipação humana ocorrerá quando:

[...] o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 2010, p.54).

Para alcançar uma verdadeira emancipação humana, é necessário superar a autoalienação. Esse sujeito, consciente de sua realidade e de si, torna-se um ser social e político, capaz de superar a opressão e subordinação impostas pelo sistema capitalista. Para Marx (2007), a emancipação do proletariado representaria a emancipação de toda a humanidade, pois implicaria em uma sociedade sem desigualdades, na qual todas as capacidades humanas, atualmente restringidas à classe trabalhadora pelo sistema capitalista, seriam plenamente desenvolvidas.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (Frigotto, 2008, p.03).

O trabalho é parte da essência do ser humano; sem ele, o homem viveria instintivamente. No entanto, o trabalho aqui defendido pressupõe uma ação intelectual que supere o modo com que é executado na sociedade atual, rompendo com o trabalho alienado, que “é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho” (Manacorda, 2007, p.57). Isso não significa a eliminação do trabalho, mas, sim, do trabalho que:

[...] enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como

propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (Manacorda, 2007, p.56).

Marx (2012) vai contra a ideia de proibição geral do trabalho infantil, propondo a regulamentação da jornada de trabalho conforme as faixas etárias. Além disso, para garantir a proteção das crianças, ele defende a aplicação de medidas preventivas. Proporcionar, desde a infância, a união do trabalho produtivo com instrução é um dos principais meios de transformação da sociedade atual. No texto “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório, de 1868, Marx apresenta uma concepção de educação, composta de três elementos:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (Marx; Engels, 2011, p. 85-86).

Nesse entendimento, o ensino deveria ter como princípio o tripé da formação intelectual, física e tecnológica, desenvolvendo tanto a potencialidade manual quanto a intelectual. Dessa união resultaria a emancipação da classe trabalhadora, elevando-a acima da classe burguesa. Neste contexto, o trabalho é um dos principais meios pelo qual o homem se relaciona com o seu entorno, isto é, natureza e sociedade. Assim como o homem se apropria da natureza, ele necessita de sua apropriação universal, ou seja, omnilateral.

Em sua filosofia, Marx enfatiza a consciência na ação, destacando a práxis. Vázquez (2011) aponta que, com Marx, a práxis, compreendida como atividade humana capaz de transformar a natureza e a sociedade, assume papel central. A

filosofia, por sua vez, torna-se consciência, fundamento teórico e seu instrumento. Para Marx, a relação entre teoria e práxis é “teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (Vázquez, 2011, p.111). Portanto, uma verdadeira filosofia da práxis tinha a necessidade prática de transformar o mundo, uma vez que “se a realidade deve ser mudada a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas, sim, sua transformação” (Vázquez, 2011, p.117).

Isto é, a teoria que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, são apontados limites e a condição necessária para que se torne prática: por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva - um “poder material” - quando é aceita pelos homens (Vázquez, 2011, p.119)

Para Vázquez (2011), a práxis marxista não é uma práxis teórica, mas uma atividade real, transformadora do mundo. Para Marx, é necessário que o proletariado passe da teoria à práxis, ou seja, que transforme o conhecimento teórico em prática, pois somente a teoria não garante sua libertação. Além disso, o proletariado precisa desenvolver uma consciência de sua situação social, de suas necessidades essenciais e das condições necessárias para sua libertação, pois somente com a junção da teoria, formação de consciência de suas condições de opressão e da possibilidade de libertação, e da práxis, ação consciente e organizada para transformar a realidade, que ele conseguirá sua emancipação. Portanto, a relação entre teoria e práxis é compreendida como:

- a) Por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza;
- b) sua eficácia é condicionada pela existência de uma necessidade radical que se expressa como crítica radical e que, por sua vez, torna possível sua aceitação (Vázquez, 2011, 120)

A necessidade de uma ação concreta transformadora, alicerçada na teoria e, na prática, surge da compreensão de que pensamentos e sentimentos são reflexos das condições materiais de existência. Essa ação, permeada pela consciência, deve resultar em uma práxis revolucionária que “fundamenta tanto a teoria, que é a sua expressão teórica quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida esta como práxis à altura dos princípios, isto é, como Revolução, ou emancipação total do homem” (Vázquez, 2011, p.120).

Nesse contexto, o despertar da consciência é essencial para que as contradições inerentes ao sistema capitalista sejam percebidas, uma vez que esse sistema perpetua valores que visam exclusivamente à maximização do lucro, acentuando as desigualdades sociais e fortalecendo a dominação e exploração que a classe dominante exerce sobre a classe trabalhadora. Dessa forma, a educação se revela um instrumento indispensável para a emancipação social, pois a emancipação do proletariado significaria a emancipação de toda a humanidade, conduzindo a uma sociedade sem desigualdades, na qual todas as potencialidades humanas, até então limitadas pela estrutura capitalista, poderiam ser plenamente desenvolvidas.

Gramsci (1999) discute a necessidade de superar o preconceito de que a atividade intelectual seja restrita a cientistas especializados ou filósofos profissionais. Pelo contrário, ele defende que todos os homens são filósofos. Essa filosofia possui características próprias e está contida na linguagem, composta por um conjunto de noções e conceitos, não apenas um amontoado de palavras vazias de conteúdo. Assim, possui uma concepção de mundo, refletida no senso comum e no bom senso, que refletem na capacidade humana de pensar e compreender o mundo; na religião popular e no folclore, que são formas de filosofias por serem maneiras de entender o mundo.

[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo (Gramsci, 1999, p.93).

Após apontar que todos são filósofos, Gramsci (1999) defende o desenvolvimento da consciência crítica sobre a própria concepção de mundo, indo além da aceitação passiva e servil das influências externas mecanicamente impostas pelos grupos sociais nos quais todos estão envolvidos desde a entrada no mundo consciente.

Todo indivíduo faz parte de um grupo social, que possui certo modo de pensar e agir e transmite valores e normas a serem seguidos. O produto do processo histórico até hoje desenvolvido deixa uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica, resultando em um conformismo que nos torna homens-massa ou homens-coletivos. Criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e

coerente, alinhando-a ao pensamento mais evoluído. Isso significa partir da análise da consciência de quem somos realmente, um “conhece-te a ti mesmo”. Essa deve ser a tarefa inicial, realizar a análise crítica para entender as influências que condicionam todo indivíduo (Gramsci, 1999).

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 1996, p.05).

O senso comum é um conjunto de crenças e ideias amplamente difundidas e aceitas como verdadeiras pela maioria dos membros de uma sociedade. Esse conjunto não é fixo no tempo e no espaço, mas varia conforme o contexto cultural, sendo um produto histórico. É assim entendido como elementos superficiais derivados de conceitos tradicionais e disseminados pela classe dominante, que busca moldar a mentalidade popular conforme seus interesses. Em contraste, a filosofia é uma ordem intelectual de caráter crítico que busca compreender a realidade de maneira racional, rejeitando verdades dadas inicialmente e coincidindo com o “bom senso”, é a representação da aquisição de uma consciência filosófica mais elevada que aumenta o nível cultural. Gramsci (1999) observa que:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1999, p.95).

Marx e Engels (2008) apontam que durante o período industrial, já havia uma incompatibilidade entre a lógica da sociedade vigente e a proposta educacional, prevalecendo o antagonismo de classes. Com a sociedade dividida entre dois campos opostos: a burguesia e o proletariado, resultando na apropriação da mão de obra da classe trabalhadora pela burguesia, intensificou a valorização da inteligência racional humana em razão da sua utilização no mercado, promovendo uma educação utilitarista que formava indivíduos qualificados para atender as demandas do ambiente mercadológico, organizados em classes sociais. Nesse sentido, Saviani (2011, p.66) destaca que o conhecimento socialmente produzido é uma força produtiva, muitas vezes monopolizada pela classe dominante. Dentro da lógica

capitalista, essa classe é destinada a possuir um saber elevado, uma vez que detém o poder sobre as forças produtivas e os meios de produção.

Marx e Engels (2008, p. 34) apontam que “Na sociedade burguesa, o capital é autônomo e pessoal, enquanto o indivíduo que trabalha não tem autonomia nem personalidade”. Essa alienação resulta na completa desumanização do trabalhador (Manacorda, 2017).

A instrução transmitida nas escolas criadas pela burguesia aos operários conduzia ao seu enfraquecimento moral e na decadência intelectual. Por isso a necessidade de todas as determinações do processo educativo, isto é, não somente a universalização e gratuidade do ensino, mas a promoção da união de ensino e trabalho, ofertado a todas as crianças. Aqui, o processo educativo é entendido a partir de dois momentos, o que começa assim que as crianças se tornam independentes dos cuidados maternos e, em seguida, o que está vinculado ao trabalho (Manacorda, 2017).

A visão marxista defende a práxis revolucionária, visando a formação integral do indivíduo por meio da obtenção do tripé teórico, científico e prático. Também, critica o caráter excludente da educação em um contexto social onde a escola reflete os princípios do sistema econômico vigente. Nesse processo, o ensino sofre influências políticas, filosóficas e econômicas, evidenciando que seu objetivo central é inserir indivíduos unilaterais no mercado de trabalho sem capacidade de compreender o processo de produção ao qual estão inseridos (Marx; Engels, 2008).

Para suprir as necessidades do capital, os indivíduos são expostos a um estado de alienação diante das desigualdades sociais, culturais e econômicas. A consciência é moldada pela experiência da vida prática e pelas condições materiais e reais existentes. Marx defendia a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela classe proletária, o que permitiria não apenas a interpretação da sociedade, mas também sua transformação.

Marx e Engels (2008) defendiam uma educação pública e gratuita para todas as crianças, integrada à produção material, mas rejeitavam o trabalho fabril infantil tal como praticado atualmente. Para eles, o trabalho infantil deveria assumir um caráter formativo, adequado às condições físicas das crianças. Assim, sua defesa não se restringia ao acesso à educação gratuita para os filhos da classe trabalhadora, mas visava uma educação que transcendesse as estruturas

mercadológicas, contrariando o papel social das crianças no cenário burguês, as quais eram transformadas em simples artigos de comércio e instrumento de trabalho.

Nesse sentido, a educação deve ir além do acesso ao mercado de trabalho, posicionando-se como um meio essencial para o desenvolvimento humano e social. A escola deve se pautar na superação da alienação e na compreensão dos limites presentes numa sociedade de classes. Assim, a educação não se restringiria ao preparo para a vida profissional, mas também concretizaria uma existência consciente, na qual o homem seria capaz de reconhecer as contradições presentes em sua realidade, o que tende a torná-lo uma máquina produtiva, desprovida de pensamento, criatividade e sentimentos.

Assim, o trabalhador é cada vez mais desvalorizado no contexto capitalista, refletindo as contradições de um sistema que limita suas potencialidades humanas, tornando-o um ser unilateral. Com isso, reforça-se a necessidade de repensar a estrutura social e econômica e quais seus impactos no que tange a promover uma formação emancipadora.

3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

Ao longo da história, diferentes teorias pedagógicas compuseram o campo educacional, cada uma delas fundamentada em uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. Explicitamente ou não, todas partem de certos pressupostos para compreender o processo de desenvolvimento humano e social, exercendo influência na organização dos espaços escolares como também nos processos educativos, na relação estabelecida entre ensino, aprendizagem, prática pedagógica e prática social (Orso, 2023).

Como postulado por Saviani (2005), toda pedagogia pode ser considerada uma teoria da educação, mas nem toda teoria da educação é pedagogia. Isso porque a pedagogia se estrutura com base na prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem.

As teorias educacionais em dois grupos, sendo que ambas explicam a questão da marginalidade através do paralelo entre educação e sociedade. O primeiro grupo, denominado de “Teorias não críticas”, é composto pela Pedagogia

Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Essas abordagens entendem a educação como um instrumento de redução das desigualdades sociais, ou seja, para a superação da marginalidade (Saviani, 2008).

O segundo grupo, nomeado de “Teorias críticas”, ou melhor “Teorias crítico-reprodutivistas”, que englobam a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado, Teoria da escola dualista, é constituído pelas teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social e, portanto, um fator de marginalização. A marginalidade é abordada pelos dois grupos com base em uma determinada maneira de compreender as relações entre educação e sociedade (Saviani, 2008).

As teorias não-críticas compreendem a sociedade como essencialmente harmoniosa, considerando a marginalidade uma distorção que pode e deve ser corrigida pela educação, vista como uma força homogeneizadora, cujo objetivo é integrar todos os indivíduos ao corpo social.

Enquanto as teorias crítico-reprodutivistas, a sociedade é caracterizada pela divisão entre grupos ou classes que se opõem e se interagem por intermédio da força, manifestada nas condições de produção da vida material. Nessa visão, a marginalidade é compreendida como inerente à estrutura da sociedade. Isso decorre porque o grupo ou classe detentora de maior força e poder se tornam dominantes e se apropriam dos resultados da produção social. A educação torna-se, pois, dependente dessa estrutura social geradora de marginalidade e passa a ser uma ferramenta que reforça a dominação.

Conforme Orso (2023), para que o ato educativo seja regido por organicidade e coerência, é necessário que ele seja fundamentado por uma teoria pedagógica, haja vista a necessidade de delimitar a finalidade a qual se pretende alcançar com a educação. Mas, em um contexto social dividido em classes, as teorias pedagógicas são divididas entre as comprometidas com a manutenção do atual modo de produção e da sociedade em vigor, e as que almejam sua superação e transformação. Portanto, as teorias pedagógicas não são complementares. A partir disso, decorre a necessidade da escolha e definição da teoria que deve alicerçar a educação em todos os sentidos, evitando que se caia no utilitarismo, uma vez que a supervalorização de habilidades e competências gera sérias implicações sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica contra-hegemônica, teve suas primeiras elaborações em 1979, durante uma profunda crise política, econômica e social no período da ditadura militar. Com base na análise da história, observando o passado, a educação e a sociedade existente, fitando o futuro e a sociedade a ser construída, o professor Dermeval Saviani partiu da sociedade, ou então, da prática social existente, não para reproduzi-la, mas sim, para superá-la, uma vez que a realidade social requeria uma nova educação e, conseqüentemente, uma teoria pedagógica que instrumentalizasse a classe trabalhadora para a defesa de seus direitos, comprometidos com a transformação social e possibilitando o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos (Orso, 2023).

O objetivo da PHC é a construção de uma sociedade efetivamente humana. Partindo da prática social e considerando o contexto político, social e econômico sob uma perspectiva estrutural, posiciona-se diante da educação de forma histórica e crítica. Sua meta é a “defesa da educação pública, democrática, laica, gratuita, universal e de qualidade (socialmente referenciada), comprometida com os trabalhadores, voltada para a emancipação humana” (Orso, 2023, p.359).

Portanto, o trabalho pedagógico defendido pela PHC se fundamenta na transformação social, na superação da alienação, na defesa da omnilateralidade e na emancipação humana. Desse modo,

[...] uma teoria pedagógica contra hegemônica e revolucionária, defende a compreensão da escola e da educação a partir do contexto socioeconômico e dos determinantes sociais; defende a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo; defende a educação como um ato intencional, voluntário, planejado, sistemático e metódico; defende a importância do professor, da escola, dos conteúdos e do planejamento escolar; preconiza a socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade; adota o método materialista histórico-dialético; e está comprometida com os trabalhadores e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (Orso, 2023, p.368)

Ao professor, enquanto um trabalhador, cabe a tarefa de possibilitar o acesso aos conhecimentos mais elaborados aos estudantes. Esse acesso permite que compreendam o mundo em que vivem e se identifiquem como classe, desencadeando, assim, uma práxis transformadora. Os trabalhadores, responsáveis pela produção de toda a riqueza social, enfrentam o desafio de revolucionar a realidade existente, de tal modo que consigam colocar toda a produção a serviço da vida e construir uma sociedade efetivamente humana (Orso, 2023).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é compreendida como uma prática social intrinsecamente relacionada à estrutura econômica, social e política da sociedade. Não é vista como um instrumento capaz de promover mudanças sociais transformadoras de maneira autônoma, mas que pode intensificar as transformações através do alinhamento e articulação com os movimentos sociais que lutam para superar as desigualdades e injustiças sociais. Desse modo, a educação não pode ser uma prática isolada (Saviani, 2022).

A crise econômica e social impacta diretamente a educação pública, afetando os recursos financeiros disponíveis, a qualidade do ensino e as oportunidades educacionais. No contexto da sociedade contemporânea, a educação tem sido secundarizada e alvo de constantes ataques dos atuais governantes, sendo tratada como mercadoria subordinada às leis de mercado. Isso favorece a crescente influência das instituições privadas, resultando em currículos voltados para as necessidades do mercado de trabalho, assim como a gestão com base na lógica de funcionamento, além da priorização de habilidades práticas (Saviani, 2022).

Basso e Neto (2015) destacam que a política de descentralização da educação, presente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), transfere recursos e responsabilidades da União para Estados e Municípios, sob a justificativa de atender especificidades regionais. Contudo, essa política aprofunda desigualdades, pois municípios com menor arrecadação enfrentam dificuldades em garantir infraestrutura, formação docente e valorização profissional.

Esse movimento histórico remonta ao Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade pela educação popular para os governos provinciais, ampliando a omissão do governo central e o espaço para a iniciativa privada. Essa descentralização, conforme criticado por Saviani (2017), está associada à adesão de pedagogias hegemônicas, como as do “aprender a aprender”, que deslocam o foco do ensino de conteúdos para o próprio aluno, resultando em uma formação educacional superficial e instrumental.

Saviani e outros autores, como Basso e Neto (2015), destacam que essas abordagens comprometem a formação integral dos estudantes, privilegiando uma preparação flexível e ajustada às demandas do mercado de trabalho, mas insuficiente para garantir uma educação completa. Essa dinâmica, que troca uma formação inicial sólida pela promessa de aprender continuamente, intensifica os

desafios históricos da educação descentralizada, perpetuando consequências negativas que impactam a educação até hoje.

Com demasiado foco nos métodos e não nos conteúdos, a educação brasileira, principalmente a pública, tem ressoado o esvaziamento curricular e o empobrecimento da formação, que, foca no indivíduo e em suas particularidades, não lhe possibilitando ferramentas para que possa compreender a situação de exploração que está submetido.

As pedagogias hegemônicas, introduzidas e implementadas nas redes educacionais ao longo do século XXI, contribuem para tornar os espaços escolares esvaziados de sua função principal que é proporcionar um conhecimento sistematizado. Por isso a necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera a educação como mediadora no interior da prática social (ponto de partida) e visa a transformação dessa realidade (ponto de chegada). A educação é, portanto, um processo contínuo (Saviani, 2022).

Na obra “Escola e Democracia”, Dermeval Saviani (1999) explica os cinco passos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: o primeiro passo seria a prática social, comum a professores e alunos, mas com compreensões em níveis diferentes, enquanto o professor possui uma visão mais estruturada, chamada de “síntese precária”, uma vez que não é completa; o aluno apesar de possui uma compreensão, tem em sua própria posição de aluno a condição de impossibilidade e, portanto, de “caráter sincrético”.

O segundo passo é a problematização. Esse momento é crucial para identificar as questões que necessitam ser resolvidas na prática social dos alunos, além de determinar quais conhecimentos necessários para que essas questões sejam resolvidas.

O terceiro passo, denominado de instrumentalização, refere-se à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas detectados na prática social. Este passo é fundamental para garantir que os alunos tenham os meios para transformar a realidade.

O quarto passo, a catarse, envolve a incorporação dos instrumentos culturais ativos, que podem contribuir para a transformação social. Esse momento é importante para que os alunos internalizem os conhecimentos e os apliquem de maneira efetiva.

Por fim, o quinto passo, representa o ponto de chegada que é a própria prática social, momento em que os alunos elevam suas compreensões ao nível sintético, em que o professor já se encontrava, e que também se torna mais completo.

A defesa é, portanto, da revalorização dos conteúdos, visto que sua aquisição é fundamental para a compreensão da prática social. Neste processo, o professor é peça elementar, como também não se trata da transmissão e recebimento mecânico de conteúdos, mas de sua apropriação, de modo a resultar em instrumentos para a transformação social (Basso; Neto, 2015).

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não defende a perpetuação da escola pobre (em conteúdos e recursos) para os pobres, mas de uma escola que ofereça elementos para que todos tenham acesso aos saberes e desenvolvam as funções psíquicas superiores, e estes elementos são os conhecimentos clássicos/científicos. (Basso; Neto, 2015, p.14)

A transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelas novas gerações contribui para que se integrem ativamente na sociedade em que nasceram e vivem. E, para isso, é necessário que se apropriem dos elementos que possibilitem a compreensão da formação atual, ou seja, do conhecimento de suas características próprias, as quais influenciam a maneira como ocorre o trabalho educativo. Isso lhes possibilita não somente a adaptação, mas a visão crítica, questionadora e transformadora da realidade.

Todos os problemas do mundo, hoje, são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, o que só pode ocorrer com a superação do próprio capitalismo como totalidade (Saviani, 2021, p.26)

Ao objetivar o desenvolvimento da consciência social proletária, isto é, o processo pelo qual os trabalhadores se tornam conscientes de sua posição na sociedade, é necessário a articulação entre dois aspectos, a saber: a educação, com ênfase na formação escolar, e a própria ação das massas organizadas. A educação escolar é, pois, o meio mais adequado para a apropriação das conquistas históricas da humanidade pelos trabalhadores. Com essa conscientização, o indivíduo consegue agir política e ideologicamente para transformar sua realidade mediante ações concretas e efetivas, conduzindo o processo histórico a outro patamar (Saviani, 2022).

Defende-se, pois, uma luta política para a implantação de medidas que instituem uma política educacional que assegure a todos os brasileiros uma educação pública de qualidade direcionada a todos os níveis e modalidades de ensino em todo o território nacional. E para isso, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da estratégia da organização coletiva. “Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas” (Saviani, 2022, p.41). De modo a construir uma nova sociedade emancipada, na qual a instituição escolar pública alcançará o caráter unitário, “que assegure a todos e a cada um de seus membros uma formação omnilateral desenvolvendo plenamente todas as suas faculdades” (Saviani, 2022, p.42).

A tendência contida em vários documentos de supervalorização das competências, capacidades e habilidades que influenciam os planejamentos escolares e currículos, e afastam conseqüentemente os estudantes dos conhecimentos clássicos científicos tendem a ser aceitas, numa perspectiva hegemônica. No entanto, essa conjuntura é possível de ser alterada com a revalorização dos conteúdos escolares e da própria escola, reforçando um movimento contrário ao imposto pelos aparatos institucionais (Basso; Neto, 2015).

A união da educação escolar e a ação organizada das massas compõem um instrumento para o desenvolvimento da consciência social proletária, que além de possibilitar a apropriação das conquistas históricas, também os capacita a transformar a realidade por meios de ações concretas e efetivas. Conforme defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, a construção de uma sociedade emancipada, na qual todos tenham oportunidades de desenvolver plenamente suas capacidades, necessita resgatar o valor dos conteúdos escolares e da própria instituição escolar como pilares fundamentais para a formação integral do indivíduo, contrariando as tendências hegemônicas.

Sendo assim, a compreensão dos aspectos que impactam a formação humana é essencial para contextualizar os desafios e avanços da educação integral no contexto educacional brasileiro. Na próxima seção, será abordado o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que serviu de base para a implementação do Currículo Paulista e, conseqüentemente, do *Currículo em Ação*.

4 O CAMINHO PARA ANÁLISE DO *CURRÍCULO EM AÇÃO*

O Governo do Estado moderno não é se não um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (Marx, K.; Engels, F., 2008)

Nesta seção, traçamos o percurso que levará à análise do *Currículo em Ação*. Inicialmente, abordamos as normas legais que instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos da BNCC no cenário nacional. Em seguida, discutimos a elaboração do Currículo Paulista, incluindo uma definição de currículo. Por fim, apresentamos a análise.

4.1 MARCOS LEGAIS DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A criação de uma base nacional comum para a educação brasileira já era prevista na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. O art. 210 apontava a necessidade de serem “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsável por estabelecer as competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, enfatizou a elaboração dos currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum. Coube à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade de organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. A União seria responsável por coordenar a política nacional de educação, incluindo a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas inicialmente em 1997, passaram por revisões ao longo do tempo. A versão de 2013 reforçou a necessidade de sua definição para a Educação Básica, destacando o direito de todo brasileiro à

formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Nesse sentido, o documento visava objetiva estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para suas diferentes modalidades, servindo de base para os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais elaborassem suas próprias orientações, compondo um todo orgânico (Brasil, 2017).

Outro marco relevante foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que buscaram equilibrar a unidade nacional e a diversidade regional. Como descrito no documento:

O termo “parâmetro” visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (Brasil, 1998, p.49).

Conforme o documento (1988), o estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo, em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. O documento autoconfigura-se como uma proposta aberta e flexível, a ser implementada mediante decisões regionais e locais sobre currículos.

Em 25 de junho de 2014, a Lei n.º 13.005, atualizou o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo diretrizes para guiar a educação brasileira e as vinte metas a serem alcançadas até 2024. Entre elas, a meta 7 destacou a criação e implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica, respeitando a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Esses marcos legais resultaram na criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como afirma Castro (2020), o processo de elaboração da BNCC foi marcado por amplo debate e negociação com diferentes esferas do campo educacional e com a sociedade brasileira, em geral. O documento teve sua primeira versão disponibilizada para consulta pública no período de outubro de 2015 a março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de contribuições de indivíduos, organizações e redes de educação de todo o Brasil. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

A 2ª versão foi publicada em maio de 2016, e passou a ser debatida por mais de “[...] 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, em seminários organizados pelo Consed e pela Undime em todas as unidades da Federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016” (Castro, 2020, p.4).

Antes da versão final ser homologada, Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017 com a Lei n.º 13.415, alterou a LDB e assegurou a necessidade de as partes diversificadas dos currículos em cada sistema de ensino estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, assim como articulada com o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

A terceira e última versão da BNCC da educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Sua elaboração é compreendida por Souza (2022) como um projeto educacional em disputa, que visa orientar o tipo de formação que será ofertada pela escola pública e qual a sociedade que se espera formar mediante este processo educativo. Uma vez que a educação constitui um campo de disputas, e, quando empregada para ocultar os interesses da classe dominante, acaba contribuindo com o fortalecimento da acumulação capitalista e a propagação da desigualdade.

Com a ascensão do ideário liberal, a educação escolar passou a ser vista como uma aliada ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, o capital passou a influenciar diretamente em áreas além das esferas de produção, como a educação básica. Visando maximizar o lucro e formar mão de obra barata, as políticas públicas passaram a priorizar a formação técnica e profissional. Esse movimento reflete a lógica de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels; Marx, 2007, p.72), contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais.

Considerando a grande extensão territorial do Brasil, a BNCC pode mascarar as diferenças e desigualdades presentes no sistema educacional, apesar de seu discurso de promover uma educação de qualidade. O documento enfatiza que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p.13), o que pode adaptar os sujeitos às necessidades da sociedade contemporânea, marcada pelo apelo mercadológico.

Na “Apresentação” da BNCC, Rossieli Soares da Silva, então Ministro da Educação, reconhece que o documento:

[...] por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p.5).

Vale mencionar dois fragmentos do documento, o primeiro consiste em sua definição e o segundo na defesa da garantia das competências a serem desenvolvidas ao longo do percurso da educação básica:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um documento normativo que organiza e define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p.7). Além disso, indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, explicitando o que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, mobilizando os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para aplicar nas demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 13).

Esse modelo de competências encontra respaldo na legislação e normas educacionais brasileiras. Segundo Zabala e Arnau (2010), o termo competência surgiu no meio empresarial na década de 1970, com o intuito de designar uma pessoa com capacidade de realizar determinada tarefa de maneira eficiente. Posteriormente, foi incorporado no sistema escolar, inicialmente na formação profissional e, depois, em todas as etapas e níveis educacionais. Os autores defendem que o conceito de competências visa superar o ensino baseado em memorização, favorecendo a aplicação prática na realidade.

A valorização das competências ganhou força nos anos de 1990, consolidando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que consta:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 reforçam essa abordagem ao enfatizar o desenvolvimento das múltiplas competências, essenciais para a construção da cidadania e da identidade dos alunos.

Philippe Perrenoud, um dos seus principais teóricos da Pedagogia das Competências, define o conceito como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.4). Nesse sentido, as competências envolvem diversos processos, não se restringindo ao saber algo, mas ao ser capaz de aplicar esse conhecimento em situações reais de maneira eficaz, ou seja, deve-se formar o indivíduo para ele responder adequadamente aos problemas a que será exposto ao longo da vida.

Sobre isso, Amaral (2022) aponta que a pedagogia das competências é também uma tendência educacional, uma concepção de educação fundada em seus objetivos e interesses próprios. Esses movimentos carregam consigo não apenas uma concepção de educação, mas também conforme Amaral (2022, p.4) “[...] uma concepção de escola, de professor, de aluno, de metodologia de ensino; elementos estes que, precisam ser compreendidos por quem tem a pretensão de defender ou fazer a crítica a qualquer tendência”.

Para Saviani (2011, p.437)

[...]a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado".

Segundo essa perspectiva, Saviani (2011) denuncia que o intuito em introduzir a Pedagogia das Competências nas escolas e empresas estava fundamentado na adaptação e no ajustamento do perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como sujeitos históricos, decorrente da reorganização do processo produtivo. Nesse contexto, tanto a escola quanto a empresa visam à maximização da eficiência, “[...] isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (Saviani, 2011, p.438). A partir dessa pedagogia, originaram-se diversas reformas

educacionais no nível federal, estadual e municipal, principalmente no estado de São Paulo (Amaral, 2022).

Libâneo e colaboradores (2012) apontam que, enquanto o modelo de exploração anterior necessitava de um trabalhador fragmentado para executar tarefas repetitivas, o novo modelo de exploração [neoliberalismo] passou a exigir um novo trabalhador. Este trabalhador necessita de habilidades comunicativas, integração e flexibilização para acompanhar o avanço científico-tecnológico das empresas, incorporando-se aos novos padrões competitivos do mercado.

Ao reconhecer que essas novas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado (Libâneo et. al., 2012, p.116).

É, portanto, visando ao desenvolvimento de competências que o cenário educacional vem formulando seus currículos, uma vez que esse enfoque é também adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

4.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO

O conceito de currículo é multifacetado e se alterou historicamente. Do ponto de vista etimológico, Curriculum vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Na educação, é amplamente definido como a reunião dos conteúdos, materiais, recursos e planejamentos avaliativos para o alcance de objetivos educacionais determinados.

De acordo com Sacristán (2013), o conceito de currículo e sua aplicação estão desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e organização dos conhecimentos a serem ensinados. Em termos modernos, essa unificação serve, em primeiro lugar, para evitar a arbitrariedade na escola do que

será ensinado em cada situação. Em segundo lugar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores.

Ao associar conteúdos, graus idade dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é escolaridade e de como entendemos (Sacristán, 2013, p.18).

Saviani (2016) observa que a tendência que tem prevalecido é a que considera o currículo como um conjunto de atividades, isso inclui o material físico e humano a elas destinado, que servem para atingir determinado fim. Em relação à escola, considera-se currículo todo o seu funcionamento, isto é, toda a mobilização dos recursos, materiais e humanos, na direção de atingir e proporcionar educação às crianças e aos jovens. Portanto, diz respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. No entanto, Saviani considera que, ao incorporar as mais diversas atividades, o currículo passou a dedicar pouco tempo para o que ele adjetiva de conteúdos “nucleares”, caracterizado pelo estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia e artes.

A inversão entre atividades nucleares e extracurriculares é uma realidade recorrente nas escolas brasileiras, onde atividades secundárias e complementares frequentemente recebem maior prioridade em detrimento do ensino do saber sistematizado. Essa situação evidencia uma inversão de valores e contribui para o aumento da desigualdade no acesso ao conhecimento, agravando, por consequência, a desigualdade social. Isso é preocupante, considerando que a escola é o espaço privilegiado para que os filhos da classe trabalhadora tenham contato com o saber historicamente elaborado. Tal contexto impacta diretamente a formação crítica dos educandos, limitando sua capacidade de compreender as estruturas sociais e econômicas. A esse respeito, Saviani (2016, p.58) ressalta que:

A restrição do acesso à cultura erudita conferirá, aqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada entenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Os conhecimentos universais pertencem a toda a humanidade e não podem ser restritos a uma ou outra classe. Esses conhecimentos são essenciais para o

desenvolvimento do ser humano. A escola, portanto, desempenha um papel político essencial na socialização do conhecimento sistematizado. Ela deve lutar para que esse conhecimento não esteja disponível apenas para a classe dominante, mas que promova também o enriquecimento intelectual da classe trabalhadora.

Conforme Sacristán (2000), a prática escolar de um determinado momento histórico está relacionada com as tradições, técnicas e perspectivas dominantes incorporadas no currículo de um sistema educativo determinado. O autor menciona a tendência em centrar no currículo as possibilidades de reformas na educação, uma vez que a qualidade do ensino está estreitamente relacionada ao conteúdo e formas aplicadas. Assim, supõe-se que o currículo seja a concretização dos fins sociais e culturais que se atribui à educação escolarizada. Ele reflete um modelo educativo específico, tornando-o controverso e ideológico.

O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc (Sacristán, 2000, p.16).

Três elementos podem ser associados ao processo de elaboração de um currículo: propósito, processo e contexto. O propósito define as intenções e objetivos a serem alcançados; o processo descreve as etapas e métodos para atingir esses objetivos; e o contexto considera as particularidades e necessidades educacionais, estruturando o currículo com base nas realidades específicas dos agentes a serem atingidos por ele.

Ao considerar a educação intimamente ligada à política da cultura, Apple (2009) aponta que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos incorporados nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele afirma que o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, resultante da seleção de alguém ou de algum grupo acerca do que seja considerado conhecimento legítimo. O currículo constitui um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade. Assim, o currículo reflete as visões e interesses específicos de certos grupos, reproduzindo relações de domínio e subordinação. Isso evidencia como a educação é profundamente

influenciada pelas concepções de elite, que, ao privilegiar determinados grupos, marginalizam outros em razão das disputas de poder e cultura.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Malanchen (2014) considera que o currículo tem como objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que ocorre a partir da análise das partes para articular a compreensão do todo. Por isso, destaca-se a importância da seleção dos conteúdos para o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, pois são esses conteúdos que possibilitam aos indivíduos alcançar uma compreensão coerente e articulada da realidade.

Dessa forma, a necessidade de escolher adequadamente os conteúdos escolares a serem transmitidos está diretamente relacionado ao currículo. Sobre isso, Sacristán (2013) aponta que não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática. Em outras palavras, toda proposta cultural será sempre mediada por esses mecanismos, o que reforça a importância de reformulá-los para alcançar mudanças efetivas na prática educativa.

4.3 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA

Em decorrência da homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, os Estados iniciaram o processo de reelaboração de seus currículos. Por meio da portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), em que foram estabelecidas diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018).

A partir deste momento, o estado de São Paulo, sob o comando do então secretário da Educação, Rossieli Soares da Silva, iniciou o processo de elaboração do que veio a ser chamado de Currículo Paulista. Conforme detalhado em sua apresentação, esse documento incorpora as competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso,

[...] define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, 2019, p.11).

O documento explicita o pressuposto de que, com base no desenvolvimento das habilidades e competências descritas, que abrangem aspectos cognitivos, sociais e emocionais, será alcançada a formação do indivíduo em todas as suas dimensões. Outro aspecto relevante é o enfoque no avanço da qualidade da educação, que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e aos critérios para a oferta de infraestrutura (São Paulo, 2019).

Em relação à oferta de infraestrutura adequada, Oliveira (2021) adverte que a estrutura das escolas, na maioria das vezes, é bastante deficiente e que apesar do documento elencar como um dos requisitos para a ampliação da qualidade educacional, não há menção de um planejamento claro de como a Secretaria de Educação (SEDUC) irá investir na melhoria dessas condições físicas. Essa falta de investimento interfere diretamente no desenvolvimento adequado do trabalho dos educadores (professores, gestores e funcionários). Assim, há o risco de que o compromisso com a qualidade educacional permaneça apenas no discurso, sem se concretizar na prática, e que a responsabilidade pela melhoria recaia sobre os profissionais que já trabalham com recursos insuficientes.

Na seção “O Estado de São Paulo: o processo de produção de um currículo representativo para todas as redes”, o documento destaca que houve uma organização colaborativa para sua construção, iniciada em 2018, por representantes dos segmentos da “Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada” (São Paulo, 2019, p.15). Portanto, conforme o documento, houve a colaboração de diferentes atores nesse processo.

Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil —

todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento (São Paulo, 2019, p.15).

O processo de elaboração do Currículo Paulista - Ensino Fundamental inclui uma leitura analítica das propostas da BNCC e sua comparação com os documentos curriculares já existentes. A primeira versão foi submetida à consulta pública online. Após atingir 90,8% de aprovação, uma segunda versão foi elaborada e debatida em 82 seminários regionais, onde ajustes foram realizados, com a inclusão e exclusão de habilidades.

Após novas revisões, a versão final do Currículo Paulista foi homologada em primeiro de agosto de 2019, pelo Secretário Estadual de Educação. O documento define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver em seu percurso educacional. Ele se autodefine como “um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado” (São Paulo, 2019, p.19).

Para essa redução, espera-se que o planejamento fundamente-se na equidade, que está relacionada “[...] à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas” (São Paulo, 2019, p.19).

Na subseção “Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista”, o documento retoma o que antes já mencionara na apresentação sobre o compromisso com uma Educação Integral, apresentado “[...] como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem” (São Paulo, 2019, p.20). Essa concepção não estabelece relação com a educação de tempo integral, resultado da ampliação da jornada escolar, sendo assim, engloba as escolas de período regular e de período ampliado, visto que compreende a extensão da jornada escolar como contribuição do desenvolvimento multidimensional, mas não como pré-requisito. A formação defendida pelo documento se compromete com

[...] o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019, p.20).

A Educação Integral, conforme preconizada pelo documento, está em consonância com a BNCC, e com as competências gerais a serem desenvolvidas. Sua proposta condiz com a qualidade curricular em atingir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização de seus projetos de vida. No entanto, ao propor um currículo baseado em metas e habilidades, centrado nos estudantes e em sua preparação para as demandas da vida contemporânea e futura, o aprendizado passa a ser entendido como o desenvolvimento de competências úteis.

A eficácia desse processo é medida por meio de avaliações externas, com o desempenho dos estudantes em testes padronizados servindo como o principal indicador de qualidade. Nesse contexto, a organização pedagógica tende a se direcionar para o treinamento voltado às avaliações externas, fazendo com que as provas estruturam as ações pedagógicas. Libâneo (2018) afirma que:

As avaliações externas não dão conta de avaliar adequadamente competências imprescindíveis para a formação humana como a expressão do pensamento por meio da escrita, a formação de conceitos, a expressão de emoções, ler correntemente e interpretar textos, entre outras capacidades intelectuais (Libâneo, 2018, p.68).

Assim, o sucesso ou insucesso dos alunos recai sobre a escola e os professores. Portanto, essa lógica de resultados faz com que o currículo atenda mais às demandas da economia do que à formação e desenvolvimento integral do estudante, que deveria ser o verdadeiro critério de qualidade da educação.

Contemplando as mudanças constantes do cenário social, a escola é compreendida como um espaço propício para o fortalecimento do projeto de vida. Isso significa que os estudantes são moldados conforme o perfil de sujeito preconizado pelas competências gerais. Este fato foi criticado por Junior (2022), que questiona se haverá tempo suficiente para aprender e assimilar o conhecimento em um contexto que tende à adequação dos sujeitos às novas informações que acometem a sociedade contemporânea. O pesquisador aponta que o foco dessa proposta é não somente gerenciar o aprendizado, mas também as formas de reagir ao mundo.

A ênfase dos documentos norteadores da educação brasileira pelo desenvolvimento de competências solidifica a relação cada vez mais próxima de dois espaços: escola e empresa. Esse fenômeno se intensificou mediante as

ressignificações educacionais, as quais possibilitaram ao setor empresarial, situado em um contexto neoliberal e alinhado com suas necessidades, ampliar sua influência nos ambientes e documentos normativos educacionais de forma cada vez mais abrangente e controladora. Isso fica evidente quando o documento aponta que:

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (São Paulo, 2019, p.23).

Ao adotar as competências como orientação do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas estaduais paulistas, fica evidente os encaminhamentos que levam à ideia de empregabilidade. Para Junior (2022), o uso das terminologias do mercado financeiro, como “variáveis”, busca justificar a existência do documento para além da simples transmissão do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Assim como currículos anteriores, este mantém o foco na formação para o mundo do trabalho, alinhada a uma economia liberal marcada pela precarização. Portanto, uma característica do Currículo Paulista é o compromisso com:

[...] o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (São Paulo, 2019, p.24).

A aprendizagem contemporânea, baseada nos quatro pilares da educação (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver) enfatiza a eficiência, resolução de problemas e competitividade, embora discursivamente voltadas à qualidade, revelam um caráter instrumental, priorizando habilidades técnicas, sem considerar as condições sociais e históricas. Essa abordagem vela as desigualdades sociais, promove a individualidade e desarticula a inserção na prática social.

4.4 O CURRÍCULO PAULISTA E O CURRÍCULO EM AÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na perspectiva estrutural do sistema de ensino paulista, os Anos Finais representam uma etapa crucial para o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa, especialmente considerando que a reforma do Ensino Médio reduziu drasticamente a carga horária destinada a essa disciplina. Durante os quatro anos do Ensino Fundamental, nos Anos Finais, os estudantes terão seis aulas de Língua Portuguesa por semana. Esse é o período que proporciona um contato constante com a disciplina como objeto de estudo, ressaltando a necessidade de entender como os formuladores conceberam o percurso de Língua Portuguesa.

O componente curricular de Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens, assim como Língua Inglesa, Educação Física e Artes. Conforme o currículo, as Linguagens são práticas que presumem

[...] a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive (São Paulo, 2019, p.65).

Com tal intuito, o documento apresenta seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental a serem desenvolvidas pelo conjunto de componentes:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. **2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. **4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. **5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da

humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. **6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (São Paulo, 2019, p.66).

Em linhas gerais, as seis competências apresentam uma visão abrangente da educação no campo de Linguagens. Apesar do discurso apresentar a proposta de formação de alunos capazes de interagir de forma crítica, significativa, reflexiva e ética com o mundo, a concretização dessas competências necessita de recursos adequados, a começar pela formação contínua dos professores, garantia de recursos, principalmente os tecnológicos, que devem estar disponíveis de forma equitativa em todas as escolas da rede. Portanto, a realização dessas competências exige um esforço que não cabe somente à escola e aos professores. Vale observar que o Currículo Paulista não apresenta uma referência que fundamente a definição dessas competências.

O Estado de São Paulo adotou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais (EFAPE) para a realização de cursos de formação e aperfeiçoamento para professores e funcionários da educação. No entanto, por se tratar de formação a distância, a troca entre os pares é inviável. Além disso, essas formações passaram a fazer parte da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que é o período em que os professores se reúnem com os coordenadores e outros profissionais da área. Isso tende a afetar a comunicação e a troca de informações entre os pares, além de diminuir o tempo para os professores prepararem suas aulas.

Em relação à Língua Portuguesa, sua presença no currículo é sustentada pela perspectiva enunciativo-discursiva, que entende a linguagem como prática social. Essa visão considera a linguagem em todos os eixos do componente: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica. Esses eixos devem ser articulados de maneira integrada para promover uma aprendizagem que contribua para a formação integral. Isso resulta em:

[...] sujeitos que dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de

sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos (São Paulo, 2019, p.69).

No Currículo Paulista, assim como na BNCC, o texto ocupa uma posição central no processo de ensino-aprendizagem. Além dos textos tradicionais, incluem-se aqueles resultantes da tecnologia. Segundo Geraldi (2016), essa centralidade do texto se baseia nas teorias da comunicação. Anteriormente, o texto era visto na escola como objeto de oralização, análise gramatical, de exercício de memorização, sem foco na compreensão. A mudança no ensino de Língua Portuguesa passou a tratar o texto como objeto de reflexão, demandando intervenção didática para a compreensão efetiva.

O documento destaca a necessidade de adequar o currículo às necessidades do século XXI, ampliando a concepção de letramento na escola. Isso é fundamental para abordar a multiplicidade de discursos presentes na sociedade moderna, que tem acesso a uma diversidade de textos. Para que o funcionamento dos multiletramentos se efetive, é necessário que

[...] a escola e seus professores— o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços (São Paulo, 2019, p.72).

Ao considerar a utilização de outros meios e espaços para o desenvolvimento de novas práticas como também realizar tarefas com o auxílio de aparelhos tecnológicos, há de se considerar a infraestrutura das escolas da sociedade atual, que em muitos casos estão sucateadas, com ambientes inapropriados e sem acesso à internet e aparelhos tecnológicos suficientes à quantidade de estudantes e em condições satisfatórias de usos.

Além das dez Competências Gerais da BNCC, seis Competências da Área de Linguagens, o Componente Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental possui 10 Competências a serem desenvolvidas, são elas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a

para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, p. 87, 2018)

Conforme o documento, essas competências pretendem garantir ao indivíduo o direito a uma formação humana integral e proporcionar experiências fundamentais em linguagens, além de aprimorar os saberes adquiridos ao longo da vida. Enfatiza-se o comprometimento pedagógico, que se torna corresponsável pelo ensino escolarizado do indivíduo, entendido como um ser naturalmente social. O domínio dessas habilidades é considerado essencial para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva, e para a formação de um sujeito integral, inclusivo e ético (São Paulo, 2019).

Em relação à organização curricular, o Currículo Paulista “está estruturado em Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Ano (de escolaridade), Habilidades e Objetos de Conhecimento”. As habilidades estão relacionadas à indicação de processos cognitivos ligados aos Objetos de Conhecimento, que dialogam com as Competências Gerais da Educação Básica e com as Competências Específicas do componente (São Paulo, 2019, p.74).

A ideia é que as habilidades específicas de cada ano ou agrupadas em um conjunto de anos procurem estabelecer a progressão de aprendizagem, tendo como objetivo desenvolver as competências listadas. No entanto, o documento não indica quais habilidades pertencem a quais competências, deixando essa responsabilidade para o professor.

Com base nas competências e habilidades presentes no Currículo Paulista, foi elaborado pela Seduc o *Currículo em Ação*. Segundo os formuladores, esse documento foi desenvolvido “para subsidiar a implementação dos fundamentos que permitam o desenvolvimento integral do estudante e o direito às aprendizagens básicas para todos” (Currículo em Ação, 2023, p.3). Ele oferece um conjunto de cadernos divididos por área de conhecimento, organizados em períodos bimestrais, que podem ser ajustados conforme o progresso das atividades realizadas pelo professor com os alunos. Cada caderno contém diretrizes pedagógicas e metodológicas, além de recursos didáticos, listando o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso escolar. Também inclui tópicos sobre avaliação e recuperação. Ao apoiar a prática pedagógica,

[...] oferece fundamentos importantes para as ações de acompanhamento pedagógico e de formação continuada a serem desenvolvidas pelos Professores Coordenadores, pelos Supervisores de Ensino, pelos Diretores do Núcleo Pedagógico e pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, alinhando-se ao planejamento escolar e a outros instrumentos de apoio pedagógico (Currículo em Ação, 2023, p.3).

Trata-se, portanto, de uma implementação justificada tanto como apoio à efetivação do Currículo Paulista quanto ao trabalho dos professores. Segundo os formuladores, o uso desses materiais pelos docentes não é obrigatório, mas deve ser considerado um complemento para a promoção de uma educação integral dos estudantes e para garantir o direito às aprendizagens básicas para todos.

Na prática, constata-se que os docentes enfrentam exigências excessivas quanto à aplicabilidade desse material. Isso ocorre porque a formulação dos cadernos é diretamente influenciada pelas avaliações externas, utilizadas como parâmetro para medir a eficiência das escolas da rede estadual.

O *Currículo em Ação* foi implementado nas escolas da rede estadual paulista em 2021. Os responsáveis por sua elaboração, que incluem Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNPs) e membros da SEDUC CEFAF,

estão listados nas últimas páginas do documento. Como referências, utilizaram-se autores como Marcos Bagno, Evanildo Bechara, Celso Ferreira da Cunha, Magda Soares, Inger Villaça Koch e Vanda Maria Elias.

O caderno do professor apresenta uma seção intitulada “Integrando o desenvolvimento socioemocional ao trabalho pedagógico”. Nessa seção, destaca-se que o desenvolvimento pleno dos estudantes ocorre quando os aspectos socioemocionais são trabalhados de forma intencional na escola e integrados às competências cognitivas. A Educação Integral requer “um olhar amplo para a complexidade do desenvolvimento integrado dos estudantes e, também, para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (Currículo em Ação, 2023, p.7).

Nessa perspectiva, na teoria, ao incorporar o desenvolvimento socioemocional conjuntamente às competências cognitivas, a escola visa proporcionar aos estudantes a capacidade de compreender e atuar de maneira significativa na sociedade contemporânea, além de promover habilidades como empatia, resiliência e cooperação. O *Currículo em Ação* define as competências socioemocionais como:

[...] as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Ou seja, elas se expressam no modo de sentir, pensar e agir de cada um para se relacionar consigo mesmo e com os outros, para estabelecer objetivos e persistir em alcançá-los, para tomar decisões, para abraçar novas ideias ou enfrentar situações adversas (Currículo em Ação, 2023, p.7).

Sobre a ênfase nas competências socioemocionais, Carvalho e Santos (2016) tecem críticas, apontando que essa política está pautada em avaliações externas, entendidas como modalidades não neutras, mas carregadas de significados e influenciadas por intencionalidades políticas e ideológicas. Essas avaliações trazem mudanças, uma vez que os “instrumentos de avaliação de competências socioemocionais procuram mensurar aspectos como sociabilidade, responsabilidade, tolerância, persistência, resiliência, dentre outras” (Carvalho; Santos, 2016, p. 785-786).

Essas dimensões, que descrevem a personalidade humana, não são exclusividade das avaliações externas, também são empregadas nos setores de

recursos humanos das empresas, visando compreender características comportamentais dos trabalhadores.

Sobre o impacto na aprendizagem, o *Currículo em Ação* considera que:

[...] diversos estudos multidisciplinares têm demonstrado que as pessoas com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam experiências mais positivas e satisfatórias em diferentes setores da vida, tais como bem-estar e saúde, relacionamentos, escolaridade e no mercado de trabalho (Currículo em Ação, 2023, p.7).

Nessa perspectiva, a função da escola é alinhar conteúdo e conceitos à sua aplicação prática, além de promover novas atitudes. Assim, há um alinhamento entre a lógica das competências socioemocionais e a lógica do mercado, que busca moldar comportamento, valores e atitudes, ajustando o sujeito à sociedade contemporânea:

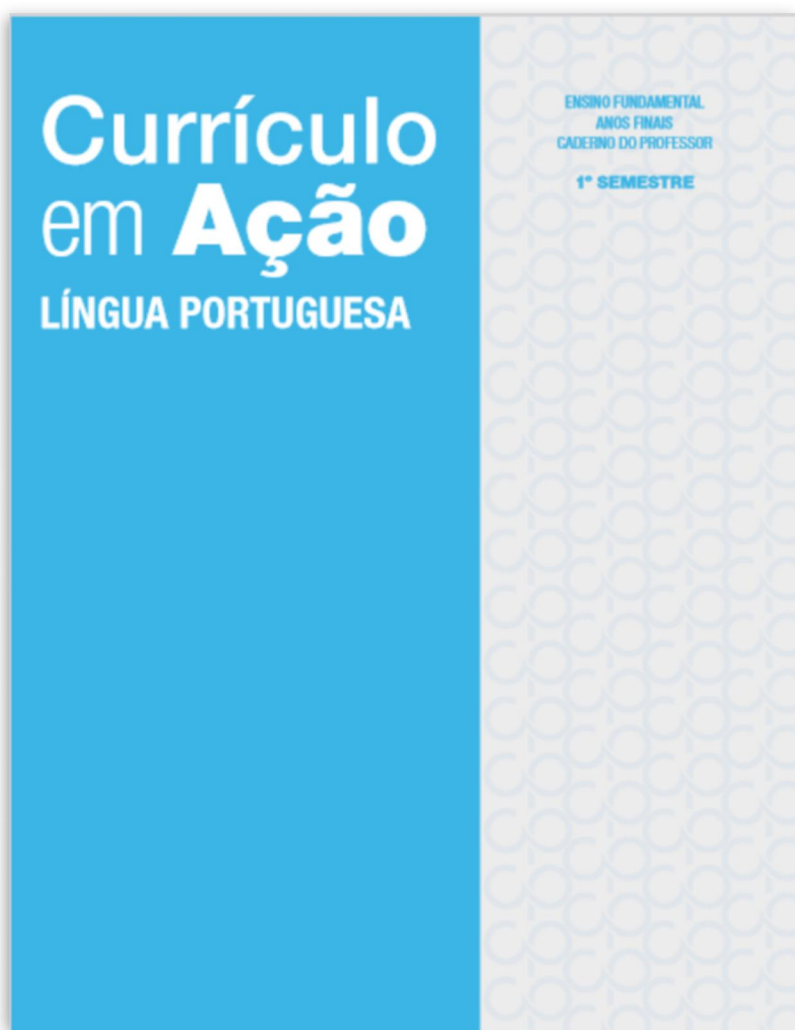
[...] cujas marcas são a instabilidade da vida social, o crescente individualismo, a perda de direitos fundamentais e a falta de condições dignas de vida, a escola emerge como uma instituição responsável por formar sujeitos mais autônomos, tolerantes, solidários e estáveis emocionalmente (Carvalho e Santos, 2016, p.788).

A incorporação das competências socioemocionais pode promover o conformismo, gerando trabalhadores flexíveis e indivíduos conformados às instabilidades do mundo do trabalho. Essas competências incluem cinco macrocompetências (abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com os outros, autogestão e amabilidade) e 17 competências específicas, como curiosidade para aprender, autoconfiança, tolerância ao estresse, tolerância à frustração, organização, persistência, foco, empatia, respeito e confiança. Elas devem ser integradas ao trabalho com os conteúdos do componente curricular.

A estratégia apontada para a integração das competências ao trabalho com os conteúdos do componente curricular ocorre por meio do planejamento de atividades que seja sequencialmente, ativo, focado e explícito (SAFE).

O *Currículo em Ação* é estruturado em Situações de Aprendizagem. Na página inicial de cada Situação, são apresentadas as habilidades a serem trabalhadas no conjunto de atividades propostas, com o objetivo de desenvolver as práticas de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica. A escolha de analisar somente uma sequência baseou-se em avaliar seu potencial

emancipatório. Além disso, permitiu uma investigação mais detalhada da forma como o conhecimento é apresentado. A análise das sequências poderia tornar-se excessivamente redundante, pois a estrutura permanece a mesma. Assim, focar em uma sequência específica possibilitou compreender as implicações para o desenvolvimento dos estudantes, seguindo o conhecimento construído ao longo da pesquisa do que é proposto pelas políticas educacionais. Abaixo consta a capa de Língua Portuguesa:



Cabe destacar que cada Situação de Aprendizagem contém diversas atividades, as quais, por sua vez, possuem subatividades com itens a serem respondidos pelos alunos. Por exemplo: Situação de Aprendizagem 1 → 10 Habilidades → Atividades 4 → Subatividades → Itens: a, b, c e d.

Tabela 1 – Análise Língua Portuguesa- Currículo em Ação

Ano	Bimestre	Situação de Aprendizagem	Habilidades	Atividades	Subatividades	Itens
6º	1º	1	10	4	20	5
6º	1º	2	7	8	19	17
6º	1º	3	8	4	18	31
6º	1º	4	8	3	15	5

Fonte: Currículo em Ação. Elaborada pela autora (2025).

Os dados quantitativos mostram a grande extensão do *Currículo em Ação* devido à quantidade de atividades propostas para o bimestre. Considerando que são ministradas cerca de cinquenta aulas neste período, o tempo necessário para realizar todas as atividades ocupa praticamente todas as aulas, restando muito pouco tempo para o aprofundamento dos conteúdos teóricos. Isso afeta diretamente a aquisição desses conteúdos pelos estudantes, pois o *Currículo* referenciado contém apenas atividades e não aprofunda na teoria.

É importante notar que, ao final de cada bimestre, todos os alunos do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio são submetidos às avaliações de aprendizagem, que cobram os conteúdos e habilidades trabalhadas nas Sequências Didáticas. Em 2023, essas avaliações eram conhecidas como Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), mas foram substituídas, em 2024, pela Prova Paulista. Ambas as avaliações são realizadas online, por meio do aplicativo CMSP ou CMSP Web.

Vale mencionar que, devido à quantidade de atividades e conteúdo a serem trabalhados, é difícil concluir tudo o que é proposto antes da aplicação das avaliações. Como resultado, os alunos frequentemente são expostos a questões que ainda não foram abordadas em sala, o que leva a índices de acertos baixos. Além disso, por serem avaliações online, a escola precisa de uma rede de internet que suporte o volume de acessos, bem como aparelhos suficientes e em bom funcionamento. Diante disso, pode-se questionar: as condições materiais das escolas da rede estadual de São Paulo, em termos de conexão de rede e número de

aparelhos de computador, são adequadas para aferir desempenhos de professores, estudantes e coordenadores?

Para a análise do conteúdo presente no Currículo em Ação, utilizou-se da Matriz Analítica, o produto educacional desenvolvido por Walkíria dos Reis Lima em sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, apresentado no ano de 2022, intitulado “Avaliação do livro didático de biologia na perspectiva Histórico-Crítica”. Segundo Lima (2022), a metodologia utilizada se pautou nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

A Matriz Analítica foi elaborada com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que propõe um diálogo entre a prática social e a teoria para a emancipação humana, para o enfrentamento contra a violência simbólica, e para a indignação e resistência ao modelo de produção mercantilista de exploração do homem pelo homem (Lima, 2022, p. 52).

Apesar de a Matriz Analítica, selecionada como base para a análise do *Currículo em Ação*, ser direcionada para o componente de Biologia e, portanto, para o ensino médio, observou-se que a pesquisadora estruturou adequadamente os oito momentos em consonância com a PHC. Sua relevância e clareza tornaram-na aplicável a outros contextos e componentes, a exemplo da nossa pesquisa, destinada ao ensino fundamental e ao componente de Língua Portuguesa. Essa era a intenção apresentada por Lima (2022, p.55).

Nesse momento, validada e aplicada em Biologia, mas que esperasse que ela possa ser utilizada como um documento-base em qualquer uma das áreas de conhecimento que assim desejar, em uma perspectiva crítica que não atende à lógica de mercado.

A Matriz Analítica desenvolvida e aplicada por Lima (2022) consta no quadro abaixo:

Quadro 3 - Matriz analítica do livro didático de Biologia

Conteúdo:	
Série/Modalidade:	
Título do livro analisado:	
Autor(a) do livro analisado:	
Capítulo(s) do livro analisado (favor colocar o/s título/s do/s capítulo(s)):	
Mediação pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: envolve momentos que não ocorrem em sequência cronológica, mas se conectam e se condicionam reciprocamente.	Momento A: Envolve/integra/ considera ou articula o conteúdo com a prática social.
	Momento B: Privilegia uma abordagem dialógica com a cultura acumulada historicamente.
	Momento C: Provoca os alunos a manifestar suas curiosidades, a aprender mais. Estimula e abre espaço para o professor inserir modificações no trabalho didático-pedagógico.
	Momento D: Orienta o processo para a formação de conceitos e apropriação de conhecimentos científicos.
	Momento E: Aborda aspectos essenciais do conteúdo abordado. Estabelece relações entre o conteúdo científico e a prática social, abordando elementos da gênese histórica deste conteúdo e de seu desenvolvimento histórico-social.
	Momento F: Apresenta influências e efeitos do conteúdo científico em relação aos aspectos econômicos, políticos e culturais.
	Momento G: Orienta-se na direção de uma formação humanizadora (aquela que visa a transformação social).
	Momento H: Valoriza o conhecimento prático do aluno, relacionando-o com o seu meio social, econômico e cultural. Traz sugestões de leituras, estudos e pesquisas complementares.
Considerando os momentos acima discriminados, preencha o formulário a seguir, de acordo com a legenda ao final do quadro:	

Apresentação do conteúdo	
<input type="checkbox"/> A – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> B – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> C – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> D – Comentar:	_____
Desenvolvimento do conteúdo	
<input type="checkbox"/> A – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> B – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> C – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> D – Comentar:	_____
Aplicação do conteúdo a situações do contexto sócio-histórico	
<input type="checkbox"/> A – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> B – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> C – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> D – Comentar:	_____
A forma de apresentação do conteúdo	
<input type="checkbox"/> A – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> B – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> C – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> D – Comentar:	_____
Os exercícios propostos	
<input type="checkbox"/> A – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> B – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> C – Comentar:	_____
<input type="checkbox"/> D – Comentar:	_____
Legenda:	
A = aborda satisfatoriamente os oito momentos	
B = aborda parcialmente os oito momentos	
C = não satisfatório	
D = não se aplica	
Espaço para comentários complementares	

Fonte: Elaboração da autora

A metodologia da pesquisadora consistiu no envio da Matriz Analítica para os docentes participantes da pesquisa respondessem via Google Forms. No entanto, neste trabalho, optamos por realizar diretamente a análise, sem recorrer a esse método.

No caderno do professor, o componente de Língua Portuguesa para o primeiro bimestre ocupa as páginas 16 a 63, totalizando 47 páginas. Já no caderno dos alunos, o mesmo conteúdo está entre as páginas 40 e 76, com 36 páginas. Essa diferença ocorre porque o caderno do professor inclui respostas das questões, explicações e referências utilizadas ao final de cada bimestre.

O *Currículo em Ação*, referente ao primeiro bimestre, apresenta quatro sequências de atividades e 19 atividades com temas específicos. A seguir, foi realizada a análise das Sequências do 1º bimestre com base nos momentos de A a H, elencados na Matriz Analítica. Vale ressaltar que não há menção do(s) responsáveis pela criação de cada Situação.

A Situação de Aprendizagem 1 — “Quem conta contos aumenta pontos” — é focada em narrativas, com o título “Entre narrativas”. Os gêneros trabalhados incluem Conto, História em Quadrinhos e Fábula. A Sequência tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação. Entre os conteúdos trabalhados estão: linguagem figurada, linguagem formal e coloquial, discurso direto e indireto, marcadores temporais e espaciais, foco narrativo, tempos verbais e pronomes.

Sobre o trabalho com a análise linguística, Geraldi (2016, p.16) aponta que:

[...] Quando se propunha uma “prática de análise linguística”, visava-se referir a um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de que ela pode remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com ele e com os outros, mas também falamos sobre como falamos.

Sob essa perspectiva, as práticas de análise linguísticas devem ser fundamentadas no ensino completo da língua, incluindo a reflexão sobre seu uso. Isso permitirá que o aluno compreenda o sistema linguístico sem a necessidade de um ensino explícito de gramática.

No início das atividades, são apresentadas sugestões de questões norteadoras para os professores utilizarem com os alunos, como ao questionar o que o título de um conto sugere. No entanto, não é explorado o contexto social ou histórico do aluno, nem incentiva uma reflexão sobre como essas experiências se relacionam com as práticas sociais. Isso limita a prática inicial a um nível superficial. Além disso, os textos propostos são utilizados para atividades que se relacionam a aspectos linguísticos, o que é válido, mas insuficiente quando se restringe somente a isso, como no caso. Numa perspectiva da PHC, os alunos deveriam ser incentivados a identificar as contradições sociais e culturais de maneira mais ampla, gerando uma discussão sobre os valores sociais e comportamentais presentes no cotidiano dos alunos, o que colaboraria para o questionamento crítico de sua própria realidade.

Apesar da Sequência apresentar atividades com diferentes conteúdos de gramática e análise linguística, como pontuação, tempos verbais e coesão textual, não há explicações contundentes, somente fragmentos explicativos de poucos conteúdos, a exemplo: o discurso direto. Portanto, cabe ao professor inserir em seu planejamento a formação de conceitos e apropriação de conhecimentos científicos

para que seja possível realizar as atividades, possibilitando-lhes o acesso a esses conhecimentos. Mas que poderiam ser expandidos para conteúdos mais contextualizados e críticos, para além de uma análise puramente técnica dos elementos da língua. Que aliás, considerando a dimensão explicativa que cada assunto necessita e a extensão de atividades a serem cumpridas, há uma inclinação para que a formação de conceitos que deveria ser incorporada pelos alunos não seja aprofundada na dimensão necessária.

Ainda que as atividades abordem temas como o valor dos segredos e a influência da linguagem no cotidiano, elas não provocam uma interpretação crítica transformadora que leve o aluno a repensar sua posição na sociedade. A falta de uma análise mais profunda sobre o impacto social e cultural das práticas linguísticas limita o estabelecimento de relação entre o conteúdo científico (análise linguística e semiótica) e a prática social (compreensão das normas sociais).

Apesar de propor atividades que incentivam a criatividade dos alunos, como reescrever o final de uma história ou transformar um conto em quadrinhos, essas atividades não envolvem necessariamente uma aplicação prática do conhecimento em questões reais e sociais. Além disso, há uma fragmentação das questões apresentadas, sem continuidade progressiva, sendo insatisfatório sua contribuição para uma formação humanizadora e transformadora.

O conteúdo da Situação de Aprendizagem 2- Por dentro dos Acontecimentos aborda os gêneros textuais do jornalismo. Para introduzir os alunos com o conteúdo a ser estudado são feitas perguntas que instigam o aluno a pensar sobre a presença dos textos jornalísticos e seu contexto de uso, o que ajuda a ativar conhecimentos prévios. No entanto, as perguntas são limitadas ao aspecto técnico e não incentivam o aluno a refletir sobre a relevância social desses conteúdos. Apesar dos temas abordados: bullying e cyberbullying serão importantes, pois são práticas com origens culturais profundas e que se manifestam ao longo do tempo de diferentes maneiras e fazem parte da realidade escolar, não há a exploração das implicações sociais, como o papel da mídia, os interesses por trás das notícias falsas e o impacto das redes sociais na formação da opinião pública.

A instrumentalização no material é bastante técnica, com foco em conceitos como pontuação, estrutura textual e gramática. Esse conteúdo é importante, mas faltam elementos que relacionem esses conceitos com temas sociais mais amplos.

Por exemplo, o material poderia abordar como a escolha de palavras e a estrutura de uma notícia podem manipular interpretações e influenciar opiniões públicas, incentivando a análise crítica de textos jornalísticos e a conscientização sobre o papel social da linguagem. Sem isso, a instrumentalização se torna insuficiente para formar uma base teórica que ajude o aluno a entender e questionar criticamente os problemas sociais identificados.

Com foco em conceitos como pontuação, estrutura textual e gramática, observa-se que em algumas atividades os conteúdos são apresentados de maneira superficial e fragmentada. Um exemplo disso é a explicação sobre o que seria um pronome: “Os termos analisados acima são pronomes. Pronomes são palavras que substituem ou acompanham os substantivos, determinando-os” (Currículo em Ação, 2023, p.37). Observa-se que a explicação é insuficiente, pois a classe gramatical dos pronomes inclui seis tipos, cada um com suas funções específicas e necessárias para a compreensão dos estudantes. Além disso, poderia abordar como a escolha de palavras e a estrutura de uma notícia podem manipular interpretações e influenciar opiniões públicas, incentivando a análise crítica de textos jornalísticos e a conscientização sobre o papel social da linguagem. Como também, incentivar o aluno a refletir sobre como o fenômeno do bullying e da desinformação reflete problemas sociais e estruturais.

Assim, a extensão do que é proposto não condiz com a quantidade de aulas necessárias, visto que é preciso destinar tempo suficiente para a aquisição do conhecimento teórico. Isso pode ser entendido como uma intencionalidade, pois, ao se ter uma vasta quantidade de conteúdo para cumprir, o professor acaba sendo obrigado a fragmentar o conhecimento a ser adquirido, focalizando no necessário para a resolução da questão solicitada, devido às cobranças externas para o cumprimento do cronograma.

Com o foco na resolução de atividades sem a problematização adequada do conteúdo, ocorre um reflexo da lógica de preparação para as avaliações externas, o que não gera o interesse dos estudantes em aprender mais sobre o assunto, negligenciando a base social e histórica do conhecimento. E o trabalho do professor fica limitado ao cumprimento das exigências. Assim, a formação de conceitos e a apropriação de conhecimentos científicos é diretamente impactada, visto que os conteúdos cobrados por meio das atividades não apresentam uma continuidade.

Apesar da Sequência apresentar temas necessários ao debate, há negligência em relação às influências do conteúdo científico em relação aos aspectos econômicos, políticos e culturais. Um exemplo a ser citado é sobre as *Fake News*: neste tema poderiam ter sido apresentadas atividades que aprofundassem a análise dos impactos econômicos, como os danos causados a determinados segmentos da sociedade e políticos, como a manipulação de eleições e opinião pública.

Visando a uma formação humanizadora, as atividades deveriam incentivar ações concretas de intervenção social e comunitária, baseadas no conteúdo abordado ao longo da Sequência, tornando a formação mais prática e efetivamente transformadora, como por exemplo propor projetos de conscientização ou produção de materiais informativos que tratem de problemas como fake news e cyberbullying para a comunidade escolar, promovendo um envolvimento social mais ativo e ajudando o aluno a perceber que o aprendizado pode ter impacto real na sociedade.

A Situação de Aprendizagem 3- Variações linguísticas e seus contextos tem como objeto de conhecimento, ou seja, conteúdo, as variedades linguísticas. Nessa Situação, as atividades são iniciadas com questões orientadoras, que tendem a colocar os alunos em contato com o pluralismo linguístico e cultural, envolver os alunos com o conteúdo a ser trabalhado nas atividades, como:

- a) Há diferenças de sotaque entre falantes das regiões brasileiras?
- b) As gírias do tempo de nossos pais e avós são as mesmas utilizadas hoje?
- c) Expressões como “mano”, “cara”, “brother” têm o mesmo significado?
- d) Expressões como shopping center, outdoor, internet fazem parte do dia a dia dos brasileiros. Será que elas teriam a mesma “força” comunicativa se fossem traduzidas para o português?
- e) A palavra “você” sempre teve essa forma escrita? (Currículo em Ação, 2023, p.41).

Observa-se que apesar das questões iniciais terem como intuito trazer “para o contexto da aula algumas reflexões referentes à comunicação como prática social da linguagem” (Currículo em Ação, 2023, p. 41). Ainda é possível notar a falta de aprofundamento na compreensão de como a linguagem e, principalmente, suas variações possuem relação com o contexto cultural do indivíduo e com a divisão de classe.

As atividades propostas a partir dos conteúdos trabalhados, como as variações linguísticas e o uso da linguagem formal e informal são trabalhadas superficialmente. Pois, poderiam ser ampliadas e relacionadas aos problemas sociais reais, como por exemplo, os preconceitos linguísticos e a exclusão social. Além disso, poderiam ser trabalhados textos de diferentes períodos históricos e de diferentes regiões, com o intuito de levar aos alunos a compreenderem a evolução da língua e suas influências culturais, por exemplo, levar a uma discussão sobre as influências da colonização e imigração na formação da língua.

As atividades relacionadas ao HQ, de maneira geral, tendem a provocar a curiosidade do aluno, pois o conteúdo linguístico está posto em situações cotidianas, o que pode fazer com que eles se vejam refletidos nas situações. No entanto, a formação de conceitos e a apropriação de conhecimentos científicos é desprovido de uma abordagem teórica mais aprofundada, visto que se limita a identificar o contexto de uso adequado da linguagem formal e informal, sem abordar questões sociais mais amplas, como as normas da língua são utilizadas como instrumento de poder.

O conteúdo científico e a prática social são abordados relativamente, ao passo que não explora como as mudanças sociais influenciam a evolução da linguagem, o que poderia levar a uma discussão sobre como a linguagem pode aumentar as desigualdades sociais e como isso tem relação direta com o poder de determinadas classes sociais. As atividades dessa Sequência são escassas no condizente a promover uma visão crítica e transformadora nos estudantes, como por exemplo, incentivar a reflexão sobre o uso das variações em sua própria realidade.

A Situação de Aprendizagem 4 “É o fim da picada!” é a última a ser trabalhada no primeiro bimestre. Apesar da sequência apresentar inicialmente um tema relevante em relação social e trazer exemplos de textos das esferas científicas, jornalistas e midiáticas, a prática inicial deveria introduzir como esse fenômeno impacta a biodiversidade e, conseqüentemente, a vida cotidiana. Esse momento contribuiria inclusive para enfatizar a importância da compreensão.

A problematização presente das atividades é bastante limitada. Embora seja apresentado o tema da extinção das abelhas e seus impactos, não promovem um incentivo das causas principais de tal ocorrido. Um aprofundamento deveria ocorrer a partir da inserção de discussões sobre os interesses econômicos, como também a

falta de políticas públicas que corroboram para a continuação de tais ocorridos, afetando diretamente o meio ambiente. Essa problematização é fundamental para desenvolver nos estudantes uma consciência ambiental, em que se sintam sujeitos responsáveis pela proteção ambiental e consigam compreender as forças maiores que agem diretamente sob esse aspecto.

Ao focalizar as atividades nos modos e tempos verbais, não aborda como esses recursos linguísticos podem ser usados para promover textos convincentes com teor argumentativo e persuasivo sobre a preservação ambiental. Limitar a constatações sobre a importância das abelhas, não possibilita que se reavalie práticas pessoais e coletivas que afetam o meio ambiente, ou seja, a consciência das implicações humanas no problema. Portanto, há uma falta de ações práticas conectadas à realidade social, relacionadas à preservação do meio ambiente.

Há uma mudança repentina no foco do conteúdo de uma questão para outra, o que gera um atrito com uma abordagem atrelada à cultura acumulada historicamente. Desse modo, se por um lado recai sobre o professor inserir modificações que abarquem os conteúdos trabalhados, o acesso à cultura acumulada e a compreensão por parte dos estudantes, por outro, observa-se o potencial prescritivo, que limita a adaptação do conteúdo e das atividades conforme as necessidades e interesses dos alunos. Isso dificulta a formação de conceitos por parte dos estudantes que somente com as orientações presentes não é possível efetivar uma boa assimilação do conhecimento e tão pouco a realização do que é solicitado. Com questões que se resumem em:

Os três textos dialogam entre si? O que os aproxima? Quais são as semelhanças entre eles?

Embora os três textos apresentem semelhanças temáticas, eles têm a mesma finalidade comunicativa e a mesma função social? Comente.

De acordo com o Texto 1, por que as abelhas são tão importantes para o meio ambiente? E por que elas estão morrendo? (Currículo em Ação, 2023, p.55)

Observa-se uma carência no que diz respeito à promoção de um envolvimento do conteúdo com os estudantes, além da interação entre eles próprios, o que limita a troca de ideias e o interesse pelo que está sendo estudado. Vale ressaltar que não é inexistente tais momentos, mas poderia haver maior destaque. Do mesmo modo que se apresenta insuficiente quanto a abordar as questões econômicas, políticas e sociais que influenciam o conteúdo científico.

Além disso, constata-se que o *Currículo em Ação* contribui minimamente para a transformação social, com baixo índice de valorização do conhecimento prático do aluno e poucas sugestões de pesquisas complementares.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a importância de relacionar o conteúdo científico com as vivências sociais, aplicando-os para efetivar uma aprendizagem crítica e transformadora. Neste sentido, faltam no *Currículo em Ação* discussões que permitam ao aluno refletir sobre questões sociais presentes em sua realidade e que são permeadas pelo uso da linguagem, dos gêneros textuais, assim como a influência da mídia, do papel das redes sociais e da exclusão social decorrente do preconceito linguístico.

Além disso, apesar de serem propostas atividades que utilizam a criatividade, carece de uma aplicação prática dos conteúdos abordados. Em uma perspectiva alinhada à PHC, seria fundamental que fossem desenvolvidos debates entre os alunos para promover a conscientização sobre o bullying e cyberbullying e criação de projetos envolvendo a comunidade escolar sobre a compreensão dos impactos ambientais devido a extinção das abelhas.

Visando a uma formação transformadora, há a necessidade de que a integração entre o conteúdo científico e a realidade social dos estudantes culminem na compreensão dos fenômenos culturais, políticos e econômicos que influenciam suas vivências. Desta forma, o *Currículo em Ação* deveria contribuir mais efetivamente com o desenvolvimento crítico dos estudantes, de modo a formar uma postura ativa em relação à sociedade em que vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais (Saviani, 1996).

A presente dissertação analisou a concepção de Educação Integral presente no *Currículo em Ação* da rede pública do estado de São Paulo. Partindo de uma perspectiva social e histórica, a pesquisa buscou identificar as limitações e potencialidades dessa proposta em relação à formação humana dos estudantes no contexto da Educação Básica.

Apesar da educação ser estabelecida como um direito fundamental e um dever do Estado, como prescrito na Constituição Federal de 1988 e nas legislações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, o acesso à educação de qualidade permanece sendo um desafio persistente no Brasil, pois a qualidade não acompanhou a expansão quantitativa.

As políticas educacionais tendem a seguir os princípios de organismos multilaterais, cuja visão de qualidade na educação tem impactado significativamente as organizações, os currículos e as práticas pedagógicas das escolas. Esse direcionamento afeta a formação oferecida na escola pública, que tende a se tornar superficial e fragmentada, focada apenas em atender às demandas do mercado de trabalho.

Portanto, as atualizações das leis e políticas educacionais, alinhadas ao contexto histórico atual, refletem o desmonte da educação, caracterizado pelo esvaziamento da escola e pela modernização direcionada aos interesses do capital.

Além disso, ao longo do percurso, constatamos uma associação equivocada entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Nosso foco, no entanto, foi a formação humana, que visa capacitar os indivíduos a pensar criticamente sobre a realidade que os cerca e a atuar para transformá-la. Isso, contudo, não se traduz na

simples ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, como é frequentemente observado nos documentos analisados.

Em diferentes contextos educacionais brasileiro foram elaborados e reformulados projetos que possuíam discursos de promoção de uma formação que abarcasse todas as potencialidades humanas, mas o estudo constatou desafios e limitações enfrentados, especialmente na efetivação de uma formação verdadeiramente omnilateral. Há uma complexidade e um conflito de interesses dominantes que dificultam a articulação de uma proposta de Educação Integral que contribua para a emancipação dos estudantes e sua capacidade de intervir criticamente e diretamente na sociedade.

Constatamos que, embora o *Currículo em Ação* proponha-se a desenvolver a Educação Integral, sua efetividade está comprometida por contradições estruturais e pela influência de interesses econômicos e mercadológicos. O estudo revelou que a priorização de metas mensuráveis, competências e habilidades orientadas pelo funcionamento do mercado de trabalho resulta no esvaziamento de conteúdos, o que dificulta a construção de uma formação verdadeiramente emancipadora defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

O aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético evidenciou que a Educação Integral, numa perspectiva contra-hegemônica não pode se limitar à ampliação do tempo escolar, que tende a ser mais quantitativo do que qualitativo, resultando em um ensino mecanizado e padronizado. Mas, configura-se como a aquisição da teoria e da prática, em que o sujeito é formado para trabalhar com o cérebro e com as mãos e, portanto, torna-se consciente do processo.

Outro ponto que o estudo destacou foi a insuficiência de recursos que inviabilizam a implementação de práticas pedagógicas coerentes com o ideal de Educação Integral, numa perspectiva de formação omnilateral. A fragmentação curricular, a ênfase em avaliações externas e padronizadas pode levar a um ensino mecanizado, resultando na secundarização da criatividade e do pensamento crítico em razão de resultados mensuráveis. Além disso, a utilização de plataformas digitais sem a devida adequação às necessidades das escolas demonstra que os desafios enfrentados pela proposta do *Currículo em Ação* vão além da sua formulação teórica, abarcando questões práticas.

Portanto, o estudo conclui que, para a efetivação de uma educação verdadeiramente integral, é imprescindível superar a lógica fragmentada e tecnicista que permeia a educação pública brasileira. Isso requer um ensino que esteja alinhado à realidade dos alunos, capaz de estimular sua análise crítica e potencial transformação social. Além disso, a valorização da formação docente, alinhada a uma concepção crítica e transformadora, além do investimento em infraestrutura e reestruturação do currículo. Desse modo, a educação deve fundamentar-se na resistência a um Projeto Educacional excludente, o que demanda o exercício da consciência.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde)**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/alceu-amoroso-lima-pseud-tristao-de-ataide/biografia>. Acesso em: 15 ago. 2024.

AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65–91, 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKUNIN, Mijail. La instrucción integral. Disponível em: <https://enlafiladeatras.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/la-instruccic3b3n-integral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.64, p. 221-230, 2015.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 15 ago. 2024

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/luana/Downloads/Breve_historico_do_processo_de_elaboracao_da_Base_ase_.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. n.46, v. 20, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CHAUI, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, nº 18, v. 10, p. 307-328, mai-out. 2020.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/186> . Acesso em: 21 ago. 2024.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In 27ª Reunião Anual ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2004. Caxambu/MG. Disponível em: <https://www.teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/integralismo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

COELHO, Lígia Martha. **Integralismo, anos 30**: uma concepção de educação integral. 2003. 25 f. Disponível em: <https://www.teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/integralismo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 10 set. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública.** 2022 Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, p.01-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rh6fhCndfq3Y8RjTGKzj9Jk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 nov. 2024.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari et. al. Paidéia e os caminhos da educação. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.46, p.<22-32>, jan./jun. 2016

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. (Org.) Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

Filgueiras, Luiz, Sena Júnior, Carlos Zacarias de, & Felipe Miguel, Luís, . (2023). O TERCEIRO GOVERNO LULA: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, 36, e023024. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.55403>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**, v.2, nº 1, 2015.

Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. – Brasília: O Instituto, 2014.39 p.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização - 10. ed. Revista. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum**. Education, v. 45, 2023.

LIMA, Walkiria dos Reis. **Avaliação do livro didático de biologia na perspectiva histórico-crítica**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tajaí, 2022. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/disserta%C3%A7%C3%A3o_Walk%C3%ADria%20dos%20Reis%20Lima.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LOPES, Douglas Branco Pessanha. **Plínio Salgado e Alceu Amoroso Lima**: integralismo, crise e revolução nos anos de 1930. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MACHADO, Eliel. (2009). Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. *Lutas Sociais*, 2009, p. 23–34. <https://doi.org/10.23925/ls.v0i21/22.18598>

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATUOKA, Ingrid. **Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral.** Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL ESCOLA. Mikhail Bakunin. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mikhail-bakunin.htm> . Acesso em 25 de outubro de 2024.

MENDONÇA, F. M. **Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO.** 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

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

MILANEZI LOPES, Liliane. **Políticas educacionais e o estado avaliador: a padronização do ensino em contradição com a proposta de educação integral.** 2022. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte da Paraná, Jacarezinho, 2022.

MOREIRA, Simone Costa. Desigualdades educacionais e educação integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 133–162, 2013. DOI: 10.22196/rp.v15i30.1567. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1567>. Acesso em: 15 set. 2024.

NETTO, L. E. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Juncélia Marques Neves de; MIRANDA, Nonato Assis de. **Plano de Ação Formativa com foco na implementação do Novo Currículo Paulista- orientador Nonato Assis de Miranda.** São Caetano do Sul, 2021. 24 fls.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educacionais no Brasil na década de 90. Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Tradução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6575074/mod_resource/content/0/OLIVEIRA%2C%20R.%20P.%20de.%20Reformas%20educativas%20no%20Brasil%20nos%200anos%2090..pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e civilização.** v.2, n. 1, p. 1- 29, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 1 set. 2024.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande – MS, vol. 23, n. 17, p. 353-371, 2023.

PEREZ, Maria Aparecida. Os Centros Educacionais Unificados: uma proposta educacional integradora. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 17-26, jan./abr. 2017.

Perrenoud, Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015.

PIOLLI, Evaldo. **Educação integral e anarquismo: críticas à escola burguesa, proposições e práticas**. 1. ed. São Paulo: Amazon&Independently. 102 p. 2021.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Arquivo Marxista da Internet**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/proudhon.htm>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em Ação: orientações didáticas. São Paulo: SEE, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. SEDUC/UNDIME-SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução Seduc-4, de 11-1-2021. Institui o Projeto de Assistência ao Currículo (PAC) e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo; 2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-11-1-2021-institui-o-projeto-de-assistencia-ao-curriculo-pac-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Defesa da Educação Pública**. In: Hermida, J. F. (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e a Defesa da Educação Pública*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021b. p. 20-42. Disponível em:

<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/881/987/9670-1>. Acesso em: 6 mai. 2024.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. - São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. –Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O legado educacional do Século XIX**. 1. ed. Campinas: Autores associados. 2017.

_____. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021c.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 11 de ago. 2024.

_____. **Sobre a questão judaica**. 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". **Revista do Ensino**. Salvador, v.1, n.3, 1924.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

Vázquez, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 2. ed. – São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1990.

Zabala, Antoni; Arnau, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.