



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

LAINARA FLAVIANE SCHMIDT DE GÓES FERREIRA

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

LAINARA FLAVIANE SCHMIDT DE GÓES FERREIRA

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – PPGEn, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joceli de Fátima Arruda Sousa.

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ferreira, Lainara Flaviane Schmidt de Góes
Escola em Tempo Integral: análise à luz da Pedagogia Histórico-Critica / Lainara Flaviane Schmidt de Góes Ferreira; orientadora Joceli de Fátima Arruda Sousa. -- Foz do Iguaçu, 2025.
220 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2025.

1. Educação integral. 2. Formação omnilateral. 3. Escola unitária . 4. Emancipação humana. I. Sousa, Joceli de Fátima Arruda , orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Reitoria
CNPJ 78.680.337/0001-84
Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário
Tel.: (45) 3220-3000 - www.unioeste.br
CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701
Cascavel - PARANÁ



LAINARA FLAVIANE SCHMIDT DE GOES FERREIRA

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Formação de Professores, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA
Data: 01/12/2025 22:15:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a) - Joceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIA MALANCHEN
Data: 02/12/2025 10:11:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCIA COSSETIN
Data: 02/12/2025 10:54:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcia Cossetin

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Foz do Iguaçu, 1 de dezembro de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos e demais crianças na esperança de que possam contribuir para tornar o mundo um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, por ser minha fonte de luz, meu porto seguro, por sempre segurar em minha mão. Por me conceder coragem para continuar a caminhada da vida, mesmo diante de toda a maldade humana, e por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho. Que Ele limpe meu coração e preserve o que há de melhor em mim.

A mim, pela coragem de trilhar novos desafios, de sair da zona de conforto e por não desistir, mesmo sem compreender plenamente a origem das angústias relacionadas à minha profissão — que tanto amo, mas que, por vezes, tanto me fez sofrer. Agora, eu comprehendo.

À minha família: à minha mãe, Janete, por todo cuidado; ao meu pai, Francisco, pelo direcionamento; e aos meus queridos irmãos, Raphael, Carlos, Daniela e Matheus, por todos os bons momentos vividos, pelo carinho, amor e compreensão.

Agradeço especialmente ao meu querido Josué, companheiro de vida, que esteve ao meu lado em toda esta jornada — meu suporte e minha calmaria. Agradeço por sua compreensão e pelas inúmeras conversas que tanto contribuíram para a construção deste conhecimento. Admiro profundamente sua sabedoria e sua forma serena de ver a vida.

Aos meus filhos, razão da minha alegria em viver: à minha amada Sophia, menina doce, gentil e sensível a tudo e a todos — que Deus preserve a pureza do seu coração; e ao meu pequeno Samuel, por todos os infinitos abraços — menino amoroso, esperto e brincalhão — que Deus preserve a sua força.

À minha querida professora Joceli de Fátima Arruda Sousa, pela segunda oportunidade de tê-la como orientadora, de ampliar meus conhecimentos e minha formação humana. Manifesto meu profundo respeito e gratidão pela visão de possibilitar que mulheres, trabalhadoras e mães de família tenham a oportunidade de ingressar na universidade.

Aos professores das disciplinas do PPGEn, pelos ensinamentos compartilhados; às professoras da banca de qualificação e de defesa, Márcia Cossetin, Lucinéia Maria Lazaretti e Julia Malanchen, pelas profundas e valiosas contribuições; assim como aos demais profissionais do Programa, pelo suporte técnico e administrativo prestado

ao longo de todo o processo.

Às amizades e colegas do mestrado, companheiras de estudo, sorrisos e angústias. Vocês tornaram a caminhada mais aprazível.

Às escolas que gentilmente me atenderam e disponibilizaram seus PPPs, os quais recebi com muito carinho e cuja leitura realizei com profundo respeito pela história e pelas especificidades de cada instituição e comunidade escolar.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial à Luzia e ao Ailson, pela disponibilidade, interlocução e aportes que enriqueceram esta pesquisa.

Aos colegas da Escola Irio Manganelli, instituição da qual fui aluna e hoje sou professora, que me inspiraram e incentivaram nesta trajetória, bem como àqueles com quem compartilhei experiências e vivências profissionais.

EPÍGRAFE

“O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo, pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é essencial”.

(Gramsci, 2015)

FERREIRA, Lainara Flaviane Schmidt de Góes. **Escola em tempo integral: análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2025. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino, Linguagens e Formação de Professores, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para uma formação *omnilateral* na Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Foz do Iguaçu. A PHC, formulada por Dermeval Saviani, contrapõe-se às teorias hegemônicas ao defender os interesses da classe trabalhadora e da escola pública, com vistas à superação das desigualdades estruturais alicerçadas na divisão de classes. Orientado pelo referencial do materialismo histórico-dialético, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de investigar de que forma a Escola em Tempo Integral, orientada pelos fundamentos da PHC, pode reafirmar seu papel formativo com vistas à emancipação humana. Para tanto, os objetivos específicos envolveram: caracterizar os fundamentos que definem a educação integral na perspectiva histórico-crítica; examinar a produção científica acerca da trajetória histórica da educação em tempo integral no Brasil; e sistematizar os elementos da PHC que corroboram a educação em tempo integral, tendo o município de Foz do Iguaçu como campo de análise. Diante do avanço neoliberal nas políticas públicas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, torna-se basilar resgatar a função social da escola, assegurando a democratização do acesso ao saber produzido à luz da historicidade humana. Os resultados obtidos indicam que a PHC fornece elementos fundamentais para a construção de sujeitos históricos aptos a atuar na sociedade e que a ampliação do tempo escolar, quando orientada pela plena formação dos indivíduos, centrada no trabalho como princípio educativo, na mediação do conhecimento científico e na participação ativa na produção cultural, revela-se como instrumento pedagógico de notória relevância para a emancipação humana. Em síntese, a pesquisa demonstrou que a inclusão dos princípios da PHC na educação em tempo integral, no âmbito de Foz do Iguaçu, favorece a formação crítica dos sujeitos e consolida a escola como lócus de formação humana e de transformação social.

Palavras-chave: Formação *omnilateral*; Educação em Tempo Integral; Escola Unitária; Emancipação Humana; Foz do Iguaçu.

FERREIRA, Lainara Flaviane Schmidt de Góes. **Full-time schooling: an analysis in the light of Historical-Critical Pedagogy**. 2025. 220 p. Dissertation (Master's Degree in Teaching). Graduate Program in Teaching. Area of concentration: Sciences, Languages, Technologies and Culture; Research Line: Teaching, Languages and Teacher Education. Western Paraná State University – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

ABSTRACT

This study sought to analyze the main foundations of Historical-Critical Pedagogy (HCP) that contribute to a comprehensive education in Full-Time Schools in the Early Years of Elementary Education in the municipality of Foz do Iguaçu. HCP, formulated by Demeval Saviani, opposes hegemonic theories by advocating for the interests of the working class and public schooling, aiming at the overcoming of structural inequalities rooted in class divisions. Guided by the framework of historical-dialectical materialism, this study adopted a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, with the aim of investigating how the Full-Time School, guided by the principles of Historical-Dialectical Materialism, can reaffirm its formative role with a view to human emancipation. To this end, the specific objectives included: characterizing the foundations that define integral education from a historical-critical perspective; examining the scientific literature regarding the historical trajectory of full-time education in Brazil; and systematizing the elements of HCP that support full-time education, taking the municipality of Foz do Iguaçu as the field of analysis. In view of the neoliberal advance in public educational policies, especially since the 1990s, it becomes essential to recover the social function of the school, ensuring the democratization of access to knowledge produced in light of human historicity. The results indicate that HCP provides fundamental elements for the construction of historical subjects capable of acting in society and that the extension of school time, when guided by the full development of individuals, centered on work as an educational principle, the mediation of scientific knowledge, and active participation in cultural production, proves to be a pedagogical instrument of notable relevance for human emancipation. In summary, the study demonstrated that the incorporation of HCP principles into full-time education in Foz do Iguaçu fosters the critical formation of individuals and consolidates the school as a locus of human development and social transformation.

Keywords: Full-Time Education; Unitary School; Human Emancipation; Historical-Dialectical Materialism; Foz do Iguaçu.

FERREIRA, Lainara Flaviane Schmidt de Góes. **La escuela de tiempo completo: un análisis desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica.** 2025. 220 p. Tesis (Maestría en Educación). Programa de Posgrado en Educación. Área de concentración: Ciencias, Lenguas, Tecnologías y Cultura, Línea de Investigación: Educación, Lenguas y Formación Docente, Universidad Estatal del Oeste de Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

La presente investigación buscó analizar los principales fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica que contribuyen a una formación omnilateral en la Escuela de Tiempo Completo en la Educación Fundamental - Primeros Años en el municipio de Foz do Iguaçu. La PHC, formulada por Dermeval Saviani, se contrapone a las teorías hegemónicas al defender los intereses de la clase trabajadora y de la escuela pública, con miras a la superación de las desigualdades estructurales basadas en la división de clases. Guiado por el marco del materialismo histórico-dialéctico, este estudio adoptó un enfoque cualitativo, basado en la investigación bibliográfica y documental, con el objetivo de investigar cómo la Escuela de Tiempo Pleno, guiada por los principios del Materialismo Histórico-Dialéctico, puede reafirmar su papel formativo con vistas a la emancipación humana. Para ello, los objetivos específicos incluyeron: caracterizar los fundamentos que definen la educación integral desde la perspectiva histórico-crítica; examinar la producción científica acerca de la trayectoria histórica de la educación de tiempo completo en Brasil; y sistematizar los elementos de la PHC que corroboran la educación de tiempo completo, tomando al municipio de Foz do Iguaçu como campo de análisis. Frente al avance neoliberal en las políticas públicas educativas, especialmente a partir de la década de 1990, se vuelve fundamental rescatar la función social de la escuela, asegurando la democratización del acceso al saber producido a la luz de la historicidad humana. Los resultados obtenidos indican que la PHC proporciona elementos fundamentales para la construcción de sujetos históricos aptos para actuar en la sociedad y que la ampliación del tiempo escolar, cuando está orientada por la plena formación de los individuos, centrada en el trabajo como principio educativo, en la mediación del conocimiento científico y en la participación activa en la producción cultural, se revela como un instrumento pedagógico de notable relevancia para la emancipación humana. En síntesis, la investigación demostró que la inclusión de los principios de la PHC en la educación de tiempo completo, en el ámbito de Foz do Iguaçu, favorece la formación crítica de los sujetos y consolida la escuela como locus de formación humana y de transformación social.

Palabras clave: Educación a Tiempo Completo; Escuela Unitaria; Emancipación Humana; Materialismo Histórico-Dialéctico; Foz do Iguaçu.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 01	Percentual de escolas públicas que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral (2014-2023)	132
Gráfico 02	Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral (2014-2023)	132
Gráfico 03	Educação em Tempo Integral em Foz do Iguaçu	162
Gráfico 04	Comparativo das metas do município com o PME	163
Gráfico 05	Comparativo percentual de alunos em escola em tempo integral	164
Gráfico 06	Comparativo percentual de alunos em turmas integrais	165

LISTA DE QUADROS

Gráfico	Título	Pág.
Quadro 01	Percorso metodológico	27
Quadro 02	Referencial teórico do Capítulo I	28
Quadro 03	Referencial teórico do Capítulo II	29
Quadro 04	Referencial teórico do Capítulo III	30
Quadro 05	Teorias pedagógicas	42
Quadro 06	Teorias crítico-reprodutivistas	45
Quadro 07	Evolução da implantação dos CAICs por região	96
Quadro 08	Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	129
Quadro 09	Base legal para a formulação de um SNE	146
Quadro 10	Embasamento legal para a criação do SME	150
Quadro 11	Regimes de organização do tempo escolar	161
Quadro 12	Consulta ao PPP das escolas de Educação em Tempo Integral	174
Quadro 13	Perfil socioeconômico das famílias atendidas	175
Quadro 14	Fundamentos da PHC para a Educação em Tempo Integral	182

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 01	Princípios do Método Dialético	37
Figura 02	Inter-relações entre educação e trabalho	54
Figura 03	Conceito de educação (<i>omnilateral</i>) em Marx	58
Figura 04	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	63
Figura 05	Representação da concepção gramsciana de Estado Ampliado	68
Figura 06	Categorias dos Intelectuais	71
Figura 07	Marcos históricos da educação integral	82
Figura 08	Estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	85
Figura 09	Círculo de Cultura da experiência de Angicos	87
Figura 10	Estrutura física proposta para os CIEPs	90
Figura 11	Subprogramas do PRONAICA	95
Figura 12	Desenvolvimento do capitalismo e da burguesia	98
Figura 13	Taylorismo, Fordismo e Toyotismo	107
Figura 14	Vetores neoliberais na educação brasileira	114
Figura 15	Ordenamento jurídico da Educação em Tempo Integral	119
Figura 16	Macrocampos do Programa Mais Educação	127
Figura 17	Mapa de Foz do Iguaçu	139
Figura 18	Legislação Municipal de Foz do Iguaçu	153
Figura 19	Componentes do Sistema Municipal de Educação	154
Figura 20	Histórico de PPC de Foz do Iguaçu	168
Figura 21	Esquema estrutural dos PPPs das unidades escolares	172
Figura 22	Elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que corroboram a educação em tempo integral	194

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CC	Círculos de Cultura
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIAC	Centro Integrado de Educação Pública
CEB	Centro Escola Bairro
CE	Constituição Estadual
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
SNE	Sistema Nacional de Educação
PETI	Programa Escola em Tempo Integral
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação

PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Delimitação da temática	19
Metodologia	24
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
1.1. Fundamentos teóricos e metodológicos	34
1.2. Teoria marxista da educação: da reprodução social à perspectiva de transformação social	39
1.3. A especificidade da educação: o trabalho como princípio ontológico da formação humana	47
1.3.1. Politecnia na perspectiva marxista: formação <i>omnilateral</i> do sujeito	55
1.3.2. Escola unitária em Gramsci: princípios pedagógicos e sociais	65
1.4. A função social da escola: emancipação humana	73
2. CONTEXTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	79
2.1. Educação Integral no Brasil: trajetórias e experiências históricas	80
2.2. Do capitalismo histórico às políticas neoliberais	97
2.3. As implicações da agenda neoliberal para a educação brasileira	110
2.4. Educação Integral nas políticas públicas: da LDBEN (1996) ao PNE (2014)	118
3. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: APORTES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	138
3.1. Histórico e características do município	139
3.2. Construção do Sistema Nacional de Educação como referência para políticas municipais	145
3.2.1. Organização do Sistema Municipal de Ensino	150
3.3. Panorama da Educação em Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental	160
3.3.1. Pressupostos da Proposta Pedagógica Curricular	166

3.3.2. Estrutura e organização do Projeto Político-Pedagógico	171
3.4. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação em Tempo Integral	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	196
ANEXOS	214
Anexo 1	214
Anexo 2	215
Anexo 3	216
Anexo 4	217
Anexo 5	218
Anexo 6	219
APÊNDICES	220
Apêndice 1	220

INTRODUÇÃO

Delimitação da temática

Desde a década de 1990, o ideário neoliberal tem exercido influência contundente sobre as diretrizes da política educacional brasileira. Tal orientação coaduna-se com os interesses do sistema hegemônico vigente, em detrimento de uma formação alicerçada nos saberes científicos historicamente sistematizados, os quais constituem elementos indispensáveis à elaboração de um pensamento crítico frente às determinações sociais que conformam a realidade concreta.

Nesse sentido, a escola, longe de se configurar como espaço neutro, assume a função de representar os interesses da classe dominante, refletindo as disputas ideológicas que permeiam as relações de produção social. Assim, a instituição escolar passa a ser instrumentalizada para atuar como um aparelho ideológico do Estado, cuja função central reside na reprodução dos valores e ideais burgueses. Essa lógica organiza todos os níveis da instituição — desde a infraestrutura, o acesso e a permanência dos estudantes, até a composição curricular e a formação docente.

À medida que se distancia de sua função formativa nuclear, a escola deixa de ser lócus privilegiado de desenvolvimento humano orientado pela democratização do acesso ao saber erudito, convertendo-se em instrumento de sedimentação das desigualdades sociais, de reprodução acrítica da divisão social do trabalho e de perpetuação das múltiplas formas de alienação cultural. Não obstante, vislumbra-se outro caminho possível, em consonância com o escopo deste estudo: demonstrar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de que forma a escola em tempo integral pode alinhar-se aos interesses da classe trabalhadora, promovendo processos de emancipação.

No âmbito das políticas públicas recentes, a normativa do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e programas federais como o Mais Educação (2007), o Novo Mais Educação (2016) e a política de Escola em Tempo Integral (2023) orientam-se pela diretriz de prolongar a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Embora revestida de um discurso pedagógico, tal estratégia revela, em essência, a intensificação do controle estatal sobre os processos formativos das camadas populares. Nessa seara, a escola é acionada como um mecanismo polivalente que, para além de sua função formativa, passa a administrar, de modo paliativo, as

expressões da vulnerabilidade social, por intermédio da expansão de suas atribuições (Saviani, 2010b).

No município de Foz do Iguaçu, a ampliação da jornada escolar encontra respaldo no Decreto n.º 31.091, de 25 de janeiro de 2023. Apesar da regulamentação vigente, constata-se que o processo de reorganização do tempo escolar permanece em estágio incipiente: das cinquenta escolas municipais em funcionamento, a maioria permanece organizada em turno único; uma parcela reduzida adota a jornada ampliada, e um número ainda mais restrito implementa, de fato, o modelo de educação em tempo integral. Tal panorama denota um esforço inicial, porém ainda limitado, no sentido de adequar a rede municipal à legislação educacional, em prol de uma formação plena aos educandos.

Em contraposição às correntes teóricas assentadas na lógica das competências, a PHC, formulada por Dermeval Saviani, defende o aprofundamento dos conteúdos científicos como eixo estruturante da formação *omnilateral*. Essa perspectiva atribui centralidade ao trabalho, compreendido como atividade fundante da constituição do homem enquanto sujeito histórico e social, bem como meio pelo qual transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e garantir sua subsistência, produzindo, por conseguinte, sua humanidade, isto é, o mundo da cultura. Nesse horizonte, sua finalidade precípua consiste em fomentar a reflexão crítica acerca do significado social do trabalho e seu papel nas dinâmicas de produção e reprodução das relações sociais, mediante a socialização do conhecimento escolar (Saviani, 2011).

Diante do exposto, esta pesquisa buscou estabelecer um diálogo com os pressupostos da PHC, analisando os fundamentos que contribuem para o fortalecimento da escola em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito de Foz do Iguaçu.

Almejou-se, com isso, subsidiar a reflexão crítica sobre a forma como a instituição tem buscado efetivar sua função social de garantir à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos produzidos pela cultura humana, contribuindo para o debate acerca dos pressupostos pedagógicos que orientam a educação escolar, sua organização e funcionamento. Pretendeu-se, ainda, aproximar o coletivo docente da discussão relativa à concepção de mundo e ao processo de formação dos estudantes, a fim de evidenciar se, no cotidiano escolar, predominam práticas que reproduzem a ideologia dominante ou ações pedagógicas orientadas pela transformação social.

O interesse pela temática emergiu da trajetória profissional da autora enquanto servidora municipal e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2011, somado ao acompanhamento contínuo dos impasses enfrentados pela comunidade escolar no decurso da transição do modelo de contraturno para o formato de jornada ampliada. Entre os anos de 2021 e 2022, a autora exerceu suas atividades em um dos Centros Escola-Bairro (CEBs), que totalizam seis unidades no município¹.

Duas dessas instituições — localizadas nos bairros Morumbi e Porto Meira — tiveram sua origem como Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), estruturas remanescentes do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). No município de Foz do Iguaçu, a denominação “CAIC” manteve-se por longo período, mesmo após o encerramento oficial do programa, situação que decorreu, sobretudo, da interrupção dos repasses financeiros por parte do governo federal.

Até 2022, os CEBs operavam em modelo de contraturno: os estudantes frequentavam o período regular em um turno e uma parcela deles retornava ao turno oposto para participar, nos Centros, de atividades que integravam uma grade curricular diversificada; tal participação não era obrigatória, configurando opção dos familiares. As unidades ofertavam atendimento aos discentes do próprio complexo educacional e, de forma complementar, aos alunos de outras escolas, conforme a disponibilidade de vagas. Nesses espaços, eram realizadas oficinas pedagógicas e atividades esportivas, tais como balé, judô, vôlei, natação e teatro, além de hidroginástica e ginástica voltadas à comunidade (Foz do Iguaçu, 2020).

O propósito das oficinas pedagógicas (Português, Matemática, Projetos e Informática) consistia em promover o aprendizado por meio da ludicidade e da participação ativa dos alunos no processo educativo. Contudo, não havia um currículo estruturado que orientasse os conteúdos e as práticas pedagógicas nos CEBs; os docentes fundamentavam suas ações nas demandas identificadas pelos professores das escolas regulares e em projetos relacionados a datas comemorativas. Cumpre destacar que as atividades eram desenvolvidas sem a imposição de objetivos claros para a efetiva apropriação dos conteúdos científicos, o que indica que o enfoque principal residia, de fato, na convivência social.

¹CEB Arnaldo Isidoro de Lima (Vila C), CEB Clóvis Cunha Vianna (Lagoa Dourada), CEB Darci Pedro Zanatta (Morumbi), CEB Érico Veríssimo (Jardim São Paulo), CEB Francisco Bubas (Porto Meira) e CEB Leonel de Moura Brizola (Três Lagoas).

Ao acompanhar as atividades desenvolvidas no CEB ao longo dos anos, a autora constatou a permanência de uma dualidade estrutural no que tange à finalidade dessas instituições. Essa ambiguidade — ora orientada para a convivência social de caráter assistencialista, ora fundamentada nas demandas pedagógicas não atendidas pelo turno regular — refletia, na prática, as distintas perspectivas dos próprios gestores. Naquele período, a responsabilidade administrativa pela instituição não se encontrava claramente definida, havendo uma divisão de atribuições entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Esportes, o que suscitava incertezas quanto ao direcionamento pedagógico.

Ademais, o funcionamento do complexo escolar operava com essa separação estrutural: a escola era incumbida do atendimento regular e da execução do currículo formal para todos os alunos matriculados, enquanto o CEB, no contraturno, atendia apenas uma parcela dos estudantes, conforme a disponibilidade de vagas, sendo responsável pelas atividades de natureza extracurricular.

Todavia, em janeiro de 2023, com a publicação em Diário Oficial do Programa Escola em Tempo Integral (PETI) no âmbito municipal e, posteriormente, em julho do mesmo ano, com a instituição da normativa em nível nacional, por meio da Lei n.º 14.640 (Brasil, 2023) — que estabeleceu como meta a ampliação do número de matrículas em tempo integral, isto é, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais — tornou-se necessário o estreitamento da articulação entre os diferentes setores da rede, dada a necessidade de reorganizar os espaços escolares para viabilizar, em um primeiro momento, a jornada ampliada, e, gradualmente, avançar na consolidação da escola em tempo integral.

Tais iniciativas encontram-se em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído para o período de 2014 a 2024, o qual estabelece metas e estratégias voltadas à garantia do acesso, à permanência e à qualidade da educação em todos os níveis. De maneira específica, a Meta 6 do referido plano versa sobre a expansão das matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica pública, atribuindo aos entes federados a responsabilidade de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a Estratégia 6.1 explicita o objetivo de:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014, Estratégia 6.1).

No município de Foz do Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) autorizou as instituições previamente selecionadas para a ampliação da jornada escolar a organizarem sua carga horária mediante consulta participativa à comunidade escolar, em conformidade com as normativas vigentes. Como resultado, essas unidades passaram a adotar o horário das 8h às 17h, estabelecendo jornada diária de nove horas. As demais instituições, entretanto, permaneceram organizadas em turno único, com carga horária diária de apenas quatro horas.

A experiência concreta no campo docente da rede municipal impulsionou a autora a aprofundar sua formação teórica. Em agosto de 2023, como desdobramento desse envolvimento profissional, matriculou-se como aluna especial na disciplina *Práticas de Ensino e Qualificação Docente*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Julia Malanchen, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Nesse contexto formativo, a disciplina proporcionou uma aproximação aos conteúdos relativos às políticas educacionais e ao estudo da PHC, despertando interesse em aprofundar a compreensão dessa perspectiva teórica. Essa articulação entre teoria e prática, concebida como práxis transformadora, evidencia um caminho profícuo para repensar criticamente a conjuntura que permeia a esfera pedagógica. O movimento dialético de construção do conhecimento possibilita que a prática profissional docente seja sistematizada no espaço acadêmico e, simultaneamente, que os referenciais teóricos retornem à prática pedagógica de forma consciente e crítica.

Sob esse prisma, a PHC constitui referência basilar para repensar a escola em tempo integral, ao defender uma instituição pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a formação plena do ser humano. Postula, ainda, que a ampliação do tempo escolar deve responder aos interesses da classe popular, superando o tecnicismo e o viés utilitarista e mercantil, inerentes à lógica neoliberal, com vistas à efetivação da emancipação humana.

Em consonância com Saviani (2023), entende-se por situação-problema toda condição cuja permanência se revela insustentável, exigindo, por conseguinte, uma intervenção transformadora. Trata-se de um desafio que demanda reflexão crítica, investigação sistemática e aprofundamento teórico, buscando compreender e transformar a realidade inicial.

À luz do exposto, a presente pesquisa propôs-se a responder à seguinte questão: *De que forma a Escola em Tempo Integral, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pode reafirmar seu papel formativo com vistas à emancipação humana?*

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para uma formação *omnilateral* na Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Foz do Iguaçu.

Para alcançar o objetivo geral, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar os fundamentos que definem a educação integral na perspectiva histórico-crítica;
2. Examinar a produção científica acerca da trajetória histórica da educação em tempo integral no Brasil;
3. Sistematizar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que corroboram a educação em tempo integral, tendo o município de Foz do Iguaçu como campo de análise;

Metodologia

Para alcançar o objetivo geral do estudo ora desenvolvido, adotou-se uma metodologia pautada em pesquisa bibliográfica e documental, com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Esse enfoque permite desenvolver uma análise crítica e contextualizada dos fenômenos educacionais, situando-os em suas inter-relações históricas, econômicas e sociais.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, na qual o sujeito é concebido não como mero objeto de análise, mas como agente ativo do processo investigativo, participando da produção e apropriação do conhecimento acerca de sua própria realidade (Denzin; Lincoln, 2010). No que

tange à especificidade e à relevância da perspectiva qualitativa, Minayo (2016) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela, se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 20).

A pesquisa na literatura pauta-se na compreensão de que o conhecimento científico resulta de um processo histórico e coletivo. Ademais, a exploração de estudos já realizados na área proporciona uma compreensão ampla do tema, estabelecendo interlocução com produções anteriores. Esse procedimento facilita identificar lacunas existentes no saber e fomentar a continuidade do desenvolvimento científico, à luz de uma perspectiva dialética. Nesse sentido, Köche (2011) ressalta que:

Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa (Köche, 2011, p.122).

De forma complementar, a pesquisa documental distingue-se pelo uso de fontes primárias de informação, ou seja, materiais que não sofreram a mediação da análise de terceiros. Entre essas fontes podem se incluir textos oficiais, documentos históricos, fotografias e outros registros originais. Caracteriza-se, assim, como um recurso para contextualizar a especificidade do objeto de estudo e ampliar a base de dados, proporcionando subsídios para uma análise crítica e consistente (Köche, 2011). Marconi e Lakatos (2003) destacam que, diante da amplitude de dados disponíveis, impõe-se ao pesquisador a necessidade de:

[...] iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades. Tem de conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem

inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações (Marconi; Lakatos, 2003, p.176).

A seleção criteriosa das fontes bibliográficas e documentais configura-se como requisito incontornável para assegurar o rigor e a coerência do percurso metodológico. Sob essa perspectiva, a natureza interpretativa da pesquisa pressupõe a definição precisa dos objetivos e do método, uma vez que o ato investigativo é sempre situado, partindo da ótica do pesquisador que busca compreender a realidade social e cultural na qual se insere o objeto de estudo. Nessa seara, Lakatos e Marconi (2003, p. 83–84) asseveram que “[...] não há ciência sem o emprego de métodos científicos” e que o objetivo desse movimento filosófico consiste em “[...] a investigação racional na tentativa de captar a essência imutável do real”.

Diante da importância de um exame aprofundado e situado, destinado à compreensão das especificidades da prática pedagógica no contexto educacional, esta pesquisa alicerçou sua perspectiva analítica nas contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica.

No plano filosófico, a investigação ancorou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que compreende a dialética como expressão do movimento contraditório da realidade, marcada pela contínua transformação das relações sociais. Nesse horizonte, a história é entendida como processo ininterrupto, no qual os sujeitos, por meio da práxis, constroem as condições de sua própria existência, mesmo inseridos em determinações estruturais (Lakatos; Marconi, 2003).

Sob essa perspectiva,

A abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como o produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica (Cunha; Souza; Silva, 2014, p. 2).

Diante do exposto, e reafirmando o objetivo geral desta pesquisa — analisar os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para uma formação *omnilateral* na Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Foz do Iguaçu —, o estudo estruturou-se em três etapas, apresentadas em capítulos distintos, cada uma vinculada a um objetivo específico da

investigação.

A seguir, a organização das etapas metodológicas:

Quadro 01 – Percurso metodológico

Objetivos Específicos	Procedimento
Caracterizar os fundamentos que definem a educação integral na perspectiva histórico-crítica;	Pesquisa bibliográfica. Busca por autores clássicos e contemporâneos que versam sobre a ótica do materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, dentre eles, Dermeval Saviani, o fundador.
Examinar a produção científica acerca da trajetória histórica da educação em tempo integral no Brasil;	Pesquisa documental e bibliográfica pautada na obra de autores clássicos e contemporâneos que fundamentam a trajetória histórica da educação em tempo integral, bem como em estudos que analisam as influências do neoliberalismo na educação por meio das políticas públicas, contrapondo-se aos fundamentos da politecnia e da escola unitária, base da PHC.
Sistematizar os elementos da PHC que corroboram a educação em tempo integral, tendo o município de Foz do Iguaçu como campo de análise;	Pesquisa documental, bibliográfica e análise. Buscar documentos do município de Foz do Iguaçu, por meio de sites oficiais, portal da transparência e contato com a Secretaria Municipal de Educação, correlacionado com os fundamentos da PHC, de forma a sistematizar os principais elementos que contribuem para esse formato escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluída a exposição dos procedimentos metodológicos, apresenta-se, a seguir, a descrição detalhada dos capítulos, seções e subseções que compõem esta dissertação, com o propósito de explicitar o referencial teórico adotado e os principais documentos que fundamentaram as análises empreendidas.

O estudo ora desenvolvido ancorou-se nas contribuições de autores clássicos e contemporâneos associados à perspectiva da PHC, com destaque para o extenso repertório de Saviani (2003, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2023), propositor da PHC no Brasil, cujos escritos permearam toda a dissertação. Destarte, a fundamentação teórica apresentada nos quadros subsequentes não inclui as obras do autor, a fim de resguardar a clareza e a organização da exposição.

O primeiro capítulo foi estruturado em quatro seções e dedicou-se à exposição dos fundamentos da PHC, os quais possibilitam compreender a educação integral sob

essa perspectiva. Nesse escopo, delinearam-se os pressupostos dessa teoria marxista da educação, examinando suas bases filosóficas e metodológicas, bem como sua gênese, que visa a superação das concepções reproduutoras da escola em direção a uma concepção voltada à transformação social.

Analisou-se, ainda, a especificidade da educação enquanto expressão do trabalho como princípio ontológico da formação humana, contemplando a concepção marxista de politecnia como condição para a formação *omnilateral* do sujeito e a proposta gramsciana de escola unitária, fundamentada em princípios pedagógicos e sociais emancipatórios. Em suma, encerrou-se o capítulo com a reflexão acerca da função social da escola, compreendida como mediação essencial no processo de emancipação humana.

Quadro 02 – Referencial teórico do Capítulo I

Seção	Assunto	Referencial Teórico
1.1	Fundamentos teóricos e metodológicos	Marx e Engels (2001a; 2001b; 2011), Paludo e Vitória (2014), Frigotto (2010), Lakatos e Marconi (2003);
1.2	Teoria marxista da educação: da reprodução social à perspectiva de transformação social	Gama (2015), Marsiglia e Cury (2017), Duarte (2010);
1.3	A especificidade da educação: o trabalho como princípio ontológico da formação humana	Duarte (2013), Zatti (2023), Vygotsky (1984);
1.3.1	Politecnia na perspectiva marxista: formação <i>omnilateral</i> do sujeito	Lombardi e Saviani (2017), Duarte (2004; 2013), Marx (1999; 2009), Manacorda (2007), Netto (2020), Martins (2021);
1.3.2	Escola unitária em Gramsci: princípios pedagógicos e sociais	Fontes (2018), Semeraro (2006; 2015; 2019), Buonicore (2007), Manacorda (2019), Gramsci (2015; 2017), Sousa (2012), Barbosa e Maciel (2016), Martins (2017; 2021), Nosella (2004);
1.4	A função social da escola: emancipação humana	Duarte (2015), Marx (2013), Malanchen (2014), Lima e Colares (2023);

Fonte: Elaborado pela autora.

Outrossim, o segundo capítulo organizou-se em quatro seções, com o propósito de examinar os contextos históricos e políticos da educação em tempo integral no Brasil. Nesse sentido, revisitaram-se trajetórias e experiências emblemáticas, tais como o Manifesto de 1932, as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, a experiência de

Angicos de Paulo Freire, os CIEPs idealizados por Darcy Ribeiro e os CAICs implementados durante o governo Brizola.

Em seguida, apurou-se o processo de ascensão da burguesia, articulada à trajetória histórica do capitalismo até sua forma mais intensa, o neoliberalismo, cuja ideologia continuou a influenciar, até os dias atuais, as políticas educacionais brasileiras e a reforçar a lógica da classe hegemônica. Por fim, analisou-se a trajetória normativa que orientou a educação em tempo integral nas políticas públicas, desde a LDBEN de 1996 até o PNE 2014–2024, incluindo programas federais como Mais Educação (2007), Novo Mais Educação (2016) e Escola em Tempo Integral (2023).

Quadro 03 – Referencial teórico do Capítulo II

Seção	Assunto	Referencial Teórico
2.1	Educação Integral no Brasil: trajetórias e experiências históricas	Gadotti (2009), Frigotto (2012), Silva (2012), Moll (2012), Cavaliere (2003), Carbello e Ribeiro (2014), Eboli (1969), Freire (1981), Gomez e Franco (2015), Pinto (1996), Lima e Colares (2023), Duarte (2010; 2015), Lyra (1996), Paludo (2010), Ribeiro (1986), Veronez (2016), Sobrinho e Parente (1995), Bezerra e Diógenes (2023);
2.2	Do capitalismo histórico às políticas neoliberais	Evangelista (2021), Coggiola (2017; 2023), Bresser-Pereira (2011), Anderson (1995; 2004), Rosa (2012), Grespan (2008), Bobbio (2000), Batista (2008), Ribeiro (2018), Sousa (2023);
2.3	As implicações da agenda neoliberal para a educação brasileira	Evangelista (2021), Anderson (1995), Gentili (1996), Martinez (2020), Batista (2020), Mézsáros (2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Gadotti (2009);
2.4	Educação Integral nas políticas públicas: da LDBEN (1996) ao PNE (2014)	Matuoka (2023), Vainer (2010), Menezes (2012), Coelho e Menezes (2016), Cury (2011), Rabelo (2012), Moll e Barcelos (2021), Duarte e Jacomeli (2017), Becker (2021), Sena (2015), Cardoso e Oliveira (2022), Oliveira (2019), Brzezinski (2010; 2019), Gadotti (2009);

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro e último capítulo investigou a educação em tempo integral no município de Foz do Iguaçu sob a perspectiva histórico-crítica. Inicialmente, realizou-se uma contextualização histórica do município, a fim de situar as condições sociais, econômicas e culturais que permeiam a organização da educação local. Além do referencial teórico adotado, o estudo ora desenvolvido recorreu a documentos como o *Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional* (2023), o Caderno Estatístico de Foz do Iguaçu (IPARDES, 2025) e dados do IBGE (2023).

Em seguida, foi problematizada a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), que, em consonância com Saviani, constitui-se condição necessária à articulação orgânica dos diferentes níveis e redes de ensino no país. A partir desse debate, estabeleceu-se o diálogo com o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Foz do Iguaçu, já instituído por legislação própria, no desígnio de compreender como se articulam as normativas federais, estaduais e locais em torno da efetivação do PETI.

Na seção subsequente, projetou-se um panorama da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Foz do Iguaçu, a fim de estabelecer um comparativo com as proposições do PNE e SME, de forma a avaliar em que medida o município atende às diretrizes normativas.

Foram examinados os pressupostos das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) que orientaram e orientam a educação municipal. Ademais, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das quatro escolas municipais que ofertam a educação em tempo integral — Érico Veríssimo, Gabriela Mistral, Jardim Naipi e Pedro Viriato Parigot de Souza — com o intuito de compreender a estrutura e a organização institucional mobilizadas para atender às demandas decorrentes da implementação dessa modalidade.

Em última análise, esta pesquisa procedeu à sistematização dos principais fundamentos da PHC que corroboram a educação em tempo integral no município de Foz do Iguaçu, evidenciando as possibilidades de uma formação alinhada aos interesses da classe trabalhadora, com vistas à emancipação humana e à transformação social.

Quadro 04 – Referencial teórico do Capítulo III

Seção	Assunto	Autores e Documentos
3.1	Histórico e características do município	Gonzalez (2005), Martins e Ruschmann (2010), Recalcatti (2021), Reolon (2007)
3.2	Construção do Sistema Nacional de Educação como referência para políticas municipais	Constituição Federal de 1988 LDBEN (Lei nº 9.394/1996) Sistema Nacional de Educação (PL nº 235/2019)
3.2.1	Organização do Sistema Municipal de Ensino	Plano Municipal de Educação (Lei nº 4.341/2015) Sistema Municipal de Ensino (Lei nº 5.247/2023) PETI (Decreto Municipal nº 31.091/2023)
3.3	Panorama da Educação em Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental	PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) Dados da SMED (junho/2025)

3.3.1	Pressupostos da Proposta Pedagógica Curricular	PPC AMOP (2020) PPC Educação Integral (2022) PPC Ensino Fundamental (2025)
3.3.2	Estrutura e organização do Projeto Político-Pedagógico	PPP Érico Veríssimo (2025) PPP Gabriela Mistral (2025) PPP Jardim Naipi (2025) PPP Pedro Viriato Parigot de Souza (2025)
3.4	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação de Tempo Integral	Duarte (2013; 2015; 2017), Frigotto (2017), Barbosa e Maciel (2016), Gramsci (2017), Lima e Colares (2023), Malanchen (2016), Martins (2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

Destarte, salienta-se que a PHC, alicerçada no materialismo histórico-dialético, favorece uma leitura crítica e substancial das condições históricas e materiais que estruturam o fenômeno educativo, apreendido como a manifestação aparente da realidade concreta. Contudo, a essência desse fenômeno — suas determinações internas e antagônicas — permanece, por vezes, velada pela ideologia dominante, a qual tende a ocultar as contradições objetivas da educação, os conflitos de interesses, sob a aparência ilusória de neutralidade.

Nesse horizonte, a teoria marxista da educação confere fundamentos teórico-metodológicos consistentes na orientação do papel mediador da escola em tempo integral na formação do ser social. Ao reafirmar o papel do conhecimento científico, filosófico e artístico como instrumento de humanização, a PHC orienta a prática pedagógica para a formação *omnilateral*, articulando-a ao trabalho enquanto princípio educativo, com vistas à superação da fragmentação imposta pela lógica capitalista.

A relevância desta pesquisa decorre não apenas da atualidade da temática, mas também da lacuna de produções que correlacionam a PHC ao debate sobre a educação em tempo integral, sobretudo no contexto do município de Foz do Iguaçu. O estudo procurou fortalecer o diálogo com a comunidade docente acerca da práxis transformadora, identificando os elementos estruturantes que possibilitam redefinir o significado social da ampliação do tempo escolar — compreendida, neste âmbito, como oportunidade de aprofundamento das inter-relações entre trabalho educativo e emancipação humana.

Para a pesquisadora, objetivou-se apreender e interpretar as concepções formativas que orientam a escola em tempo integral, assim como caracterizar os fundamentos que sustentam uma educação emancipatória, comprometida com o

desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Ademais, visou-se subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas, potencializando o processo de produção e apropriação do conhecimento, bem como promovendo a formação integral dos estudantes.

Em síntese, esta investigação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) — campus de Foz do Iguaçu —, teve como finalidade contribuir para a formação docente, considerando as especificidades do modelo de educação em tempo integral. Outrossim, buscou solidificar a defesa da escola pública, reafirmando o compromisso com uma prática pedagógica orientada pelos interesses da classe trabalhadora e pelos princípios de emancipação humana e transformação social.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como uma teoria pedagógica voltada à compreensão e a transformação da realidade social, sob uma perspectiva crítica, tendo como propósito a formação integral do sujeito e a emancipação humana. Idealizada por Dermeval Saviani no início da década de 1980, foi elaborada em um contexto de redemocratização do Estado brasileiro, permeado por profundas reflexões dos educadores sobre as limitações das abordagens pedagógicas vigentes — notadamente a tradicional e escolanovista — suscitando inquietações que apontavam para a necessidade de alternativas alinhadas aos interesses e demandas da classe trabalhadora.

Historicamente, a educação pública brasileira, enquanto expressão das determinações sociais e das contradições próprias do modo de produção capitalista, constituiu-se de forma acrítica, muitas vezes descolada da realidade concreta e das condições materiais de existência da maioria da população. Tal distanciamento tem contribuído para a manutenção de uma estrutura social excluente, na qual os interesses da classe trabalhadora permanecem subordinados às exigências do capital, reproduzindo processos de alienação que interferem na formação de sujeitos conscientes do seu papel histórico na transformação da realidade.

À luz disso, a socialização dos conhecimentos científicos oferece subsídios aos indivíduos para a compreensão da sociedade como estruturalmente desigual e, nesse horizonte, perceber a difusão da ideologia dominante por diversos aparelhos do Estado. Assim, a apropriação da educação escolar como instrumento de intervenção consciente erige-se em elemento estruturante na luta por uma escola pública comprometida com a formação integral dos indivíduos e com a superação das desigualdades.

A educação integral, eixo orientador do presente estudo, compreende o pleno desenvolvimento do ser humano, contemplando suas múltiplas dimensões — intelectual, física, moral e social. Trata-se de um princípio que deve nortear as ações pedagógicas nas instituições de ensino, visando proporcionar uma educação de qualidade a todos os indivíduos, para que se tornem agentes sociais conscientes de seu papel transformador, contrapondo-se radicalmente às pedagogias que perpetuam as desigualdades e injustiças sociais em detrimento da hegemonia de uma única

classe.

Diante dessa conjuntura, a teoria formulada por Saviani apresenta-se como uma proposta crítica voltada à superação das abordagens reprodutivistas, ressaltando a centralidade do papel da escola na transmissão sistemática dos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos, com o objetivo de corroborar a emancipação humana e assegurar uma apropriação crítica da própria existência social (Saviani, 2008).

A PHC está alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético — teoria desenvolvida por Marx (1818–1883) para analisar a estrutura, organização e as complexidades sociais. Seus princípios foram construídos a partir das contribuições de teóricos como Engels (1820–1895), Lênin (1870–1924) e Gramsci (1891–1937), que, alinhados ao pensamento marxista, dedicaram-se a estudar e investigar a educação sob uma perspectiva dialética de produção do conhecimento (Saviani, 2012).

A PHC comprehende a educação como um fenômeno social e histórico, intrinsecamente vinculado às condições materiais da sociedade. É, ao mesmo tempo, um instrumento de formação humana e, por consequência, um espaço de disputa ideológica. Os saberes históricos, artísticos, filosóficos e científicos, produzidos e acumulados ao longo da história, constituem o patrimônio cultural da humanidade (Saviani, 2008).

Diante disso, este capítulo propõe apresentar a PHC como uma teoria comprometida com os interesses da classe popular, examinando seus fundamentos teórico-metodológicos e definindo a especificidade da educação, a fim de compreender e situar a função mediadora da escola frente ao projeto de educação em tempo integral que vem sendo construído nas escolas públicas.

1.1. Fundamentos teóricos e metodológicos

A PHC fundamenta-se na filosofia marxista do materialismo histórico-dialético, ao compreender a educação como uma prática social. Isso significa que o processo educativo não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligado ao contexto social, econômico e político em que se insere. Essa base teórica sustenta a PHC como uma proposta pedagógica crítica e transformadora (Saviani, 2012).

Em face da centralidade, torna-se primordial compreender a organização da sociedade e as relações de produção que a estruturam, a fim de que a escola se instrumentalize de maneira eficaz e promova os meios necessários para uma educação emancipatória. Logo, a escolha do método para analisar a materialidade objetiva deve reflexionar a trajetória histórica da luta de classes.

Nessa perspectiva, a corrente teórica do materialismo histórico abrange “[...] a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011, p. 76), reconhecendo que as estruturas sociais resultam de um processo contínuo da humanidade, em que a dialética representa a interação dinâmica entre o movimento real e a transformação da realidade concreta.

Marx conceitua o materialismo histórico-dialético pela primeira vez na obra “A Ideologia Alemã”, escrita em 1846 em parceria com Engels², publicada quase um século depois, em 1933. Nesse trabalho, os autores partem das contribuições de Feuerbach³ para desenvolver uma perspectiva materialista, articulando-a com os fundamentos da dialética. Tal linha de pensamento rompe com o idealismo hegeliano predominante na época, ao destacar que as condições materiais da vida — como a produção econômica e as relações sociais — são a base determinante da consciência humana e das estruturas ideológicas, e não o contrário (Marx; Engels, 2001a).

Enquanto o idealismo afirma que o campo das ideias é a força propulsora das mudanças históricas e sociais, Marx propõe um materialismo que avulta a necessidade de ação concreta para transformar a realidade, em vez de simplesmente interpretá-la. De acordo com Marx e Engels (2001a), a história é conformada por seres humanos reais que atuam em um contexto material e social específico, rechaçando a concepção de que mudanças substanciais possam suceder passivamente de abstrações ou em decorrência de eventos metafísicos. Assim, o materialismo postula a primazia da coragem para intervir ativamente no mundo, transformando-o por meio da práxis⁴, em lugar de esperar que ideias ou razões se manifestem de forma autônoma. Na concepção marxista,

² Friedrich Engels: Filósofo e revolucionário alemão, coautor com Karl Marx em “A Ideologia Alemã” e colaborador na teoria do materialismo histórico-dialético.

³ Ludwig Feuerbach (1804-1872): Filósofo alemão destacado por suas críticas à religião e por sua defesa do materialismo.

⁴ O termo “práxis” encontra-se registrado no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) da Academia Brasileira de Letras, razão pela qual será empregado nesta pesquisa sem a utilização de itálico.

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento (Marx; Engels, 2001a, p. 100).

Dessa forma, a práxis é entendida como uma atividade própria do ser humano que interrelaciona, de forma simultânea, a ação prática com base em uma reflexão crítica, representando a unidade indissociável entre teoria e prática. O homem, enquanto ser social, age na história por meio de ações concretas que, ao longo do tempo, alteram a materialidade social. Tais ações se situam em um contexto de relações e determinações materiais que condicionam e são reciprocamente condicionadas pela práxis humana (Marx; Engels, 2001a).

Conforme Paludo e Vitória (2014, p. 102), “Essa natureza social é constituída pelo trabalho, atividade vital fundante do ser social”, o que significa que é por meio do trabalho que os indivíduos produzem e reproduzem as condições materiais de sua existência, impulsionando o movimento social. Essa perspectiva evidencia a importância das relações de produção e das lutas sociais na constituição das estruturas que organizam a vida em sociedade, considerando que a transformação histórica resulta da ação consciente e intencional dos indivíduos, condicionada ao seu contexto material.

O primeiro ato histórico do homem, ao modificar a natureza, marca seu nascimento enquanto ser humano, pois “[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx; Engels, 2001a, p. 10-11), dando início a um processo contínuo de superação por incorporação, no qual novas necessidades são constantemente geradas, impelindo o desenvolvimento social. Essa dinâmica dialética entre objetivação e apropriação configura o desenvolvimento histórico e constitutivo do ser humano (Saviani, 2008).

Em consonância com o exposto, Frigotto (2000) sublinha que a dialética consiste justamente nesse movimento do real, na produção histórica do mundo material. Ademais, a perspectiva dialética parte da experiência empírica — aquilo que é observável e concreto — para alcançar o abstrato, no qual se situam as teorias e os constructos, sempre com a finalidade de retornar à prática, consubstanciando a transformação da realidade por meio da ação consciente, ou seja, da práxis. Nas palavras do autor:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2000, p. 81).

Nesse ínterim, Lakatos e Marconi (2003) delineiam quatro fundamentos que norteiam a aplicação do método dialético na análise da realidade empírica:

Figura 01 – Princípios do Método Dialético



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Lakatos e Marconi (2003).

O método assenta-se na premissa da *ação recíproca* entre os elementos constitutivos da sociedade — tais como economia, política e cultura — compreendendo que estes não se manifestam de forma isolada, mas encontram-se em uma relação de interdependência e influência mútuas. Ademais, para analisar um fenômeno específico, Lakatos e Marconi (2003), sublinham a necessidade de uma abordagem sistêmica, com a finalidade de situá-lo dentro do contexto social mais amplo, buscando identificar as relações que se estabelecem com os demais aspectos da realidade. A esse respeito, as autoras afirmam que:

Portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (Lakatos; Marconi, 2003, p. 101).

A análise dialética evidencia também que a sociedade se encontra em permanente transformação, marcada por tensões e contradições que atuam como forças propulsoras do desenvolvimento social. Esse movimento contínuo e evolutivo caracteriza o princípio da *mudança dialética*, que orienta a observação dos processos

sociais como fluxos dinâmicos e interativos, em que cada alteração resulta da ação recíproca entre distintos elementos. Nesse sentido:

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (Lakatos; Marconi, 2003, p. 102).

O terceiro fundamento que norteia o método consiste na passagem da quantidade à qualidade, reconhecendo a realidade como um fluxo contínuo de movimento e transformação que, em determinado momento, ocorrerá uma transição do estado quantitativo para o qualitativo, seja no âmbito natural ou social (Lakatos; Marconi, 2003). Um exemplo dessa alteração é quando o indivíduo acumula tanto conhecimento (quantitativo) ao ponto de levá-lo a um salto de compreensão (qualitativo). É precisamente essa transição que constitui o eixo basilar do método dialético: a mudança qualitativa, o instante em que a sociedade, por meio de sua transformação histórica, alcançará a emancipação humana, superando a segmentação de classes e redefinindo a estrutura social.

Por fim, o princípio da interpenetração dos contrários postula que forças antagônicas coexistem dentro de uma mesma totalidade, tais como o idealismo e o materialismo. Com o intuito de explicitar essa relação, Lakatos e Marconi (2003) destacam três características: a contradição interna, que consiste na tensão entre forças opostas que coexistem e se confrontam; a inovação, na qual para algo existir, seu oposto necessariamente deixa de existir; e a unidade de contrários, que indica que dois elementos opostos convivem em uma mesma unidade.

No contexto capitalista, a principal contradição situa-se entre a burguesia (classe dominante que detém os meios de produção) e o proletariado (classe trabalhadora que vende sua força de trabalho). Embora coexistam no mesmo sistema socioeconômico, seus interesses antagônicos tornam essa tensão o principal motor das transformações sociais e históricas, abrangendo as dimensões econômica, política e cultural.

Na esfera educacional, a escola ocupa uma posição ambígua por um lado, encontra-se estruturada e orientada por políticas que refletem os interesses da classe

hegemônica, configurando-se como reproduutora das relações de dominação. Por outro lado, ao democratizar o acesso e possibilitar a apropriação crítica do conhecimento sistematizado pela classe popular, constitui-se como instrumento de formação e emancipação humana. Logo, a luta de classes transcende o conflito material e se estende à formação da consciência, na qual a educação assume papel axial como mediadora entre o indivíduo e a totalidade social. A esse respeito, Marx e Engels (2011) afirmam que:

A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo (Marx; Engels, 2011, p. 8).

O materialismo histórico-dialético, enquanto referencial teórico-metodológico da PHC, permite relacionar a educação às condições materiais e às lutas sociais, fundamentando uma práxis pedagógica crítica e transformadora. Com a base teórica consolidada, a próxima seção abordará o contexto histórico da elaboração da teoria crítica da educação, destacando seu papel na emancipação humana.

1.2. Teoria pedagógica marxista: da reprodução à perspectiva de transformação social

A segunda metade do século XX foi marcada por intensas transformações econômicas, políticas e culturais que reverberaram nas concepções de educação. A crise dos modelos pedagógicos tradicionais e a ascensão de abordagens centradas na aprendizagem individual e nas competências sinalizaram os limites de uma educação dissociada das contradições sociais. Frente a isso, tornou-se premente repensar o papel da escola na sociedade capitalista, deslocando o debate acerca da reprodução das desigualdades para a possibilidade concreta de sua superação.

Compreender o contexto social que engendrou o movimento intelectual e pedagógico em busca de teorias contra-hegemônicas voltadas à articulação entre educação e transformação social é fundamental para situar o debate educacional que se institucionalizou no Brasil naquele período. Nesse sentido, Gama (2015) explicita os elementos históricos que definiram essa conjuntura:

Tais proposições foram desenvolvidas sobre a base de: um processo de industrialização e crescimento da urbanização; período de transição entre o tipo de estado, as formas de estado e o regime político; abandono da independência e soberania para uma doutrina de interdependência; golpe militar de 1964 e o ajuste da ideologia política ao modelo econômico; e por fim a concepção produtivista da educação com base na teoria do capital humano, incorporando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (Gama, 2015, p. 41).

É nesse contexto histórico e político que se evidencia a obra de Dermeval Saviani, um dos mais influentes educadores brasileiros, professor emérito e formulador da teoria crítica da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa teoria se solidifica, assim, como uma proposta de formação emancipatória, orientada pela luta contra a marginalização social e a desigualdade no acesso ao conhecimento sistematizado, afirmando o papel da escola como mediação para a transformação das estruturas sociais. Seu trabalho orienta a formação docente e contribui notoriamente para uma educação pública de qualidade, concebida como lócus de formação integral e exercício pleno da cidadania.

Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943, na cidade de Santo Antônio da Posse, interior de São Paulo. Proveniente de uma família numerosa e simples, seus pais, analfabetos, não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. Durante a infância, a família mudou-se para São Paulo, onde o pai e alguns irmãos passaram a trabalhar em fábricas, enquanto Saviani iniciou seus estudos em condições bastante precárias, frequentando o ensino primário em um galpão da cidade. Em 1955, iniciou o ginásio na capital paulista, mas logo mudou-se para Cuiabá, onde continuou seus estudos longe da família (Marsiglia; Cury, 2017).

Em 1964, ingressou no curso de Filosofia em Aparecida do Norte, e posteriormente continuou seus estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conciliando a formação acadêmica com o trabalho em bancos e a militância estudantil, esta última interrompida pelo golpe militar realizado no mesmo ano. Ainda como estudante, Saviani foi indicado a monitor, iniciando a sua trajetória docente. Com o tempo, consolidou-se como professor e abandonou o setor bancário para dedicar-se integralmente à docência e à produção intelectual (Marsiglia; Cury, 2017).

Em 1973, concluiu seu doutorado com a tese intitulada “Educação Brasileira: estrutura e sistema”, centrando seu campo de interesse na investigação da estrutura

do sistema educacional brasileiro. O objetivo de conhecer o sistema era ampliar as oportunidades de acesso à escola, permitindo que a classe popular se apropriasse de conhecimentos sistematizados e se instrumentalizasse para compreender aquilo que a classe dominante detém, buscando, assim, na escola um espaço de formação crítica e emancipação (Marsiglia; Cury, 2017).

As contribuições de Saviani são amplas e seguem em constante desenvolvimento, sendo continuamente aprimoradas por ele e por diversos educadores comprometidos com o processo educativo e social. A teoria pedagógica que formulou na década de 1980 constitui-se referência para muitos sistemas municipais de ensino na elaboração de suas propostas curriculares e projetos político-pedagógicos. Em consonância com essa perspectiva,

A luta pela educação tornou-se um objetivo: Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 2008, p. 25-26).

Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani inclui uma dedicatória significativa ao filho, que remete diretamente aos objetivos da PHC, enunciando: “Para Benjamin, esperando que os filhos de sua geração alcancem estudar numa escola verdadeiramente democrática”. Nesse trabalho, o autor realiza uma análise crítica das pedagogias dos anos 1970, evidenciando como estas reproduziam a marginalização dos indivíduos no âmago das próprias instituições. Nesse horizonte, classifica-as da seguinte forma:

[...] no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2008, p. 3-4).

Essas teorias pedagógicas são criticadas pelo autor por não confrontarem as estruturas sociais que reforçam a hegemonia burguesa, contribuindo diretamente para

a perpetuação do *status quo*⁵ por meio dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, dentre os quais, a própria instituição escolar (Saviani, 2008).

O quadro a seguir apresenta a classificação das correntes pedagógicas em termos de marginalização dos indivíduos, conforme a perspectiva de Saviani (2008, p. 5-24):

Quadro 05 – Teorias pedagógicas

Teorias não críticas	Teorias crítico-reprodutivistas	Teoria Crítica da Educação
Pedagogia Tradicional	Teoria do sistema de ensino como violência simbólica	Propõe-se a Pedagogia Histórico-Crítica
Pedagogia Nova	Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)	
Pedagogia Tecnicista	Teoria da escola dualista	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Saviani (2008).

Em um breve apontamento, Saviani (2008) destaca que as pedagogias da Escola Tradicional, Escola Nova e Tecnicista são identificadas como não-críticas. Na escola tradicional, a marginalização dos estudantes, independente da motivação — seja por dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais ou socioeconômicas — é vista como um problema individual, de ignorância, um desvio que precisa ser corrigido para que o discente se encaixe nos padrões estabelecidos, haja vista que, “[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (Saviani, 2008, p. 4). A escola assume, portanto, um papel corretivo, empenhando-se em “ajustar” os sujeitos ao modelo educacional vigente, sem considerar as desigualdades estruturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Além disso, o ensino é centrado na transmissão de um extenso volume de conteúdos científicos, que por vezes, são repassados de forma mecânica e descontextualizada da realidade social. O professor adota uma postura autoritária, sendo assinalado como a principal fonte do saber, enquanto o aluno é visto como receptor passivo de informação. Como resultado, sua participação ativa no

⁵ Termo em latim que designa “o estado atual das coisas”.

aprendizado é suprimida, reforçando a relação hierárquica entre docente e discente (Saviani, 2008).

A Escola Nova irrompe como oposição ao modelo tradicional. A marginalização dos indivíduos, nessa ótica, está relacionada a uma certa ausência de vínculo com a sociedade, do sentimento de pertencimento. Assim, rejeitam-se todos as referências associados ao ensino convencional, alocando o aluno no centro do processo educativo e o professor na função de facilitador. Segundo Saviani (2008), essa contraposição resulta no reposicionamento de elementos fundamentais:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 8).

Nesse ínterim, ao priorizar o protagonismo do aluno e a flexibilização do ensino, a Escola Nova negligencia o aprofundamento e a sistematização dos conteúdos científicos, tornando o processo educativo superficial, com ênfase em atividades práticas e lúdicas, o que limita a formação intelectual dos estudantes (Saviani, 2008).

A esse respeito, Duarte (2010) pontua que a limitação das pedagogias denominadas de *aprender a apreender* — entre elas o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista —, caracterizadas pela negação da educação tradicional, reside no fato de não reconhecerem a fragmentação social inerente ao capitalismo no processo educativo. Consequentemente, essas abordagens tendem a alienar os sujeitos à condição de exploração, reforçando a segregação na socialização do saber e na produção do conhecimento científico e cultural da humanidade.

É importante ressaltar que a escola tradicional não conseguiu atenuar os efeitos da marginalização social e, por conseguinte, a Escola Nova contribuiu para seu agravamento. O escolanovismo, ao priorizar de forma exacerbada os métodos pedagógicos, negligenciou a análise crítica sobre a função social da escola. Tal lacuna abriu espaço para o avanço do tecnicismo, uma proposta educacional alinhada aos

interesses do mercado, com foco na eficiência operacional e utilitária (Saviani, 2008).

No contexto do Regime Militar⁶ (1964-1985), a pedagogia tecnicista afirmou-se como instrumento para atender às demandas do crescimento econômico e à manutenção da ordem política. Nesse período, a escola pública passou a formar mão de obra qualificada, priorizando o desenvolvimento de habilidades técnicas voltadas ao setor produtivo. Essa distinção reflete e perpetua as desigualdades sociais, sustentando a estrutura de poder e a divisão em classes. Saviani (2008) aponta que, sob essa perspectiva,

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (Saviani, 2008, p. 10).

A abordagem tecnicista submete professores e alunos a se adaptarem a técnicas e métodos rígidos de controle de desempenho, como avaliações padronizadas e métricas de eficiência, priorizando a profissionalização em detrimento da formação humana e crítica. Tal lógica espelha os princípios do trabalho industrial⁷, que busca maximizar resultados por meio da padronização e do controle. Como consequência, verifica-se a fragmentação, o engessamento do processo de ensino e a superficialização do currículo escolar (Saviani, 2008).

Evidencia-se, contudo, a dualidade entre a educação destinada aos filhos da burguesia, que assegura acesso a conhecimentos científicos e culturais para preservar sua posição dominante, e a formação profissional voltada aos filhos da classe popular, que reforça sua condição de trabalhadores ao prepará-los exclusivamente para o mercado.

No que tange à superação dos problemas sociais, as teorias pedagógicas não-críticas frequentemente assumem uma postura idealista. Duarte (2010) define esse idealismo como a tendência de adiar a resolução de questões concretas para um processo formativo futuro, sem realizar uma análise aprofundada dos fatores

⁶ O Regime Militar no Brasil (1964-1985) foi um período marcado pelo autoritarismo político, censura e repressão a movimentos sociais e opositores. Instaurado por meio de um golpe em 1964, priorizou o desenvolvimento econômico, alinhando-se a interesses neoliberais.

⁷ O modelo industrial pauta-se em princípios de padronização, mecanização, hierarquização e controle de produtividade. No contexto da produção, objetiva-se a máxima eficiência por meio da divisão do trabalho e da utilização de técnicas operacionais para reduzir custos e aumentar a escala de produção e, consequentemente, do lucro.

históricos e estruturais que os geram. Assim,

Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação (Duarte, 2010, p. 35).

Em contraponto, as teorias crítico-reprodutivistas analisam a educação considerando suas condicionantes políticas e econômicas, reconhecendo a escola como um campo de domínio ideológico, pois “[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (Saviani, 2008, p. 24).

Não obstante, ao circunscreverem a escola à condição de mero aparato de reprodução das desigualdades sociais, acabam por negligenciar seu potencial transformador. Restringem-se a uma crítica que desvela os processos de exclusão, mas não avançam na construção de caminhos concretos para romper com essa lógica, mantendo-se em um diagnóstico que, embora pertinente, carece de propostas efetivas de mudança. Com base na análise de Saviani (2008), podem ser identificadas três vertentes crítico-reprodutivistas:

Quadro 06 – Teorias crítico-reprodutivistas

Teorias crítico-reprodutivistas	Pressupostos centrais
Teoria do sistema de ensino como violência simbólica	Argumenta que o trabalho pedagógico nas escolas reproduz inconscientemente os princípios da supremacia burguesa, apresentando-se sob a aparência de neutralidade. Não há força material (capital) nem simbólica (cultural) suficiente para confrontar essa estrutura, o que impede a luta de classes e torna impossível uma educação libertadora.
Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado	A ideologia dominante é manifestada por aparelhos estatais, dentre eles, as instituições de ensino. A reprodução ideológica, portanto, assume uma dimensão material. Nesse sentido, a escola se configura como campo de batalha doutrinária, onde o proletariado não tem perspectiva de êxito, haja vista, o foco repressivo.
Teoria da escola dualista	A escola desempenha duas funções: formar a mão de obra para sustentar o <i>status quo</i> e propagar a ideologia burguesa. A resistência

	proletária, por sua vez, se manifesta fora da escola, enquanto a burguesia usa a instituição escolar como um meio de conter essa ideologia e propagar a sua própria. A revolução, portanto, não ocorre dentro da escola, mas nas massas. Assim, a luta de classes dentro da instituição escolar é sem propósito.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Saviani (2008).

A análise e classificação das correntes pedagógicas críticas e crítico-reprodutivistas conduziram Saviani (2008) a reconhecer a necessidade de uma nova teoria que orientasse a prática docente para além do paradigma reprodutivista. A veemente crítica dos educadores às limitações dessas abordagens catalisou a busca por alternativas, culminando na formulação da PHC no início da década de 1980.

Saviani (2008) postula ser exequível a sistematização crítica de uma corrente teórica que tenha por finalidade transcender a dualidade entre a pedagogia da essência (referindo-se à escola tradicional e seu caráter revolucionário) e a pedagogia da existência (associada à Escola Nova e seu caráter reacionário). Para tanto, deve-se considerar o aprofundamento dessa proposta, fundamentada nos interesses e nas demandas dos grupos historicamente oprimidos, de modo a estabelecer uma distinção clara entre os objetivos da classe dominante e os da classe dominada.

A escola, enquanto instituição social, situa-se no cerne de complexas relações políticas, sendo impossível considerá-la neutra. Embora educação e política sejam esferas distintas, elas se interconectam na realidade social, já que, ao cumprir seu papel pedagógico, a escola também exerce uma função política (Saviani, 2008). Nesse horizonte, o autor afirma que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (Saviani, 2008, p. 65), visto que a escola pode tanto reproduzir estruturas de dominação quanto transformar a realidade social, conforme o projeto pedagógico que a orienta.

A seleção e a transmissão do conhecimento denotam as relações de poder e revelam a disputa ideológica inerente à sociedade. Saviani (2008) emprega a metáfora da "curvatura da vara"⁸ para ilustrar a inter-relação entre política e educação. Ele ressalta que, historicamente, a educação sempre esteve a serviço da burguesia,

⁸ Conceito formulado por Lênin para expressar a necessidade de enfatizar princípios socialistas para corrigir desvios ideológicos. Ao "curvar a vara" para um extremo, busca-se garantir a assimilação desses ideais, permitindo depois um equilíbrio ao centro.

assegurando a reprodução da sua hegemonia. Para que a classe trabalhadora possa libertar-se da condição de dominação, é necessário que a apropriação crítica do conhecimento científico, técnico e cultural, tradicionalmente monopolizado pelas elites, utilizando-o como instrumento de luta e emancipação.

Ademais, a educação é submetida a determinações políticas que financiam e regulam sua organização, currículo e formação docente, sendo estruturada de acordo com os interesses proeminentes do sistema. De igual modo “[...] a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos” (Saviani, 2008, p. 68).

É nessa conjuntura que a PHC se ancora nas demandas da classe popular, ao defender uma educação integral que possibilite a apropriação crítica do conhecimento. Como afirma Saviani (2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Torna-se, portanto, imprescindível compreender que a especificidade da educação reside no acesso ao acervo histórico e cultural produzido coletivamente, o qual é mediado pela escola enquanto espaço formativo.

Somente por meio da democratização do saber sistematizado a classe popular estará instrumentalizada para reivindicar aquilo que é patrimônio comum da humanidade, superando as condições de opressão e desigualdade e possibilitando a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. A seção seguinte abordará a especificidade da educação, destacando o trabalho como princípio basilar na formação da humanidade e na constituição do homem enquanto ser cultural.

1.3. A especificidade da educação: o trabalho como princípio ontológico da formação humana

O trabalho configura-se como atividade fundamental e intrinsecamente humana, por meio da qual o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, a si próprio, superando sua condição natural e tornando-se um ser cultural e social. A transformação da natureza constitui condição *sine qua non* à existência humana, haja

vista que é por meio dela que o ser humano constrói sua realidade material e simbólica⁹ (Saviani, 2011). A esse respeito, Saviani (2003, p. 133) afirma que:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho — isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência —, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano (Saviani, 2003, p. 133).

A aptidão humana de criar e aperfeiçoar técnicas por meio do trabalho permite a produção de instrumentos, saberes, significados e valores que estruturam a cultura e fomentam o desenvolvimento social. Esse processo ocorre de forma dialética, isto é, à medida que a humanidade amplia sua capacidade de transformar o meio natural em benefício próprio, despontam novas necessidades sociais que impulsionam a produção de saberes e instrumentos cada vez mais complexos. Conforme expõe Duarte (2013), trata-se de um movimento contínuo de objetivação e apropriação, essencial para a formação da cultura humana e para a elaboração dos conhecimentos científicos que sustentam o desenvolvimento social. Sobre o conceito, Duarte define:

Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. [...] A objetivação do ser humano é um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social, é condensação de experiência humana (Duarte, 2013, p. 65-66).

Nesse movimento dialético que vincula a modificação da natureza à autotransformação humana, o trabalho engendra dois resultados indissociáveis: de um lado, a cultura material, manifestada em instrumentos, técnicas e bens produzidos; de outro, a cultura imaterial, que traduz o processo contínuo de formação e desenvolvimento histórico da humanidade (Duarte, 2013).

⁹ A distinção entre humanos e animais, segundo a Teoria Histórico-Cultural, que se alinha à PHC, no âmbito da psicologia, reside na mediação simbólica, que envolve um sistema de signos (palavras, números, imagens) gerado pelas interações sociais. Esses signos, produtos material-subjetivos, estruturam o psiquismo humano e orientam as ações práticas. Para aprofundamento, sugere-se as leituras de Pino (1991) e Rego (1995).

À luz dessas considerações, a educação configura-se como uma forma de trabalho imaterial, cujo resultado não é tangível, mas intelectual, orientado à apropriação e à socialização dos saberes historicamente produzidos. A elaboração do conhecimento, portanto, concretiza-se em um processo educativo fundamentado no saber objetivo e histórico (Saviani, 2011).

Ao longo da história, a atividade do trabalho adquire outra perspectiva além da produção da própria existência: torna-se um instrumento da classe burguesa para a acumulação de capital, convertendo-se, por conseguinte, em uma mercadoria que o trabalhador vende e o capitalista se apropria, explorando-a com vistas à obtenção de lucro. Nesse horizonte, Saviani (1984) argumenta, segundo uma perspectiva estritamente econômica, que:

[...] o que diferencia, propriamente, o trabalho produtivo do improdutivo é o fato de gerar mais-valia. Portanto, o trabalho produtivo, independentemente dele se materializar ou não no objeto, independentemente de gerar ou não riqueza material, independentemente de produzir bens utilitários ou supérfluos ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Nesse sentido mesmo trabalho não material pode ser produtivo (Saviani, 1984, p. 79).

Inicialmente, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo revela como a própria natureza do trabalho está intrinsecamente condicionada às relações sociais e econômicas preponderantes em cada contexto histórico. Em seguida, esse recorte estritamente econômico não apreende a complexidade do trabalho não material, que abrange “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atividades, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber [...]” (Saviani, 2011, p. 12), e as quais não necessariamente geram mercadoria ou mais-valia para o capitalista. Desse modo, pensar o trabalho produtivo unicamente como aquele que gera mais-valia ao capitalista exprime uma inconsistência.

Fundamentando-se na concepção de trabalho como a atividade pela qual a humanidade se produz — ou seja, cria e reproduz os elementos necessários à sua existência —, deve-se ponderar que toda ação que contribua para a reprodução ou transformação da sociedade configura-se, por conseguinte, como um ato produtivo, contrapondo-se diretamente à percepção de viés econômico (Saviani, 2011).

Sob essa perspectiva, o trabalho docente que colaborasse para a manutenção do *status quo* estaria sendo produtivo. De forma análoga, a prática pedagógica

direcionada à emancipação humana e à transformação social também se afirmaria como produtiva. Assim, conceber o trabalho produtivo exclusivamente sob a ótica econômica um equívoco.

Nesse ínterim, Saviani considera mais adequado pensar o trabalho educativo a partir das concepções de trabalho material e não-material. Como mencionado anteriormente, a educação, diante do exposto, situa-se no âmbito não-material, isto é, o produto gerado não se separa do produtor (Saviani, 1984). Nesse horizonte, Saviani (2011) afirma que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p. 20).

À luz desse entendimento, a especificidade da educação reside, justamente, no caráter intelectual e formativo de sua prática. Destarte, o trabalho educativo visa à apropriação e à socialização do saber historicamente produzido, mediando o desenvolvimento das potencialidades humanas e promovendo a formação integral dos sujeitos (Saviani, 2011).

Nessa linha, a pedagogia, enquanto ciência da educação, não se restringe apenas aos conteúdos, mas no modo como esses saberes são incorporados e transformados pelos indivíduos (Saviani, 2019). Sob essa perspectiva, Saviani (2013, p. 7) reforça a centralidade do trabalho educativo ao afirmar que:

Um homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (Saviani, 2013, p. 7).

A educação, vista sob a ótica do materialismo histórico-dialético, manifesta-se como um fenômeno indissociável das condições materiais e históricas que a sustentam. Saviani (2003, p. 133) observa que “conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha,

mudam as formas pelas quais os homens existem". Assim, a educação caracteriza-se como parte integrante da totalidade social, articulando-se organicamente à estrutura socioeconômica de cada período histórico (Saviani, 2008).

A interconexão entre educação e trabalho, no âmago das relações sociais, remonta aos primórdios da instituição escolar que, historicamente, estruturou-se como um espaço de acesso restrito, reservado às classes dominantes. Na Grécia Antiga, por exemplo, a educação formal constituía um privilégio da elite isenta do trabalho braçal, enquanto os escravizados asseguravam a sustentação material da sociedade (Saviani, 2007).

Em consonância com Saviani (2007), a concepção de educação nesse período apresentava uma nítida cisão social e epistemológica. A *paideia* grega, escola designada para uma minoria de cidadãos livres, tinha como finalidade a formação intelectual, voltada ao exercício da razão e à busca do conhecimento. Complementarmente, Zatti (2023) ressalta que:

A *paideia* foi concebida como um ideal de formação geral cujo objetivo era cultivar o ser humano em sua completude. Visava à modelagem de um ser humano integral, tendo em vista o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade, em sua excelência, ou, em outras palavras, de acordo com uma imagem ideal ou universal de humanidade (Zatti, 2023, p. 3).

Por sua vez, a *duléia*, direcionada aos escravos, constituía-se como ensino prático das técnicas e habilidades necessárias para o exercício dos ofícios. Sobre isso, Zatti (2023, p. 5) esclarece que "As aprendizagens ligadas à *téchne* (artes e ofícios, técnicas) se davam no próprio mundo produtivo por intermédio da realização do trabalho". A origem etimológica da palavra "escola", derivada do termo grego *scholé* (que significa "ócio"), simboliza com nitidez essa lógica dual e excludente.

Ao refletir sobre essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, Saviani (2007) assinala que:

Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (Saviani, 2007, p. 157).

Com o declínio das estruturas clássicas greco-romanas e a ascensão do modo de produção feudal, a educação permaneceu um direito privativo, desta vez do clero e de uma parcela da nobreza, sendo apropriada e rigidamente controlada pela Igreja. Na sociedade feudal, estratificada de maneira rígida, não havia demanda para a escolarização das massas. Os servos, cuja atividade se concentrava principalmente na agricultura, aprendiam apenas o necessário para a manutenção de sua subsistência social (Saviani, 2003).

Com vistas a esse fim, os mosteiros e as catedrais assumiam o papel de conservar e transmitir o saber. Todavia, tal conhecimento estava fortemente vinculado à lógica religiosa, tendo como objetivos primários a formação de novos membros do clero e a preparação dos filhos da nobreza para cargos administrativos (Saviani, 2003).

A partir do século XV, com o crescimento urbano e a expansão das atividades comerciais, a estrutura social passou por transformações substancialmente profundas, reconfigurando, por conseguinte, a relação entre trabalho e educação. Como aponta Saviani (2003, p. 134): “O campo passa a se subordinar à cidade, e a agricultura, à indústria”, o que demarca a transição do mundo rural para uma sociedade industrializada. A terra deixa de ser apenas um meio de sobrevivência para tornar-se também um objeto de investimento, orientado à produção em larga escala e ao atendimento das demandas do mercado (Saviani, 2003).

Nesse novo contexto, marcado pela ascensão da burguesia como classe hegemônica, o conhecimento assume uma função estratégica fundamental na articulação do processo produtivo. Diante do crescimento vertiginoso das atividades industriais, impõe-se à classe trabalhadora a exigência de desenvolver um conjunto mínimo de habilidades, de forma a assegurar a operacionalização das tarefas de produção e a ordenação racional do trabalho (Saviani, 2003).

Essa visão instrumental da educação pode ser aferida nas considerações do economista Smith¹⁰ (1996), que, ao discutir a instrução das “sociedades civilizadas”, postula a necessidade de ensinar conteúdos mínimos — como leitura, escrita e aritmética — mesmo aos indivíduos destinados às ocupações mais simples, a fim de

¹⁰ Adam Smith (1723-1790) foi um economista e filósofo escocês, considerado o pai da economia moderna. Sua obra mais influente, *A Riqueza das Nações* (1776), defende a ideia de que a busca individual pelo interesse próprio pode, por meio da “mão invisível” do mercado, promover o bem-estar geral da sociedade.

adequá-los às demandas da sociedade industrial:

Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas (Smith, 1996, p. 421).

Conforme a análise crítica de Saviani (2003), esse processo ocorre de forma gradual e dirigida, ofertando à classe trabalhadora apenas “doses homeopáticas” do conhecimento. Nessa conjuntura, solidifica-se a proposta de ampliar o acesso à educação básica, mas sob uma perspectiva funcionalista, focada na qualificação de mão de obra para os setores de trabalho.

Ao longo da história, a elitização da educação estruturou as instituições escolares de modo a reproduzir e atender aos interesses da classe dominante. No contexto contemporâneo, essa lógica utilitarista reconfigura-se sob a égide do neoliberalismo, redefinindo o papel da escola segundo uma racionalidade mercadológica, subordinando a formação humana às injunções da produtividade, competitividade e instrumentalização do saber.

Nesse escopo, a PHC, enquanto teoria pedagógica e crítica da educação, enfatiza a primazia de reafirmar o trabalho como princípio educativo, orientado à formação integral dos indivíduos. O fundamento do trabalho, para além de sua dimensão econômica e produtiva, constitui-se em eixo basilar da existência e da formação humana, mediando a apropriação do saber historicamente sistematizado e a busca pela emancipação humana. Essa concepção encontra expressão inequívoca nas palavras de Saviani (2017):

De modo geral, podemos considerar que esse conceito comprehende três significados: em um primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos

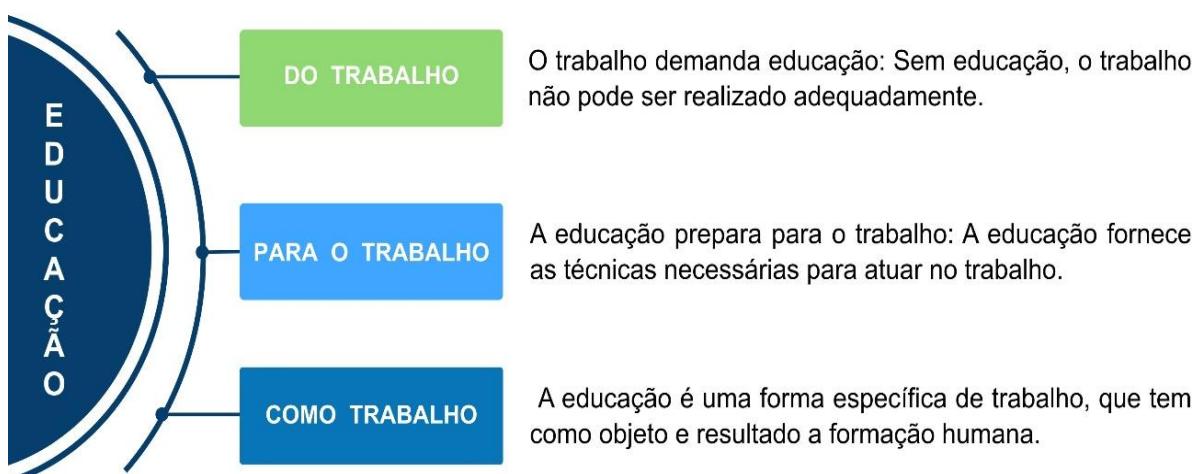
membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo em um terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2017, p.55).

Ademais, o autor evidencia que o trabalho, enquanto princípio educativo, possui dimensões distintas que articulam historicamente a educação à vida social. Em outras palavras, além do fato de que a educação não é neutra, como supracitado, mas sim manifestação das estruturas sociais e das exigências do trabalho socialmente organizado, o trabalho educativo reverbera na transformação do próprio indivíduo por meio de um processo dialético de apropriação do saber.

A inexorabilidade entre educação e trabalho é perfeitamente expressa por Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, ao abordar “A natureza e a especificidade da educação”, afirmando que a educação [...] é um fenômeno exclusivo dos seres humanos, o que implica reconhecer que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do processo de trabalho e para ele, além de ser ela própria um processo de trabalho (Saviani, 2011, p. 11).

No intuito de esclarecer essa importante relação, considerando sua constante manifestação no ambiente escolar, a imagem a seguir busca sintetizar essa afirmação. Nela, observa-se a articulação entre suas três dimensões:

Figura 02 – Inter-relações entre educação e trabalho



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Saviani (2011, 2017).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que, no primeiro sentido, *do trabalho*, entende-se que a ênfase recai sobre o trabalho, pois é ele o fator determinante que

exige preparação. Ou seja, certas atividades humanas só podem ser realizadas se o indivíduo já possuir o conhecimento e a formação necessários. Por conseguinte, no sentido *para o trabalho*, a educação antecede o desenvolvimento humano, fornecendo ao indivíduo conhecimentos e técnicas antes mesmo de sua efetivação no mundo do trabalho. Esse sentido corrobora o que afirma Vygotsky (1984, p. 117): “o ‘bom aprendizado’ é aquele que se antecipa ao desenvolvimento”.

Por fim, o terceiro sentido, *como trabalho*, diz respeito ao próprio processo educativo. A educação é, em si, uma forma de trabalho, pois segundo a sua especificidade, viabiliza a apropriação da cultura humana pelos indivíduos, promovendo a formação integral e preparando-os não apenas para o trabalho, mas também para a vida social e a transformação consciente da realidade.

Em consonância com a PHC, essa concepção de trabalho como princípio educativo ancora-se em dois pilares teóricos: a politecnia, vinculada à formação *omnilateral*, proposta por Marx, e a perspectiva gramsciana da escola unitária, que defende uma educação integral para todos. Nas subseções seguintes, essas duas concepções serão apresentadas como fundamentos para a análise do objeto desta pesquisa: a educação em tempo integral.

1.3.1. Politecnia na perspectiva marxista: formação *omnilateral* do sujeito

A educação, à luz das reflexões anteriores, que trataram das dimensões que se inter-relacionam com o trabalho, constitui-se como um processo fundamental para a formação humana. É por meio do trabalho educativo, desenvolvido no âmbito das instituições de ensino, que os indivíduos terão acesso à sua própria humanidade histórica. Trata-se, portanto, da função social de instrumentalizar a apropriação crítica do conhecimento e a construção do sujeito enquanto agente social. Partindo desse entendimento, Saviani (2011) delimita aquilo que define o objeto da prática pedagógica:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Destarte, orientar o processo educativo para a plena formação do indivíduo requer integrar suas dimensões intelectual, física, moral e social. Primordialmente, isso implica democratizar o acesso ao ensino e superar a histórica fragmentação do conhecimento — isto é, a distinção entre o saber intelectual e o manual — marcada pela desigualdade de classes.

Nesse escopo, duas concepções teóricas configuram-se como fundamentos para o trabalho educativo. A primeira é a politecnia¹¹, um dos pilares da formação *omnilateral*, que visa integrar os elementos de domínio intelectual e prática acerca dos meios de produção. A segunda é a perspectiva de Gramsci, que propõe a educação integral, associada a uma escola unitária, sem distinção de classes, capaz de suprimir essa dissociação.

Feitas essas considerações, nesta primeira subseção, será apresentada a perspectiva marxista de politecnia. Para compreender esse princípio, é necessário, antes, examinar a forma como o trabalho se organiza na sociedade capitalista, haja vista que essa estrutura pode manifestar tanto as desigualdades sociais quanto as possibilidades de formação humana.

Por alienação, Duarte (2013, p. 68) a conceitua como “[...] um fenômeno produzido pela dialética da luta de classes, que gera contradições que movem a história e a produção da vida humana”. Dessa forma, o autor pondera que não há como existir qualquer esfera da vida social em que esse estado alienante não se faça presente, uma vez que a própria estrutura social está fundada em relações alienadas.

O estranhamento do sujeito em relação à sua atividade laboral manifesta-se quando ele deixa de exercer o controle sobre o processo produtivo e os frutos do próprio trabalho, isto é, quando a divisão do trabalho oculta a sua participação no produto, impedindo-o de reconhecer sua própria identidade naquilo que produz (Duarte, 2004). Com isso, o trabalho — que em essência deveria constituir-se como meio de realização e humanização — converte-se em um mecanismo de exploração e alienação do indivíduo. Nessa linha, Lombardi e Saviani (2017) evidencia três aspectos de alienação do indivíduo:

- a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos

¹¹ O termo “politecnia” encontra-se registrado no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) da Academia Brasileira de Letras, razão pela qual será empregado nesta pesquisa sem a utilização de itálico.

estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento, e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros os quais, por sua vez, são alienados da vida humana (Lombardi; Saviani, 2017, p. 251).

Esse processo de objetivação intensifica-se na medida em que o trabalho deixa de ser a expressão do indivíduo e se transforma em atividade coletiva, organizada de forma fracionada. O trabalhador, inserido em um sistema cooperativo, participa apenas de uma parcela mínima da cadeia produtiva, distanciando-se ainda mais do produto e, consequentemente, da compreensão do processo como um todo (Saviani, 2003).

Com o propósito de reverter o distanciamento do sujeito em relação ao seu trabalho, torna-se fundamental resgatar o caráter emancipador do trabalho por meio da apropriação crítica. Nesse processo, o indivíduo, ao apropriar-se do objeto, estará simultaneamente apropriando-se do trabalho e da cultura humana incorporada ao produto (Duarte, 2013). Por conseguinte, a dimensão crítica desse movimento corrobora a atuação consciente do sujeito na esfera social, ao possibilitar a compreensão da experiência histórica acumulada e a promoção de sua própria formação ontológica e social. A respeito da apropriação — concebida como ação inversa da objetivação — Duarte (2013) explicita que:

Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito (Duarte, 2013, p.66).

Inicialmente, antes de avançar para a concepção da politecnia, expressa a partir dos princípios marxistas, cabe delinear o que seria, para Marx, a formação *omnilateral*, da qual a politecnia constitui uma de suas expressões no âmbito do ensino.

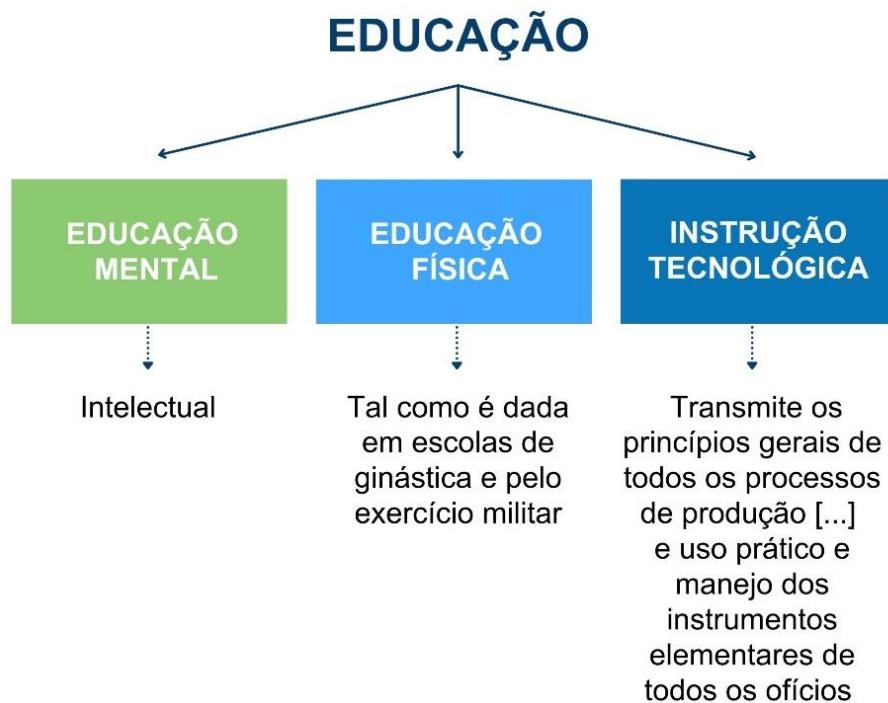
Em sua obra *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório – As Diferentes Questões*, redigida em agosto de 1866, Marx (2009) envia, ao *I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, realizado em Genebra no mês seguinte, a proposta de um plano de organização em defesa dos interesses da classe

trabalhadora. No eixo 4, especificamente, o autor discorre sobre o “Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)”.

O objetivo primário consistia em organizar o horário de trabalho de crianças e jovens de 9 a 17 anos, de forma a impedir a exploração de sua força de trabalho em jornadas exaustivas nas indústrias. Contudo, Marx reitera que, qualquer criança acima dessa faixa etária deveria “tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro, mas também com as mãos” (Marx, 2009, p. 4), assinalando, assim, a inexorabilidade da atividade laboral para a formação humana.

Em face da conjuntura social vigente à época, que será analisada mais adiante, Marx (2009) reconhecia a necessidade de assegurar que os filhos da classe operária tivessem, por direito, acesso à instrução escolar. O autor sublinhava que “nenhum pai, nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação” (Marx, 2009, p. 4). Para tanto, apresenta, no plano, a concepção adotada acerca do conceito de educação. A representação a seguir esboça essa ótica:

Figura 03 – Conceito de educação (*omnilateral*) em Marx



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Marx (2009) e Manacorda (2007).

Em seguida, nesse mesmo documento, Marx, ao tratar dessa proposição de educação, pondera que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 2009, p. 4), referindo-se à instrução tecnológica como *instrução politécnica*.

É nesse ponto que reverberam dissonâncias quanto à nomenclatura mais adequada para o terceiro pilar que compõe o desenvolvimento da educação plena. Manacorda (2007) considera que o termo “instrução tecnológica” corresponde de modo mais fidedigno à expressão marxista, por permear sobremaneira os escritos de Marx. Em contraponto, Saviani (2009) sustenta que a expressão “tecnológica” foi amplamente incorporada pela burguesia, razão pela qual “politecnia” designa de forma mais precisa a concepção de educação socialista. Todavia, conforme Lombardi e Saviani (2017), apesar das preferências terminológicas, ambos os conceitos remetem à concepção orientada para a formação *omnilateral*, isto é:

Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que no texto do aparece como “unificação da com Manifesto instrução a produção material”, nas como “instrução politécnica que transmite Instruções, os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e, n’O capital, enuncia-se como “instrução tecnológica, teórica e prática” (Lombardi; Saviani, 2017, p. 263).

À luz dessas considerações, a formulação da educação *omnilateral* corresponde, portanto, ao desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo a tríade formativa — intelectual, física e tecnológica, ou politécnica, como será designada doravante.

Nesse escopo, o propósito da formação politécnica consiste em contrapor-se à unilateralidade engendrada pela divisão de classes, isto é, à educação burguesa que dicotomiza o ensino, restringindo à classe trabalhadora apenas a instrução voltada à execução prática dos ofícios (Manacorda, 2007). Essa conjuntura impede que o trabalhador tenha acesso aos princípios gerais que fundamentam o processo produtivo e as relações de trabalho, intensificando as desigualdades e reforçando o *status quo*. Reafirmando essa concepção, Lombardi e Saviani (2017) apontam que:

Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a

eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (Lombardi; Saviani, 2017, p. 51).

As formulações teórico-políticas de Marx têm origem no contexto da consolidação do capitalismo industrial, período marcado por intensas transformações sociais e econômicas em toda a Europa, durante o declínio dos governos monárquicos feudais e a revolução burguesa burguesia.

Karl Marx nasceu em 1818, em Trier, na Prússia (atual território alemão), em uma família de nove irmão, de religião judia, e de boas condições financeiras. Seu pai era formado em direito, homem culto e almejava uma educação de qualidade para o filho. Realizou o ensino secundário em uma renomada escola exclusiva para meninos, onde estudou latim, grego, filosofia e literatura. Após concluir, mudou-se para Bonn e tentou seguir os passos do pai, ingressando na universidade de direito, porém, não concluiu. Em seguida, transferiu-se para a Universidade de Berlim, onde assumiu uma postura mais madura, dedicou-se ao curso de filosofia e iniciou sua carreira como escritor de colunas em jornais (Netto, 2020).

Na *Gazeta Renana*, jornal liberal, produziu artigos que contrapunham o governo prussiano, demonstrando seu anseio pela democracia. Diante disso, seu trabalho foi constantemente censurado e, em 1843, o jornal foi fechado, resultando na expulsão de Marx da Prússia (Netto, 2020).

Exilou-se em Paris, onde conheceu Engels e iniciaram diversos trabalhos em conjunto, incluindo a publicação no jornal *Anais Franco-Alemães*, de viés abertamente democrático. Nesse período, Marx teve contato direto com a realidade operária e passou a integrar organizações de trabalhadores. Engels, filho de dono de indústrias, tinha condições financeiras e conhecimento da realidade das fábricas (Netto, 2020).

Diante dessa experiência, Marx, que até então simpatizava com a dialética idealista de Hegel, começou a orientar-se pelo materialismo histórico e a conceber a ideia de que a miséria e as desigualdades só poderiam ser superadas por meio de uma transformação social, a qual denominou em suas obras de revolução comunista (Netto, 2020).

Novamente perseguido por suas ideias, refugiou-se na Bélgica, onde enfrentou grandes dificuldades financeiras com sua família devido à perseguição política. Engels permaneceu ao seu lado, auxiliando-o com recursos e contribuindo imensamente para

a formulação das teorias de economia política e sociedade (Netto, 2020). Suas obras ganharam destaque principalmente após o lançamento do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, pouco antes da Revolução Industrial, de onde advém a clássica frase: “A história da sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes” (Marx e Engels, 2001b, p. 23).

Ao longo de sua vida, Marx vivenciou a transição de uma sociedade agrária para um modelo urbano-industrial, no qual a exploração do trabalho e o agravamento das desigualdades sociais se intensificaram. Nesse ínterim, desenvolve conceitos fundamentais, como mais-valia, fetichismo da mercadoria, estrutura e superestrutura e trabalho alienado, que embasam sua crítica à divisão social do trabalho — intelectual e manual — como consequência da estrutura desigual da sociedade.

Ademais, tece críticas à forma como a educação é desenvolvida no âmago desse sistema, que unilateraliza o ensino, oferecendo uma instrução voltada para que a elite desempenhe funções dirigentes, enquanto aos trabalhadores é destinada uma educação limitada à prática de seus ofícios. A esse respeito, Marx e Engels (2001b) pontua que:

Todas as críticas feitas ao modo de produção de apropriação e de produção dos produtos materiais foram estendidas à apropriação e à produção dos produtos intelectuais. Da mesma forma que, para o burguês, a supressão da propriedade privada de classe equivale à supressão da própria produção, a supressão da cultura de classe correspondente, para ele, à supressão da cultura (Marx e Engels, 2001b, p. 52).

Em contraposição a isso, Marx propõe à classe operária uma formação *omnilateral*, configurada como “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho infantil em fábricas, na forma atual. Combinação da educação com a formação material etc.” (2008, p. 61), na qual se fundamenta a politecnia. Nessa direção, Saviani (2003) ressalta que:

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (Saviani, 2003, p. 142).

Em consonância com Saviani (2003), essa articulação subverte a separação historicamente instituída entre o saber e o fazer. De acordo com o autor, mesmo nas

atividades mais simples, há um conteúdo intelectual subjacente, do mesmo modo que toda atividade teórica se encontra imbricada em experiências concretas. Compreender a unidade constitutiva da práxis educativa representa o primeiro passo para a superação dessa dicotomia.

É a partir dessa compreensão que Gramsci, posteriormente, durante suas elaborações teóricas na prisão, passa a empregar o termo “filosofia da práxis” em substituição a “marxismo” - embora a expressão não tenha sido cunhada por Marx - como forma de evitar a censura aos escritos políticos (Duarte, 2007).

A práxis, nas palavras de Saviani (2017, p. 10), “pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente”. Essa concepção marxista busca contrapor-se à filosofia hegeliana, que apresenta o movimento dialético como limitado ao campo abstrato das ideias.

Para Marx, a dialética é materialista — isto é, a ação humana, no decurso histórico, por meio de suas relações de produção, produz a realidade material — e deve retornar à realidade social, a fim de transformá-la. Tal entendimento coaduna-se com o exposto em sua décima primeira nota sobre as *Teses de Feuerbach*, ao afirmar que “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se, porém, de modificá-lo” (Marx, 1999, p. 10).

Cabe aqui distinguir outro aspecto fundamental, difundido equivocada e socialmente como equivalência. Como mencionado anteriormente, a perspectiva materialista comprehende o trabalho como fundamento da produção material da sociedade. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e produz sua própria existência, de modo que, nas palavras de Saviani (2007, p. 154), “o que o homem é, é-o pelo trabalho”. Nessa esfera, uma educação que se propõe a ser emancipatória precisa necessariamente consubstanciar aquilo que é constitutivo da natureza humana, ou seja, o trabalho.

Por outro lado, sob a lógica capitalista, a instituição escolar tende a preparar os indivíduos para emprego, como se este fosse o propósito final da educação. De acordo com Martins (2021, p. 9), entende-se por emprego:

[...] uma forma de garantir a existência em um tipo específico de modo de produção da vida social, como o capitalismo. [...] associado à exploração econômica (extração da mais-valia) e à alienação a que as “classes subalternas” (do campo e das cidades) são submetidas. (Martins, 2021, p. 9).

A clareza quanto ao fundamento do trabalho é basilar para a definição dos parâmetros educacionais, haja vista que formar para o trabalho — no sentido de emprego — corresponde a formar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado (Martins, 2021). Por outro lado, formar para o mundo do trabalho “[...] implica o escopo de formação integral (teórica e prática) dos educandos, alcançada somente por processos educativos omnilaterais” (Martins, 2021, p. 10), o que requer o conhecimento aprofundado tanto dos fundamentos técnicos quanto das relações sociais que estruturam o mundo do trabalho (Saviani, 2003).

À luz dessas considerações, destaca-se, no contexto da educação brasileira, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), instituição que desenvolve suas atividades alicerçada nos princípios da politecnia. Fundada em agosto de 1985, no Rio de Janeiro (RJ), como Unidade Técnico-Científica da Fundação Oswaldo Cruz, a EPSJV possui ampla representatividade no campo da saúde. Seu projeto institucional fundamenta-se na articulação do processo educativo com o campo da saúde, integrando de forma indissociável as dimensões cultural e técnica (PPP EPSJV, 2005).

Figura 04 – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio¹²



Fonte: ICL Notícias (2025)

¹² Projeto NegroMuro faz homenagem a Joaquim Venâncio e técnicos negros da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/projeto-negromuro-fundacao-oswaldo-cruz/>. Acesso em: 23 out. 2025.

A proposta pedagógica foi elaborada em diálogo com os educadores participantes do *Seminário Choque Teórico*, realizado em 1987, dentre os quais Saviani. Partindo do princípio do trabalho como eixo estruturante da formação, o Projeto Político-Pedagógico da Unidade organiza suas ações em três eixos principais:

I – capacitação de recursos humanos e ensino em nível técnico e profissionalizante nas áreas de saúde e de ciência e tecnologia, em suporte às necessidades do Sistema Único de Saúde; II – realização de pesquisas científicas e tecnológicas nas áreas de educação e de saúde; e III – assessoria técnica ao Sistema Único de Saúde e às instituições com atuação na área de saúde (PPP, EPSJV, p. 33).

Com relação à produção e difusão do conhecimento, a EPSJV desenvolve trabalhos em diversas frentes, tais como a publicação de livros-texto, campanhas do Sistema Único de Saúde (SUS), cartilhas de vacinação, produção de material didático, atividades de consultoria e apoio aos governos municipais, estaduais e federais. A instituição mantém também um projeto que produz publicações semestrais no periódico *Trabalho, Educação e Saúde*, abordando temas que emergem dos desafios concretos da prática social nos campos da educação, da saúde e do trabalho (PPP EPSJV, 2025).

Diante do exposto, evidencia-se que a proposta pedagógica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio reflete a orientação da instituição pelo princípio da politecnia, convergindo para uma formação *omnilateral* ao buscar concretizar “[...] a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (Saviani, 2003, p. 144).

O objetivo da politecnia consiste, pois, em proporcionar ao educando uma apreensão sintética da realidade, permitindo-lhe compreender tanto a totalidade quanto as partes que a constituem, bem como suas inter-relações. Convém ressaltar que essa transformação ultrapassa o âmbito escolar, exigindo a superação das condições materiais do capitalismo e, consequentemente, a luta por um novo modelo societário (Saviani, 2003).

Complementarmente, a próxima subseção abordará a perspectiva da escola unitária segundo Gramsci, que posiciona a cultura como eixo central da formação humana, articulando-a com o trabalho como princípio educativo e ressaltando o papel do intelectual orgânico nesse processo. Essa reflexão amplia a compreensão da educação, concebendo-a como instrumento para o desenvolvimento da consciência

crítica e para a construção de uma nova hegemonia cultural.

1.3.2. Escola unitária em Gramsci: princípios pedagógicos e sociais

A concepção de escola unitária, desenvolvida por Gramsci, configura-se como uma importante contribuição teórica para a reestruturação da educação, baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, visando garantir a formação integral e o desenvolvimento cultural da classe trabalhadora. Para compreender a força propulsora dessa perspectiva, torna-se necessário analisá-la em seu contexto histórico e considerar as especificidades socioeconômicas enfrentadas por Gramsci, bem como os propósitos que motivaram sua formulação.

Antonio Gramsci, nascido em 1891 na ilha de Sardenha, na Itália, tal como Marx, vivenciou grandes transformações políticas e sociais em seu tempo. Essas experiências, posteriormente articuladas aos estudos teóricos, fundamentaram sua crítica à estrutura educacional vigente, caracterizada por ele como “autoritária e discriminadora”, levando-o também a propor um modelo pedagógico que possibilitasse a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (Manacorda, 2019, p. 25).

Durante a infância, Gramsci e sua família enfrentaram dificuldades financeiras, somadas à injusta prisão de seu pai. Tais circunstâncias o impeliram a trabalhar aos doze anos, mesmo com uma deficiência física que se agravou ao longo da vida. Apenas dois anos mais tarde, ao mudar-se para a casa de camponeses na cidade de Santu Lussurgiu, conseguiu iniciar os estudos no ginásio (Buonicore, 2007).

Em virtude de uma bolsa de estudos para o curso de Letras, Gramsci mudou-se em 1911 para Turim, cidade de grande porte, na qual ingressou na universidade. A cidade encontrava-se em pleno crescimento industrial, fato que favorecia a organização de sindicatos e intensificava os conflitos de classe. Esse contato com a dura realidade operária contribuiu para a construção de sua percepção sobre a forma como a sociedade se estruturava em polos opostos — burguesia e proletariado —, levando-o a aproximar-se dos grupos socialistas (Buonicore, 2007).

Em 1915, o jovem abandonou os estudos e iniciou sua trajetória no jornalismo, escrevendo colunas em diversos jornais. Nesse ambiente, destacou-se como uma voz influente na análise das teorias políticas, ao passo que se envolvia de forma ativa nas

atividades do Partido Socialista Italiano (PSI). Ao longo desse período, lançou a revista de nome “A Cidade Futura” na qual evidenciava sua profunda preocupação em “[...] construir uma cultura e uma moral socialista na classe operária [...]” (Buonicore, 2007, s/p).

Pouco tempo depois, ao lado de colegas, entre eles Palmiro Togliatti, fundou o jornal *L'Ordine Nuovo*, voltado a informar e dialogar com a classe trabalhadora sobre o contexto político e cultural italiano (Buonicore, 2007).

Durante sua atuação na relatoria do jornal, Gramsci assumiu uma linha teórica notadamente política e em defesa da democracia. Os grupos operários passaram a se organizar, formando comissões de fábrica e ampliando sua mobilização. Em 1920, inspirados pela Revolução Russa, os trabalhadores decretaram greve geral, mas o movimento acabou fracassando (Buonicore, 2007).

Nesse intervalo, com a ascensão do fascismo e a repressão às greves operárias, muitos dirigentes, incluindo Gramsci, tiveram sua prisão decretada. Para escapar da detenção iminente, exilou-se em Moscou, aprofundando seu contato com o comunismo russo. Posteriormente, assumiu a liderança do Partido Comunista Italiano (PCI) e buscou sua unificação com o PSI, seguindo as orientações da Internacional Comunista (IC), com o objetivo de fortalecer a luta operária. Eleito deputado em 1924, conquista imunidade parlamentar e retorna à Itália, mas é preso em 1926 pelo regime do fascista Mussolini, acusado de conspiração e subversão (Buonicore, 2007).

Gramsci permaneceu preso por aproximadamente uma década, sendo liberado do cumprimento de sua pena somente em 1937, frente ao agravamento irreversível de sua saúde — consequência, contudo, do longo período em condições degradantes na penitenciária — que o levou à morte poucos dias depois. Seus manuscritos foram reunidos por Tatiana Schucht, sua cunhada, e publicados posteriormente. Mesmo sob duras limitações durante o cárcere, Gramsci manteve-se escrevendo de forma constante, produzindo uma valiosa gama teórica para a educação, que resultou, entre outros trabalhos, no *Cadernos do Cárcere* e na *Cartas do Cárcere* (Buonicore, 2007).

A obra *Cadernos do Cárcere* é desdobramento de uma minuciosa investigação sobre a estrutura educacional italiana durante a ascensão do fascismo. Segundo Manacorda (2019), o autor identifica um sistema educacional marcado pela ambivalência e pelo dualismo: enquanto a escola clássica oferecia à elite uma formação centrada na cultura humanista e na preparação para funções de liderança,

as camadas populares eram destinadas a um ensino de “[...] caráter unilateral e não formativo da escola profissional [...]” (p. 60), voltado apenas à qualificação técnica e instrumental. Tal modelo evidenciava um projeto de sociedade em que o acesso ao conhecimento estava condicionado pela posição da classe, limitando as possibilidades de ascensão social do proletariado e assegurando a perenidade da apropriação privada dos meios de produção, bem como a difusão da ótica de mundo da classe dominante.

A investigação de Gramsci sobre as desigualdades educacionais o conduz a uma análise mais profunda dos mecanismos de dominação no capitalismo, enriquecendo a teoria social marxista ao estudar como a sociedade civil burguesa preserva sua hegemonia, articulando instituições sociais juntamente com o Estado. Corroborando essa visão, Sousa (2012, p. 72) destaca que “[...] o Estado não pode ser visto como uma entidade isolada, um ser autônomo desvinculado da sociedade em que está inserido”.

A análise perfaz as condições históricas e materiais específicas da Itália e do Ocidente, contextos nos quais os movimentos socialistas e comunistas não lograram êxito em concretizar uma revolução da classe trabalhadora nos moldes da experiência russa. Diante disso, Gramsci revisa a teoria marxista, ajustando-a à realidade italiana, na qual a hegemonia burguesa fortalecia-se por meio da sociedade civil. Conforme Nosella (2004, p. 15), essa reconstrução teórica propicia [...] “um conjunto significativo de categorias originais e de extrema eficácia para a compreensão dos problemas analisados exatamente porque construídas a partir e em função da prática histórica em que os referidos problemas se manifestaram”.

Essa diretiva culmina na teoria do Estado Ampliado, concebido como a unidade orgânica e dialética entre a sociedade civil — correspondente ao campo em que se estruturam as relações de consenso e de direção moral e intelectual — e a sociedade política, representada pelos aparatos coercitivos do Estado, ou seja, “[...] o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica [...]” (Gramsci, 2015, p. 259).

Figura 05 – Representação da concepção gramsciana de Estado Ampliado



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Fontes (2019) e Gramsci (2015).

Diante da expansão do capitalismo e o aumento das massas urbanas, esse ambiente torna-se cada vez mais complexo, marcado por contradições e disputas de sociabilidade, que são geridas de modo a manter a ordem. É nesse domínio que se desenvolvem os aparelhos privados de hegemonia — como a escola, a igreja e os meios de comunicação —, instâncias que compõem o tecido orgânico da sociedade civil e que são apropriados pela burguesia com vistas a construção de um consenso social, visando naturalizar a ordem vigente e enfraquecer as resistências às contradições do sistema. A esse respeito, Fontes (2018) sublinha:

Os aparelhos privados de hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos (Fontes, 2018, p. 221).

À luz dessas considerações, Gramsci delineia um caminho possível para a revolução cultural, fundamentado na elevação da consciência das classes subalternas, com o objetivo de confrontar a cultura hegemônica e instituir uma educação unificada, humana e acessível a todos. De acordo com Manacorda (2019), o autor sublinha:

[...] a exigência de ordem intelectual e moral, a organização da cultura, o partido como um intelectual coletivo, sua função de hegemonia, feita de direção mais consenso, a definição de uma nova escola unitária, cujo princípio pedagógico seja de cultura e de trabalho, ao mesmo tempo (Manacorda, 2019, p. 66).

Essa proposta converge para uma concepção de formação integral alicerçada no trabalho como princípio pedagógico. A compreensão de integral no pensamento gramsciano amplia e ressignifica a concepção marxista de formação *omnilateral*, orientada para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Para Gramsci, partindo dessa formação plena, o sujeito deve integrar-se de modo consciente e ativo em uma sociedade unificada, superando a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. Destarte, integral, na leitura de Semeraro (2019), corresponde:

[...] à concepção de uma nova civilização a ser construída na práxis das organizações políticas populares voltadas a romper com a matriz destrutiva do capitalismo, a combater toda forma de degradação humana, social e ambiental, a eliminar a corrosiva divisão de classe, a superar a concepção superior-inferior, governantes-governados, dirigentes-dirigido (Semeraro, 2019, p. 363).

Nessa esfera, tal pressuposto adquire maior relevância ao situar a educação como instrumento nuclear para promover a renovação ideológica e cultural em duas frentes: por meio da formação das massas e pela formação de indivíduos que Gramsci denominou de *os intelectuais* (Manacorda, 2019).

O autor elucida que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2017, p. 17), percepção pautada na premissa de que qualquer trabalho, por mais simples que seja, envolve algum nível de capacidade intelectual. Ademais, o conceito de intelectual refere-se, essencialmente, ao papel que cada indivíduo exerce no contexto social. Nas palavras de Gramsci:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual essas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se inserem dentro do contexto geral das relações sociais (Gramsci, 2017, p. 16-17).

Observa-se, portanto, que a perspectiva gramsciana situa a cultura como eixo central e estruturante na formação do consenso social, compreendido como a “[...] direção do sentido (senso comum) dos modos de vida das frações de classe dirigidas” (Barbosa; Maciel, 2016, p. 4). Trata-se de um papel estratégico, amplamente utilizado pela classe burguesa para convencer os grupos subalternos a naturalizarem a

exploração e a internalizarem a ideologia dominante, de modo a inibir ou silenciar qualquer manifestação contrária a esse projeto de sociedade. Portanto, a cultura configura-se como uma forma de dominação. Nesse contexto, reafirma-se a centralidade da filosofia da práxis:

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2015, p. 81).

No mesmo plano, evidencia-se igualmente a importância dos grupos de intelectuais, constituídos historicamente nas relações sociais, bem como as funções que desempenham a partir dos blocos históricos, isto é, da articulação entre as condições materiais e as formas ideológicas — infraestrutura e superestrutura — que conferem coesão a um determinado projeto societário. A esse respeito, Gramsci (2017) explicita:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2017, p. 14).

Sob esse prisma, os intelectuais são caracterizados como aqueles que possuem “[...] uma certa capacidade dirigente e técnica [...]” (Gramsci, 2017, p. 14), abrangendo não apenas os teóricos ou detentores de títulos acadêmicos, mas todos os indivíduos que desempenham funções diretivas na sociedade, articulando e organizando práticas sociais em suas dimensões política, econômica e cultural, de acordo com o projeto histórico de sua classe.

Destarte, tanto a classe dominante quanto a classe subalterna produzem seus intelectuais. No entanto, os aparatos do Estado e a função histórica da escola tendem a reproduzir a hegemonia burguesa, tornando o processo de formação de intelectuais da classe subalterna mais complexo.

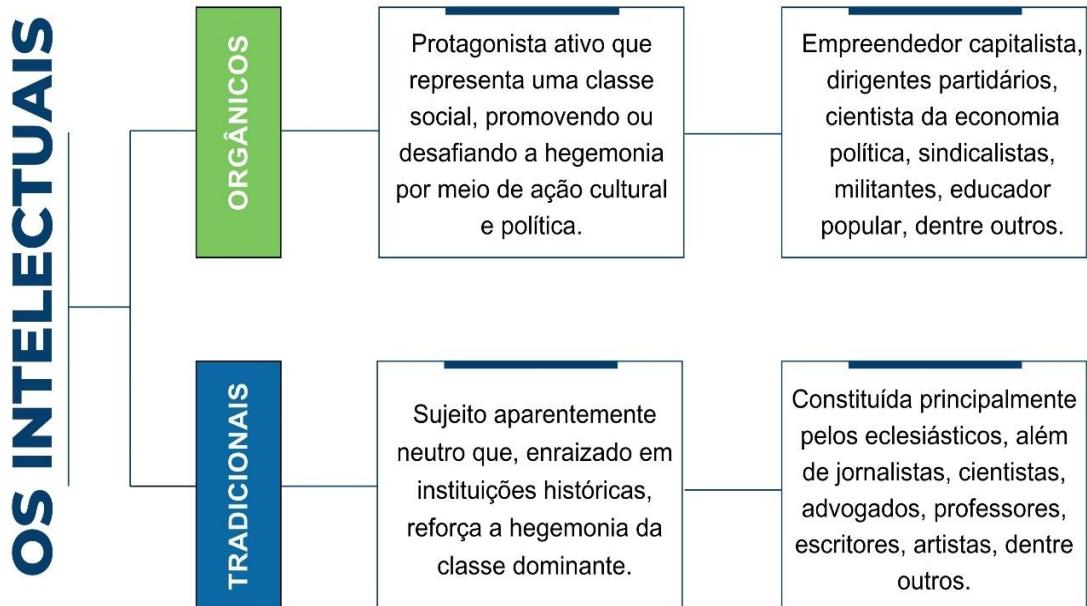
Durante sua atuação no Partido Comunista Italiano, Gramsci analisou e

categorizou dois grupos de intelectuais: o primeiro, denominado *orgânicos*, caracteriza-se por emergir de forma espontânea das organizações sociais e partidárias. Desempenham um papel ativo e político na mobilização dos sujeitos sociais (Nosella, 2004). No caso dos intelectuais orgânicos da classe popular, isso ocorre principalmente pelo fato de estarem profundamente vinculados [...] à cultura, à história e à política das classes subalternas, que se organizam para construir uma nova civilização" (Semeraro, 2006, p. 378).

A segunda categoria refere-se aos intelectuais *tradicionais*, compostos por religiosos, jornalistas, professores e outros profissionais com saberes técnicos e culturais. Grande parte desse agrupamento procura aparentar certa neutralidade, evitando posicionamentos explícitos em relação às disputas políticas, com o objetivo de manter-se independente e atemporal, preservando, assim, suas funções dentro da ordem social estabelecida. Segundo Nosella (2004, p. 164), "[...] Gramsci afirma que o valor e o peso político do intelectual tradicional consistem justamente no fato de ele ser competentemente tradicional". Ou seja, ao agir como orgânico, perderia sua posição de tradicional.

A figura a seguir, elaborada com base em Gramsci (2017) e Nosella (2004), sintetiza essa categorização dos intelectuais, destacando suas características e funções na dinâmica cultural:

Figura 06 – Categorias dos Intelectuais



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Gramsci (2017) e Nosella (2004).

Para superar a hegemonia dominante, torna-se necessário formar intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. Ao exercerem funções “[...] científico-filosófica, educativo-cultural e política [...]” (Martins, 2011), os intelectuais orgânicos consolidam uma cultura proletária e uma nova legitimidade política, articulando um bloco social contra-hegemônico apto a elaborar e disseminar uma nova concepção de mundo. Nesse processo, a escola manifesta-se como lócus privilegiado para essa formação.

O objetivo é restaurar a humanização do ser humano por meio de uma educação escolar direcionada à criação de indivíduos *omnilaterais* e dotados de senso crítico, fomentando uma sociedade caracterizada pela justiça, equidade e democracia. Para tanto, Gramsci (2017) sugere a implementação da escola unitária: uma instituição pública, operando em tempo integral, com o Estado arcando pela provisão de recursos, que articule o trabalho manual ao intelectual como princípio pedagógico, abolindo a divisão entre o ensino reservado às elites e aquele destinado aos grupos subalternos. Sob essa ótica, Gramsci (2017) afirma que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2017, p.37).

Trata-se, portanto, de uma “[...] visão unitária, derivada da concepção do trabalho entendido em sua integralidade, capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano e de interagir com todos os organismos da sociedade” (Semeraro, 2015, p. 241), o que possibilita o rompimento com estruturas de opressão e a formação de sujeitos autônomos e ativos, aptos a reconfigurar as relações de poder.

Diante do exposto, comprehende-se que Gramsci não propõe algo distinto de Marx, mas dilata e ressignifica o conceito, adaptando-o às condições históricas e materiais de sua época. Enquanto Marx, a partir das formulações teóricas desenvolvidas na Alemanha, concebe a formação *omnilateral* a partir de uma escola politécnica, Gramsci traduz essa concepção para a realidade italiana. Martins (2017) denomina essa operação de “tradutibilidade”, entendida como a capacidade de adaptar uma teoria à concretude histórica e social.

Marx analisava o contexto da Revolução Industrial e a ascensão da burguesia

como classe revolucionária, concebendo a tomada do poder como um processo diretamente relacionado ao domínio do “chão da fábrica” e dos meios de produção, por meio de uma luta coercitiva entre as classes. Gramsci observa e pondera que essa via, por si só, não seria suficiente para abarcar as especificidades da sociedade italiana, uma vez que a classe dominante exercia não apenas a coerção, mas também o domínio do consentimento, difundido ideologicamente por meio dos aparatos do Estado (Martins, 2017).

Nesse sentido, Gramsci amplia o conceito marxiano de formação *omnilateral*, incorporando a dimensão cultural como elemento determinante da realidade italiana. O desenvolvimento integral do sujeito, em todas as suas dimensões, torna-se condição inerente para a construção de uma sociedade humanista, unificada, na qual o trabalho assume papel basilar na constituição da essência humana (Martins, 2017).

As contribuições de Gramsci dialogam com as especificidades da contemporaneidade e exercem profunda influência sobre as práticas educacionais contemporâneas. Nesse horizonte, a PHC pode ser compreendida como uma reinterpretação da escola unitária gramsciana (Martins, 2017).

Ademais, ambas as proposições oferecem fundamentos teórico-práticos essenciais para compreender o contexto contemporâneo e fornecer instrumentos para sua análise na atual conjuntura neoliberal. À luz do exposto, torna-se pertinente aprofundar a reflexão sobre a função social da escola — tema da próxima seção —, destacando como as concepções de formação *omnilateral* e educação integral podem subsidiar uma prática educativa comprometida com a emancipação humana.

1.4. A função social da escola: emancipação humana

A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto vertente crítica da teoria educacional, sublinha a relação dialética entre sociedade, trabalho e educação como princípio estruturante de um processo formativo orientado à transformação social. Sob tal perspectiva, compreendendo-se a PHC como um movimento teórico que se insurge contra as pedagogias hegemônicas e se alinha aos interesses da classe trabalhadora, torna-se premente, neste momento, elucidar os desdobramentos dessa concepção para a compreensão da escola como lócus privilegiado de formação e emancipação humana.

Nesse escopo, uma de suas características nucleares reside na necessária reorientação da concepção de mundo que norteia o trabalho pedagógico. A PHC anora-se no materialismo histórico-dialético enquanto visão de mundo, reconhecendo que o desenvolvimento humano se encontra indissociavelmente condicionado às circunstâncias históricas e materiais da sociedade. Como observa Duarte (2015):

A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos. [...] O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica (Duarte, 2015, p. 12-14).

No âmago da sociedade capitalista, a concepção de mundo vigente reflete a compreensão coletiva historicamente construída, expressão das relações sociais concretas, marcada pela desigualdade e pela exploração. Por ser produto histórico, tal concepção está sujeita a mudanças, embora estas não ocorram de forma imediata ou individual (Duarte, 2015).

A concepção de mundo implica, precisamente, essa clareza acerca do modo como se produz a história humana. O sistema capitalista tende a difundir a ideia de que as relações de trabalho sempre existiram sob as formas atuais, de que o único trabalho possível é aquele reduzido ao emprego, de que a única relação social viável é a de exploração, e de que a única forma de sociedade factível é esta — desigual e injusta — guiada pela lógica da acumulação de capital (Saviani, 2011). Nesse sentido, Saviani (2008) alerta que:

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação (Saviani, 2008, p. 70).

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a compreensão acerca da

atividade do trabalho vai muito além de sua dimensão produtiva: significa reconhecê-lo como a ação pela qual o ser humano edifica a sua própria humanidade. No movimento de satisfazer suas necessidades e assegurar sua sobrevivência, o homem transforma a natureza e, nesse processo, constrói um novo mundo — o mundo cultural. É precisamente esse percurso que o distingue dos demais seres vivos, pois, ao transformar o meio, transforma também a si mesmo, tornando-se efetivamente humano (Saviani, 2011). Assim, o trabalho deve existir em função da realização do ser humano, e não o ser humano em função do trabalho. Na mesma direção, Marx (2013) pontua que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 326-327).

Destarte, o conhecimento historicamente acumulado, fruto do trabalho humano, constitui um direito inerente a todos. Contudo, em razão de sua natureza histórica, demanda-se a ação educativa de sistematização e mediação para sua apropriação pelas novas gerações (Lima; Colares, 2023). A educação, inserida nas relações sociais e nas condições materiais de existência, não se limita ao espaço escolar, mas encontra na escola a principal instância de sistematização do saber. A esse respeito, Saviani (2011) postula que:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2011, p. 84).

A escola, ao cumprir essa função mediadora, torna-se espaço privilegiado para a formação da consciência crítica, possibilitando aos estudantes o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico que expressa o desenvolvimento histórico da humanidade. Por meio dessa apropriação, o educando transcende a percepção

imediata e fragmentária da realidade, isto é, do senso-comum, compreendendo as leis que regem o mundo social e natural, suas contradições e historicidade, o que permite um salto qualitativo para o que, Saviani (2023) denomina de bom-senso — condição basilar para sua transformação.

De tudo o que foi dito conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 2023, p. 7).

Nesse ínterim, a especificidade da educação escolar manifesta-se justamente nessa mediação, cuja ação pedagógica deve ser permeada pela intencional, planejamento e a sistematização, não podendo ocorrer de forma espontaneísta ou com viés pragmático. Tal mediação exige a apropriação dos conteúdos e métodos que possibilitem a compreensão das leis, contradições e determinações históricas que estruturam a realidade social. Assim, o trabalho pedagógico configura-se como uma faceta específica de atividade humana, cujo objeto é o conteúdo escolar, os clássicos, e cujo produto é a elevação da consciência crítica (Saviani, 2011). Conforme Saviani (2015):

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2015, p. 36).

Entretanto, no contexto da sociedade capitalista, a escola encontra-se imersa em contradições estruturais. Por um lado, atua como mecanismo de reprodução da ideologia dominante, na medida em que é determinada histórica e socialmente. Nessa lógica, orienta-se para a formação voltada ao mercado de trabalho, promovendo valores como meritocracia, individualismo e competitividade. Em consequência, observa-se a superficialização dos currículos, a desvalorização dos docentes, a redução de sua autonomia e a mecanização da prática pedagógica, marcada pela fragmentação do saber e pela instrução parcial e segmentada. Nessa direção,

Malanchen (2014) alerta para o fato de que:

O discurso existente destaca cada vez mais as diferenças existentes na humanidade e não as suas semelhanças. A ênfase está na divisão da cultura humana em microculturas e não na universalização da cultura, produzida e acumulada em sua forma mais rica, por toda a humanidade. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o individual, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões e relações existentes entre o singular, o particular e o universal (Malanchen, 2014, p. 108).

Por outro lado, a instituição escolar constitui também um espaço de resistência e de possibilidade, no qual se pode desenvolver uma consciência crítica das condições materiais de existência. Essa duplicidade revela o caráter dialético da instituição escolar: ela reproduz e, ao mesmo tempo, contém as potencialidades de superação da lógica que a submete. Nesse contexto, Saviani (2008, p. 26) enfatiza que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a impedir que seja apropriada e articulada aos interesses dominantes”.

Sob a hegemonia do neoliberalismo, tais contradições se intensificam. A escola passa a ser concebida não como um direito social, mas como um serviço submetido à lógica da eficiência, da produtividade e do desempenho individual. As políticas educacionais neoliberais deslocam o sentido da formação, subordinando-a às demandas do mercado de trabalho e esvaziando o conteúdo humanizador da educação. A formação integral, nesse contexto, é reinterpretada em termos de adaptabilidade e flexibilidade, distanciando-se de seu caráter emancipador (Lima; Colares, 2023).

É nesse horizonte que se insere o debate sobre a escola em tempo integral, frequentemente apresentada como proposta inovadora de ampliação do tempo e do espaço educativos. Em seu potencial emancipador, a jornada ampliada poderia assegurar melhores condições para o desenvolvimento integral dos estudantes, ao propiciar tempo para o estudo, para a reflexão e para o enriquecimento cultural, com vistas à uma formação *omnilateral*. Contudo, sob a racionalidade neoliberal, essa ampliação tem sido forjada como um instrumento de controle social e de compensação das desigualdades geradas pelo próprio sistema, convertendo-se em uma política de viés assistencialista (Lima; Colares, 2023).

A ampliação das responsabilidades atribuídas à escola faz com que seu papel

formativo seja diluído em um conjunto de demandas que deveriam ser compartilhadas por outras esferas da sociedade, como a família, os serviços de saúde e as políticas públicas de bem-estar social. Essa transferência de responsabilidades sobrecarrega a instituição escolar e evidencia a contradição de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que depende da educação escolarizada, busca restringir seu potencial transformador (Saviani, 2011). Nesse sentido, a PHC:

[...] entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (Saviani, 2011, p. 84).

À luz do exposto, reafirmar a função social da escola implica defender o direito dos filhos da classe trabalhadora de acessar a cultura elaborada, a ciência, a arte e a filosofia — elementos que constituem o arcabouço produzido historicamente pela humanidade. É somente pela apropriação crítica desses saberes que o ser humano pode compreender as mediações históricas que o constituem e agir sobre elas de forma consciente. Ademais, a luta pela escola pública de qualidade é, em essência, uma luta pela emancipação humana e pela superação das condições que mantêm a classe trabalhadora submissa à lógica do capital (Saviani, 2012).

Nesse ínterim, a extensão do tempo escolar pode expressar duas concepções distintas e antagônicas: como educação integral, orientada à formação *omnilateral* e à emancipação humana; ou como escola em tempo integral, centrada apenas na ampliação da jornada, perspectiva que tem sido cooptada pela agenda neoliberal e convertida em instrumento de assistencialismo e controle social.

É sobre essa tensão histórica que se debruça o próximo capítulo, dedicado a resgatar as trajetórias e experiências da educação brasileira que, em diferentes momentos, buscaram assegurar uma educação pública, integral e de qualidade, em contraponto às políticas educacionais contemporâneas, no âmbito do neoliberalismo, que têm apropriado seu discurso para esvaziá-lo em favor de seus próprios interesses. Por fim, o capítulo analisa o ordenamento legal que culmina na formulação do Programa Escola em Tempo Integral.

2. CONTEXTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A partir da década de 1990, o neoliberalismo consolidou-se como a principal referência na formulação das políticas educacionais brasileiras, incidindo diretamente sobre a legislação, o financiamento e a organização curricular das instituições escolares. Ao defender a mínima intervenção estatal nas relações sociais e econômicas, essa agenda preconiza princípios como a competitividade, a meritocracia e a valorização instrumental da educação. No campo pedagógico, manifesta-se por meio de abordagens que priorizam a adaptação do indivíduo às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Dentre essas abordagens, destacam-se as denominadas pedagogias do *aprender a aprender*, que, embora aparentem avanços metodológicos, tendem a esvaziar o papel da escola como lócus privilegiado de socialização do conhecimento científico. A ênfase excessiva em competências genéricas e habilidades pragmáticas, pautadas nas demandas imediatas do setor produtivo, resulta na fragmentação do processo educativo e na manutenção das desigualdades sociais, contribuindo para a reprodução das relações de dominação vigentes (Duarte, 2010).

Nessa conjuntura, políticas e programas governamentais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) — com ênfase na Meta 6 —, o Programa Mais Educação (2007), o Programa Novo Mais Educação (2016) e o Programa Escola em Tempo Integral (2023) têm como diretriz central a ampliação da carga horária escolar. Inserido nesse movimento, este último, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), reforça tal orientação sem, contudo, romper com a lógica neoliberal que estrutura sua concepção e seu funcionamento.

A ampliação do tempo de permanência na escola, apresentada sob o discurso de estratégia para elevar o desempenho acadêmico e ampliar as oportunidades educacionais, atende, em essência, a interesses de ordem econômica. Ao prolongar a jornada de crianças e jovens, o Estado assegura que seus responsáveis possam se dedicar plenamente ao trabalho, atendendo às demandas do mercado e contribuindo para a reprodução da força de trabalho. Dessa forma, o tempo integral, em vez de representar uma transformação estrutural no sistema educacional, perfila-se como instrumento de regulação social, adequando a formação escolar às exigências do capital e reforçando, consequentemente, a condição subalterna da classe

trabalhadora (Gadotti, 2009).

Em contraposição a essa lógica, a PHC, formulada por Dermeval Saviani (2008), propõe uma concepção de educação integral, tendo o trabalho como princípio educativo e pedagógico, alicerçada em duas bases teóricas sólidas: a formação *omnilateral*, inspirada na teoria marxiana e refletida no conceito de politecnia; e a defesa de uma escola unitária, consonante com a ideia de uma formação integral voltada a uma sociedade unificada.

Tais perspectivas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, constituem-se em pilares teórico-filosóficos essenciais para compreender um projeto educativo direcionado à classe trabalhadora: uma educação que transcendia a mera formalidade da integralidade defendida pelo neoliberalismo e que reconheça a escola como lócus privilegiado de apropriação do saber sistematizado e de construção da consciência crítica — ou, nas palavras de Saviani (2019), do *bom-senso*, em contraposição ao senso comum.

Nessa direção, a política do Programa Escola em Tempo Integral deve ser examinada sob um prisma crítico, com a finalidade de evidenciar suas contradições e potencialidades, assegurando que o tempo ampliado de escolarização se converta em meio para o pleno desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora.

Com o intuito de contribuir para essa discussão — e de elucidar a dimensão conceitual que orienta a construção de um projeto educativo voltado à emancipação humana —, este capítulo se dedica a resgatar a trajetória e as experiências históricas da educação integral no Brasil. Para tanto, aborda também a constituição histórica do capitalismo e a ascensão da burguesia, que culminam na hegemonia neoliberal contemporânea, cuja racionalidade tem orientado as políticas e legislações educacionais. Por fim, analisa-se o ordenamento legal vigente que estrutura a política de escola em tempo integral no país.

2.1. Educação Integral no Brasil: trajetórias e experiências históricas

A perspectiva da educação integral não é algo recente, objetiva-se a formação plena do ser humano em suas múltiplas dimensões desde tempos remotos. A reflexão sobre as experiências de educação em tempo integral revela uma trajetória marcada por tensões entre projetos emancipatórios e políticas neoliberais e conservadoras, que

buscam restringir o papel formativo da escola. Nesse sentido, torna-se pertinente revisitá-las propostas que antecederam as concepções contemporâneas, a fim de compreender suas diferentes acepções acerca da formulação e implementação de modelos educativos.

Cabe ressaltar, contudo, que a educação em tempo integral não se limita à simples ampliação do período escolar. Essa extensão decorre justamente da busca por uma formação humana que contemple o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões — intelectual, social, emocional, física e artística —, fundamentando-se na atividade do trabalho como princípio ontológico da formação humana. Ademais, a perspectiva de educação integral articula-se a uma concepção de ser humano e de sociedade que se almeja: um indivíduo plenamente humano e emancipado, inserido em uma sociedade justa e democrática. A esse respeito, Frigotto (2012) esclarece que:

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos (Frigotto, 2012, p. 268).

A ampliação da jornada escolar quando devidamente fundamentada em princípios que se alinham a um projeto societal transformador e voltado à educação de qualidade, constitui, portanto, uma oportunidade para que a escola potencialize seu caráter emancipador, oferecendo mais tempo e condições para a apropriação crítica do conhecimento sistematizado. Essa perspectiva insere-se em uma proposta que visa assegurar educação de qualidade para todos.

Educação integral vai muito além de um redesenho curricular, mas exige uma mudança cultural no sentido de unificar método e metodologia de ensino de modo a ampliar a capacidade do aluno de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas e assim promover uma formação *omnilateral*, capaz de oferecer as condições necessárias a promoção da emancipação social, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras, sob capitalismo (Lima; Colares, 2023, p. 12).

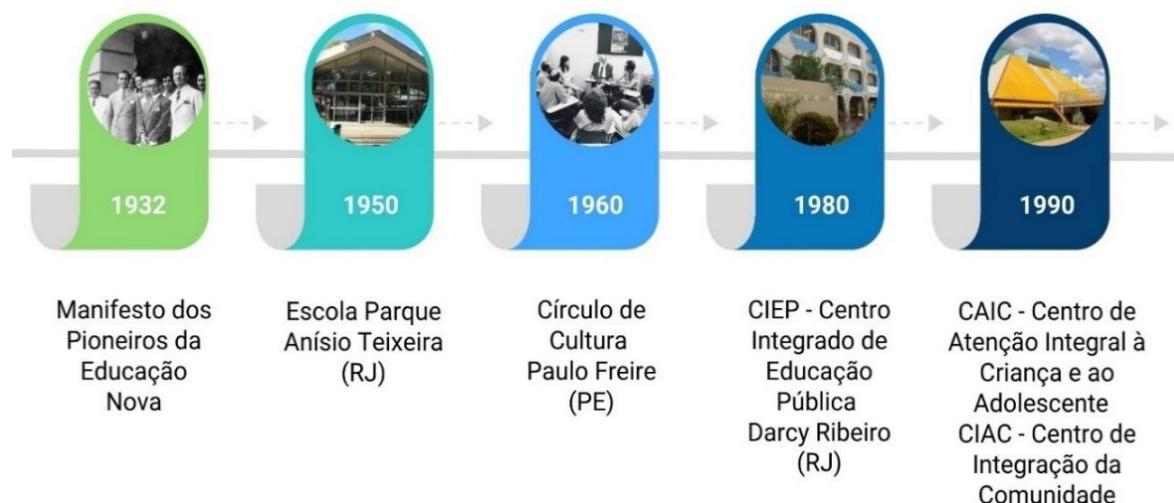
Nesse contexto, a PHC, enquanto teoria crítica da educação, postula que o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade é central para instrumentalizar os indivíduos na compreensão da realidade histórica, das relações de produção social e, por conseguinte, na busca pela superação de estruturas que mantêm a educação unilateralizada (Lima; Colares, 2023).

Diante desse entendimento, torna-se necessário refletir também acerca da escola enquanto componente de uma totalidade, considerando que sua função social, a formação docente, os recursos financeiros, a infraestrutura, o tempo escolar, o currículo e as políticas públicas constituem elementos historicamente determinados e, por conseguinte, fortemente permeados pelas diretrizes neoliberais. Frente a isso, Lima e Colares (2023) defendem que:

Somente uma educação integral comprometida com o movimento das transformações reais pode romper com as desigualdades sociais vigentes. Essas desigualdades sociais na realidade são o reflexo da determinação das condições materiais que, por sua vez, condicionam a existência humana (Lima; Colares, 2023, p. 12).

Em face do exposto e, considerando a realidade brasileira, esta seção busca resgatar as experiências pioneiras de implementação da educação em tempo integral, utilizando-as como referência para os debates contemporâneos. A seguir, apresenta-se uma linha do tempo das principais iniciativas que serão brevemente abordadas ao longo do texto:

Figura 07 – Marcos históricos da Educação Integral



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Moll (2012); Bezerra e Diógenes (2023).

No contexto brasileiro, a sistematização da proposta de educação em tempo integral começou a ganhar consistência com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, fruto das discussões promovidas durante a *IV Conferência Nacional de Educação*, ocorrida no ano anterior. Os signatários do movimento defendiam um modelo educacional que se contrapunha à forma tradicional do ensino vigente, marcada por um viés elitista e discriminatório. Influenciados pelos ideais da Escola Nova e pelas reflexões de John Dewey, defendiam uma educação voltada à formação democrática do cidadão, pautada na promoção de uma escola pública, laica, gratuita e integral (Gadotti, 2009).

Entre os vinte e seis educadores que assinaram o documento, destacam-se Fernando de Azevedo, responsável pela redação, e Anísio Teixeira, reconhecido por suas contribuições pioneiras e inovadoras nesse campo. A compreensão da educação como um direito universal e condição fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano já se fazia presente no texto do Manifesto, ao afirmar que:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os 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 as suas aptidões vitais (Manifesto, 1932, p. 5)

Os signatários do Manifesto compreendiam a educação sob uma perspectiva biológica e centrada nos interesses dos indivíduos, concebendo-a como parte de um ideal de vida mais justo e acessível. Para eles, a educação era uma necessidade inerente ao processo formativo do ser humano, não um privilégio, mas um direito universal, sendo dever do Estado promovê-la (Gadotti, 2009).

A experiência pioneira de educação integral no Brasil remonta à criação da Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira¹³ e inaugurada em 1950, na Bahia. Teixeira assumiu a Secretaria de Educação e Saúde do Estado a convite do então governador Otávio Mangabeira, com a responsabilidade de enfrentar a situação das crianças em estado de abandono. Ciente de que a precariedade das instituições

¹³ Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) foi um dos principais educadores brasileiros do século XX. Defensor da escola pública, laica, gratuita e integral, destacou-se pela proposição da Escola Parque como modelo de educação integral voltada à formação cidadã.

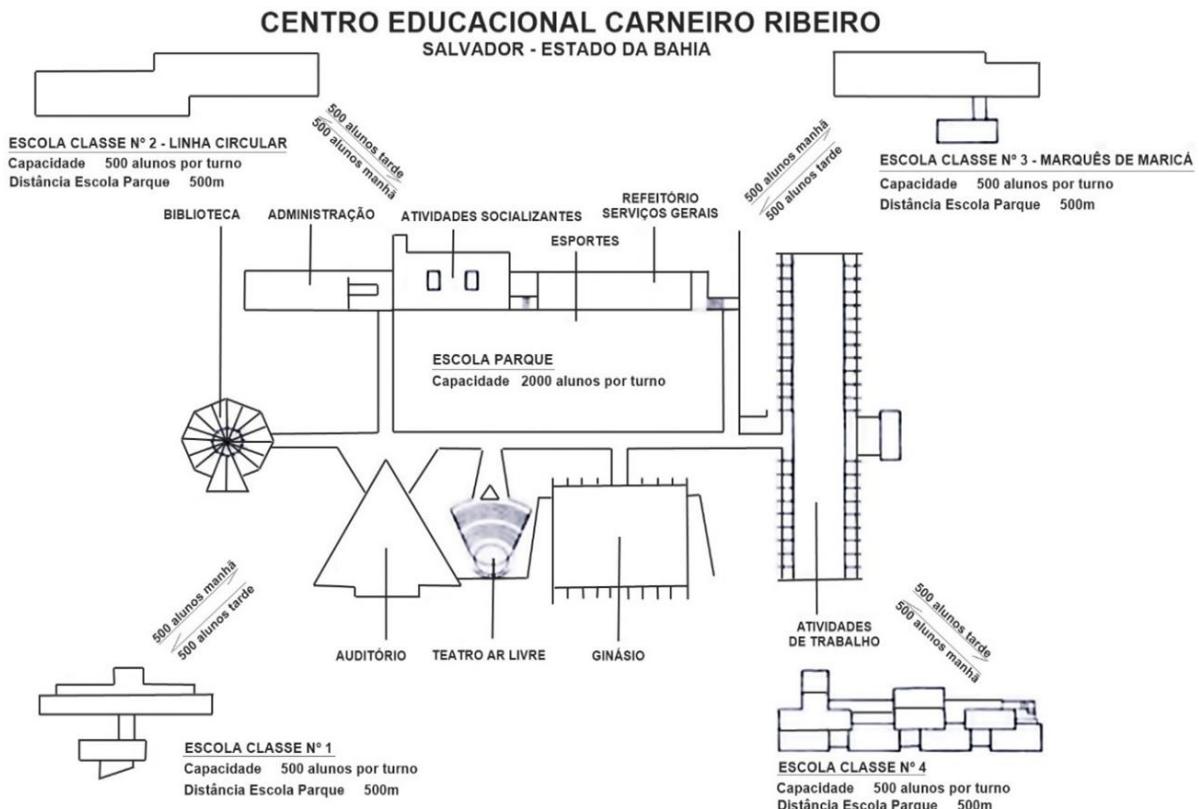
escolares também configura uma forma de desamparo, para além das condições socioeconômicas das famílias, ele ampliou sua proposta, concebendo uma escola capaz de atender integralmente às necessidades educacionais, sociais e culturais da infância (Carbello; Ribeiro, 2014). A materialização dessa concepção educacional revelou-se na estrutura física e pedagógica do projeto, que articulava múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, como se observa na seguinte descrição:

Havia quatro escolas-classe com mil alunos cada uma, construídas ao redor de uma única escola-parque com capacidade para 4 mil estudantes em turnos alternados. A escola-parque tinha como objetivo oferecer uma Educação Integral, garantindo à criança alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, maior socialização, além de preparação para o mundo do trabalho e de discussões permanentes sobre cidadania e cultura colaborativa (Centro de Referência em Educação Integral, 1959).

O primeiro complexo implementado correspondia ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na capital Salvador, que buscava articular duas dimensões complementares da formação escolar: de um lado, quatro Escolas-Classe se responsabilizavam pela oferta do currículo básico, garantindo a instrução formal das crianças; de outro, uma unidade da Escola-Parque oferecia atividades voltadas ao desenvolvimento cultural, artístico, científico e prático, ampliando as oportunidades educativas (Carbello; Ribeiro, 2014).

O esquema a seguir apresenta a planta arquitetônica da Escola Parque, evidenciando a articulação entre as distintas unidades formativas que compunham o complexo:

Figura 08 – Estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Eboli (1969, p. 21).

A proposta de Teixeira concebia a escola como um espaço de vivência democrática, ampliando as oportunidades educativas das crianças das classes populares. Sua concepção de educação como processo de socialização cultural era indissociável da defesa da escola pública como instrumento de justiça social. Contudo, o avanço de governos autoritários e a crescente desvalorização das políticas públicas direcionada à classe trabalhadora levaram à descontinuidade e esvaziamento do projeto (Bezerra; Diógenes, 2023).

Na esteira desse compromisso com uma educação orientada pela concepção da emancipação dos sujeitos, desporta, na década de 1960, a contribuição de Paulo Freire¹⁴, que também defendia uma formação integral, porém voltada à consciência crítica e à transformação social. O patrono da educação brasileira ressignificou a perspectiva de educação integral ao vinculá-la aos processos de alfabetização e à prática da liberdade, concebendo o ato educativo como um instrumento de leitura

¹⁴ Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997) foi um educador brasileiro de destaque internacional, cuja obra defende uma prática pedagógica baseada no diálogo, na consciência crítica e na transformação social dos sujeitos historicamente oprimidos.

crítica do mundo e de transformação da realidade (Bezerra; Diógenes, 2023).

Em sua contundente crítica à pedagogia bancária, Freire refutava a prática pedagógica por ele denominada de “concepção nutricionista do conhecimento”¹⁵, abordagem que reduz o ensino a uma transmissão passiva de informações do professor ao aluno. Em oposição, sublinhava que o conhecimento é construído por meio do diálogo e da coletividade, a partir da tomada de consciência das problemáticas reais da sociedade que envolvem os sujeitos.

Com base nisso, postula que “Na situação gnosiológica, o objeto de conhecimento não é o termo do conhecimento dos sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação” (Freire, 1981, p. 71). Essa perspectiva tece o percurso educativo para que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos, compreendam as condições materiais que os cercam e se mobilizem para a atuação social. Ademais, o autor pontua que “[...] a educação para a ‘domesticção’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (Freire, 1981, p. 73-74).

Os Círculos de Cultura (CC) constituem-se como símbolo da metodologia de Paulo Freire no campo da alfabetização de adultos, caracterizando-se por envolver a participação ativa dos estudantes no próprio processo de formação. Realizados em espaços coletivos, como casas, praças, presídios e igrejas, em vez de escolas formais, a proposta fundamenta-se no movimento de ação-reflexão-ação — expressão da práxis transformadora —, valorizando os saberes individuais e as experiências culturais de cada grupo, reconhecendo a cultura como manifestação concreta da vida dos sujeitos (Gomez; Franco, 2015).

Na fotografia a seguir, evidencia-se o contraste na disposição espacial da sala de aula, sugerindo uma relação horizontal entre professor e alunos, marcada pelo respeito mútuo e pela primazia do diálogo no processo educativo:

¹⁵ Expressão utilizada em referência à ideia de que “[...] aqueles que lêem e estudam devem fazê-lo para tornar-se ‘intelectualmente gordos’. Daí o uso de expressões como ‘fome de conhecimento’, ‘sede de saber’, ter ou não ‘apetência pelo saber’” (Freire, 1981, p. 72).

Figura 09 – Círculo de Cultura da experiência de Angicos



Fonte: Lyra (1996, p. 46).

O projeto realizado em Angicos, em 1963, foi a experiência-piloto da proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire. Na época, ele atuava como responsável pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. O município escolhido era uma cidade pequena, com cerca de onze mil habitantes, de difícil acesso e marcada por profundas limitações socioeconômicas e altos índices de analfabetismo (Lyra, 1996).

A proposta foi desenvolvida com o apoio de um grupo de universitários do Recife que, de forma colaborativa, conduziu quarenta horas de aula, distribuídas em encontros diários de uma hora, voltados ao despertar da consciência crítica dos sujeitos a partir de suas vivências, em um movimento denominado de ação cultural para a libertação (Lyra, 1996).

As aulas em Angicos iniciavam-se com a apresentação de fichas de cultura que retratavam o homem e sua produção cultural, social e humana. As imagens eram transmitidas por meio de um projetor de slides, tendo em vista que o município ainda não recebia sinal de televisão. O processo de aprendizagem era construído de forma coletiva, fundamentado na pesquisa¹⁶, na interação e na reflexão constante entre os

¹⁶ Segundo Brandão (2010), essa abordagem dos CC que se vale da pesquisa de campo para problematizar o objeto a ser conhecido constitui uma das experiências pioneiras da abordagem qualitativa científica, mais tarde sistematizada sob a denominação de pesquisa participante.

envolvidos, promovendo a exploração do conhecimento prévio e a troca de saberes por meio da leitura e da oralidade (Lyra, 1996).

Os cadernos de anotações, utilizados como cartilhas, tornavam-se importantes instrumentos de registro do avanço individual dos estudantes. O objetivo consistia em envolvê-los na análise das palavras, distinguindo as “palavras mortas”, isto é, inexistentes, das “palavras do pensamento”, que expressavam suas vivências, experiências e reflexões sobre o mundo. Destaca-se também que as palavras específicas da cultura local eram incorporadas às atividades pedagógicas, respeitando os saberes e a vivência dos moradores (Lyra, 1996).

Os colaboradores adotavam um movimento contínuo de práxis, reunindo-se para refletir criticamente acerca das experiências dos grupos e, a partir dos resultados, ajustar o planejamento das aulas, tornando-as progressivamente mais relevantes, significativas e alinhadas às necessidades concretas dos participantes (Lyra, 1996). Em uma dessas reuniões, Paulo Freire expressou sua visão sobre a prática desenvolvida:

Nós tivemos, aqui, uma experiência formidável. Acreditar que a prática primeiro gera saber; segundo, que o saber que a prática gera não basta, porque precisa saber-se e, para saber-se, o saber da prática exige um outro capaz de aplinar o saber da prática e dar nome a ele (Lyra, 1996, p. 43).

Tal análise evidencia que a prática educativa, para além de uma ação espontânea, manifesta-se como um movimento dialético entre o fazer e o compreender. O saber engendrado pela experiência somente adquire sentido pleno quando submetido à reflexão, à sistematização e à elaboração crítica. Nesse horizonte, conforme Paludo (2010), a metodologia de Paulo Freire desdobra-se em três etapas fundamentais: a *investigação da realidade*, por meio da identificação de palavras ou temas geradores; a *problematização*, que envolve a leitura crítica do mundo e a decodificação oral e escrita dessas palavras; e, por fim, a *síntese cultural*, momento em que os sujeitos reelaboram sua compreensão da realidade, impulsionando ações transformadoras rumo aos “inéditos viáveis” — possibilidades de transformação social que ainda não existem concretamente, mas que podem ser construídas coletivamente — por intermédio do movimento da práxis.

A proposta de integralidade em Freire revela-se, assim, na articulação intrínseca entre a palavra e o mundo, entre a leitura crítica da realidade e a ação

coletiva transformadora. Para o autor, tal como em Gramsci, o ato político e o ato pedagógico são dimensões indissociáveis do mesmo processo histórico, impossíveis de se efetivarem de forma isolada.

Após o sucesso do projeto-piloto e de toda a notoriedade nacional e internacional do famoso “método Paulo Freire” de alfabetização, o professor foi convidado pelo então presidente João Goulart (1919-1976) a expandir o programa em nível nacional. O Projeto Nacional de Alfabetização (PNA) tinha como objetivo alfabetizar dois milhões de pessoas por meio de aproximadamente vinte mil Círculos de Cultura (Lyra, 1996).

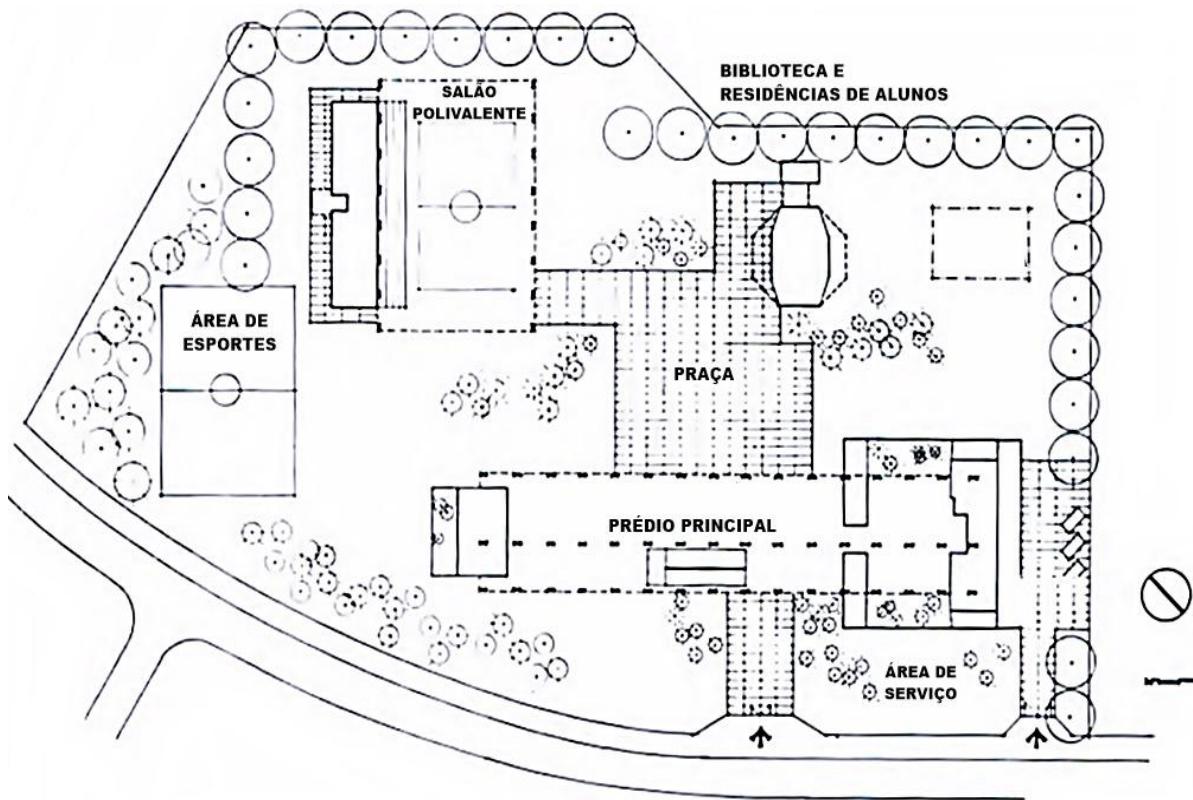
No entanto, a interrupção abrupta dessa experiência, devido ao golpe militar de 1964 e à sua prisão por mais de setenta dias, sob a acusação de subversão e aliciamento ao comunismo, forçou Freire a descontinuar o projeto e exilar-se na Bolívia. Contudo, isso não impediu que os fundamentos de sua proposta influenciassem gerações de educadores que aspiravam à emancipação humana por meio de uma educação libertadora (Lyra, 1996).

Após o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), as políticas com vistas a uma formação integral foram retomadas na década de 1980, com a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implementados no Rio de Janeiro sob o governo de Leonel Brizola (1922-2004). Inspirados nas ideias de Anísio Teixeira, os CIEPs representavam a visão da escola como um espaço de vivência comunitária, voltado para a valorização da educação das classes populares e para a promoção de uma abordagem educativa abrangente e integrada (Ribeiro, 1986).

O CIEP Tancredo Neves, localizado no bairro do Catete, marcou a inauguração do ambicioso projeto em maio de 1985, sendo a primeira de cerca de 500 unidades de escolas em período integral, construídas ao longo da década. As estruturas arquitetônicas foram projetadas por Oscar Niemeyer e compreendiam três blocos: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. Além da jornada escolar que se estendia das 8h às 17h, atendendo até mil alunos, os CIEPs foram concebidos para oferecer uma formação ampla, com atividades recreativas, esportivas e culturais (Ribeiro, 1986).

A representação a seguir corresponde ao projeto-padrão desenvolvido por Niemeyer para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs):

Figura 10 – Estrutura física proposta para os CIEPs



Fonte: Ribeiro (1986, p. 104).

Os alunos também recebiam uniforme, material escolar, alimentação e assistência médica e odontológica, a fim de minimizar os obstáculos do processo educativo (Ribeiro, 1986). No que concerne à assistência à saúde, o Regimento Interno do CIEP estipulava, em seu Artigo 58º, que:

A assistência à saúde prestada diretamente aos estudantes dos CIEPs, de atenção primária, é realizada por médicos, enfermeiros, dentistas, nutrólogos e outros profissionais da área. Parágrafo Único – Os profissionais a que se refere o “caput” deste artigo, mesmo quando pertencentes aos quadros de outra Secretaria que não a de Educação, tornam-se, enquanto à disposição dos CIEPs, membros da equipe de estabelecimento e, portanto, sujeitos às suas normas administrativas (Ribeiro, 1986, p.147).

Com o intuito de identificar as principais questões escolares relacionadas ao insucesso no ensino de leitura, escrita e cálculo nas escolas primárias, foi realizado, em novembro de 1983, o *Encontro de Mendes*. Este evento reuniu mais de 100 professores e autoridades educacionais de todo o estado no município de Mendes (Ribeiro, 1986).

Durante o encontro, os participantes ressaltaram que a escola era impopular e desigual, pois favorecia justamente àqueles que menos necessitavam, tratando o aluno pobre como se estivesse em igualdade de condições com os demais. Outrossim, destacaram a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de recursos e a curta duração do ano letivo, com apenas 180 dias. A jornada escolar também foi fortemente criticada por ser considerada insuficiente; para tanto, defendia-se a duração de, no mínimo, cinco horas de atividades pedagógicas diárias (Ribeiro, 1986).

Para os educadores presentes, a escola não selecionava os melhores alunos, “[...] apenas peneirava e separava o que recebia da sociedade já devidamente diferenciado” (Ribeiro, 1996, p. 34). Contudo, em contraposição a essa lógica excludente, enfatizou-se que a escola deveria adotar, como princípio fundamental, o compromisso com a realidade concreta dos estudantes:

Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação real em que se encontram. Isto significa sobretudo que nossa escola deve adaptar-se à criança pobre com a consciência de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos (Ribeiro, 1986, p. 33).

No currículo dos CIEPs¹⁷, a língua portuguesa ocupou lugar prioritário como instrumento fundamental para a organização do pensamento e para a inserção crítica do sujeito no mundo. Em vez de privilegiar o ensino formal da gramática, Darcy Ribeiro propôs uma abordagem caracterizada pela emancipação do estudante, centrada na alfabetização e no domínio da linguagem oral e escrita, como meio substancial para a atuação social (Ribeiro, 1986).

A teoria gerativista de Chomsky¹⁸, que fundamentou a proposta de ensino nos CIEPs, parte do conceito de competência linguística e sugere a existência de uma capacidade biológica e cognitiva para a linguagem. Essa capacidade é composta por uma gramática universal, ou seja, uma estrutura comum, inerente a todos os indivíduos, que se manifesta no aprendizado da fala por meio da interiorização natural das regras da língua no convívio social (Veronez, 2016). A esse respeito, Chomsky pondera que:

¹⁷ A proposta de matriz curricular do CIEP está disponibilizada em anexo nesta dissertação.

¹⁸ Avram Noam Chomsky, linguista norte-americano nascido em 1928, desafiou o estruturalismo linguístico predominantemente com sua teoria gerativista, introduzindo o conceito de competência linguística inata e a lei da recursividade, que permite a geração de infinitas sentenças a partir de regras gramaticais universais.

A aquisição de língua se parece muito com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz. E, embora o meio ambiente importe claramente, o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são predeterminados pelo estado inicial. Mas o estado inicial é uma posse comum aos homens. Tem de ser então que, em suas propriedades essenciais, as línguas são moldadas na mesma forma (Chomsky, 1998, p. 23).

Essa linguagem, enquanto faculdade inata de linguagem, antecede o idioma, constituindo-se como base para a aquisição de sistemas linguísticos específicos. Cada indivíduo chega à escola com um desempenho próprio, que corresponde ao uso real da linguagem em situações concretas de comunicação (Silva, 2012).

A título de exemplo dessa distinção, uma criança exposta a ricos estímulos verbais tende a expressar-se com mais fluência, enquanto outra, com menos oportunidades de interação, apresenta maior dificuldade. Ambas possuem competência linguística, mas seus desempenhos variam conforme as experiências vividas. Dessa forma, cabe à escola ampliar esse desempenho de forma significativa, sistematizando a estrutura oral e escrita, ampliando sua estrutura e politizando o seu uso crítico para atuar em sociedade (Silva, 2012).

À luz dessa perspectiva, para que a educação assuma uma propriedade emancipatória, torna-se necessário reconhecer que, historicamente, o acesso à palavra foi negado às classes populares, cabendo à escola pública a função político-pedagógica de reverter esse processo por meio da ênfase na formação linguística dos educandos. Frente a isso, Ribeiro (1986) pontua que:

O objetivo principal de uma escola que se pretende democrática é que cada aluno conquiste a sua liberdade. Esta só se efetivará quando o corpo discente adquirir consciência de seu espaço existencial, social, político e cultural (Ribeiro, 1986, p. 64)

Apesar de visar à ampliação da jornada escolar, à promoção de aprendizagens educativas significativas, à constituição integral do sujeito e à mitigação das desigualdades sociais, o projeto dos CIEPs foi gradualmente desmantelado após o fim da gestão de Leonel Brizola. Das 506 unidades construídas durante os dois mandatos, 359 permaneceram sob administração estadual, mas apenas 197 mantiveram-se em regime de horário integral, enquanto as demais foram municipalizadas, em um contexto de reorganização administrativa que pouco

preservou os princípios fundantes da experiência (Cavaliere, 2003).

A descontinuidade do projeto esteve fortemente vinculada a disputas político-partidárias, que fragilizaram o financiamento e comprometeram as condições de funcionamento das unidades. Em muitas localidades marcadas por precárias condições sociais, os CIEPs passaram a enfrentar graves problemas de infraestrutura e gestão, que resultaram em parte deles sendo abandonados ou tornando-se inoperantes. Permaneceram em funcionamento, em sua maioria, as unidades mais antigas, que já haviam consolidado certa autonomia administrativa e engajamento local (Cavaliere, 2003).

O avanço da proposta sofreu entraves contundentes, sobretudo com a extinção do Programa Especial, responsável por garantir os recursos financeiros necessários à sua implementação. Somou-se a isso a adoção do *Bloco Único* no Ensino Fundamental, que impedia a reprovação escolar dos alunos da alfabetização até a 4^a série. Esse conjunto de fatores desestruturou ainda mais o projeto original, reduzindo seu alcance e enfraquecendo seu potencial transformador. Ainda assim, os CIEPs mantiveram-se como referências emblemáticas de uma proposta educacional inovadora, capaz de influenciar outras experiências no campo da educação integral (Cavaliere, 2003).

Inspirado nessa experiência e nos ideais de integração social e atendimento ampliado à infância e juventude, o Governo Federal instituiu, em 1991, o Projeto Minha Gente, criando os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs).

A proposta, engendrada pelo então ministro da Saúde, Alceni Guerra durante o governo de Fernando Collor, tinha como objetivo “[...] desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (Brasil, 1991, Art. 1º), em resposta aos graves desafios sociais enfrentados pelo país naquele período.

Previa-se como meta a implantação de 5.000 unidades dos CIACs em todos os estados, concebidos como espaços multifuncionais voltados à promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Gadotti, 2009), em consonância com os princípios de proteção integral, previstos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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).

Após o impeachment de Fernando Collor, o então vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência e, por meio do Ministério da Educação e do Desporto, deu continuidade à proposta, que foi reestruturada com a incorporação do Programa Minha Gente e a vinculação de suas verbas ao novo projeto, passando a denominar-se Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), instituído em 1993 (Gadotti, 2009). A meta consistia em “[...] proporcionar atenção integral a 1,2 milhão de crianças e adolescentes [...] em áreas urbanas periféricas”¹⁹ (Brasil, 1994b).

Embora os CIACs buscassem uma abordagem diversificada, seu foco recaiu sobremaneira na assistência social à primeira infância, com ações descentralizadas e marcadas por um viés assistencialista. Com a criação do PRONAICA, essa perspectiva foi ampliada, resultando na implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), que adotaram um modelo intersetorial, abrangendo educação, saúde, cultura, esporte e assistência social.

Essa mudança marcou a transição de uma proposta integrada para um enfoque de atenção integral, visando “integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente” (Brasil, 1993, Art. 1º). Essas unidades de serviços, denominadas CAICs, organizavam-se em oito subprogramas, planejados para atender às diferentes fases do desenvolvimento infantil e juvenil, considerando as particularidades familiares e o contexto sociocultural (Brasil, 1994a). São eles:

¹⁹ Essa meta integra o *Plano Decenal de Educação para Todos*, alinhado às diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Figura 11 – Subprogramas do PRONAICA



Fonte: Adaptada de Brasil (1984b, p. 38)²⁰.

As três linhas instrumentais que permearam todo o Programa — Mobilização, Gestão e Suporte Técnico — subsidiaram os demais, seja facilitando a execução dos serviços, integrando processo e resultado, ou então, fortalecendo as propostas por meio de novas tecnologias e possibilitando o compartilhamento institucional das responsabilidades pela execução dos demais subprogramas (Brasil, 1994a).

A implementação dos CAICs, mesmo em âmbito nacional, trouxe desafios à gestão e à manutenção desses centros, em razão da diversidade de serviços e dos altos custos de infraestrutura e operação, sobretudo em áreas mais vulneráveis. Embora tenham sido concebidos para abranger diferentes setores em prol da educação e do bem-estar infantil, promovendo a ampliação dos tempos e espaços da formação integral, o programa não alcançou os objetivos propostos (Pinto, 1996). Das

²⁰ Ocorreu a necessidade de adaptar a figura original presente no *Relatório do Desenvolvimento da Educação* (1994b) em razão de um equívoco na listagem dos subprogramas: o subprograma “Educação Escolar” aparece duplicado, enquanto o subprograma “Proteção Especial à Criança e Família” está ausente. No entanto, tanto o documento *PRONAICA – Subprogramas e Ações* (1994a) quanto a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, apresentam corretamente as oito dimensões, conforme representado na figura adaptada.

cinco mil unidades planejadas, apenas 423 foram contabilizadas até 1995, conquanto nem todas tivessem sido finalizadas ou colocadas em funcionamento, conforme aferido no quadro a seguir:

Quadro 07 – Evolução da implantação dos CAICs por região

Região	P	A	EO	C	I	S	Total
Sudeste	26	15	69	32	25	2	169
Nordeste	14	18	37	24	16	-	109
Sul	11	6	25	24	31	-	97
Centro-Oeste	10	5	14	1	9	-	39
Norte	3	3	3	-	-	-	9
Brasil	64	47	148	81	81	2	423

Convenções: P = Programado (previsto, ainda não autorizado); A = Autorizado (autorizado, obra não concluída); EO = Em obras (avanço físico entre 1% e 99%); S = Suspenso (obra suspensa); C = Concluído (avanço físico 100%, ainda não inaugurado); I = Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC).

Fonte: MEC/Sepespe/CAT – maio/1994 apud Sobrinho e Parente (1995, p. 23).

No ano seguinte, já sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, os contratos foram suspensos e o programa foi encerrado. Segundo Pinto (1996), em virtude das dificuldades encontradas, o governo permitiu a conversão dos CAICs que estavam operando em escolas técnicas ou, em alguns casos, a transferência para a iniciativa privada.

Apesar das rupturas e limitações impostas por diferentes contextos políticos e administrativos, as iniciativas de educação em tempo integral evidenciam a persistência de um projeto que reconhece a importância da formação humana em sua totalidade, configurando-se como um ato de resistência política e pedagógica (Gadotti, 2009). Ao mesmo tempo, evidenciam a oposição e a relutância das classes dominantes em investir em escolas e políticas públicas, contribuindo para sua precarização e buscando restringir o potencial transformador da educação (Lima; Colares, 2023).

Tal contradição manifesta um dos principais impasses da escola pública no contexto do capitalismo, pois “[...] a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos,

artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos" (Duarte, 2015, p. 10).

Em consonância com Lima e Colares (2023, p. 6), "[...] a escola pública é mantida pelo Estado, e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante. Portanto, o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante". Destarte, a escola configura-se como um espaço de disputa ideológica, constituído historicamente pelas relações de luta entre classes. Nessa perspectiva, é frequente a constatação de um currículo esvaziado, de uma formação docente superficializada e orientada por lógicas de reprodução social, bem como de um ensino que carece de aprofundamento nos conteúdos e nos clássicos.

Quando submetida às premissas da lógica neoliberal, a proposta de escola em tempo integral corre o risco de reduzir-se a uma prática assistencialista ou à simples preparação para o mercado de trabalho, contribuindo para a perpetuação do *status quo*. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar deixa de constituir um instrumento com finalidade pedagógica e potencial emancipador, capaz de atenuar desigualdades, passando, ao contrário, a reforçá-las de modo mais acentuado e alienante.

Como sinaliza Saviani, "[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar" (2011, p. 84).

Diante dessas contradições e limites impostos à educação pública no interior da lógica capitalista, a próxima seção busca analisar como a ascensão burguesa e a formação capitalista culminaram na agenda neoliberal, que tem direcionado as reformas educacionais nas últimas décadas, esvaziando o caráter formativo e crítico da escola e subordinando-a às exigências do mercado.

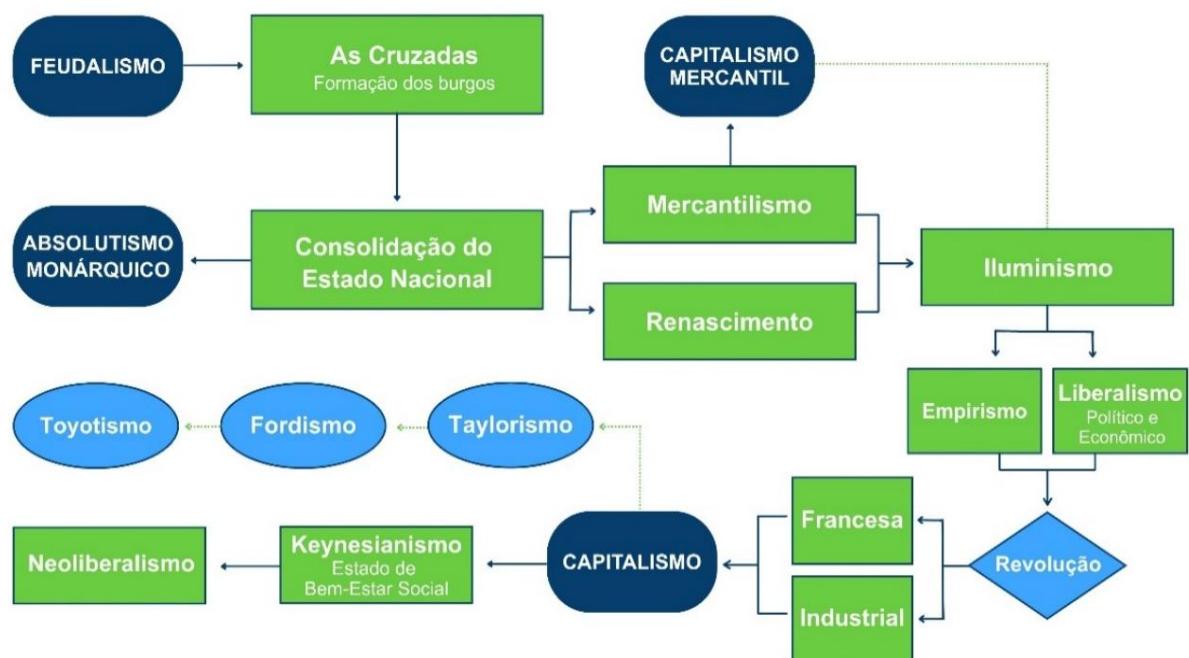
2.2. Do capitalismo histórico às políticas neoliberais

Considerando a contundente influência do neoliberalismo sobre as políticas educacionais brasileiras — influência que se manifesta de forma incisiva na concepção contemporânea de educação em tempo integral, frequentemente deturpando seu sentido originário e sua finalidade essencial, qual seja, a emancipação humana —, esta seção tem por objetivo realizar um resgate histórico do

desenvolvimento do sistema capitalista e da formação da classe hegemônica, a burguesia.

Para tanto, apresenta-se, a seguir, um esquema que sintetiza a linha histórica a ser abordada, com o intuito de favorecer a compreensão do percurso analítico, que se inicia no Período Feudal e culmina na conjuntura atual do neoliberalismo.

Figura 12 – Desenvolvimento do capitalismo e da burguesia



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos textos abordados na seção.

O neoliberalismo é uma vertente econômica do sistema capitalista que expressa uma visão de mundo na qual o mercado se torna o principal regulador das relações econômicas e sociais, alicerçando-se no princípio da utilidade dos bens e no equilíbrio entre produção e consumo. Essa abordagem preconiza o afastamento do Estado das relações produtivas, incentiva a privatização de empresas estatais e defende a expansão de um mercado mundial subordinado às dinâmicas do capital.

Nas últimas décadas, tal ideário influenciou sobremaneira as políticas públicas educacionais em países subdesenvolvidos e emergentes, incluindo o Brasil. Organizações multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de entidades privadas, como a Fundação Lemann e a Fundação Roberto Marinho, têm atuado na definição de diretrizes que buscam uniformizar sistemas educacionais e a formação

docente, alinhando-os aos princípios neoliberais (Evangelista, 2021).

Para compreender como as concepções e agendas dos organismos internacionais são incorporadas no Brasil, influenciando a estrutura e a legislação da educação básica e a formação de professores, torna-se premente analisar os processos históricos globais que culminaram nessa conjuntura.

O capitalismo é um sistema político e econômico de consolidação relativamente recente, engendrado pela ascensão da burguesia, embora sua origem histórica esteja ligada a formas anteriores de organização social. Seu eixo estruturante repousa na relação entre trabalho assalariado e capital, que constitui a base das interações sociais na sociedade burguesa (Coggiola, 2015).

Em consonância com Bresser-Pereira (2011, p. 168), Marx classificava “[...] os modos de produção de acordo com seu grau de desenvolvimento tecnológico e com a complexidade de suas relações de produção”, reconhecendo, ao longo da história, as seguintes etapas: comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo, socialismo e, por fim, o comunismo.

O modelo feudal, organizado em torno da tríade clero, nobreza e servos, apoiava-se na produção agrária dos feudos (terras) e mantinha a burguesia (comerciantes e artesãos) alijada dessa ordem social predominante. Conforme Anderson (2004, p. 19) aponta, esse sistema “[...] definia-se por uma unidade orgânica de economia e dominação política, paradoxalmente distribuída em uma cadeia de soberanias parcelares por toda a formação social”.

No cerne das relações sociais feudais não havia distinção entre os meios de produção e o produto, visto que a força de trabalho dos servos estava necessariamente vinculada ao uso da terra (Coggiola, 2015).

As Cruzadas²¹, todavia, desencadearam mudanças estruturais. O incremento das trocas com o Oriente ampliou o fluxo de mercadorias, favorecendo a formação de núcleos urbanos — os chamados burgos. As feiras medievais promoveram as relações monetárias em substituição às trocas diretas. Esses fatores fortaleceram a influência e o poder econômico da burguesia e alteraram a configuração urbana. Nesse contexto, estabeleceram-se as bases para a progressiva superação da ordem feudal (Anderson, 2004).

²¹ As Cruzadas (séc. XI–XIII) foram expedições militares organizadas pela Igreja Católica com o objetivo de recuperar a Terra Santa do controle muçulmano, promovendo conflitos religiosos, culturais e econômicos entre cristãos e muçulmanos.

Para superar o modelo feudal em prol do avanço econômico e social, a burguesia uniu-se aos reis e monarcas, compartilhando o objetivo de centralizar o poder e unificar a economia. Os comerciantes buscavam uniformizar moedas e tributos para impulsionar o comércio, enquanto os reis aspiravam a um território sob autoridade central. Essa aliança resultou na queda do feudalismo e na consolidação do Estado Nacional Moderno no século XVI. Segundo Anderson (2004), tal mudança visava assegurar a continuidade do poder da nobreza feudal frente ao declínio gradual da servidão, reforçando, para isso, o aparato repressivo.

O resultado disso foi um deslocamento da coerção político-legal no sentido ascendente, em direção a uma cúpula centralizada e militarizada — o Estado absolutista. Diluída no nível da aldeia, ela tornou-se concentrada no nível “nacional”. O resultado foi um aparelho reforçado de poder real, cuja função política permanente era a repressão das massas camponesas e plebéias na base da hierarquia social (Anderson, 2004, p. 17).

Com o fortalecimento da autoridade real, a burguesia expandiu sua influência por duas vias principais. A primeira, de maior relevância, foi o mercantilismo, uma política econômica orientada para o robustecimento das nações por meio da acumulação de metais preciosos — especialmente ouro e prata —, vistos como os principais indicadores de riqueza à época. Esse sistema econômico impulsionou as grandes navegações, que buscavam acessar recursos naturais em territórios longínquos (Coggiola, 2015).

Nesse quadro, os comerciantes buscavam obter matérias-primas a baixo custo, convertê-las em produtos e vendê-los com altas margens de lucro. Essa política econômica destacava-se pela ênfase nas exportações, essenciais para a prosperidade nacional, enquanto as importações eram vistas como desfavoráveis (Coggiola, 2015). Conforme aponta Coggiola (2023), esse modelo foi determinante para a ascensão do poder econômico da burguesia.

Os grandes comerciantes estavam à procura de ouro, prata, especiarias e matérias primas não encontradas em solo europeu: financiados por reis, nobres e banqueiros, começaram um ciclo de exploração cujo objetivo principal era o enriquecimento mediante o acúmulo de capital, a busca de lucros comerciais crescentes; houve, para isso, uso cada vez maior de mão de obra assalariada, com a moeda-dinheiro substituindo o antigo sistema de trocas, relações bancárias e financeiras, fortalecimento do poder econômico da burguesia (Coggiola, 2023, p. 4).

O segundo fator que catalisou a ascensão burguesa foi o Renascimento, movimento iniciado na Itália e posteriormente difundido por diversas regiões da Europa. Esse fenômeno cultural promoveu uma ruptura epistemológica com os paradigmas medievais, fomentando expressões artísticas, culturais e intelectuais, ainda que vinculadas aos princípios religiosos. Nesse ínterim, a Renascença buscou resgatar os valores e princípios da tradição clássica greco-romana, exaltando o humanismo, a racionalidade e a primazia do indivíduo (Anderson, 2004). Tal conjuntura também se manifestou na incorporação do direito romano às estruturas sociais e políticas da época. Nas palavras de Anderson (2004):

A integração do direito romano na Europa do Renascimento constituiu, portanto, um indicativo da disseminação das relações capitalistas nas urbes e no campo: economicamente, ela atendia aos interesses essenciais da burguesia comercial e manufatureira (Anderson, 2004, p. 26).

Os ideais renascentistas dialogavam com os interesses da burguesia emergente, que passou a se identificar com uma concepção de mundo mais secular, voltada para a razão, o progresso e a autonomia econômica. Diante desse propósito, e considerando o contexto de expansão das relações capitalistas, começou a confrontar as barreiras impostas pela aristocracia absolutista. Insatisfeita com a aristocracia absolutista, que restringia seu acesso a cargos administrativos, historicamente destinados à nobreza, e sobre carregada por uma tributação excessiva em comparação com os privilégios fiscais dos nobres, a burguesia passou a exigir direitos de igualdade civil. Com isso, a ruptura com a monarquia absolutista foi se intensificando, acompanhada também de uma crescente crítica à Igreja, aliada histórica da nobreza (Anderson, 2004). A respeito disso, Rosa ressalta que:

Na medida em que as estruturas, social, política, econômica, cultural e religiosa, impostas por um Estado dominado e gerido por um Soberano, sustentado pela Nobreza e pelo poder espiritual, não atendiam mais aos interesses de uma dinâmica burguesia, apoiada por um proletariado sem direitos e explorado economicamente, as reivindicações e pressões foram crescendo até redundarem num confrontamento, face às resistências interpostas pelos defensores do *status quo* (Rosa, 2012, p. 232-233).

Esse contexto de crescente tensão social e econômica, liderado pela burguesia em seu embate contra os privilégios do Antigo Regime, espelha um movimento mais

amplo de transformações estruturais. A esse respeito, Rosa (2012) afirma que:

O início do desmoronamento da “velha ordem social” e da construção de uma Sociedade em novas bases, de um lado, e a gradativa substituição da política mercantilista pela da liberdade econômica e comercial, e o começo do processo de industrialização, de outro lado, situam o século XVIII, principalmente na segunda metade, no centro desse processo evolutivo, como o período representativo do fim de uma era, com as consequentes implicações nas diversas esferas (Rosa, 2012, p. 233).

Com base nos avanços das ciências naturais nos séculos XVII e XVIII, consolidou-se uma ruptura cultural com os valores da Idade Média, culminando no advento do Iluminismo no século XVIII. Esse movimento desafiou as esferas política e social, ancoradas no saber clerical, visando promover uma ciência laica e independente de influências religiosas e metafísicas (Rosa, 2012). Nesse sentido, Rosa (2012, p. 236) destaca que “Esses anseios da burguesia seriam interpretados, proclamados e veiculados por intelectuais, filósofos e juristas, que seriam os verdadeiros autores e responsáveis pela Revolução Francesa”. Assim, ao adotar os ideais iluministas, a burguesia cumpriu um papel decisivo na derrocada do absolutismo e na desestruturação da ordem social feudal.

O Iluminismo, com epicentro na França, caracterizou-se pela valorização do saber alicerçado na razão, na reflexão crítica, na experimentação e no progresso científico. Conhecido como o “Século das Luzes”, esse período obteve notoriedade pelo estímulo à ciência e ao conhecimento, acompanhado por uma ampliação do acesso a textos filosóficos e políticos, anteriormente restritos pela tutela eclesiástica. Tais características conferiram à era medieval o rótulo de “obscurantista”. Conforme assinala Grespan (2008, p. 14), “[...] o Iluminismo não foi uma ‘escola’ intelectual única, mas sim um movimento de ideias que repudiava qualquer sistema de pensamento rígido e acabado de pensamento”.

Nessa conjuntura, intelectuais e cientistas de distintos campos do saber convergiram em prol do avanço científico, promovendo uma multiplicidade de perspectivas. Charles-Louis de Secondat (1689–1755), o Montesquieu, por exemplo, propôs a separação do poder estatal em três esferas — legislativo, executivo e judiciário —, estabelecendo as bases da organização política moderna (Rosa, 2012).

Destaca-se, ainda, o movimento denominado *enciclopedismo*, por meio do qual, sob a coordenação de Diderot, cerca de 160 estudiosos corroboraram a

elaboração da *Encyclopédia Francese*, obra monumental que sistematizou e difundiu os principais conhecimentos científicos, técnicos, filosóficos e artísticos da época (Rosa, 2012).

No campo do empirismo, John Locke defendeu que o conhecimento humano deriva da experiência sensível. Para ele, a mente humana é, ao nascer, uma “tábula rasa” (folha em branco), que se preenche gradualmente por meio das experiências. À guisa do exposto, Rosa (2012, p. 230) pontua que “Ao estabelecer as novas bases e os parâmetros para a Ciência racional e experimental, os pensadores do século das luzes dariam uma contribuição decisiva e extraordinária para o progresso da Ciência nos séculos vindouros”.

No âmbito político, o liberalismo desponta como corrente teórico-política, inicialmente na Europa, difundindo-se rapidamente às Américas e inspirando movimentos de independência que buscavam romper os laços coloniais e estabelecer governos representativos voltados aos interesses populares, em oposição ao absolutismo monárquico.

Em sua obra *Dois tratados sobre o governo* (1998), Locke afirma que governos legítimos existem para proteger os direitos naturais de cada indivíduo — vida, liberdade e propriedade —, pautados a partir da apreensão de que todos “podem regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas conforme julgarem apropriado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem” (Locke, 1998, p. 382).

Sob essa perspectiva, competiria ao Estado, por intermédio de um contrato social firmado em consenso, a incumbência de salvaguardar os direitos naturais dos homens, os quais compreendem a própria existência (vida), a autonomia da vontade (liberdade) e a posse dos frutos do trabalho (bens materiais). Ademais, o Estado é um “mal necessário”, com a função de interferir minimamente nesses direitos (Bobbio, 2000).

No que se refere à propriedade privada, Locke (1998) sustenta que, inicialmente, Deus concedeu a terra, em seu estado natural, aos homens como bem comum, pertencendo de forma indistinta a todos. Contudo, ao imprimir-lhe valor mediante o trabalho, o indivíduo converte tal bem em extensão de sua posse. Essa concepção é claramente explicitada pelo autor:

O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são

propriamente dele. Qualquer coisa que ele retire então do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua propriedade. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. [...] O trabalho dele tomou-a das mãos da natureza e, onde era comum e pertencia igualmente a todos os seus filhos, e, com isso, dela apropriou-se (Locke, 1998, p. 409-411).

Na esteira dessa concepção, o trabalho erige-se como elemento primordial na legitimação da propriedade privada, tornando-se, por conseguinte, fundamento teórico para o capitalismo. Nesse ínterim, não apenas a terra e os recursos naturais, mas também a própria capacidade laborativa, passam a ser concebidos como mercadorias, suscetíveis às relações de oferta e demanda. O liberalismo político, ao assegurar os direitos individuais — sobretudo o direito à propriedade —, abriu caminho para o liberalismo econômico no século seguinte (Coggiola, 2015).

Na esfera econômica, Adam Smith, em *A Riqueza das Nações* (1996), opôs-se ao mercantilismo, defendendo que a prosperidade de uma nação não se restringe a saldos comerciais favoráveis, mas reside na capacidade de produzir bens e serviços. Com a livre produção e circulação de mercadorias, desprovidas de restrições estatais ou monopólios, a concorrência é estimulada, incentivando os produtores a reduzir custos e aprimorar a qualidade. Isso amplia a oferta, reduz os preços, eleva o consumo e impulsiona a demanda.

No desenvolvimento de sua teoria, Smith procurou formular uma “[...] lei objetiva que conciliasse a busca egoísta da satisfação individual com a defesa do interesse geral (social) — objetivo que ele encontrou na ‘mão invisível’ do mercado” (Coggiola, 2015, p. 57). Para tanto, postulou a mínima intervenção estatal na economia, sob o pressuposto de que os mercados, guiados pela lógica da concorrência e pela divisão do trabalho, possuem mecanismos internos de autorregulação capazes de gerar, indiretamente, o bem-estar coletivo.

A máxima “*laissez-faire, laissez-passer*”, cuja tradução significa “deixai fazer, deixai passar”, sintetiza essa concepção de liberdade econômica, segundo a qual o capital deve circular livremente, sem a imposição de restrições estatais, favorecendo sua acumulação e reinvestimento. Esse princípio, conforme assinala Grespan (2008), foi decisivo para o crescimento das manufaturas na Inglaterra e, consequentemente, para a eclosão da Revolução Industrial.

A partir dos ideais iluministas e liberais, delinearam-se dois processos

revolucionários de notável magnitude histórica: a Revolução Francesa, de cunho político-social, motivada pelas desigualdades sociais, pela crise econômica e pela aspiração à igualdade e à soberania popular, que culminou na abolição do absolutismo, na promulgação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e na reconfiguração do poder político em favor da burguesia (Bobbio, 2000); e a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, de caráter econômico, assinalada pela transição do trabalho manual para a produção fabril, impulsionada pela acumulação de capital, pela divisão do trabalho e pela inovação tecnológica, resultando no crescimento das manufaturas e na urbanização acelerada (Anderson, 2004).

Tais transformações ampliaram os horizontes de expansão econômica da burguesia ascendente e contribuíram decisivamente para a conformação de um novo paradigma societário — o capitalismo —, no qual essa classe passou a exercer influência preponderante sobre as estruturas de poder e os mecanismos de articulação política. Esse sistema, estruturado na busca incessante pelo lucro, a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho assalariado como meio de maximizar a produtividade, fez emergir a classe do proletariado, em oposição antagônica à burguesia (Coggiola, 2015).

No âmbito do modo de produção capitalista, o valor das mercadorias não emerge do capital em si, mas da atividade laboriosa, concebida como núcleo central na geração de riqueza. Nesse sentido, Coggiola (2015, p. 13) ressalta que “[...] é o trabalho que constitui o valor a partir da produção da mercadoria e da sua transformação em dinheiro”, em consonância com o princípio marxista do valor-trabalho, segundo o qual a mensuração das mercadorias se determina pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. É, portanto, mediante a apropriação da força de trabalho, convertida em mercadoria, que o capital se acumula (Coggiola, 2015).

O capitalista apropria-se da força de trabalho não apenas para sustentar o processo produtivo, mas sobretudo com o fito de extrair dela a mais-valia, isto é, o excedente gerado que não recebe contraprestação ao trabalhador. Nessa linha, Coggiola (2015, p. 23), pontua que “As categorias de trabalho produtivo e improdutivo adquiriram assim sua maturidade histórica: é produtivo o trabalho assalariado que produz mais-valia, e improdutivo aquele que não o faz”. É nessa lógica de exploração e de conversão do trabalho em valor que se assenta a estrutura fundamental da reprodução capitalista.

Com vistas à ampliação de seus lucros, os capitalistas passaram a direcionar investimentos para máquinas progressivamente mais modernas e eficientes, o que possibilitou a intensificação da exploração da força de trabalho. A Revolução Industrial configurou-se como um marco decisivo na história laboral, ao suplantar gradualmente a produção artesanal, realizada em oficinas com ferramentas manuais, por manufaturas mecanizadas em grandes fábricas (Anderson, 2004).

Diante da busca incessante por uma organização do trabalho que possibilitasse a máxima produtividade, despontaram os modelos do taylorismo, fordismo e toyotismo, os quais, ainda que distintos em suas abordagens metodológicas, convergiam no propósito de racionalizar os processos laborais e aperfeiçoar a eficiência produtiva.

O engenheiro Frederick Taylor (1856-1915), em sua obra *Princípios de Administração Científica*, procedeu à análise sistemática dos processos industriais, promovendo a divisão das tarefas e a separação entre planejamento e execução, com o intuito de eliminar tempos improdutivos. Destaca-se, ainda, sua contribuição na “[...] substituição dos métodos empíricos por métodos científicos e cronometrização das tarefas, ao lado da divisão do trabalho intelectual e trabalho mecânico” (Batista, 2008, p. 5).

Na esteira dessa racionalização produtiva, Henry Ford (1863-1947) implementou o fordismo, introduzindo a linha de montagem, que viabilizava a padronização da produção em larga escala e a regulação do ritmo fabril. Ford, ademais, instituiu uma lógica de consumo sustentada pela concessão de salários elevados aos operários, incentivando a demanda pelos bens produzidos. O lançamento do automóvel Ford Model T, em 1908, exemplifica essa estratégia, ao permitir a fabricação massificada a custos reduzidos, tornando o veículo acessível à população e fomentando, por conseguinte, o consumo em massa. Desse modo, o fordismo configura-se como uma conjugação entre produção em grande escala, disciplina rigorosa do trabalho e estímulo ao consumo, visando estabelecer um padrão de bem-estar social (Batista, 2008).

Embora inicialmente concebido para atender às demandas do início do século XX, o fordismo alcançou maior proeminência com o advento do keynesianismo, período em que o Estado assumiu papel estratégico ao investir no setor industrial, objetivando mitigar o desemprego e estimular o desenvolvimento econômico (Batista, 2008).

O toyotismo, desenvolvido por Taiichi Ohno (1912–1990) e Eiji Toyoda (1913–2013), despontou como resposta à crise econômica dos anos 1970, por meio de um sistema de produção flexível, racionalizado e passível de customização. Nesse arranjo, eram requisitados trabalhadores polivalentes, aptos a transitar entre diferentes etapas do processo produtivo. A montadora Toyota Motor Company, fundada em 1937 no Japão, estruturou-se sobre dois pilares fundamentais: o *just-in-time* (JIT), que sincroniza a produção com a demanda, eliminando estoques excedentes; e a autonomação, conceito que integra automação e supervisão humana, a fim de assegurar a qualidade dos processos (Batista, 2008). Complementarmente, o método *Kanban*, que emprega sinais visuais para regular o fluxo de materiais e informações, potencializava a eficiência produtiva ao reduzir desperdícios.

O esquema a seguir sintetiza as características centrais de cada modelo de organização do trabalho abordado, proporcionando uma visão comparativa dos paradigmas abordados:

Figura 13 – Taylorismo, Fordismo e Toyotismo



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Batista (2008).

Cada um desses sistemas produtivos, desenvolvido em contextos históricos distintos, reforçou a racionalização do trabalho, orientando-o pela busca incessante de eficiência, pela maximização dos lucros e pela adaptação contínua às flutuações do mercado capitalista.

Ao longo de sua trajetória, o capitalismo consolidou-se como divisor de águas na organização social, reorganizando as bases materiais, produtivas e territoriais das sociedades. A constituição de um mercado global, tal como evidencia Coggiola (2015), constituiu condição *sine qua non* para sua expansão, promovendo o intercâmbio de mercadorias e o avanço das forças produtivas, com a modernização industrial ultrapassando fronteiras nacionais.

Esse processo, caracterizado por uma economia cada vez mais internacionalizada, propiciou a ampliação da produção e da circulação em larga escala de bens e serviços, ao passo que gerou desigualdades estruturais em âmbito global. A burguesia, enquanto classe hegemônica, impôs uma lógica expansiva centrada na acumulação de capital e na circulação de mercadorias, transformando profundamente as dinâmicas sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo. Nessa direção, Coggiola (2015) esclarece que:

O caráter mundial das forças produtivas capitalistas, e o caráter nacional da organização de suas relações de produção (o Estado nacional), porém, constituem a contradição intrínseca incontornável do modo de produção capitalista, que se põe em primeiro plano na era de seu declínio histórico. [...] Uma crise econômica mundial, devido a isso, não poderia se explicar como simples contágio de crises econômicas nacionais: ela é, pela sua natureza, uma crise das relações econômicas internacionais (Coggiola, 2015, p. 98).

Essa tensão intrínseca permite apreender os limites do liberalismo clássico, doutrina econômica hegemônica do capitalismo que, embora tenha impulsionado setores como a inovação tecnológica, o crescimento industrial e os avanços científicos ao longo do século XIX, também acentuou desigualdades e contradições sociais, enfrentando desafios de considerável magnitude no século seguinte, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial.

Nesse período, os Estados Unidos emergiram como potência econômica, exportando produtos e financiando a reconstrução europeia devastada. O dólar consolidou-se como moeda de referência mundial, e a economia americana prosperou por meio de expressivos investimentos na bolsa de valores. Entretanto, à medida que

a Europa retomava sua capacidade produtiva e reduzia importações, a superprodução norte-americana, desprovida de regulação estatal, provocou quedas abruptas nos preços, falências empresariais e a venda massiva de ações, culminando na quebra da Bolsa de Nova York em 24 de outubro de 1929. Essa crise global, caracterizada por desemprego, fome e colapso bancário, revelou as limitações da “mão invisível” do mercado e as fragilidades do liberalismo clássico (Ribeiro, 2018).

Em resposta, o presidente americano Franklin Roosevelt, eleito em 1932, implementou o *New Deal*, um conjunto de medidas que desafiavam o liberalismo, ao destacar a necessidade de intervenção estatal para estabilizar a economia. Entre essas ações destacam-se a limitação da produção industrial, a regulamentação de bancos e bolsas, obras públicas para geração de empregos, direitos trabalhistas como salário-mínimo e jornada definida, além do perdão de dívidas agrícolas (Ribeiro, 2018). Nessa linha, Sousa (2023, p. 6) sublinha que o Estado “[...] primou por princípios e práticas consideradas fundamentais: a democracia, a valorização do emprego, a justiça social e o bem-estar da população”.

As propostas de John Maynard Keynes (1883–1946), que defendia maior intervenção estatal para geração de empregos e redistribuição de renda, reforçaram essas medidas, consolidando o período como keynesianismo. A Segunda Guerra Mundial, mediante as exportações de armamentos, intensificou ainda mais a economia americana, marcando os chamados “anos de ouro” do capitalismo.

No auge do Estado de bem-estar social keynesiano, Friedrich Hayek (1899–1992) já defendia a superação de tais políticas intervencionistas, argumentando que as medidas de combate ao desemprego e à redução das desigualdades ameaçavam a ordem capitalista. Não obstante, diante dos êxitos econômicos do período, suas concepções permaneceram à margem do debate político-econômico. Frente ao exposto, Anderson (1995) assinala que:

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. [...] a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. (Anderson, 1995, p. 2).

A partir de meados da década de 1970, o keynesianismo revelou limitações

diante das novas exigências do capitalismo, agravadas por uma crise econômica global que abateu estruturas sociais. Nesse contexto de instabilidade, economistas como Hayek e Friedman recuperaram os princípios do liberalismo, reelaborando-os sob as bases do que viria a ser denominado *neoliberalismo*. Segundo Anderson (1995, p. 1), o objetivo desses pensadores era “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”, reestruturando o contexto econômico para assegurar a continuidade e a estabilidade da ordem capitalista.

A subseção seguinte examinará a consolidação dessa doutrina econômica no contexto capitalista, caracterizada por uma lógica cada vez mais expansiva e competitiva, bem como seus desdobramentos no campo educacional, espaço marcado por intensa disputa ideológica.

2.3. As implicações da agenda neoliberal para a educação brasileira

A inflexão política global dos anos 1970, marcada pela ascensão de governos conservadores nas principais potências capitalistas, proporcionou aos membros da *Sociedade Mont Pèlerin*²² uma conjuntura propícia para restabelecer a supremacia da fração financeira da burguesia, sob renovadas bases materiais e institucionais.

Tal transição resultou de uma articulação teórica e política meticulosamente planejada desde o período pós-Segunda Guerra Mundial, encontrando na crise estrutural do capitalismo — manifesta no esgotamento do paradigma keynesiano — o terreno fértil para sua disseminação. Segundo análise de Anderson (1995), a estagflação, o aumento da dívida pública, a crise do petróleo e a queda nas taxas de lucro nas grandes economias convergiram para legitimar os proponentes do livre mercado, da desregulamentação e da redução da intervenção estatal como alternativa às crises cíclicas do capitalismo monopolista. A esse respeito, Anderson (1995) pontua que:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do

²² Grupo liderado por Friedrich Hayek, composto por intelectuais contrários ao *New Deal* e à economia keynesiana. Destacam-se entre seus membros Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises e outros. Conforme Anderson (1995), funcionava como uma espécie de "franco-maçonaria neoliberal", articulada por encontros internacionais bienais.

dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. [...] Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas (Anderson, 1995, p. 2)

À luz dessa conjuntura, exemplos paradigmáticos desse movimento incluem o Reino Unido sob Margaret Thatcher (1979–1990), os Estados Unidos sob Ronald Reagan (1981–1989), o Chile sob Augusto Pinochet (1973–1990) e a Alemanha sob Helmut Schmidt (1974–1982). Essas experiências revelaram um substrato político e econômico que, articulado às dinâmicas do capital financeiro internacional, favoreceu a implementação das reformas neoliberais em escala global, viabilizando uma profunda reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade (Anderson, 1995).

O governo Thatcher destacou-se como o pioneiro e mais emblemático exemplo de implementação das políticas neoliberais, servindo de modelo para outras nações que, gradativamente, aderiram a essa nova lógica capitalista. Entre suas principais medidas, destacam-se:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente — esta foi uma medida surpreendentemente tardia —, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (Anderson, 1995, p. 3).

O neoliberalismo, ao reinterpretar os princípios do liberalismo econômico clássico — como a primazia do mercado e a minimização do papel estatal —, adaptados ao contexto do capitalismo contemporâneo, marcado pela globalização, pela hegemonia do capital financeiro e pela reconfiguração dos mecanismos de regulação social (Anderson, 1995).

Essa doutrina firma-se como a vertente mais radical do capitalismo ao propor que o mercado ocupe o espaço antes reservado ao Estado, defendendo a eliminação de barreiras alfandegárias, a responsabilidade fiscal rigorosa (que implica corte de

gastos públicos) e a privatização de empresas estatais em prol da propriedade privada. Nesse horizonte, serviços essenciais como saúde, educação e transporte deixam de ser encargo estatal e passam a ser geridos pelo setor privado ou por organizações não governamentais, enquanto o papel do Estado é reduzido ao mínimo indispensável (Anderson, 1995).

A abertura comercial, aliada à flexibilização das leis trabalhistas e à drástica diminuição dos investimentos públicos, visa enxugar o orçamento estatal e ampliar o escopo de atuação das empresas privadas. A venda de estatais intensifica o protagonismo de grupos econômicos privados, relegando o Estado a um papel secundário nas dinâmicas de mercado. Como resultado, direitos trabalhistas são fragilizados, o acesso universal a serviços públicos torna-se desigual e as populações vulneráveis enfrentam maior precariedade e sofrem com a perda de proteção social (Anderson, 1995).

Essa lógica assume contornos ainda mais perversos quando examinada em escala global: enquanto nações tecnologicamente dominantes fortalecem sua influência, países periféricos são confinados ao papel de exportadores de *commodities*, sem autonomia e domínio tecnológico para agregar valor à produção. Internamente, irrompem bolsões de riqueza contrastando com regiões marcadas pela precarização, onde populações com formação educacional insuficiente enfrentam barreiras ao acesso a empregos qualificados e serviços essenciais, aprofundando as desigualdades socioeconômicas (Gentili, 1996).

No contexto latino-americano²³, antes mesmo do avanço neoliberal nos países centrais, o Chile firmou-se como laboratório experimental dessa ideologia. Tal iniciativa foi engendrada por economistas norte-americanos vinculados à Universidade de Chicago, como Albion Patterson e Theodore W. Schultz, críticos do keynesianismo e do Estado desenvolvimentista que ocorria nos Estados Unidos e em outros países. Ambos estiveram diretamente envolvidos na proposição do projeto-piloto de formação de jovens economistas chilenos, especialmente em Santiago, voltado à difusão de uma nova racionalidade de mercado e, financiado por agências estadunidenses e entidades filantrópicas, como a Fundação Ford (Martinez, 2020).

Na década de 1950, sob a liderança de Milton Friedman, a Escola de Chicago consolidou a defesa de uma economia pautada na mínima intervenção estatal e na

²³ Abrange os países do continente americano cujas línguas derivam do latim, notadamente o espanhol, o português e o francês, estendendo-se por grande parte da América do Sul e da América Central.

supremacia do livre mercado. Embora compartilhasse princípios com Friedrich Hayek — que também lecionara na instituição —, Friedman admitia que a implantação do neoliberalismo poderia ocorrer sob regimes autoritários, desde que assegurada a liberdade econômica (Martinez, 2020).

Conhecidos como Chicago Boys, os economistas chilenos recém-formados na Universidade de Chicago retornaram ao país e assumiram cargos docentes na Pontifícia Universidade Católica do Chile. A partir dessa posição estratégica, passaram a difundir os princípios da ortodoxia de mercado — desregulamentação, primazia da iniciativa privada e teoria do capital humano. Esta última, formulada por Theodore Schultz, tornou-se um dos pilares do paradigma econômico neoliberal, rendendo-lhe, inclusive, o Prêmio Nobel de Economia em 1979 (Martinez, 2020). Para Martinez (2020), a intenção de Schultz consistia em:

[...] configurar a teoria de uma educação baseada no pressuposto do desenvolvimento individual intrínseco ao desenvolvimento econômico. Tal propositura sugeria a valorização de si próprio na mesma fórmula em que se valoriza o capital. Portanto, capitalizar-se foi o objetivo da teoria do capital humano, deslocando para a esfera individual os problemas sociais, a aquisição de renda para sobrevivência e a formação profissional com vistas à melhor concorrência (Martinez, 2020, p. 10).

Diante do projeto ideológico de formação intelectual e do apoio das forças militares, consumou-se, em 1973, o golpe de Estado que instituiu o governo de Augusto Pinochet. De forma violenta, o general assumiu o poder e manteve-se à frente do regime até 1990, instaurando uma ditadura marcada pelo autoritarismo e pela repressão sistemática. Apesar da brutalidade imposta à população, tal regime foi acolhido favoravelmente pelos defensores do neoliberalismo, exercendo influência direta sobre as políticas subsequentes de Margaret Thatcher e Ronald Reagan (Martinez, 2020).

No Brasil, a agenda neoliberal firmou-se em dois momentos distintos: inicialmente no governo Collor, com a abertura comercial e a redução das tarifas de importação, e posteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o avanço das privatizações que transferiram ao setor privado o controle de setores estratégicos, aprofundando a retração estatal na condução econômica. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2003) sublinham que:

O governo FHC, por intermédio do MEC adotou o pensamento e as diretrizes dos organismos internacionais e com isso trouxeram para o Brasil um modelo coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108)

Na seara educacional, a doutrina neoliberal manifestou-se por meio de três vetores centrais. Em um primeiro momento, destaca-se a mercantilização, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que ampliou o espaço do setor privado e fomentou a proliferação de faculdades, cursinhos e modalidades de ensino a distância. Em seguida, verifica-se a internacionalização, a partir dos anos 2000, com programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), os quais direcionaram recursos públicos para políticas alinhadas às recomendações de organismos multilaterais. Por fim, evidencia-se a terceirização contemporânea, que transfere a formulação e a execução de políticas educacionais para organizações não governamentais — como a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Fundação Roberto Marinho —, esvaziando o papel formador do Estado (Evangelista, 2021).

O organograma a seguir ilustra a atuação dos três vetores da agenda neoliberal na educação brasileira:

Figura 14 – Vetores neoliberais na educação brasileira



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Evangelista (2021).

Os organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM), articulam-se diretamente com os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) em países periféricos e emergentes, configurando um modelo de cooperação condicionada, no qual o financiamento é subordinado à implementação de diretrizes neoliberais. Evangelista (2021) enfatiza que tal dinâmica — marcada por uma relação de poder assimétrica — exerce influência decisiva sobre a configuração da ordem social e os rumos das políticas públicas, sobretudo no campo educacional, tornando-se essencial compreender a relação intrínseca entre política e educação para identificar as formas pelas quais os APHs atuam. Na mesma direção, Batista (2020, p. 36) reforça que:

Numa sociedade capitalista, a desigualdade social não é caracterizada somente pela concentração da riqueza para a classe dominante, mas também pelo domínio do conhecimento, que estrategicamente os dominantes afastam dos dominados (Batista, 2020, p. 36).

Diante disso, o sistema educacional brasileiro converte-se em um campo experimental para a atuação desses APHs, que operam em consonância com as diretrizes neoliberais. As avaliações em larga escala, cujos resultados compõem indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assumem um papel preponderante nesse processo, ao fornecerem métricas aparentemente objetivas de “progresso” educacional (Evangelista, 2021). Nesse contexto, a ênfase na permanência escolar atende a tais interesses, pois assegura a manutenção do fluxo de recursos, prepara futuros trabalhadores e sustenta a narrativa de bom desempenho, legitimando essa lógica educacional.

À luz do exposto, Gentili (1996) destaca o duplo propósito da intervenção neoliberal na educação:

a) por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares) b) por outro, a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. O primeiro objetivo promove e, de certa forma, garante a materialização dos citados princípios meritocráticos competitivos. O segundo dá sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educacionais, ao mesmo tempo que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar (Gentili, 1996, p. 9).

Tal configuração resulta de um projeto político e econômico intencionalmente estruturado pela agenda neoliberal. Nas palavras de Saviani (2016, p. 60), a burguesia, enquanto detentora do capital e dos meios de produção, “não é ociosa, é empreendedora”, atuando historicamente de forma sistemática na preservação do *status quo* e na manutenção de sua hegemonia sobre a classe trabalhadora. Nesse contexto, a escola se estabelece como um espaço fundamental para a formação dos indivíduos, no qual, ao operar em conformidade com os parâmetros e prioridades da agenda neoliberal, reforça a continuidade das estruturas e interesses definidos pelo capital. Ademais, Decker e Evangelista (2019) explicitam como os interesses do capital se manifestam, de forma velada, nas políticas educacionais:

O projeto do Banco atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza, legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital. Quatro linhas são essenciais nesse projeto: Educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico; Educação para as competências e formação de capital humano; Educação de classe mundial; e Educação para o século XXI (Decker; Evangelista, 2019, p. 4-5).

A visão de educação promovida pelo BM reduz o papel da escola a uma função estritamente econômica, subordinada à lógica do capital. Ao imputar à educação a responsabilidade pelo crescimento econômico e pela redução da pobreza, exonera-se o Estado da implementação de políticas estruturantes e redistributivas, transferindo para a escola e, por extensão, aos indivíduos, a ilusória perspectiva de mobilidade social por meio do mérito (Gentili, 1996).

Nesse escopo, Gentili (1996, p. 7) destaca que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social”. Essa perspectiva legitima as desigualdades sociais e instrumentaliza a educação, direcionando-a para a formação de competências técnicas e de capital humano, em detrimento de uma formação integral e do papel crítico da educação.

Outrossim, a retórica de “educação de classe mundial” e “educação para o século XXI” apresenta-se como discurso de modernização, mas, na prática, encobre a precarização do trabalho docente, o esvaziamento curricular e a consolidação de um modelo educacional voltado à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação (Mézsáros, 2008, p. 19).

A influência de organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, sobretudo na construção de currículos e na formação docente, reforça uma abordagem pedagógica que acentua o desenvolvimento de competências. Ao enfatizar habilidades voltadas primordialmente ao desempenho profissional, desvaloriza-se o conhecimento erudito e historicamente construído, marginalizando disciplinas como história, filosofia e sociologia, além de negligenciar os fundamentos científicos. O resultado é um currículo superficial e uma formação docente insuficiente, que comprometem o desenvolvimento intelectual e humanizado dos indivíduos, contribuindo para a sua alienação (Gentili, 1996).

A extensão da jornada escolar, sob a perspectiva das políticas educacionais contemporâneas, revela-se intrinsecamente vinculada aos ditames do neoliberalismo, na medida em que subordina o tempo de permanência dos discentes na instituição escolar às exigências do mercado laboral e às lógicas de produtividade capitalista. Diante disso, tal estratégia tende a debilitar a dimensão crítica e libertadora da educação, reduzindo-a a uma mera capacitação técnica e utilitária (Gadotti, 2009).

Observa-se, por fim, que a agenda neoliberal tem sido sistematicamente arraigada na sociedade, especialmente no campo educacional, por meio de políticas públicas que transcendem gestões governamentais, sejam progressistas ou conservadoras. Sem uma transformação estrutural nas instâncias de poder instituídas, o neoliberalismo continuará a configurar a educação conforme imperativos econômicos, comprometendo a emancipação intelectual das futuras gerações.

Ademais, apreender os marcos legais das políticas sociais e seus desdobramentos no que concerne ao princípio de educação integral e, por extensão e à organização do tempo escolar para alcançar essa finalidade, torna-se primordial para assimilar os fundamentos jurídicos e políticos que os sustentam, reconhecendo sua intrínseca vinculação com a agenda neoliberal. Na próxima seção, será analisado o arcabouço jurídico que estrutura as políticas públicas de educação em tempo integral, com o propósito de elucidar os princípios, objetivos e diretrizes que orientam

a implementação dessa modalidade educacional.

2.4. “Educação Integral” nas políticas públicas: da LDBEN (1996) ao PNE (2014-2024)

A partir dos anos de 1990, na fase de ascensão neoliberal, os organismos internacionais passaram a atuar de forma incisiva na articulação de legislações e políticas educacionais públicas nos países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, de forma a alinhá-las às demandas do mercado. Como supracitado, essa doutrina econômica caracteriza-se por uma faceta radical, na medida em que enfatiza a privatização dos serviços públicos, a redução do papel do Estado, a flexibilização das atividades econômicas e a expansão da lógica mercantil para todas as esferas da vida social.

Cabe esclarecer, diante disso, o que se comprehende por políticas públicas e como tais instrumentos jurídicos têm sido mobilizados no âmbito educacional. Dermeval Saviani, em sua obra *Da LDB (1996) ao PNE (2014-2024): por uma outra política educacional* (2019, p. 1), levanta as seguintes questões: “Mas qual o significado desta expressão ‘política social’? Se a política é ‘arte de administrar o bem comum’, toda política não é necessariamente social?”

O autor, ao problematizar o conceito de política social, ressalta que sua compreensão não remete, de fato, a uma concepção ampliada de política como gestão do bem comum, mas, antes, aponta-se para uma especificidade histórica vinculada às contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Neste sistema, fundado na propriedade privada dos meios de produção, a lógica da acumulação restringe a classe proletarizada, isto é, a maioria da população, do acesso pleno aos bens produzidos pela humanidade (Saviani, 2019).

Sob essa perspectiva, a ação do Estado, que, em tese, deveria refletir os interesses coletivos, revela-se estruturalmente subordinada à preservação da hegemonia burguesa. A política econômica, nesse contexto, assume um viés que Saviani (2019) denomina de “antissocial”, na medida em que se contrapõe ao atendimento das demandas sociais mais amplas. É precisamente no cerne dessa dinâmica contraditória que desponta a chamada política social, revestida de caráter paliativo, cuja função precípua consiste em atenuar, de forma limitada, os impactos

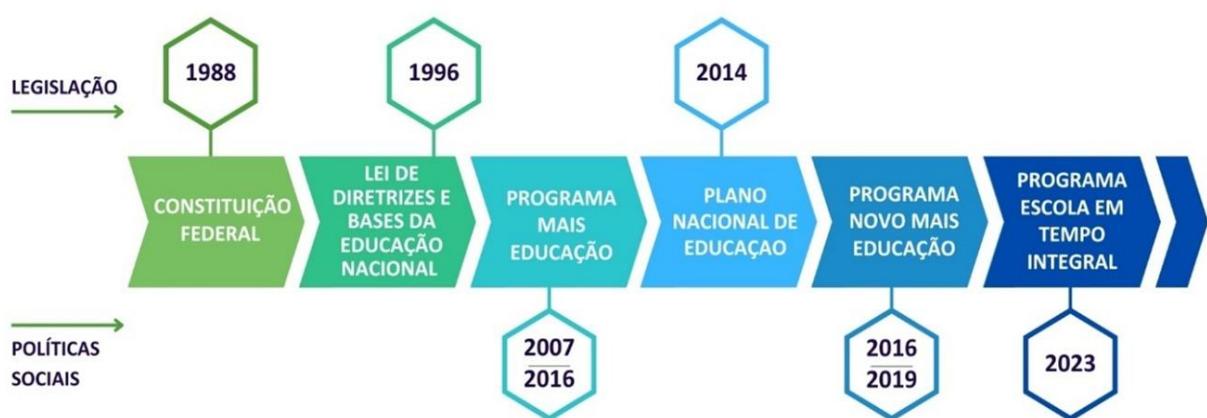
adversos da lógica capitalista sobre a classe trabalhadora.

Nessa seara, como já advertia Saviani (2019), a análise da política educacional requer transpor a aparência jurídica, desvelando o conteúdo ideológico subjacente à letra da lei e identificando, nas entrelínhas, isto é, nos interesses de classe, as contradições sociais e os embates que se travam no campo educacional, reflexo das lutas presentes na própria sociedade.

O ordenamento jurídico relativo à educação em tempo integral é, em sua amplitude, extenso; entretanto, considerando-se que certas normas se configuram como marcos programáticos e estruturantes, orientando concepção, organização e implementação da educação integral no país, esta análise concentrar-se-á nos seguintes instrumentos: a Constituição Federal de 1988 (CF), em virtude de seu caráter de Lei Maior; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ademais, serão examinadas as políticas públicas correlatas: Programa Mais Educação (2007), Programa Novo Mais Educação (2016) e Programa Escola em Tempo Integral (2023).

Nessa direção, apresenta-se a seguir uma linha do tempo que delinea a evolução do ordenamento jurídico brasileiro no que tange ao direito à educação, bem como à organização do tempo escolar.

Figura 15 – Ordenamento jurídico da Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Matuoka (2023).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) erige-se como o alicerce jurídico supremo do ordenamento legal brasileiro, constituindo o principal parâmetro de validade de todas as demais normas. Estruturada em 250 artigos, visa

delinear os princípios, direitos, deveres e garantias que orientam a organização do Estado e a convivência social. A Carta Magna, aprovada em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, configura-se como a sétima constituição brasileira, reconhecida, inclusive, pelo epíteto de “Constituição Cidadã”, por suceder à Lei Maior de 1967²⁴, marcada pelo autoritarismo do regime militar (Vainer, 2010).

No âmbito educacional, a CF de 1988 não enuncia, de forma literal, a concepção de educação integral, entretanto, tal princípio encontra-se implicitamente inscrito em seus fundamentos (Menezes, 2012). Essa interpretação decorre da análise do artigo 205, o qual estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, grifo da autora).

Ao preconizar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, projeta-se uma concepção de formação humana para além da instrução formal, abrangendo todas as suas dimensões — intelectual, física, moral e social. Nesse mesmo sentido, o direito à educação plena é reiterado pelo Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando **ao pleno desenvolvimento** de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, grifo da autora).

Embora não explice, de forma direta, a educação integral, a CF de 1988 fornece uma contribuição substancial para o processo contínuo (e ainda em construção) de implementação da educação escolar em tempo integral. Tal diretriz encontra respaldo no Artigo 214²⁵, ao dispor sobre a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de vigência decenal.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e

²⁴ Segundo Vainer (2010), em 1969 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 1, a qual promoveu profundas alterações no texto da Constituição de 1967, tornando-a ainda mais impositiva. Tal foi a magnitude das mudanças que muitos passaram a considerá-la, inclusive, como uma nova constituição.

²⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Nesse contexto, destaca-se, entre os objetivos delineados, a ênfase na formação voltada ao mercado de trabalho, evidenciando um alinhamento com as exigências do sistema capitalista. À luz dessa análise, pode-se questionar a meta de universalização do atendimento escolar, prevista no inciso II, cuja concretização equânime revela-se pouco factível. Isso ocorre porque os filhos da elite econômica dispõem de condições para acessar uma educação integral de fato, enquanto a classe trabalhadora, de forma predominante, encontra-se limitada a uma formação restrita à preparação como mão de obra, perpetuando desigualdades estruturais (Gadotti, 2009).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 representou um marco relevante para a educação brasileira, ao estabelecer, em seus 92 artigos, diretrizes e princípios que orientam o ensino em todos os seus níveis e modalidades, além de regulamentar os preceitos constitucionais previstos na CF de 1988. Essa previsão tem fundamento jurídico no Artigo 22, inciso XXIV, que determina: “Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988).

O processo de elaboração da nova LDB foi resultado de anos de discussões, mobilizações e lutas dos movimentos sociais, educadores, pesquisadores e entidades vinculadas à defesa da escola pública, que reivindicavam uma legislação capaz de assegurar uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social.

Entretanto, o texto promulgado em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), não atendeu integralmente às expectativas e às demandas da classe trabalhadora e dos setores progressistas da educação. O projeto aprovado derivou de um substitutivo apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, elaborado em um contexto de avanço das reformas neoliberais. Assim, apesar da incorporação de algumas conquistas históricas, o texto final respondeu prioritariamente às recomendações e condicionantes dos organismos internacionais (Brzezinski, 2010).

Diante do disposto na LDB, emergem reflexões pertinentes, sobretudo quanto à efetivação do direito à educação. Destacam-se, nesse sentido, dois aspectos centrais: a redistribuição das responsabilidades pela garantia desse direito e suas implicações socioeducacionais. Nos termos do Artigo 2º:

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 (Brasil, 1996, grifo da autora).

Ao posicionar a família antes do Estado, a LDB sinaliza, ainda que de forma sutil, a primazia da família na responsabilidade pela garantia do direito à educação. Consequentemente, impacta de forma desproporcional as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cuja capacidade de suprir demandas educacionais configura-se limitada diante da precariedade material. Embora relevante, a ênfase conferida à família compromete a efetivação do direito à educação das camadas populares e, outrossim, tende a minimizar o papel do Estado (Coelho; Menezes, 2007).

No que tange especificamente à educação em tempo integral, destacam-se os artigos 34 e 87 da LDB. O Artigo 34 prevê:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, **a critério dos sistemas de ensino** (Brasil, 1996, grifo da autora).

Ao considerar o disposto no artigo, verifica-se a intenção de promover a ampliação progressiva da jornada escolar. Todavia, essa diretriz é transferida aos sistemas de ensino, cabendo aos municípios planejar e implementar o processo, sem que a legislação disponha de parâmetros explícitos ou de fundamentos normativos capazes de assegurar sua efetividade (Coelho; Menezes, 2007).

Nesse ínterim, Coelho e Menezes (2007) sublinham que a ampliação da carga horária deve, ainda, contemplar as especificidades de cada sistema — infraestrutura, corpo docente e concepções pedagógicas —, na medida em que a mera prolongação do tempo escolar não garante progressos substanciais, sendo imperioso fomentar um

debate aprofundado sobre a qualidade educacional (Coelho; Menezes, 2007).

O Artigo 87 da LDB prevê a formulação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), posteriormente instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, durante o governo FHC. O plano tinha por finalidade estabelecer diretrizes, metas e estratégias voltadas à melhoria da qualidade da educação nacional, dispondo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996, Art. 87).

Apesar do disposto no §5º, torna-se necessário um olhar analítico, dado que a expressão “todos os esforços” confere um caráter vago e genérico ao texto, omitindo a definição de responsabilidades, instrumentos e critérios para sua regulamentação (Coelho; Menezes, 2007).

Ademais, a referência exclusiva às escolas “urbanas” evidencia um viés discriminatório, ao desconsiderar as especificidades das comunidades rurais e indígenas. Outrossim, a designação “escolas de tempo integral”, conforme apresentada, circunscreve-se à mera extensão do período escolar, sem abranger efetivamente a perspectiva de uma educação emancipatória. Tais aspectos evidenciam, por conseguinte, possíveis limitações na promoção de uma formação que transcenda a lógica utilitarista e mercadológica da educação.

Ainda no que tange ao artigo 87, Saviani (2019) ressalta a relevância da previsibilidade conferida pelo PNE no âmbito da LDB nº 9.394/96:

Mas a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes a organização da Educação nacional e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações trazidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano que a própria LDB definiu para um período de 10 anos (Saviani, 2019, p. 3)

O PNE (2001-2010), promulgado em janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, visava

instituir diretrizes e metas para o decênio subsequente, em alinhamento com o *Plano Decenal de Educação para Todos*, formulado sob a égide do Ministério da Educação (MEC), em cumprimento aos compromissos firmados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*²⁶. O plano reafirmava, entre outros aspectos, o compromisso com a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo (UNESCO, 1990).

Apesar da formalização do PNE como política de Estado — isto é, desvinculada do governo em exercício —, os avanços no período de 2001 a 2010 revelaram-se bastante limitados. O texto legal enfrentou resistência expressiva, evidenciada por nove vetos do então presidente FHC, todos voltados para à redução das verbas destinadas à educação. Como observa Cury (2011, p. 805), isso resultou em “[...] um plano sem a devida sustentação econômico-financeira, o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação”. Tais entraves persistiram nos primeiros anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, caracterizados pela ausência de medidas mais incisivas.

A esse quadro soma-se a restrição à participação popular no processo de elaboração do plano, bem como a indefinição dos mecanismos de controle social, insuficientemente detalhados no texto normativo. Em consonância com Saviani (2019), educadores de todo o país reuniram-se, em novembro de 1997, na II Conferência Nacional de Educação (CONED), com o propósito de debater e formular uma proposta que contemplasse as aspirações da comunidade escolar e científica. Todavia, o texto aprovado refletiu majoritariamente a versão encaminhada pelo MEC, incorporando parcialmente as reivindicações da comunidade escolar. Esses fatores contribuíram para a desarticulação entre as diretrizes previstas e sua efetiva materialização (Saviani, 2019). A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) pontuam que:

[...] a prioridade do Estado nessa década foi assegurar o acesso e permanência na escola, o que se exemplifica pelos programas: Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1º a 4º séries (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 73).

²⁶ A Declaração foi aprovada na Conferência Mundial de Educação de Jomtien, em 1990, da qual o Brasil foi signatário. Cumpre destacar que, no corpo do texto do PNE 2001–2010, consta uma referência equivocada à realização da Conferência, indicando o ano de 1993, quando, de fato, ocorreu em 1990.

Nessa mesma direção, Saviani (2019) observa que a versão do PNE (2001–2010) apresentada pelo MEC evidencia:

[...] os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo (Saviani, 2019, p. 4).

No que concerne à educação em tempo integral, o PNE (2001-2010) limitou-se a reafirmar disposições já previstas na LDB. No âmbito da Educação Infantil, a Meta 18 estatua: “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001, p. 18). Na seara do Ensino Fundamental, as Metas 21 e 22 estabeleciam, respectivamente:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar, com o intuito de expandir a modalidade de escola em tempo integral, contemplando um período mínimo de sete horas diárias, assegurando a provisão adequada de docentes e servidores; e 22. Garantir, nas escolas de tempo integral, prioritariamente para crianças oriundas de famílias de baixa renda, ao menos duas refeições diárias, suporte às atividades escolares, prática de esportes e atividades artísticas, em conformidade com o Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 26).

Com relação às Metas direcionadas para a etapa do Ensino Médio, observa-se, no PNE, a ausência de menção à ampliação da jornada escolar.

Nessa perspectiva, e conforme já mencionado, diante dos vetos incidentes diretamente sobre o financiamento, o primeiro Plano revelou-se de reduzida efetividade, alcançando apenas cerca de 33% das metas propostas (Saviani, 2017). Esse resultado expôs, entre outros aspectos, a dificuldade em implementar e consolidar a educação em tempo integral, conforme as previsões percentuais estabelecidas nas metas do referido Plano.

A centralidade da educação em tempo integral foi reforçada com a criação do Programa Mais Educação, instituído em 2007 pela Portaria nº 17/2007 e posteriormente consolidado pela Portaria MEC nº 1.144/2009. Em decorrência dessa iniciativa do governo federal, e em consonância com as diretrizes dos ordenamentos

legais precedentes, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

I – formular política nacional de educação básica em tempo integral; II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (Brasil, 2007, Art. 3º).

O Programa almeja promover uma educação que transcendia o ensino estritamente curricular, integrando o desenvolvimento humano, a participação social e o fortalecimento dos vínculos comunitários, reafirmando a escola como lócus de formação, socialização e construção coletiva do conhecimento (Rabelo, 2012).

Sob a coordenação de Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral no MEC, o Programa foi concebido e implementado por uma equipe de educadores e gestores públicos comprometidos com a defesa de uma “[...] educação pública, laica, universal e integral” (Moll e Barcelos, 2021, p. 787). O embasamento teórico da proposta fundamentou-se nas contribuições históricas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, articulando-a às políticas de enfrentamento das desigualdades sociais, de valorização dos territórios educativos e de permanência qualificada dos estudantes no âmbito escolar.

Em consonância com a *Cartilha Passo a Passo* (Brasil, 2011), a iniciativa firmase na intersetorialização de políticas educacionais e sociais, com a finalidade de reduzir as desigualdades pedagógicas e valorizar a diversidade cultural do país. Esse direcionamento priorizou, sobretudo, escolas estaduais e municipais com baixo IDEB, localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, o que tornou indispensável a atuação articulada entre diferentes políticas públicas e educacionais. Pautado nesses objetivos de caráter assistencial, o Programa estabelece as seguintes diretrizes para a definição dos critérios de seleção dos estudantes beneficiados:

Considera-se o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores: – estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; – estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); – estudantes em defasagem série/idade; –

estudantes das séries finais da 1^a fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2^a fase; – estudantes das séries finais da 2^a fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; – estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (Brasil, 2011, p. 15).

A *Cartilha do Programa* apresenta a organização das atividades distribuídas em dez macrocampos, que conectam o contraturno ao currículo escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem para além dos conteúdos estritamente disciplinares. Segundo o documento, tais eixos norteadores permeiam a formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões intelectual, cultural, social, afetiva e física. Ademais, valorizam a diversidade cultural e territorial, ao adaptarem as atividades às especificidades dos contextos locais e articularem ações intersetoriais entre os campos da educação, cultura, esporte, meio ambiente, saúde e assistência social (Brasil, 2011).

A figura a seguir apresenta os macrocampos que orientam a organização e o desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa:

Figura 16 – Macrocampos do Programa Mais Educação



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brasil (2011, p. 9).

À luz dessa configuração, Duarte e Jacomeli (2017) evidenciam que a ênfase atribuída aos temas transversais tende a incorporar propósitos subjacentes à agenda neoliberal, em detrimento dos saberes eruditos que integram o currículo nuclear, fundamentais para uma formação verdadeiramente emancipatória.

Em síntese, o Programa Mais Educação teve um início comedido, atendendo apenas 54 municípios em 2008; contudo, em 2013, essa cobertura ampliou-se para 4.836 municípios. No ano de 2014, conforme dados do Portal Brasileiro de Dados Abertos, o alcance do Programa chegou a aproximadamente 57.452 escolas, entre redes municipais e estaduais, que receberam recursos destinados ao desenvolvimento de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar. Não obstante o expressivo crescimento em termos de investimento e abrangência, em 2017 esse número foi drasticamente reduzido para 7.554 escolas, em decorrência da implantação do Novo Mais Educação (Becker, 2021).

Nesse transcurso, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em consonância com a LDB. Em contraste com o plano anterior — que continha 295 metas distribuídas em 11 setores, tornando extremamente complexo o acompanhamento e a avaliação por parte da sociedade, em razão de sua extensão e fragmentação —, o PNE 2014-2024 foi concebido de forma mais sintética, estruturando-se em 20 metas e 254 estratégias²⁷ (Saviani, 2017).

Como mencionado, o PNE (2001-2010) apresentou avanços limitados no conjunto da política educacional brasileira. À medida que se aproximava o término do decênio, educadores mobilizaram-se na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no âmbito da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, cujo objetivo consistia em contribuir para a formulação do segundo PNE (Saviani, 2017).

Nesse processo, realizaram-se etapas estaduais destinadas à sistematização das reivindicações da comunidade escolar. Posteriormente, o Poder Executivo apresentou a proposta governamental do PNE, a qual foi amplamente criticada pelos educadores, que apontaram o distanciamento entre o texto oficial e as deliberações construídas coletivamente durante a CONAE. Ademais, Saviani (2017) ressalta que o novo plano carecia de diretrizes e fundamentos claramente delineados para cada meta, dificultando a apreensão das razões subjacentes a determinadas proposições.

²⁷ Atualmente, o PNE conta com 255 estratégias. Isso se deve à inclusão da estratégia 8.7, acrescida pela Lei nº 14.627, de 17 de julho de 2023 (Brasil, 2024).

Em consonância com Saviani (2017), o principal motivo pelo qual o PNE (2001-2010) não atingiu os resultados esperados residiu no voto do presidente FHC ao dispositivo que previa a destinação de 7% do PIB à educação, comprometendo, por conseguinte, a execução integral do Plano (Saviani, 2017). A esse respeito, o autor ressalta que o financiamento constituía uma “[...] condição preliminar indispensável, embora não suficiente. Sem esse pressuposto, todas as demais metas ficam inviabilizadas” (Saviani, 2017, p. 73). No novo PNE (2014-2024), as metas não alcançadas anteriormente foram reincorporadas, buscando retomar os objetivos originalmente previstos.

O PNE, conforme ressalta Sena (2015) e em consonância com a Emenda Constitucional (EC)²⁸ nº 59/2009, tem como finalidade:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (Sena, 2015, p. 9).

As vinte metas que compõem o PNE (2014-2024) foram delineadas para abranger os diversos níveis, etapas e modalidades da educação, bem como os fatores estruturantes da política educacional — entre eles, o financiamento, a gestão e a valorização dos profissionais da educação. Cada meta corresponde a um domínio específico de atuação, expressando, assim, os desafios e prioridades estabelecidos para a efetivação do direito à educação no país.

A seguir, apresenta-se uma síntese dessas Metas, elaborada a partir de Saviani (2017, p. 69), indicando o respectivo âmbito de atuação ao qual cada uma se refere:

Quadro 08 – Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta	Referência/Âmbito
Meta 1	Educação Infantil
Metas 2 e 5	Ensino Fundamental
Meta 3	Ensino Médio

²⁸ A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de refinar a definição de sua funcionalidade no âmbito da educação.

Meta 4	Educação Especial
Meta 6	Organização do espaço-tempo da Educação Básica
Meta 7	Avaliação da Educação Básica
Metas 8, 9 e 10	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Meta 11	Educação Profissional
Metas 12, 13 e 14	Educação Superior
Metas 15, 16, 17 e 18	Magistério e servidores da Educação Básica
Meta 19	Diretores de Escola
Meta 20	Investimento em Educação

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Saviani (2017).

A Meta 6, de forma mais pontual, versa sobre a ampliação gradual das matrículas em tempo integral em todas as modalidades e níveis da rede pública, incumbindo os entes federados de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, Meta 6).

Essa meta expressa um progresso em relação ao PNE anterior, ao estabelecer um percentual de matrículas em tempo integral. Entretanto, tal avanço permanece, em grande medida, circunscrito ao plano da formalidade jurídica, dissociado das condições materiais necessárias à sua concretização. Observa-se que, mesmo diante dos esforços da comunidade de educadores para vincular o financiamento do Plano ao Produto Interno Bruto (PIB), a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016 — que congelou os investimentos públicos por 20 anos — evidenciou que, no seio da sociabilidade capitalista, qualquer iniciativa de expansão da educação pública encontra limites impostos pela lógica do ajuste fiscal, da financeirização e da mercantilização dos direitos sociais (Saviani, 2017).

No âmbito da Meta em análise, a estratégia 6.1 tem como objetivo:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou

superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014, Estratégia 6.1).

Tal diretriz, ainda que revele um viés mais inclusivo, depara-se com diversos obstáculos em sua implementação, tais como insuficiência de infraestrutura, financiamento inadequado, desigualdades regionais e precariedade das condições de trabalho docente. A ausência de orientações claras quanto a recursos e capacitação, aliada às pressões provenientes da agenda neoliberal, pode comprometer a consecução de seus objetivos sociais. Para assegurar a eficácia, a estratégia demanda investimentos consistentes, planejamento rigoroso e valorização adequada dos profissionais da educação (Saviani, 2017).

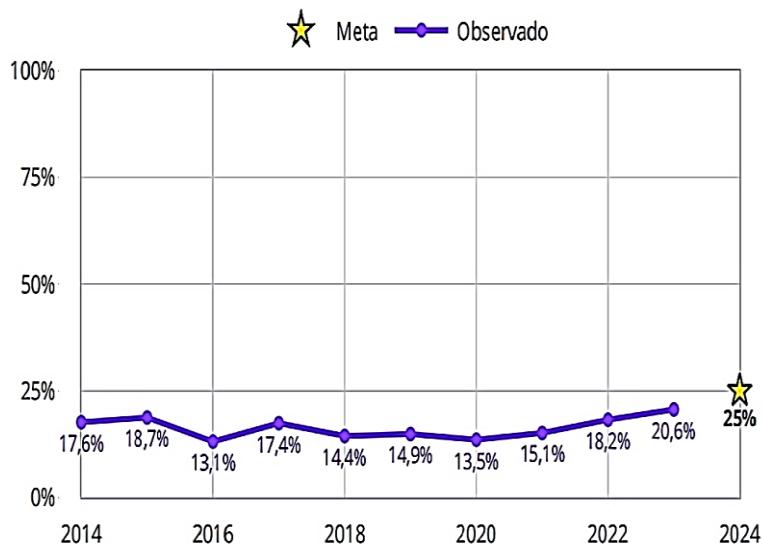
A fim de avaliar a efetividade do PNE, o documento *Análise Final da Execução da Lei 13.005/2014*, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024)²⁹ e apresentado à Câmara dos Deputados em junho de 2024, ao término da vigência do Plano, evidencia que cerca de 90% dos dispositivos das metas (34 de 38) não foram cumpridos. Com relação especificamente à Meta 6, prevista para ampliar em 50% o número de escolas com atendimento em tempo integral na educação básica, apenas 30,5% desse objetivo foi efetivamente alcançado (Brasil, 2024).

O relatório de monitoramento do PNE indica que um dos principais fatores para esse resultado foi a descontinuidade do Programa Mais Educação, posteriormente substituído pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PEMTI) e pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), ambos instituídos pela Portaria nº 1.145, em outubro de 2016, durante o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff (Brasil, 2024). Todavia, a prioridade conferida ao Ensino Médio reduziu expressivamente o alcance da proposta aos demais níveis de ensino, concentrando suas ações exclusivamente nesse segmento.

O gráfico a seguir ilustra a evolução percentual do número de escolas em tempo integral na rede pública, destacando que, para atingir a meta até 2024, seria necessário um acréscimo de 19,5%, tornando pouco provável sua plena execução.

²⁹ Segundo o site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), o Balanço do PNE 2024 foi lançado na íntegra no dia 25 de junho de 2025, em audiência pública na Câmara dos Deputados.

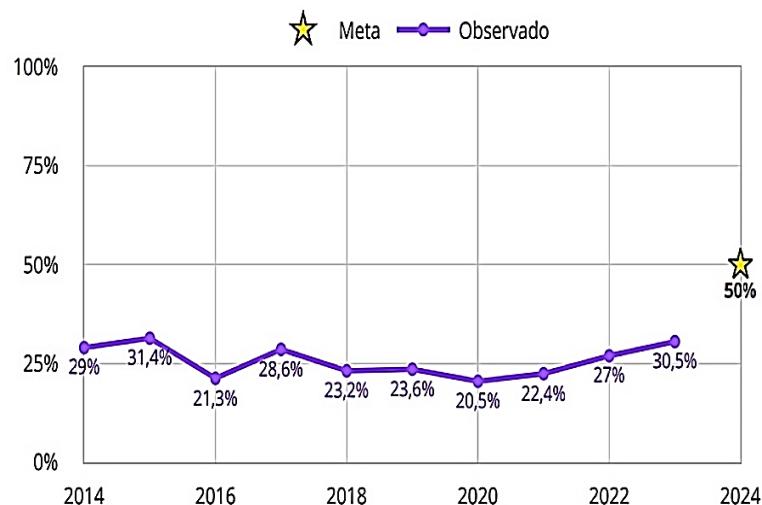
Gráfico 01 – Percentual de escolas públicas que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral (2014-2023)



Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024, p. 31).

Em seguida, apresenta-se o gráfico que demonstra os índices de matrículas na ETI. Apesar dos desafios enfrentados para ampliar o número de instituições com jornada escolar estendida, a proporção de matrículas em regime integral aproxima-se do cumprimento da meta estabelecida. Não obstante, permanece uma lacuna de 4,4% de matrículas, tornando igualmente improvável sua plena concretização dentro do prazo estipulado.

Gráfico 02 – Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral (2014-2023)



Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024, p. 31).

O período de vigência do PNE, originalmente previsto para se encerrar em junho de 2024, foi prorrogado pelo presidente Lula, por meio da sanção da Lei nº 14.934/2024, estendendo a validade até dezembro de 2025. Em junho do mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei nº 2.614, que institui o PNE para o decênio 2024-2034. A proposta segue em tramitação³⁰, com debates iniciados por Comissões de Educadores e pela Comissão Especial em âmbito estadual.

Retomando a análise dos programas educacionais, destaca-se que, em 2015, havia sido divulgado o *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do Programa Mais Educação*, conduzido pela Fundação Itaú Social. A pesquisa avaliou o desempenho das escolas atendidas entre 2008 e 2010, utilizando como indicadores as notas em Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil (do 5º ao 9º ano) e a taxa de abandono no Ensino Fundamental (Ciclos I e II). Os resultados evidenciaram limitações quanto à efetividade do programa na elevação do desempenho médio dos estudantes no IDEB, constituindo-se, assim, em um dos elementos que motivaram sua reformulação e suscitaron debates sobre a necessidade de estratégias mais articuladas entre avaliação e intervenção pedagógica (Cardoso; Oliveira, 2022).

Ademais, o PNME orientou-se explicitamente com foco no reforço escolar, conforme disposto em seu primeiro artigo: “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Brasil, 2016, Art. 1º). Para tanto, previa-se a realização de atividades no contraturno, com ampliação da jornada escolar entre 5 e 15 horas semanais, totalizando, no mínimo, 7 horas diárias. Nas palavras de Cardoso e Oliveira (2022), o PNME consistia em:

[...] um programa de reforço escolar que tem por objetivo central responder às críticas dos reformadores da educação perante os baixos desempenhos do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais. É, pois, uma ação que não discute nenhum projeto de formação ou de perspectiva para as crianças e jovens das classes desfavorecidas, além de um treinamento para as avaliações em larga escala (Oliveira, 2019, p. 107).

A organização das atividades dependia da escolha de cada escola quanto ao

³⁰ Conforme consta no site da Câmara dos Deputados, a situação atual do processo está registrada como “Pronta para Pauta na Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei n. 2614, de 2024, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034” (Brasil, 2024b).

tempo de ampliação. As instituições que optassem por 5 horas semanais deveriam ofertar, obrigatoriamente, duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo 2,5 horas destinadas à Língua Portuguesa e 2,5 horas à Matemática. Por sua vez, as escolas que escolhessem a ampliação de 15 horas semanais, deveriam oferecer 4 horas semanais de acompanhamento pedagógico em cada uma das disciplinas. As horas restantes poderiam ser complementadas por três atividades de livre escolha, distribuídas entre artes, cultura, esporte ou lazer (Cardoso; Oliveira, 2022).

Os critérios de abrangência do Programa fundamentavam-se na priorização de escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social e com baixo desempenho nos indicadores do IDEB, incluindo também estudantes com significativas dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2016).

Sob essa perspectiva, o Programa comprometia a noção de educação formativa ampla, ao reforçar a submissão da escola às demandas de reprodução do capital, afastando-a de seu papel de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. O PNME foi oficialmente extinto em dezembro de 2019.

Mais recentemente, instituiu-se o Programa Escola em Tempo Integral pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, durante o terceiro mandato do governo Lula. O programa desponta em um contexto pós-pandêmico e de restrições orçamentárias decorrentes do congelamento de gastos públicos, e tem por finalidade “[...] fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023, Art. 1º).

A implementação do PETI (Brasil, 2023), tem como diretiva expandir as matrículas em tempo integral nas instituições públicas da educação básica, cumprindo os requisitos estabelecidos na Meta 6 do PNE (2014-2024). O Artigo 3º, §3º, define os critérios para a seleção das escolas que serão beneficiadas pelo programa:

I – considerará o disposto nos §§ 3º e 4º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020; II – ocorrerá obrigatoriamente em escolas com **propostas pedagógicas alinhadas** à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da **educação integral**; III – priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de **maior vulnerabilidade socioeconômica**; e IV – priorizará os estabelecimentos de ensino que oferem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante. (Brasil, 2023, grifo da autora).

Nesse contexto, algumas observações demandam um olhar analítico. Inicialmente, o condicionamento dos recursos, conforme disposto no inciso II, propõe priorizar o atendimento às escolas cuja proposta pedagógica esteja alinhada à BNCC, direcionando, por conseguinte, a organização do ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas às demandas do mercado de trabalho. Essa orientação torna-se explícita no próprio texto legal, ao dispor que os recursos são “direcionados à indução de matrículas de ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional técnica” (Brasil, 2023, Art. 2º).

Na sequência, constata-se que, embora o programa faça referência à educação integral, torna-se necessário indagar: a qual concepção de “educação integral” o documento, de fato, alude, tendo em vista que se fundamenta na BNCC — documento que, em sua essência, orienta uma formação restrita ao desenvolvimento de competências e habilidades, voltada prioritariamente à preparação para o mundo do trabalho sob a lógica do capital? Nota-se, portanto, uma incongruência entre o discurso de defesa da formação integral e a efetiva concretização dessa proposta. À luz do exposto, Oliveira (2019) evidencia que:

Cada vez mais o campo educacional alinha-se ao projeto de reestruturação das forças produtivas do capital, que encontram na escola um lugar estratégico para a formação de um trabalhador que atenda a suas demandas (Oliveira, 2019, p. 114).

Em última análise, no que tange ao inciso III, observa-se a reafirmação de um viés assistencialista na política educacional, ao conferir prioridade aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A esse respeito, Saviani (2011) adverte que a escola tem assumido responsabilidades que caberiam a outras instâncias da sociedade — tais como a provisão de assistência social, a garantia de segurança alimentar e o suporte psicológico — comprometendo, desse modo, sua função formativa nuclear: a democratização do acesso ao conhecimento historicamente construído.

Cumpre esclarecer que não se trata de questionar a relevância de assegurar alimentação, saúde ou abrigo — direitos fundamentais garantidos pela Constituição. A questão central que se impõe é outra: qual é o papel fundamental da escola?

Destarte, a perspectiva adotada pelo Programa demonstra que a proposta de “educação integral” não corresponde necessariamente ao conceito de educação,

entendido como a plena formação do ser humano. O que fica evidente, na prática, é a ênfase na permanência escolar e na mitigação das vulnerabilidades sociais dos indivíduos.

No que concerne ao caráter compensatório das políticas educacionais, observa-se que, sob a justificativa de minimizar as desigualdades historicamente vivenciadas pelos sujeitos marginalizados — desigualdades produzidas pela própria materialidade das relações sociais — tais políticas tendem a reforçar medidas paliativas e fragmentadas. A esse respeito, Saviani (2008, p. 27) pontua que:

Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. (Saviani, 2008, p. 27).

Como desdobramento desse contexto, a escola pública brasileira depara-se com inúmeros desafios que permeiam a ampliação da jornada escolar, tais como infraestrutura insuficiente, precarização das condições de ensino, intensificação do trabalho docente e dificuldade permanente em assegurar um currículo crítico, emancipador e verdadeiramente orientado à formação integral.

Consequentemente, a função social da escola é relegada a um plano secundário, fazendo com que esta opere como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo a ideologia dominante e contribuindo para a manutenção dos sujeitos em situação de alienação e exploração. Outrossim, ao acolher as demandas que deveriam ser atendidas por outras políticas públicas, a escola reforça sua função como mecanismo de contenção social. Nesse sentido, à medida que a escola atua de maneira mais eficaz segundo essa lógica, mais circunscrita se torna sua função enquanto espaço de formação crítica e emancipadora (Saviani, 2011).

Em síntese, em conformidade com o exposto, ressaltam-se as considerações de Gadotti (2009, p. 37) sobre a concepção contemporânea de escola em tempo integral: “Os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola, são objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral”. Assim, a educação integral deve ser entendida como princípio estruturante da prática educativa, e não como instrumento meramente compensatório diante das profundas desigualdades sociais.

À luz das reflexões desenvolvidas, o próximo passo consiste em analisar a educação em tempo integral no município de Foz do Iguaçu, no oeste do Paraná. Busca-se investigar como essa política se configura localmente, em que medida implementa as diretrizes do PNE e do PETI, como a rede municipal concebe as escolas nessa modalidade e quais fundamentos da PHC podem subsidiar a ampliação do tempo escolar, de forma a promover a formação *omnilateral* e a emancipação dos sujeitos.

3. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: APORTES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Compreender a realidade educacional de um território requer uma análise crítica e aprofundada de sua constituição histórica, social e política, visando explicitar as dinâmicas que estruturam o sistema de ensino. Nesse escopo, a singularidade de Foz do Iguaçu, situada na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, manifesta-se por meio da diversidade cultural, dos fluxos migratórios e das relações econômicas, que se expressam nas contradições e desigualdades regionais e sociais. Tal conjuntura revela-se preponderante para a análise das políticas públicas locais, em especial aquelas voltadas à educação em tempo integral.

À luz dessas considerações, o presente capítulo propõe-se a examinar o panorama da educação em tempo integral no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, inicia-se pela revisão da trajetória histórica do município, contemplando o processo de formação territorial, sua institucionalização em 1914 e a posterior integração à região da AMOP. Em seguida, problematiza-se, à luz de Saviani (2010b), a necessidade de implementação do Sistema Nacional de Educação de forma articulada, integrando as diversas políticas públicas em torno de objetivos comuns. Nesse prisma, estabelece-se uma correlação com o município de Foz do Iguaçu, que instituiu seu Sistema Municipal de Ensino, assumindo a responsabilidade pela organização e desenvolvimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

No que concerne às políticas públicas municipais, destacam-se as normativas relativas à implementação da escola em tempo integral nas unidades públicas, buscando-se compreender de que maneira esse modelo tem sido concretizado na estrutura municipal. Realiza-se, ainda, um comparativo com as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014) e no Programa Escola em Tempo Integral (2023).

Apresenta-se, outrossim, a Proposta Pedagógica Municipal que orienta a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, evidenciando os pressupostos e a organização institucional para a efetivação desse atendimento.

Por fim, o capítulo conclui apontando as contribuições da PHC para o fortalecimento da escola em tempo integral, não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como um projeto pedagógico orientado à formação integral do ser

humano. Trata-se de pensar a escola como mediação entre os saberes científicos e a realidade concreta vivida pelos sujeitos, reconhecendo que professores e estudantes compartilham a mesma materialidade social, fruto das relações históricas. Essa perspectiva possibilita o planejamento de ações educativas comprometidas com a transformação da realidade, orientadas para a construção de uma sociedade mais equânime e emancipada.

3.1 Histórico e características do município

A seguir, apresenta-se a representação cartográfica do município de Foz do Iguaçu (destacado em amarelo), banhado pelos rios Iguaçu e Paraná, os quais delimitam a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina:

Figura 17 – Mapa de Foz do Iguaçu



Fonte: Geouel na Tríplice (2012).³¹

Foz do Iguaçu integra a Mesorregião Oeste do Paraná, ao Sul do Brasil, situando-se na Tríplice Fronteira com as cidades de Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad Del Leste (Paraguai). Esse contexto geográfico impacta diretamente as

³¹ Disponível em: <https://geouelnatriplice.wordpress.com/2012/07/06/relatorio-de-campo-na-triplice-fronteira/>. Acesso em: 23 out. 2025.

dinâmicas sociais, econômicas e educacionais da região, além de favorecer uma ampla diversidade cultural, refletida na presença de descendentes de imigrantes e comunidades fronteiriças.

A denominação Foz do Iguaçu tem origem no tupi-guarani e simboliza as formações fluviais que refletem a paisagem local. O termo Iguaçu resulta da junção de *y* (água/ rio) e *wasu* (grande), expressando a ideia de “água grande”, em referência à imponência do curso d’água na confluência com o rio Paraná (Foz do Iguaçu, 2016).

Os primeiros registros históricos da cidade estão ligados à expedição de Álvar Núñez Cabeza de Vaca, que saiu da Espanha com destino a Assunción, no Paraguai, em 1542. Durante a viagem, o navegador acabou se perdendo e, por engano, adentrou as águas do rio Iguaçu, seguindo em direção às Cataratas. Embora sua passagem tenha sido breve, muitos historiadores o consideram como o “descobridor” da região (Martins; Ruschmann, 2010).

Em 1881, a região de Foz do Iguaçu recebeu seus primeiros habitantes: o espanhol Manuel González e o brasileiro Pedro Martins da Silva. Posteriormente, os irmãos Goycochá chegaram à localidade e iniciaram a exploração da erva-mate, atividade que viria a se tornar uma das bases da economia local. Em julho de 1889, o então tenente Joaquim Firmino registrou o censo demográfico no intuito de contabilizar os habitantes da região; surpreendentemente, dos 324 moradores, apenas nove eram brasileiros. Essa estatística causou apreensão no Ministério da Guerra, visto que o crescente número de imigrantes argentinos e paraguaios, somado à exploração nociva dos recursos naturais — como erva-mate e madeira —, era percebido como uma ameaça à soberania brasileira sobre a região (Martins; Ruschmann, 2010).

Nessa conjuntura, em 23 de novembro de 1889, foi fundada a Colônia Militar do Iguassú, marco inicial da atual cidade de Foz do Iguaçu. A criação da colônia tinha dois objetivos principais: consolidar a presença do Estado brasileiro na localidade e impulsionar o povoamento, por meio da distribuição de terras àqueles dispostos a se estabelecer no então inóspito Oeste do Paraná. Essa iniciativa buscava assegurar o controle territorial, favorecendo o desenvolvimento e a ocupação estratégica da área (Gonzalez, 2005).

A história administrativa de Foz do Iguaçu inicia em 9 de abril de 1910, quando, por meio da Lei Estadual n.º 971, criou-se o Distrito de Iguassu, estando na época vinculado ao município de Guarapuava. Em 10 de junho de 1914, o município se

emancipou e adotou o nome de Vila Iguaçu. Mais tarde, em 1918, passou a ser oficialmente denominado Foz do Iguassú. Segundo Martins e Ruschmann (2010), as primeiras décadas do novo município foram marcadas por intensas dificuldades, visto que a região era de difícil acesso. A falta de infraestrutura e as condições geográficas desafiadoras tornavam o deslocamento e o desenvolvimento local uma tarefa árdua para os moradores.

Um marco significativo para a história e o desenvolvimento do município nesse período foi a visita de Santos Dumont, em 1916, às Cataratas do Iguaçu, então conhecida como *Saltos de Santa Maria*. Na época, a área pertencia ao uruguaio Jesus Val, que a adquiriu em 1897, durante a distribuição de grandes territórios pela Colônia Militar. Santos Dumont, sensibilizado com a beleza da região, solicitou ao governador do Paraná, Affonso Alves de Camargo, a desapropriação do local, com o intuito de transformá-lo em patrimônio nacional³² (Foz do Iguaçu, 2016).

O processo de colonização do Oeste paranaense reflete as transformações ocorridas no espaço, no meio ambiente e no grupo social local, conformadas por um movimento de ocupação e desenvolvimento territorial que teve como marcos históricos significativos a *Marcha para o Oeste* e a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu (Recalcatti, 2021).

A *Marcha*, promovida entre 1937 e 1938 pelo governo do presidente Getúlio Vargas, tinha como finalidade integrar áreas remotas ao desenvolvimento nacional, incentivando a exploração econômica e a migração para as novas fronteiras. Constituiu também uma forma de “brasileirar” a região, reprimindo grupos indígenas nativos e combatendo a influência estrangeira. Para tanto, populações provenientes dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul “foram incentivadas a comprar terras na região por empresas privadas, denominadas colonizadoras, e foram trazidas para a efetiva colonização” (AMOP, 2020, p. 24).

Nesse escopo, a ocupação da fronteira é caracterizada como um mecanismo “[...] engendrado politicamente e efetivado com a introdução de nichos populacionais de origem europeia e brasileira que foram avançando e ocupando os territórios nativos através da Marcha para o Oeste (Recalcatti, 2021, p. 15).

³² Em 1916, os 1.008 hectares de Jesus Val foram declarados de utilidade pública (Decreto 653/Lei 1.260). Em 1939, a área tornou-se o Parque Nacional do Iguaçu e, em 1986, a UNESCO o reconheceu como Patrimônio Natural da Humanidade. Uma estátua de Santos Dumont homenageia o precursor no centro do Parque (Martins; Ruschmann, 2010).

As companhias colonizadoras³³ eram empresas privadas que adquiriam extensas áreas e assumiam a função de fracioná-las e repassá-las aos colonos migrantes, desempenhando, assim, o papel de executoras das políticas de ocupação federal. Ao examinar os fatores que impulsionaram a expansão demográfica da região Oeste, Reolon (2007, p. 43) ressalta que:

[...] o êxito dessas companhias representa apenas um dos fatores peculiares que marca a ocupação do referido espaço. Dentre os quais, se incluem a construção da ponte da amizade, a reestruturação e pavimentação da BR-277 e, sobretudo, a construção da usina hidrelétrica e tem problema nacional e, por conseguinte, o alagamento de seu reservatório. A modernização agrícola e, em corolário, a concentração da estrutura fundiária, que afetaram o interior do país de um modo geral, também conformam elementos importantes que atuaram fortemente sobre a reorganização tanto do campo quanto do espaço urbano da Mesorregião oeste paranaense (Reolon, 2007, p. 86).

A construção da Ponte da Amizade restabeleceu ligações comerciais favoráveis com o Paraguai, ao passo que a pavimentação e a reformulação da BR-277 forjaram novas vias de progresso, reduzindo a dependência da região de centros como Guarapuava. Por sua vez, a Usina Hidrelétrica de Itaipu, erigida na década de 1970, solidificou a transformação econômica e urbana da região oeste, catalisando a industrialização, a geração de empregos e o crescimento regional (Reolon, 2007).

Contudo, essa expansão trouxe impactos negativos, sobretudo de ordem socioambiental. O alagamento de áreas extensas afetou habitações e propriedades de agricultura familiar, forçando o deslocamento de comunidades ribeirinhas e provocando alterações na biodiversidade local. Com o fechamento das comportas, a inundação atingiu aproximadamente 1.350 km² de espelho d'água, chegando a cerca de 1.800 km² se considerada a faixa de proteção do reservatório. Diversos municípios foram impactados, como Santa Helena, Medianeira, São Miguel e Guaíra, que perdeu infraestrutura e seu principal ponto turístico, como as Sete Quedas (Reolon, 2007).

Em Foz do Iguaçu, aproximadamente 33% da produção agrícola foi comprometida. Ao mesmo tempo, os deslocamentos de barrageiros e migrantes contribuíram para um crescimento populacional extraordinário, elevando a taxa de

³³ Algumas das colonizadoras que atuaram na região incluem: Madeireira Colonizadora Rio Paraná (MARIPÁ), Industrial Agrícola Bento Gonçalves, Colonizadora Criciúma, Colonizadora Matelância, Colonizadora Pinho e Terras, Colonizadora Gaúcha, Colonizadora Terra e Pinhais, Companhia Alegretti, entre outras (Reolon, 2007).

moradores em 385% ao longo de duas décadas, de 28.080 habitantes em 1960 para 136.320 em 1980 (Gonzalez, 2005).

Atualmente, o município de Foz do Iguaçu possui uma população estimada em 295.500 habitantes, de diversas etnias, distribuídos em uma área territorial de 605,288 km², organizada em 12 macrorregiões e 37 bairros³⁴. Conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2025), essa configuração corresponde a uma densidade demográfica de 468,51 habitantes por quilômetro quadrado.

Em 1979, com o intuito de fortalecer e amparar financeiramente o grupo diante dos desafios regionais, 54 municípios se uniram para constituir uma associação representativa, dos quais 52 pertenciam à Mesorregião Oeste do Paraná, incluindo Foz do Iguaçu, dando origem à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Paralelamente a esse período de expansão demográfica e urbana no oeste paranaense, e considerando o contexto do regime ditatorial que vigorava no país, emergiram diversos movimentos sociais e reivindicações, abrindo espaço para a reavaliação do papel da escola e da necessidade de democratizar o acesso à educação. Sequencialmente em 1980, constituiu-se a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSEOESTE) “com o objetivo de promover e articular ações básicas para impulsionar o desenvolvimento educacional, por meio da produção e difusão de materiais didáticos, metodologias de ensino, e formação contínua de professores e desenvolvimento de recursos humanos para a educação (AMOP, 2020, p. 30).

Esses debates educacionais suscitavam novas reflexões na AMOP, especialmente acerca da formação docente. Como desdobramento desse processo, ao longo da década seguinte, culminaram iniciativas concretas voltadas à criação de instituições de ensino superior:

“[...] em 1972, entrou em funcionamento a Faculdade de Cascavel (FECIVEL); em 1979, a Faculdade de Foz do Iguaçu (FACISA); em 1980, a Faculdade de Toledo (FACITOL) e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR). Em decorrência das lutas em prol da ampliação e da melhoria da qualidade e da gratuidade da educação superior, em 1988, foi criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que, em 1994, foi reconhecida pelo MEC como universidade multicampi (AMOP, 2020, p. 24-25).

³⁴ Em conformidade com a nova denominação e organização dos bairros e regiões de Foz do Iguaçu, estabelecida pela Lei Complementar nº 303, de 20 de dezembro de 2018.

A escalonada criação de escolas, instituições de ensino e programas de formação docente fortaleceu o panorama educacional da região Oeste, promovendo simultaneamente a qualificação profissional e o enriquecimento cultural local (AMOP, 2020). Esse processo, que se relaciona diretamente à expressiva diversidade étnica de Foz do Iguaçu, contribuiu para a constituição de uma comunidade socialmente plural. O município abriga atualmente cerca de 95 nacionalidades e 29 grupos étnicos, segundo o *Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional* (Mendonça; Prezotto; Burt, 2023), com destaque para paraguaios, argentinos, peruanos, libaneses, haitianos, colombianos e venezuelanos.

A dinâmica econômica de Foz do Iguaçu é fortemente alicerçada no setor turístico, com destaque para as Cataratas do Iguaçu — reconhecida como uma das Sete Maravilhas Naturais do Mundo — e para a Usina Hidrelétrica de Itaipu, que atraem visitantes de diversas partes do Brasil e do exterior. Esse fluxo turístico contribui sobremaneira para setores como hotelaria, gastronomia e demais atividades que giram em torno do turismo (Foz do Iguaçu, 2016).

O comércio, por sua vez, representa a principal fonte de arrecadação tributária do município, concentrando a maior parte da população economicamente ativa, favorecido pelas atividades de exportação e importação em razão da proximidade com o Paraguai e a Argentina. Todavia, a agricultura preserva a sua importância histórica, na produção de alimentos como a soja, milho, trigo, mandioca e frutas, garantindo o abastecimento da região (Foz do Iguaçu, 2016).

Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) indicam que o município apresenta um nível considerado alto. Isso porque, ao se observar a congruência entre os três eixos mensurados pelo índice — longevidade, educação e renda —, a estatística de 0,751 situa-se na faixa entre 0,7 e 0,799, em uma escala que varia de 0 a 1 (IPARDES, 2025).

Diante desse contexto histórico e cultural, bem como das múltiplas dimensões que singularizam o município de Foz do Iguaçu, torna-se premente a discussão sobre as políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas da população, sobretudo no que se refere à educação. Esta, enquanto “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, Art. 205), deve ser garantida de maneira efetiva, assegurando igualdade de oportunidades e formação integral aos cidadãos.

A análise histórica do território e da constituição populacional revela-se fundamental para compreender as condições materiais que forjam a realidade local,

assim como a função social que a escola tem assumido, especialmente no que se refere à ampliação do tempo escolar. Esse processo ocorre em meio ao avanço das diretrizes neoliberais, que tendem a deslocar a centralidade da educação enquanto prática social emancipadora, redefinindo-a como mecanismo de adaptação às exigências do mercado, com ênfase em competências técnicas e na lógica da empregabilidade.

Nesse contexto, a seção seguinte aborda a problemática apontada por Saviani (2010b) quanto à ausência de um sistema nacional de educação articulado, refletindo sobre seus desdobramentos no plano local. A análise busca contextualizar a experiência do município de Foz do Iguaçu, que, conforme o ordenamento legal vigente, já instituiu seu Sistema Municipal de Ensino — instância por meio da qual se consolidam políticas como o Programa Escola em Tempo Integral, eixo central da reflexão proposta no próximo capítulo.

3.2. Construção do Sistema Nacional de Educação como referência para políticas municipais

A conformação dos Estados-nação ao longo do século XIX constituiu um marco substancial na organização política e administrativa das sociedades modernas. Esse processo histórico, que teve início em diversas regiões da Europa, expandiu-se progressivamente para outras partes do mundo, evidenciando gradativamente a centralidade da educação como instrumento estratégico na construção das identidades nacionais. A alfabetização e a instrução das classes populares passaram a ser concebidas como mecanismos fundamentais para a integração social, a formação da cidadania e a consolidação dos projetos estatais (Saviani, 2010b).

No Brasil, esse movimento de constituição de um sistema educacional articulado ao projeto de nação ocorreu de forma tardia, o que implicou prejuízos ao campo educacional. A institucionalização de políticas públicas voltadas à alfabetização apenas ganha força a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e por meio da Constituição Federal de 1934, que expressou a necessidade de estruturar um sistema nacional de ensino (Saviani, 2010b). No entanto, tais avanços foram interrompidos com o golpe de Estado de 1937, quando Getúlio Vargas instaurou o regime do Estado Novo. Essa conjuntura política resultou

na descontinuidade das iniciativas educacionais progressistas, comprometendo a formação de um sistema nacional articulado e adiando, por décadas, o combate efetivo ao analfabetismo e às desigualdades educacionais no Brasil (Furtado, 2024).

O SNE tem como objetivo integrar a diversidade de estados, municípios e suas respectivas secretarias de educação em uma estrutura coesa, coordenada e sob a responsabilidade da União. Busca-se, assim, implementar um planejamento estratégico que articule os elementos do sistema, superando o que Saviani (2010b) denomina de espontaneísmo, com vistas a alinhar as ações educacionais em todo o território nacional, unificando a base educacional, nos setores público e privado, sem suprimir a autonomia dos entes federativos. Segundo o autor, “Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional” (Saviani, 2010a, p. 6).

A instituição do SNE é fundamental para o objeto de estudo desta pesquisa, pois sua criação estabelece a base legal e estrutural necessária para a implementação de políticas educacionais específicas, como o Programa Escola em Tempo Integral. A efetivação da PETI depende de diretrizes nacionais que garantam recursos, metas e orientações pedagógicas, assegurando que estados e municípios possam organizar e ofertar o tempo integral de maneira equitativa, planejada e alinhada aos objetivos de formação integral dos estudantes.

Ao longo da história, alguns momentos revelaram-se particularmente propícios à instituição de um sistema educacional nacional, evidenciando a relevância e a necessidade de sua implementação. A seguir, destacam-se as principais oportunidades históricas que, segundo Saviani (2010b), sinalizaram essa possibilidade:

Quadro 09 – Base legal para a formulação de um SNE

Ano	Marco histórico	Referência
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da

		"unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas (Manifesto, 1932, p. 8).
1934	Constituição Federal de 1934	Primeiro texto constitucional a mencionar a criação de um sistema nacional de educação, com previsão de financiamento público ³⁵ . Avanço interrompido pelo golpe de 1937 (Furtado, 2024).
1946	Constituição Federal de 1946	Impõe-se à União a fixação de diretrizes (fins) e bases (meios) da educação nacional, configurando-se como expressão de um sistema. Contudo, ao se adotar a descentralização como princípio organizativo, delineou-se um sistema federal de caráter meramente complementar ³⁶ (Saviani, 2010b).
1988	Constituição Federal de 1988	Amplia os direitos educacionais, propõe gestão democrática, participação da comunidade escolar e redesenha o papel do Estado na educação. Faltou, porém, regulamentação do sistema ³⁷ (Saviani, 2010b).
2010	Conferência Nacional de Educação	Representou nova oportunidade para instituir legalmente o Sistema Nacional de Educação, articulando União, Estados e Municípios (Saviani, 2010b).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Manifesto (1932, p. 8), Furtado (2024) e Saviani (2010b).

Após o período da ditadura civil-militar e em virtude do contexto repressivo então vivenciado, os debates acerca da necessidade de articulação e continuidade das políticas educacionais no país foram se intensificando. Tal mobilização decorre da constatação de que as distintas instâncias e sistemas — municipal, estadual, distrital e federal — tendem a coexistir de forma desarticulada nas diferentes regiões do país. Torna-se, assim, necessário superar essas barreiras a fim de promover maior um alinhamento na execução das políticas educacionais, independentemente, por exemplo, das alternâncias de governo (Saviani, 2010b).

No contexto de um SNE pautado em no princípio da democracia, estados e municípios possuem a competência de elaborar legislação complementar, ou seja, normas que ajustem e ampliem as diretrizes nacionais às especificidades regionais e locais, sem, contudo, desrespeitar a hierarquia e os limites estabelecidos pelo sistema

³⁵ A esse respeito, é possível aferir, na Constituição Federal de 1934, a proposição de um plano nacional de educação, que transmite a ideia de um sistema nacional de educação no Art. 150, bem como disposições relativas ao financiamento educacional no Art. 157.

³⁶ O Art. 5º da Constituição Federal de 1946 atribui à União a responsabilidade de formular as bases e diretrizes para a educação nacional. No que se refere à organização em sistema federal de caráter complementar, essa disposição pode ser encontrada no Art. 170.

³⁷ Em consonância com o Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I — Da Educação, que comprehende os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

nacional. Essa autonomia, embora significativa, é relativa, pois deve preservar a coesão e a unidade do sistema educacional como um todo. Saviani (2010b) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Não se pode, também, enfraquecer o caráter público do Sistema Nacional de Educação com a consideração de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, como guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade [...] (Saviani, 2010b, p. 777).

Nessa seara, torna-se relevante distinguir a natureza efêmera de um governo, enquanto expressão de um grupo ideológico eleito para um mandato de quatro anos, da perenidade do Estado, instituição que transcende gestões temporárias e se caracteriza pela continuidade e estabilidade no ordenamento político-administrativo (Saviani, 2010b).

Em consonância com Saviani (2010b), um SNE caracteriza-se pela articulação entre os fundamentos legais e os princípios orientadores das políticas educacionais, isto é, os meios e os fins, estabelecendo as bases e diretrizes que orientarão todos os processos educativos, desde a organização curricular e os objetivos formativos até os parâmetros a serem atingidos nas instituições de ensino públicas e privadas. A esse respeito, o autor salienta que:

Com efeito, sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades (Saviani, 2010b, p. 771).

Sequencialmente, Saviani (2010b) avulta que o Título IV da LDB, inicialmente denominado “Do Sistema Nacional de Educação”, teve sua nomenclatura alterada para “Da Organização da Educação Nacional” durante sua tramitação e aprovação na Câmara dos Deputados, suprimindo-se, assim, o caráter sistêmico originalmente proposto e fragilizando a possibilidade de uma efetiva articulação nacional da educação como política de Estado.

Logo adiante, o Título V da LDB, apresenta a organização da educação nacional em dois níveis: a educação básica, de caráter obrigatório, e a educação

superior, de natureza não obrigatória. A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos, conforme a obrigatoriedade estabelecida por lei. Para sua efetivação, o sistema educacional brasileiro é estruturado em três sistemas distintos de ensino: o Sistema Municipal de Ensino (SME), o Sistema Estadual de Ensino (SEE) — que, entre outras atribuições, atende estudantes de 15 a 17 anos no Ensino Médio — e o Sistema Federal de Ensino (SFE), responsável pelas instituições federais de educação superior (Saviani, 2010b).

Nessa conjuntura, a coordenação de toda essa estrutura deve estar sob responsabilidade da União, para que, a partir de então, estados e municípios³⁸ elaborem seus sistemas de ensino de modo a implementarem ações equivalentes ou superiores às orientações SNE, configurando-os, portanto, como sistemas complementares (Saviani, 2010b).

Observa-se que, a implementação dos níveis de ensino, isto é, básico e superior, depende de sistemas de ensino díspares, uma vez que a própria LDB, em seu art. 8º, § 1º, mencionado anteriormente, garante autonomia aos estados e municípios. Com isso, verifica-se uma ruptura de perspectiva e uma descontinuidade na trajetória formativa dos alunos ao transitar de um nível para outro, o que compromete seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Do mesmo modo, tal fragmentação prejudica a equidade e a eficiência do sistema educacional, perpetuando desigualdades estruturais no acesso e na qualidade da educação.

O SNE segue em tramitação³⁹ por meio do Projeto de Lei Complementar n.º 235/2019, de autoria do senador Flávio Arns (REDE/PR), apresentado na Sessão do Senado Federal n.º 190, em 10 de dezembro de 2019. Sua ementa dispõe: “Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal” (Brasil, 2019). O substitutivo n.º 28 foi aprovado por unanimidade no Senado em 9 de março de 2022, sendo posteriormente encaminhado à Câmara dos Deputados, onde segue em curso.

³⁸ À guisa de informação, a República Federativa do Brasil é composta por 27 unidades federativas (26 estados e o Distrito Federal) e 5.570 municípios, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2022.

³⁹ Durante o processo de defesa desta dissertação, foi sancionada a Lei Complementar 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação. A lei foi sancionada em 31 de outubro de 2025 e publicada em Diário Oficial dia 3 de novembro de 2025. O SNE representa um avanço importante nas políticas públicas educacionais, ao estabelecer normas de cooperação federativa entre União, Estados, Distrito Federal. Recomenda-se a leitura integral da lei como continuidade da análise política e normativa do campo da educação pública no Brasil. Sugere-se, ainda, como leitura complementar, o texto de Cury (2025). Ambos os links podem ser consultados na seção de Referências desta pesquisa.

Devido à ausência de um SNE que articule de forma colaborativa as responsabilidades dos entes federativos e promova a convergência das políticas públicas, estados e municípios têm desenvolvido seus próprios sistemas de ensino, pautados na autonomia conferida pela Constituição Federal de 1988, ainda que sem uma base nacional integrada.

Essa fragmentação obstaculiza a implementação planejada e equitativa de políticas educacionais diversas, tal como o PETI, comprometendo os objetivos relativos a uma educação plena e em tempo integral. Desse modo, a próxima subseção abordará essa questão em âmbito municipal, considerando que o campo de análise — o município de Foz do Iguaçu — já instituiu o seu Sistema Municipal de Ensino.

3.2.1. Organização do Sistema Municipal de Ensino

O Sistema Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu foi instituído recentemente pela Lei n.º 5.247, de 17 de abril de 2023. Sua base normativa ancora-se na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Constituição Estadual do Paraná (1989), dispositivos que asseguram aos municípios autonomia para organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, respeitando a articulação entre os entes federados. A seguir, apresenta-se o embasamento legal dessa prerrogativa:

Quadro 10 – Embasamento legal para a criação do SME

Legislação	Fundamentação Legal
Constituição Federal de 1988	<p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§2º: Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.</p> <p>§4º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino, garantindo o regime de colaboração, com supervisão do MEC e avaliação da qualidade.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996	<p>Art. 8º: Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizar, manter e desenvolver, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:</p> <p>I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos</p>

	seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica.
Constituição do Estado do Paraná	Art. 15. Os Municípios gozam de autonomia, nos termos previstos pela Constituição Federal e por esta Constituição. Art. 179. § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na CF (1988), LDB (1996) e CE/PR (1989).

Embora a legislação vigente atribua aos municípios a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental — assegurando o acesso e a permanência das crianças nessas etapas da educação básica —, tal autonomia esbarra na dificuldade em planejar e gerir de forma desvinculada de ações nacionais.

Ademais, a delimitação das competências entre as esferas, ainda que necessária, revela-se incipiente diante da ausência de uma coordenação nacional capaz de orientar, de modo equitativo, o financiamento, a organização dos sistemas e a definição de diretrizes comuns. Essa carência reduz a autonomia municipal a um aspecto mais formal que efetivo, comprometendo a materialização do direito à educação.

A educação em tempo integral, objeto central desta pesquisa, permanece fragilizada diante dessa lacuna normativa, haja vista que o PETI apenas dispõe sobre a compreensão de “[...] estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino” (Brasil, 2023), sem, contudo, estabelecer mecanismos consistentes de orientação curricular, metas formativas ou parâmetros pedagógicos que assegurem sua concretude.

Retomando o que prevê a legislação, com vistas à apreensão das particularidades locais, a LDB (1996), em seu artigo 18, defini que a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constitui responsabilidade dos municípios, abrangendo tanto o setor público quanto o privado, bem como os respectivos órgãos municipais de educação. Compete a estes, portanto, estruturar políticas educacionais que atendam às demandas do território, podendo, quando necessário, editar normas

complementares que assegurem a adequada organização de seus sistemas de ensino ou, alternativamente, aderir às normas e ao sistema estadual de ensino. Acerca das responsabilidades dos municípios, a LDB dispõe:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos⁴⁰; VII - instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares⁴¹. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (LDB, 1996, Art. 11).

No âmbito municipal, esse compromisso é reforçado pela Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu (1990), que, embora não trate diretamente da criação de um sistema de ensino, assegura a autonomia administrativa do município para legislar em consonância com suas necessidades e interesses. Soma-se a isso, o Plano Municipal de Educação (2015), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a concretização de políticas públicas voltadas à educação básica no território iguaçuense.

A seguir, apresenta-se uma linha do tempo com o ordenamento legal da esfera municipal que culmina na proposição da ampliação da jornada escolar, em consonância com as legislações nacionais já mencionadas no capítulo anterior e que será brevemente explorado.

⁴⁰ Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024.

⁴¹ Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023.

Figura 18 – Legislação Municipal de Foz do Iguaçu



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (1990, 2015, 2016, 2023a, 2023b, 2023c).

Na expectativa do SME, foi instituído em 22 de julho de 2010, o Conselho Municipal de Educação (CME), com propósito de descentralizar as decisões relativas ao campo educacional, visando ampliar a participação dos distintos segmentos da sociedade civil na formulação e no acompanhamento das políticas públicas de educação. Trata-se de um órgão colegiado cuja função precípua está vinculada à implementação e à consolidação do SME (Foz do Iguaçu, 2010). A criação do CME — assim como a constituição do Fórum Municipal Permanente de Educação, a realização de conferências municipais e outras iniciativas voltadas à representação popular — encontra respaldo na Constituição Federal, que reafirma a importância da participação social nos processos educativos e na formação dos sujeitos:

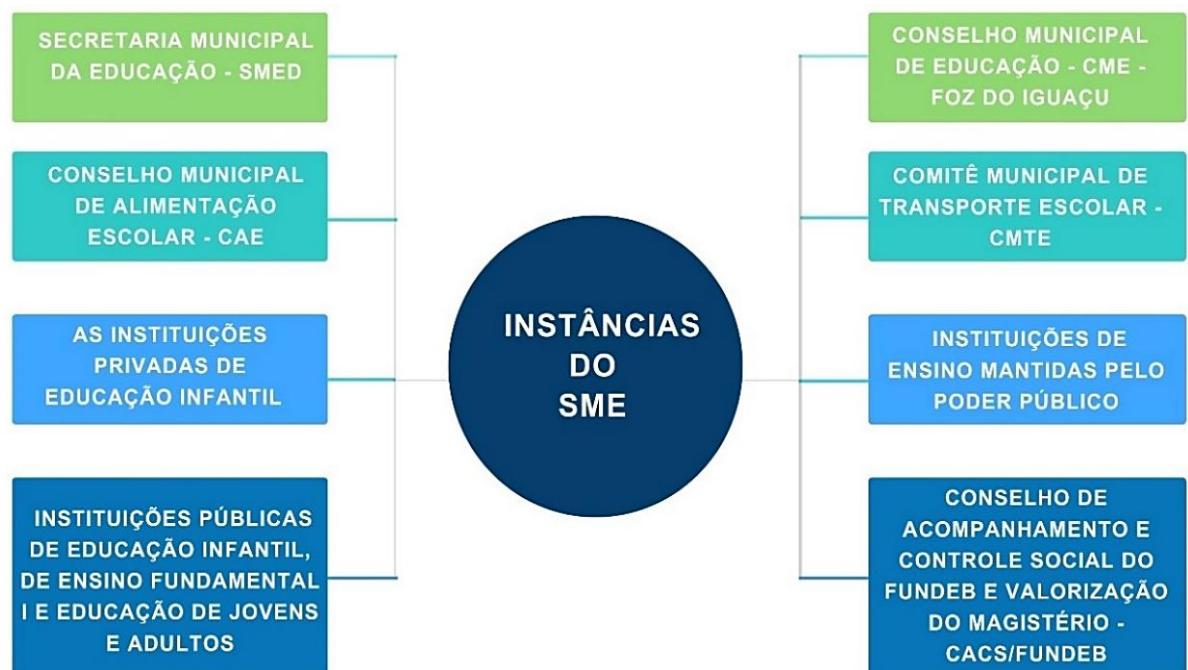
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205, grifo da autora).

Diante da aprovação do SME em 2023, que apontou como objetivo da educação escolar “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (SME, 2023, art. 2º, § 2º), procedeu-se, no mesmo

ano, à reestruturação do CME, conforme disposto na Lei nº 5.362/2023. A nova configuração passou a adotar uma composição plural, com caráter representativo e democrático, visando à ampliação da participação social na gestão educacional. Nos termos do artigo 1º da referida legislação, o CME tem como propósito assegurar à população “[...] o direito de participar da discussão, formulação, implementação, avaliação, normatização e fiscalização das políticas municipais de educação” (Foz do Iguaçu, 2023b, art. 1º).

Apesar das várias instâncias que compõem o SME, a direção superior compete, segundo o art. 21 do referido documento, à própria Secretaria Municipal de Educação (SMED), enquanto “[...] órgão executivo, administrativo e deliberativo”, e ao CME, enquanto “[...] órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador” (Foz do Iguaçu, 2023, art. 21).

Figura 19 – Componentes do Sistema Municipal de Educação



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (2023, Art. 12).

A SMED, portanto, configura o órgão administrativo responsável pela gestão da educação e das respectivas instituições escolares do município. Na atual gestão, sua estrutura organiza-se nas seguintes pastas: Secretaria Geral, Diretoria da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Especial, reunidas sob uma coordenação unificada, e a Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (Foz do

Iguaçu, 2023).

Frente à finalidade de assegurar a implementação das diretrizes educacionais, com vistas à efetivação de uma educação pública de qualidade, compete à SMED “[...] programar, coordenar e executar a política referente às atividades educacionais no Município, bem como o planejamento, organização, administração, orientação e acompanhamento, controle e avaliação do sistema municipal de ensino, em consonância com os Sistemas Estadual e Federal” (Foz do Iguaçu, 2025, Art. 31).

Já o Fórum Permanente, instituído por intermédio do Decreto nº 24.725, em 19 de julho de 2016, segue a prerrogativa de contribuir com o CME, embora sob um viés mais consultivo e propositivo. Por não se configurar como órgão colegiado, mas sim como um segmento de participação da sociedade, o Fórum tem a atribuição de organizar debates, promover conferências municipais de educação e articular os diferentes setores sociais.

Frente a isso, Castro, Silva e Assis (2020, p. 726) afirmam que ao assumir a responsabilidade pela criação dos sistemas de ensino, os municípios “[...] revelam a concepção local acerca das bases axiológicas que sustentam a educação municipal, definindo sua finalidade, concepção, cultura organizacional e forma de gestão”. Nesse sentido, o SME pode ser compreendido como uma ordenação articulada de elementos voltados à consecução de objetivos educacionais. A esse respeito, Saviani (2017) salienta que:

[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina (Saviani, 2017, p.67-68)

A educação, segundo a sua natureza, tem como desígnio primordial a formação integral do sujeito. Educar, nessa perspectiva, implica sistematizar o conhecimento, o que exige uma reflexão crítica contínua sobre a prática educativa, em um processo dialético que articule teoria e prática com vistas à promoção do desenvolvimento humano.

Essa ação sistematizada opõe-se ao espontaneísmo inerente à educação popular, que, embora válida em seus contextos específicos, pode ocorrer à margem

da instituição escolar. À escola, no entanto, cabe a função social insubstituível de garantir o acesso democrático ao conhecimento sistematizado e ao saber erudito, elementos fundamentais para a emancipação intelectual e a inserção crítica na sociedade (Saviani, 2017).

Para cumprir essa finalidade, é ineludível um sistema educacional bem alicerçado, com objetivos claros e definidos, capaz de assegurar uma formação escolar substancial, evitando a constituição de uma estrutura meramente formal e burocrática, criada apenas para atender exigências legais, sem efetividade no desenvolvimento real dos educandos (Saviani, 2017).

Embora o SME constitua uma estrutura organizacional mais abrangente que o PME — pois compreende o conjunto de instituições, normas, órgãos e práticas que regulam a educação municipal —, a cronologia da implementação dessas instâncias em Foz do Iguaçu seguiu uma lógica inversa à hierarquia normativa. O PME foi estipulado para o decênio 2015-2025, por intermédio da Lei Municipal nº 4.341/2015⁴², em atendimento à exigência da Lei Federal nº 13.005/2014, que determinava que todos os entes federativos elaborassem seus respectivos planos decenais em consonância com o PNE (Brasil, 2014, Art. 8º).

Naquele momento, ainda que o município não tivesse formalmente estabelecido seu próprio sistema de ensino, já desempenhava, na prática, funções educacionais inerentes, como o financiamento, a manutenção de escolas, a gestão de pessoal e o planejamento da rede. Assim, a criação do PME funcionou como um instrumento estratégico de planejamento, que não apenas precedeu, mas também fomentou a formalização subsequente do SME.

Seguindo a diretiva nacional, o PME buscou articular um planejamento de metas e diretrizes para o campo educacional em horizonte de longo prazo. Conforme supracitado, intenciona-se assegurar a continuidade das políticas públicas de educação, independente da troca de governos, garantindo, assim, que as gestões subsequentes assumam o compromisso com a execução das ações planejadas pelo coletivo (Saviani, 2010b).

O documento relativo ao PME reitera, em sua integralidade, as dez diretrizes fixadas pelo PNE, estando sua execução submetida à fiscalização bienal do CME. Ademais, o artigo 2º da Lei nº 4.341/2015 explicita as diretrizes que orientam o

⁴² A vigência do Plano Municipal de Educação foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, nos termos da Lei nº 5.549, de 18 de junho de 2025.

planejamento educacional do município de Foz do Iguaçu no período de 2015 a 2025:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB –, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; e X - promoção dos princípios dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Foz do Iguaçu, 2015, Art. 2º).

No que se refere às metas e estratégias do PME, a administração pública vetou alguns itens que dialogavam diretamente com a legislação nacional, sob a justificativa de serem redundantes em relação à estratégia 8.11, que avulta sobre “Criar um projeto anual em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, para trabalhar os temas referentes à diversidade no período do ano letivo na Rede Municipal de ensino em parceria com universidades do Município” (Foz do Iguaçu, 2015). À guisa de informação, são eles:

8.13) Articular ações que buscam orientar sobre a desigualdade, discriminação e diversidade aos profissionais da educação, familiares e comunidade em geral. 8.24) Promover e assegurar a liberdade de crença e orientação sexual, desenvolver o senso comum em toda sociedade em relação ao respeito a livre escolha na orientação sexual e o respeito à diversidade de crenças. Promover seminários, encontros municipais e regionais sobre a liberdade de crença e orientação sexual. 8.26) Oportunizar a reflexão crítica sobre os materiais pedagógicos utilizados nas escolas, como livros, cartilhas, figuras e textos de modo que esses instrumentos pedagógicos não reproduzam a discriminação, os preconceitos sexuais e a imposição de valores morais. 8.33) Promover o acesso, a permanência e condições igualitárias de aprendizagem aos sujeitos das discussões de sexo e diversidade sexual, bem como a articulação entre as temáticas e conteúdos no currículo da Educação Básica. 8.35) Produzir e distribuir materiais pedagógicos que promovam a igualdade de direitos e afirmação da diversidade, contemplando a realidade da população negra, quilombola, indígena, cigana, do campo e LGBT. 8.37) Estabelecer mecanismos de monitoramento dos casos de evasão, abandono, reprovação e aprovação por Conselho de Classe nas situações de preconceito e discriminação aos povos Romani (ciganos), sujeitos do campo, povos indígenas, população negra, LGBT e relações de sexo. 8.39) Promover a alfabetização de mulheres

negras, indígenas e ciganas, das mulheres do campo, quilombolas, em situação de itinerância, travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais, deficientes, adolescentes em conflito com a lei, gestantes e mães, adequando-se à especificidade do sujeito social (Foz do Iguaçu, 2015)

A decisão de vetar as estratégias, por parte do então gestor municipal, foi respaldada na interpretação do que estabelece a Lei Orgânica do Município:

Art. 49. O projeto de lei aprovado pela Câmara será, no prazo de 10(dez) dias úteis, enviado pelo seu Presidente ao Prefeito Municipal que, concordando, o sancionará no prazo de 15(quinze) dias úteis⁴³. § 2º Se o Prefeito Municipal considerar o projeto, no todo ou em parte, inconstitucional ou contrário ao interesse público, veta-lo-á total ou parcialmente, no prazo de quinze dias úteis, contados da data do recebimento, e comunicará, dentro de quarenta e oito horas, ao Presidente da Câmara, os motivos do veto, sendo vedada a sua retirada ou retratação⁴⁴ (Foz do Iguaçu, 2015).

A revogação de estratégias, mesmo justificada pela alegação de que seriam posteriormente incluídas nos Planos Anuais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com outras instituições, fragiliza a objetividade do PME ao desconsiderar metas e estratégias originalmente planejadas para vigorar ao longo de uma década.

Diante desse impasse, o PME foi publicado no Diário Oficial do Município em duas etapas: primeiro, na Edição n.º 2.546, de 22 de junho de 2015, com a divulgação dos vetos parciais; e, em seguida, na Edição nº 2.549 de 23 de junho, já com as estratégias excluídas.

Com relação à Meta 6, o município manteve-se em alinhamento com a legislação nacional, preservando a determinação de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, durante a vigência deste Plano” (Foz do Iguaçu, 2015, Meta 6).

Nesse escopo, a ampliação da jornada escolar é apresentada como estratégia fundamental para efetivar o direito à educação integral, em consonância com os princípios de pleno desenvolvimento humano. Contudo, é primordial assegurar que essa expansão não se restrinja à mera extensão do tempo de permanência na escola, dissociada de um projeto pedagógico intencional, crítico e transformador.

⁴³ Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 17/2000.

⁴⁴ Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 25/2005.

No que tange à definição do termo educação, a LDB (1996), em seu artigo 1º, comprehende a educação como “[...] 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”. Essa definição reafirma a natureza multifacetada da educação, abrangendo as esferas intelectual, física, moral e social do desenvolvimento humano.

Por conseguinte, o artigo 2º da LDB (1996) aponta que a finalidade da educação deve ser de impulsionar o desenvolvimento pleno do indivíduo, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, estabelecendo um tripé educacional que deveria nortear e perpassar toda a organização curricular e as práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar. Acerca dessa perspectiva, Saviani (2010a), pondera que:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. [...] Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2010a, p. 13-14).

Contudo, o desequilíbrio manifesta-se na ênfase desmedida atribuída à dimensão da qualificação para o trabalho, materializada em currículos estruturados em torno da formação de competências e habilidades delineadas pela BNCC de modo superficial e sob a lógica meritocrática. Tal orientação alinha-se a uma agenda neoliberal que privilegia a adaptação do sujeito às exigências do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A esse respeito, o autor salienta:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2010a, p. 13).

À luz dessas considerações, o PETI apresenta, no corpo do texto, o propósito de ampliar a oferta e o número de matrículas em tempo integral nas escolas de

educação básica, definindo como tal “[...] aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais” (Brasil, 2023, Art. 3º).

Antecipando-se a essa diretriz federal, a gestão municipal instituiu o Decreto nº 31.091, de 25 de janeiro de 2023, que dispõe sobre a implementação do programa no âmbito local. A proposta inicial previu a realização de atividades no contraturno escolar, em jornada ampliada, nas unidades de ensino que dispusessem de salas e espaços ociosos.

Frente a isso, a próxima seção apresentará um panorama da Educação em Tempo Integral no município de Foz do Iguaçu, evidenciando as escolas que já operam nesse formato, aquelas que funcionam em regime de jornada ampliada e os avanços ainda necessários para o cumprimento da Meta 6, conforme previsto no PME e no PNE.

3.3. Panorama da Educação de Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Esta seção tem por objetivo apresentar um panorama da educação em tempo integral no município de Foz do Iguaçu, com ênfase nas escolas públicas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se, assim, realizar uma aproximação inicial que possibilite compreender a organização e as particularidades desse ensino, oferecendo subsídios para a análise de sua concepção e efetivação no contexto local.

Para tanto, a abordagem será organizada em três momentos. Inicialmente, serão delineadas as modalidades de gestão do tempo escolar adotadas pelo município e, com fundamento nos dados fornecidos pela SMED, proceder-se-á a uma comparação gráfica entre as metas estabelecidas pelo PME/PNE e os resultados alcançados pelo município, a fim de acompanhar em que medida Foz do Iguaçu perfaz os objetivos, especialmente em relação à Meta 6, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar.

Na primeira subseção, busca-se, portanto, compreender quais pressupostos são assumidos pelo município e empregados na Proposta Pedagógica Curricular, pois estes refletem as concepções de educação, sociedade e formação humana almejadas, bem como orientam a elaboração dos documentos escolares.

Na segunda subseção, com base em documentos oficiais e na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições que ofertam educação em tempo integral, será possível identificar como cada escola concebe, estrutura e organiza seus espaços e tempos educativos.

O município de Foz do Iguaçu dispõe de uma rede composta por cinquenta escolas públicas, que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, às Classes Especiais e às Salas de Recursos, além de algumas turmas do Infantil 5 (Educação Infantil) alocadas nessas instituições escolares, totalizando 19.184 matrículas, conforme dados de junho de 2025 fornecidos pela SMED. Para atender a essa demanda, o município organiza-se em três formatos de regime escolar:

Quadro 11 – Regimes de organização do tempo escolar

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR	
Turno único	Os alunos permanecem quatro horas diárias, em período matutino ou vespertino, cursando o currículo nuclear, composto por Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Informática e Artes.
Jornada ampliada	Os estudantes permanecem nove horas na escola; no turno regular cursam os componentes obrigatórios e, no contraturno, participam de atividades diversificadas, como esportes, língua estrangeira, artes e reforço escolar. Apesar da permanência prolongada e da oferta de alimentação, essa modalidade não se caracteriza como educação integral, constituindo-se como um processo transitório de ampliação do tempo escolar.
Educação integral	Os discentes permanecem nove horas no espaço escolar; os Projetos Político-Pedagógicos são ajustados para contemplar as particularidades da modalidade e promover uma formação integral; e as instituições dispõem de documentação específica referente à educação em tempo integral.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em SMED (2025).

Esse esclarecimento quanto ao formato de tempo escolar mostra-se pertinente, uma vez que a jornada ampliada corresponde à ampliação do tempo diário destinado às atividades pedagógicas, sem, contudo, implicar necessariamente em modificações na organização curricular. Por outro lado, a educação em tempo integral implica, de maneira inexorável, na reformulação sistemática do currículo, abrangendo tempos e espaços escolares, com o objetivo de proporcionar uma formação ampla e completa

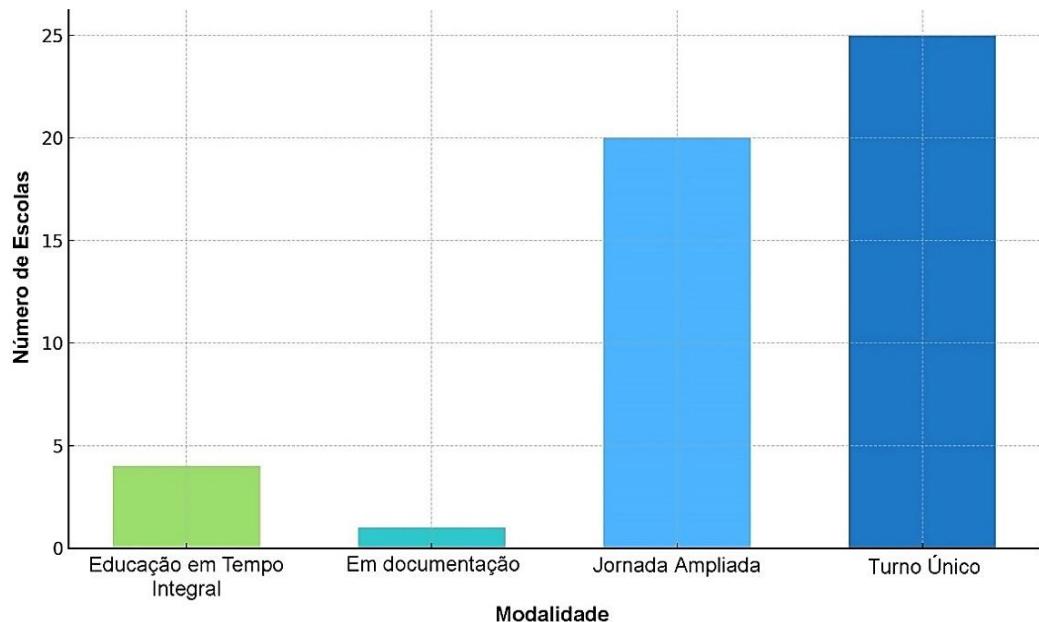
aos indivíduos, considerando todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social e cultural (Gadotti, 2009).

No contexto de Foz do Iguaçu, o processo de expansão da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora deliberadamente implementado, tem avançado de maneira gradual, porém mantendo-se abaixo das metas estabelecidas pelo PME. O projeto-piloto foi oficialmente iniciado em 2022, com a adesão de duas escolas municipais de pequeno porte — Escola Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza e Escola Municipal Gabriela Mistral. Posteriormente, integraram-se ao programa as escolas Jardim Naipi e Érico Veríssimo.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) referentes a data de junho de 2025, o município conta, portanto, com quatro escolas em educação integral, em regime de nove horas diárias, atendendo turmas do 1º ao 5º ano. Ademais, a Escola Cândido Portinari encontra-se em processo de documentação para adesão ao programa; vinte escolas funcionam em jornada ampliada, enquanto vinte e cinco instituições mantêm-se organizadas em turno único.

O gráfico a seguir esboça essa distribuição no âmbito da rede municipal:

Gráfico 03 – Educação em Tempo Integral em Foz do Iguaçu



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (2025).

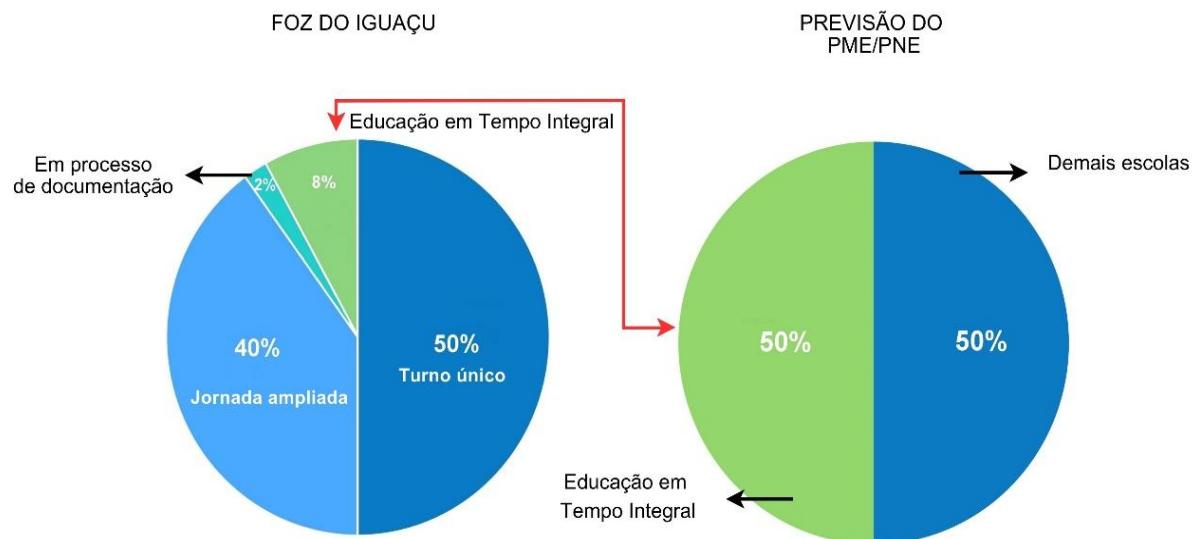
Com o propósito de estabelecer um paralelo com as diretrizes das políticas educacionais voltadas à educação em tempo integral, retoma-se o conteúdo da Meta

6 do PME (2015-2025), em consonância com o PNE (2014-2024). Considerando o cumprimento das metas previstas no decurso do período decenal — que, no contexto de Foz do Iguaçu, se encerra ao término de 2025 —, fixa-se como objetivo:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, durante a vigência deste Plano (Foz do Iguaçu, 2015, Meta 6, grifo da autora).

Nesse escopo, considerando a determinação normativa que prescreve que, no mínimo, 50% das instituições de ensino devem funcionar sob o regime de educação em tempo integral e, tendo em vista o total de cinquenta escolas municipais, o gráfico a seguir delineia o panorama da configuração estatística do município:

Gráfico 04 – Comparativo das metas do município com o PME



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (2015, 2025).

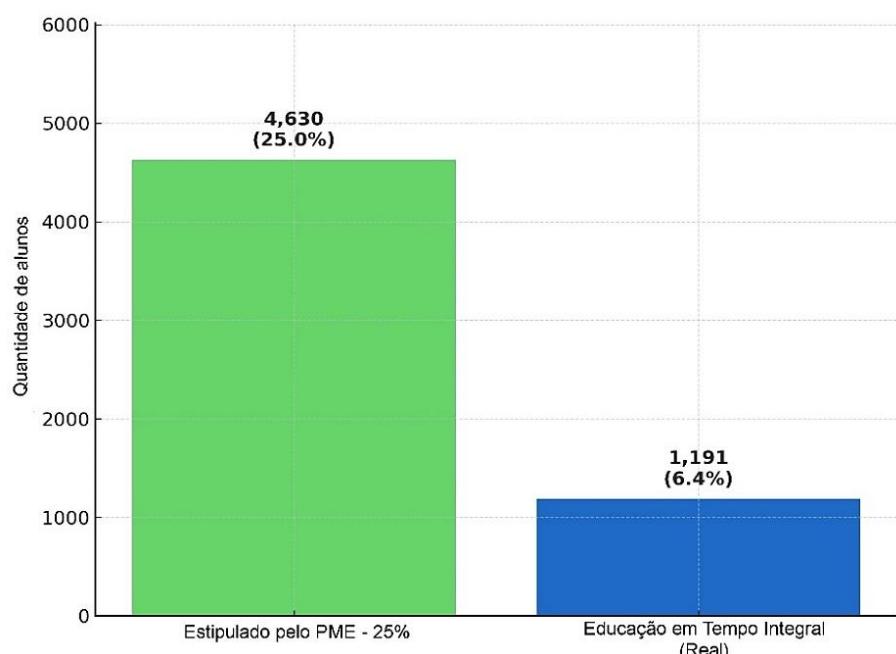
No que concerne ao percentual de discentes atendidos na modalidade de educação em tempo integral, o PME estabelece como meta alcançar, no mínimo, 25% do total de matrículas da educação básica durante o decênio. Em Foz do Iguaçu, o número total de alunos matriculados corresponde a 18.520, com base nos dados de junho de 2025.

Nesse horizonte, o presente estudo optou por apresentar os dados sob duas perspectivas complementares. Primeiramente, foram considerados apenas os

estudantes efetivamente matriculados nas escolas que ofertam a educação em tempo integral em sua forma plena — isto é, nas instituições Parigot de Souza, Jardim Naipi, Gabriela Mistral e Érico Veríssimo —, as quais organizam suas atividades em regime de nove horas diárias e desenvolvem um currículo integrado.

Diante disso, apresenta-se, a seguir, uma estimativa percentual dos discentes atendidos sob esse formato de organização escolar. Para tanto, e com o intuito de assegurar a fidedignidade das informações, optou-se por utilizar exclusivamente a tabela fornecida pela SMED, a qual contempla tanto o número total de estudantes matriculados nessa modalidade quanto o quantitativo geral de alunos por turma e por instituição.

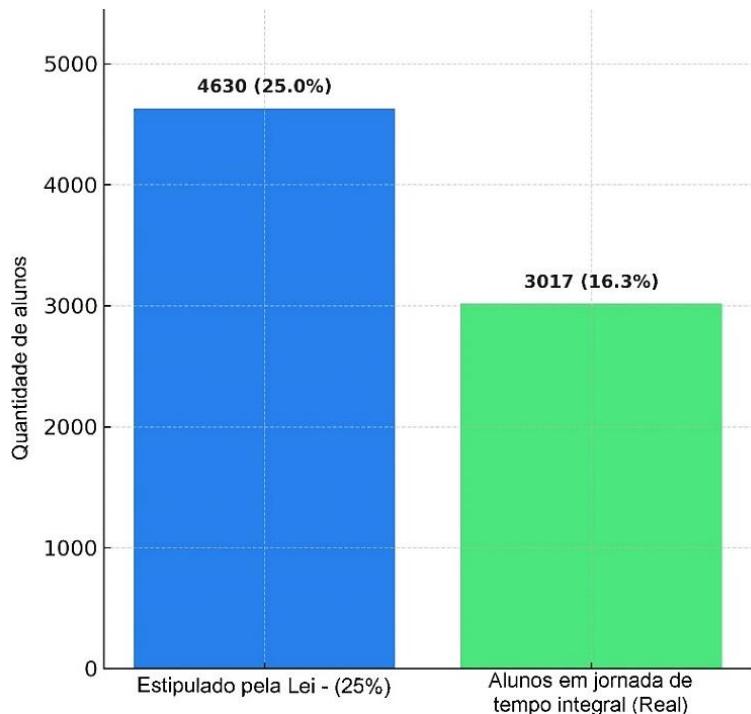
Gráfico 05 – Comparativo percentual de alunos em escola em tempo integral



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (2015, 2025).

Em um segundo momento, foram contemplados os discentes matriculados em turmas de jornada ampliada, que permanecem igualmente no espaço escolar por nove horas diárias, embora se trate de unidades que ainda não se enquadram formalmente como unidades de educação em tempo integral. Tal inclusão justifica-se, sobretudo, pelo fato de que essas turmas são computadas pela SMED na somatória geral do quadro de “Educação Integral”. Confere-se a seguir:

Gráfico 06 – Comparativo percentual de alunos em turmas integrais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Foz do Iguaçu (2015, 2025).

Cumpre salientar que o propósito desta análise não reside em emitir juízos de valor sobre quaisquer das instituições públicas de Foz do Iguaçu, tampouco sobre a gestão municipal, mas sim em evidenciar, à luz dos dados e das metas estabelecidas pelo PME, a existência de um descompasso entre o previsto e o efetivamente realizado. Destaca-se, assim, a necessidade de uma reflexão crítica acerca dos mecanismos de implementação das políticas educacionais. Se as diretrizes normativas estabelecem o horizonte da universalização da educação em tempo integral, a concretização desse ideal requer mais do que o mero cumprimento formal de metas quantitativas: demanda coerência entre planejamento, alocação de recursos e acompanhamento pedagógico contínuo.

Nesse contexto, ressalta-se que a temática mobiliza a comunidade iguaçuense em virtude de seu caráter de política de interesse público. Nessa esfera, o requerimento da Câmara Municipal⁴⁵ encaminhado à Prefeitura, no qual se indaga sobre a implantação, a estrutura, os recursos, a equipe docente, o currículo diversificado e o acompanhamento da efetividade do PETI, entre outros aspectos,

⁴⁵ O requerimento em questão é o de nº 248/2015, com data de 30 de abril de 2025. Disponível em: <https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/materia/46647>. Acesso em: 23 out. 2025.

revela-se particularmente pertinente. A resposta ao requerimento⁴⁶ esclarece que está prevista a realização de um estudo mais detalhado acerca dos resultados alcançados pelo PETI no âmbito municipal até o presente momento:

Salienta-se que há uma proposta em construção para a avaliação do impacto de efetividade do Programa em consonância com o Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026 do MEC. Além disso, os conselheiros do Conselho Municipal de Educação e coordenadores pedagógicos de escolas que atendem a proposta da Educação em Tempo Integral estão participando de uma formação pelo MEC estruturado em cinco módulos, cujos temas são: “O Programa Escola em Tempo Integral”; “Fundamentos da educação integral”; “Bases legais da educação integral e do tempo integral”; “Tópicos para a elaboração de política de educação integral em tempo integral em nível local ou estadual”; e “Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social na política de educação integral”.? Portanto, uma possível expansão priorizará as escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, conforme prevê a lei nº 14.640/2023 (Foz do Iguaçu, 2025c, p. 3).

Convém ressaltar, ademais, que a política de educação em tempo integral constitui uma política de Estado, que transcende os ciclos de gestão governamental. Independentemente da administração em exercício, tal política impõe-se como função institucional, devendo ser implementada de forma consistente e contínua (Saviani, 2010a).

Na subseção seguinte, apresenta-se a PPC, bem como seus principais fundamentos, os quais norteiam a educação em Foz do Iguaçu, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.1. Pressupostos da Proposta Pedagógica Curricular

Esta subseção tem por objetivo apresentar a PPC do Ensino Fundamental que rege o município de Foz do Iguaçu, elaborada para orientar as ações pedagógicas nas instituições públicas. Entretanto, antes, busca-se examinar os pressupostos das propostas anteriores — notadamente a AMOP e a PPC Educação Integral — que também já influenciaram a educação escolar no que se refere ao currículo utilizado

⁴⁶ A resposta na íntegra pode ser conferida por meio do Ofício nº 6394/25. Disponível em: https://sapi.fozdoiguacu.pr.leg.br/media/sapi/public/materialegislativa/2025/47202/oficio_no_6394_-req_248.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

pelas escolas municipais.

A PPC configura-se como um documento de caráter sistêmico, abarcando a totalidade da rede municipal de ensino. Elaborada pelos órgãos gestores, tem por finalidade estabelecer diretrizes, estruturar o conhecimento escolar em forma de currículo e orientar o trabalho pedagógico das instituições, assumindo, assim, uma dimensão macroestrutural. Nesse sentido, a PPC reflete as concepções teóricas, metodológicas e políticas que a rede de ensino adota como fundamentos norteadores da prática educativa (Bogo, 2017). Em consonância com tais argumentos, a autora Kramer (1997) postula que:

Uma nova proposta para a educação; um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. [...] Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. [...] Construir a unidade na diversidade e contra a desigualdade; eis um desafio para a construção de uma proposta pedagógica que aposta na seriedade e na qualidade, também um pressuposto para orientar esta avaliação (Kramer, 1997, p. 21-22).

Destarte, revela-se oportuno estabelecer também uma distinção conceitual e funcional entre os documentos que norteiam a prática pedagógica. A PPC, como já mencionado, fixa as diretrizes gerais da rede, enquanto o PPP evidencia as particularidades de cada escola, considerando sua realidade social, infraestrutura, perfil do corpo docente e demandas da comunidade (Bogo, 2017). Embora preserve a autonomia institucional para interpretar e adaptar tais diretrizes às suas necessidades, o PPP mantém articulação com a PPC do sistema de ensino, assegurando coerência com as orientações macroestruturais. Nessa esfera, constitui-se o Marco Situacional, que Bogo (2017) explicita como:

[...] é o momento de a comunidade escolar situar-se no tempo histórico e no espaço geográfico, demarcando as diversas relações que a constituíram, identificando a totalidade dos sujeitos que construíram a sua história, sobretudo aquela que não costuma ser registrada nas páginas oficiais ou que permanece invisível aos olhos da maioria. Esse é o momento de identificar a instituição para além da estrutura física, é o registro de como ela se constituiu em seus diversos processos, suas relações humano-profissionais, administrativo-pedagógicas,

político-pedagógicas (Bogo, 2017, p. 6).

O PPP, por sua vez, é formulado individualmente por cada escola, visando orientar a organização pedagógica e administrativa da instituição, evidenciando “[...] os aspectos filosóficos, políticos, sociais, culturais e pedagógicos” que fundamentam suas ações, ou seja, a concepção de sociedade e de educação que se pretende construir, bem como as práticas concretas de ensino e aprendizagem a serem implementadas (Foz do Iguaçu, 2024, Artigo 3º).

O município de Foz do Iguaçu, atualmente constituído como Sistema Municipal de Ensino, homologou recentemente – em agosto de 2025 – sua própria Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental. Tal proposta substitui integralmente as anteriores. À guisa de informação, estas serão apresentadas de forma a possibilitar a compreensão da linearidade histórica das propostas pedagógicas. Delineia-se a seguir, os documentos que orientaram/orientam a educação municipal:

Figura 20 – Histórico de PPC de Foz do Iguaçu



Fonte: Elaborada pela autora, a partir AMOP (2020), Foz do Iguaçu (2022; 2025)

A educação pública municipal regia-se, anteriormente, pela PPC dos anos iniciais do Ensino Fundamental elaborada pela AMOP, cujo objetivo era orientar e, em certa medida, uniformizar as práticas pedagógicas entre os municípios da região. A primeira versão da PPC da AMOP foi publicada em 2007 e, ao longo dos anos, passou por atualizações. Contudo, os fundamentos que a sustentam permanecem claramente delineados no documento, contemplando aspectos filosóficos, psicológicos,

pedagógicos e legais.

A AMOP articula, de maneira integrada, concepções acerca do indivíduo, da sociedade e da educação, alicerçando-se filosoficamente no materialismo histórico-dialético. No plano psicológico, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, enquanto, no âmbito pedagógico, anora-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo o documento, tais pressupostos encontram respaldo nas legislações e normativas curriculares — em especial a Constituição Federal, a LDB 9.394/96 e a BNCC — bem como em outras diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Em vista das proposições apresentadas, a PPC da AMOP afirma que:

[...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. [...] só apropriando-se delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (Leontiev, 1978, p.261 apud AMOP, 2020, p.51).

Com a proposição do projeto-piloto de educação em tempo integral para as escolas Parigot e Jardim Naipi, elaborou-se uma PPC específica para esse regime escolar. O projeto, inicialmente previsto para iniciar em 2020 na escola Parigot, em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Marinha, foi postergado devido à pandemia. Embora o documento não explice formalmente os pressupostos, tal como faz a PPC da AMOP, apresenta e sustenta uma concepção de educação integral integrada, orientada para a formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural. Ademais, destaca a centralidade do estudante como agente transformador, conferindo-lhe um papel ativo no processo educativo.

A PPC anora-se fortemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência orientadora de sua formulação, ressaltando a necessidade de diálogo com as demandas contemporâneas. Quanto aos componentes tecnológicos, considera-se também o exposto no Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018).

No plano pedagógico, o documento privilegia a integração curricular e a promoção de ações colaborativas entre escola, comunidade e Secretaria de Educação, fomentando uma educação inclusiva, democrática, com vistas à formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. Nessa direção, a PPC (2022) postula que:

[...] a escola de educação integral integrada certifica aos/as estudantes, os direitos de aprendizagens dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, para lidarem com os desafios, tomadas de decisões, autonomia para a construção de seus projetos de vida e o contínuo cuidado consigo, assim como a corresponsabilidade com o panorama social, ambiental e comunitário sustentáveis (PPC Educação Integral, 2022, p. 6).

Em continuidade à análise das propostas, retoma-se o documento norteador atualmente em vigor em Foz do Iguaçu. A PPC do Ensino Fundamental foi elaborada e apresentada pela SMED, sendo publicada no Diário Oficial em 28 de agosto de 2025, por meio do Ato nº 194/2025.

A PPC do Ensino Fundamental também não explicita de maneira clara os pressupostos, mas apresenta os conceitos de educação, sociedade e homem que se almeja formar. A proposta orienta-se por uma concepção humanística, voltada à construção de uma sociedade mais justa e à formação de cidadãos conscientes, dotados de direitos, mas igualmente de responsabilidades, e aptos a atuar criticamente na sociedade. Para delinear sua concepção de educação e de sociedade, a proposta fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire.

Ao abordar o conceito de infância e de criança, o documento delinea o indivíduo infantil como distinto do adulto, possuidor de particularidades próprias. Nesse escopo, ressalta-se a relevância de um atendimento integral e articulado à criança. Mais adiante, adota-se a concepção dos estágios de desenvolvimento infantil, alinhada à teoria da maturação postulada por Piaget.

No que tange à função social da escola, a PPC defende que:

[...] para que a escola consiga cumprir seu papel social, deve ser de qualidade, onde acolha todas as diversidades, e que, esteja preparada para de fato atender as especificidades de cada indivíduo, despertando e motivando o aluno a uma consciência crítica reflexiva de mundo, na qual esteja capacitado para atuar na sociedade contemporânea (PPC, 2025, p. 6).

Em seguida, a PPC apresenta a matriz curricular do município, alinhada à BNCC, contemplando os seguintes componentes obrigatórios: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Informática Educacional. Para cada disciplina, são detalhados, portanto, a unidade temática, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada período letivo. Em relação ao currículo diversificado, destaca-se a Robótica

Educacional, projeto desenvolvido em parceria com a empresa *E-Tech Brasil Tecnologia e Educação LTDA*, o qual visa promover um trabalho integrado com os componentes das demais disciplinas, potencializando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências tecnológicas, com vistas às demandas da atualidade.

Em última análise, a PPC apresenta um plano específico para os momentos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como do 5º para o 6º ano — etapa em que os estudantes passam à incumbência da rede estadual —, com o propósito de assegurar o acolhimento e a preparação adequados para a nova fase escolar.

Em vista do exposto, definiu-se que a etapa subsequente consistirá na consulta ao PPP das escolas municipais de Foz do Iguaçu que atuam na modalidade de educação em tempo integral.

3.3.2. Estrutura e organização do Projeto Político-Pedagógico

Esta subseção tem como propósito evidenciar o sistema e a organização das quatro escolas públicas de educação em tempo integral — Érico Veríssimo, Gabriela Mistral, Jardim Naipi e Parigot de Souza — que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental em Foz do Iguaçu, a partir das informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições.

O esquema a seguir busca delinear a estrutura padrão seguida pelos documentos, a fim de facilitar a compreensão de sua composição interna. A SMED disponibilizou, em outubro de 2024, um roteiro por meio do Sistema de Informações Digitais (SID), como orientação para todas as unidades escolares.

Figura 21 – Esquema estrutural dos PPPs das unidades escolares



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do PPP das escolas (2025).

Com base no esquema, observa-se que os documentos institucionais apresentam, inicialmente, um panorama detalhado da escola, incluindo sua identificação, os processos regulatórios que a norteiam, aspectos históricos e a caracterização socioeconômica da comunidade escolar. Em seguida, são delineadas as especificidades funcionais da instituição, abrangendo as modalidades de atendimento, a infraestrutura disponível, o quadro de profissionais e os recursos pedagógicos, elementos que constituem a base para a compreensão da organização e do funcionamento escolar.

Posteriormente, realiza-se uma análise dos índices de aproveitamento escolar, contemplando o rendimento dos anos anteriores, os resultados em avaliações de larga escala e o percentual de faltas dos alunos. Esse panorama permite identificar áreas de atenção e subsidiar estratégias de melhoria contínua do processo educativo.

No bloco seguinte, os documentos abordam as concepções políticas e pedagógicas que orientam as ações da escola, detalhando as ideias de educação,

sociedade e sujeito — abrangendo desde a infância até a fase adulta —, assim como as concepções de escola, gestão escolar, processos de ensino-aprendizagem e educação integral.

Na sequência, são apresentados os documentos orientadores que fundamentam a elaboração do PPP e norteiam a educação municipal, tais como a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o PPC de Foz do Iguaçu (2025). Nessa seção, indica-se também o acesso à matriz curricular disponível no drive institucional. Além disso, detalham-se os mecanismos de avaliação e recuperação dos estudos, os processos de classificação e reclassificação, o funcionamento do conselho de classe, além de tópicos relacionados à inclusão, à cultura afro-brasileira e indígena e à diversidade sexual.

Em última análise, os documentos destacam os elementos operacionais da escola, abrangendo a articulação com a comunidade, as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, a formação continuada dos profissionais, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE), as avaliações institucionais e do PPP, bem como o calendário escolar.

Nesse ínterim, após explicitar a organização dos PPPs das escolas, buscou-se detalhar as informações coletadas nos documentos acerca dos seguintes elementos: bairro/região em que as instituições se situam, número de turmas de Educação Integral, total de alunos, composição do corpo docente, modalidade de atendimento, horário de funcionamento e a nota do IDEB 2023. Antes, porém, algumas ressalvas tornam-se necessárias.

Com o objetivo de uniformizar os dados apresentados na tabela relativos ao número de turmas e alunos — considerando tratar-se de informação relevante para esta pesquisa — optou-se por contabilizar exclusivamente aqueles vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa decisão justifica-se pelo fato de algumas escolas atenderem, ainda, turmas do Infantil 5, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), circunstância que poderia ocasionar duplicidade ou inconsistência na contagem de matrículas.

No que concerne à equipe gestora, os PPPs apresentam essas informações de maneira diversa entre as instituições. Assim, contabilizou-se o número total de coordenadores, sem discriminar a carga horária, haja vista que há escolas em que esses profissionais atuam em apenas um turno, enquanto em outras cumprem jornada

integral de oito horas diárias. Considerando que nem todos os PPPs especificavam a carga horária de cada coordenador, registrou-se apenas o quantitativo de profissionais, sem detalhar tal característica.

Quanto ao corpo docente, verificou-se que as escolas apresentam o número de profissionais considerando todas as turmas atendidas, sem distinção por segmento ou modalidade. Dessa forma, tornou-se difícil discriminar com precisão aqueles que atuam exclusivamente do 1º ao 5º ano. Assim, apenas a título informativo, optou-se por apresentar no quadro o total de docentes, sem referência às modalidades específicas em que lecionam.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir o quadro com as informações coletadas dos PPP das instituições:

Quadro 12 – Consulta ao PPP das instituições de Educação em Tempo Integral

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO				
Categorias	Erico Veríssimo	Gabriela Mistral	Jardim Naipi	Parigot de Souza
Bairro/ região	Panorama (urbana)	Lancaster (urbana)	Maracanã (urbana)	Centro (urbana)
Turmas/Integral (1º ao 5º ano)	20	9	5	9
Total de alunos (1º ao 5º ano)	568	264	142	236
Corpo docente	1 diretor 5 coordenadores 81 professores	1 diretor 4 coordenadores 31 professores	1 diretor 3 coordenadores 23 professores	1 diretor 4 coordenadores 26 professores
Data de Criação	04/04/1994	13/08/1986	13/10/1994	14/12/1982
Atendimento	Infantil 5 1º ao 5º ano EJA AEE Educação Especial	Infantil 5 1º ao 5º ano AEE	Infantil 5 1º ao 5º ano AEE	Infantil 5 1º ao 5º ano AEE Altas Habilidades e Superdotação
Tempo escolar	Das 08:00 às 17:00 (9 horas)	Das 08:00 às 17:00 (9 horas)	Das 07:45 às 16:45 (9 horas)	Das 08:00 às 17:00 (9 horas)
IDEB - 2023	7,0	7,8	8,6	7,4

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPP das escolas (2025).

Afere-se, ainda, que algumas características seguem um padrão geral determinado pelo município, tais como: a carga horária anual prevista nos PPPs, estipulada em 1.800 horas, correspondente a uma jornada diária de nove horas, durante a qual são oferecidas três refeições. As unidades atendem alunos do Infantil 5, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, há turmas direcionadas a estudantes com altas habilidades/superdotação, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. A média mínima exigida pelo município para aprovação é de 6,0, associada a uma assiduidade igual ou superior a 75%.

A investigação do contexto socioeconômico das famílias e da comunidade no entorno escolar constitui, igualmente, um elemento essencial para a compreensão das características que delineiam cada unidade educacional. Essa aferição possibilita a identificação de padrões e singularidades que impactam o funcionamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas adotadas pelas escolas e, da mesma forma, subsidiam a formulação de políticas educacionais capazes de atender às especificidades do contexto local.

Para a construção do quadro comparativo a seguir, buscou-se caracterizar, de forma sintética, o perfil socioeconômico das famílias, com base em elementos comuns presentes nos PPPs das quatro instituições analisadas. Foram considerados aspectos como renda familiar, número de integrantes por domicílio e tipo de moradia (própria, alugada ou cedida), por constarem de maneira uniforme em todos os documentos. Optou-se, ainda, por destacar no quadro os percentuais predominantes, uma vez que representam a maior parcela das famílias que responderam ao questionário escolar.

Quadro 13 – Perfil socioeconômico das famílias atendidas

PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS				
Categorias	Erico Veríssimo	Gabriela Mistral	Jardim Naipi	Parigot de Souza
Média de pessoas nas famílias	3 membros (38,5%)	5 membros (35% dos alunos)	4 membros (50% dos alunos)	4 a 5 membros (54% dos alunos)
Renda familiar	De 1 a 2 salários-mínimos (31,2%)	De 1 a 3 salários-mínimos (58%)	De 3 a 4 salários (38%)	Menos de 1 salário-mínimo (55%)

Moradia	Casa alugada (46,8%)	(≈ 63%)	Casa própria (51%)	Casa própria (57%)
---------	-------------------------	---------	-----------------------	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPP das escolas (2025).

As matrizes curriculares das instituições estão mencionadas no PPP, que disponibiliza um link de acesso ao drive onde os documentos estão depositados. Nas quatro unidades escolares analisadas, a matriz curricular apresenta-se estruturada em duas partes. A primeira é composta por disciplinas obrigatórias, fundamentadas na BNCC, abrangendo artes, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa e matemática. Embora o ensino religioso figure nesta seção, o documento não estabelece carga horária para a disciplina.

A segunda parte caracteriza-se por um componente diversificado, que varia de uma escola para outra. Entre as disciplinas dessa seção encontram-se dança, informática educacional, espanhol, inglês, robótica educacional, aprofundamento da aprendizagem, literatura, recreação e jogos, formação para a cidadania, meio ambiente e sustentabilidade, psicomotricidade e artesanato. As matrizes referentes às quatro unidades estão anexadas a esta dissertação.

Algumas características singulares, que refletem a realidade específica de determinada escola, mas revelam-se especialmente relevantes para a compreensão do perfil da comunidade atendida, são apresentadas a seguir em uma breve descrição.

Escola Municipal Érico Veríssimo:

A Escola Érico Veríssimo atende nos três turnos e integra um complexo educacional, atuando em parceria com o Centro Escola-Bairro Érico Veríssimo, que desenvolve atividades físicas, esportivas e pedagógicas, além de oferecer serviços à comunidade local. O quadro funcional da instituição é composto visando atender diferentes segmentos, abrangendo turmas do Infantil 5, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial (PPP Érico, 2025).

Segundo o PPP, a escola está situada em uma região formada predominantemente por famílias das classes médias C e D. A maioria dos estudantes reside em bairros próximos, como Jardim São Paulo, Dona Leila e São Roque. Do

total de 663 alunos matriculados, há também a presença de discentes de origem venezuelana e peruana (PPP Érico, 2025).

No que se refere à escolaridade dos familiares, o documento aponta que a maior parte possui ensino médio completo. A principal forma de ocupação está vinculada a empregos formais com carteira assinada (43,1%), embora, na maioria dos casos, apenas uma pessoa exerça a função de provedora de renda. Ressalta-se ainda que 11% dos responsáveis declararam não possuir renda fixa. A composição familiar, em geral, varia entre três e quatro integrantes (PPP Érico, 2025).

Quanto ao deslocamento, os dados indicam que 52,2% dos alunos vão à escola de carro; entretanto, em razão de muitos residirem em bairros próximos, um percentual relativamente elevado, correspondente a 22%, não utiliza nenhum tipo de transporte (PPP Érico, 2025).

A Escola Érico dispõe de uma infraestrutura ampla e bem estruturada, composta por 24 salas de aula, uma sala de vídeo, dois espaços destinados aos professores, uma biblioteca, secretaria, sala de direção e sala de coordenação pedagógica, além de um laboratório de informática. O saguão/refeitório conta com oito ventiladores de parede, complementado por uma cozinha de apoio. No que se refere às instalações sanitárias, há oito banheiros destinados aos alunos, quatro adaptados para pessoas com necessidades especiais, cinco para professores e funcionários, e dois voltados para visitantes, garantindo acessibilidade e funcionalidade a todos os usuários da instituição (PPP Érico, 2025).

Escola Municipal Gabriela Mistral:

A Escola Gabriela Mistral traz uma breve contextualização da comunidade escolar. É uma instituição de pequeno porte, frequentemente procurada pelos pais devido ao atendimento em período integral e à percepção de segurança que aparenta. A maioria dos discentes desloca-se até a escola por meio de transporte escolar ou acompanhados por seus responsáveis. A participação familiar é significativa, e a comunidade demonstra bastante envolvimento nas atividades escolares (PPP Gabriela, 2025).

Segundo o PPP da instituição, cerca de 65% dos alunos residem com ambos os pais e 48% declararam seguir a religião católica. Um dado que merece destaque é o número de estudantes com laudos médicos: aproximadamente 40 alunos apresentam

diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Déficit de Atenção, Dislexia, Hidrocefalia e Deficiência Intelectual. A escola desenvolve o projeto Interação Família-Escola, que tem se mostrado eficaz, contribuindo significativamente para o bom desenvolvimento dos alunos. Ressalta-se, ainda, que não há registros de evasão escolar (PPP Gabriela, 2025).

A estrutura física da Escola Gabriela Mistral compreende nove salas de aula, uma sala de informática, uma sala de robótica e uma sala de biblioteca, que oferecem suporte às atividades acadêmicas e à integração tecnológica. O espaço inclui, ainda, um ginásio equipado com banheiros feminino e masculino, ambos adaptados para pessoas com deficiência, além de refeitório, cozinhas e depósitos, assegurando condições adequadas para a alimentação e armazenamento. A organização administrativa é contemplada por salas destinadas à direção, coordenação, secretaria e docentes, bem como banheiros complementares. O ambiente externo conta com parque infantil e um amplo pátio, proporcionando espaços de convivência, recreação e atividades coletivas, refletindo o compromisso da escola com uma educação integral e inclusiva (PPP Gabriela, 2025).

Escola Municipal Jardim Naipi:

A região em que se localiza a Escola Jardim Naipi é formada predominantemente por moradias. A comunidade manifesta carência de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e de outros espaços de atendimento comunitário. Embora atenda estudantes oriundos de diferentes localidades, apenas 11% dos alunos pertencem ao bairro. O corpo discente totaliza 165 alunos, incluindo estudantes de origem colombiana, venezuelana e paraguaia (PPP Jardim Naipi, 2025).

Em conformidade com o PPP, a renda familiar dos alunos provém, em grande parte, de trabalhos assalariados ou autônomos. Em 63% das famílias, apenas uma pessoa exerce a função de provedora, sendo que, em sua maioria, os lares são compostos por quatro moradores. A escolaridade dos responsáveis corresponde, em geral, ao ensino médio. Um dado relevante é que nenhum aluno da escola reside em abrigos, estando todos sob os cuidados de familiares ou parentes (PPP Jardim Naipi, 2025).

Considerando que muitos estudantes residem em outras regiões, a quase

totalidade utiliza algum meio de transporte para chegar à escola, sendo que 67% deslocam-se de carro. No que se refere ao acesso à internet, observa-se um índice elevado, alcançando 94% das famílias (PPP Jardim Naipi, 2025).

A Escola Jardim Naipi conta com uma estrutura física organizada para atender às demandas pedagógicas e recreativas dos alunos. São oito salas de aula, uma sala dos professores, um laboratório de informática, uma sala de robótica e uma biblioteca. A instituição dispõe de cinco banheiros, sendo um adaptado para pessoas com deficiência, além de um refeitório climatizado e uma cozinha. Complementam a estrutura uma sala de dança, os espaços administrativos — secretaria, direção e coordenação — e um depósito destinado ao armazenamento de produtos de limpeza e materiais de recreação. Para atividades esportivas e de lazer, a escola conta com um parque infantil e uma quadra poliesportiva (PPP Jardim Naipi, 2025).

Escola Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza:

A Escola Parigot de Souza, situada no centro da cidade, encontra-se em uma região cercada por três comunidades: Vila Bancária, Marinha e Monsenhor Guilherme. Segundo o PPP da escola, as famílias dos alunos geralmente trabalham na área central, o que faz com que a escola atenda alunos provenientes de diversas localidades. Em razão da posição geográfica do município, a instituição também atende alunos oriundos do Paraguai, da Argentina e, mais recentemente, da Venezuela, totalizando 265 discentes (PPP Parigot, 2025).

Grande parte das famílias é composta por quatro ou cinco membros, com um ou dois provedores que possuem, em média, renda inferior a dois salários-mínimos. As ocupações predominantes exigem baixa escolaridade ou são de caráter informal. A maioria das residências das famílias dos alunos é própria, embora algumas estejam localizadas em áreas próximas aos rios Iguaçu, Paraná e Boicy, tornando-se vulneráveis a alagamentos nos períodos de chuva (PPP Parigot, 2025).

Em consonância com o documento escolar, a infraestrutura da região enfrenta dificuldades significativas: faltam unidades básicas de saúde próximas, a rede elétrica e o saneamento são precários — 23% das residências contam com saneamento adequado e 32% possuem acesso regular à rede elétrica —, sendo, portanto, comum encontrar ligações clandestinas de energia. Outra característica marcante da comunidade é a religiosidade, refletida na presença de vários templos, com

predominância de evangélicos e católicos (PPP Parigot, 2025).

Com relação à estrutura, a unidade escolar dispõe de uma infraestrutura composta por 16 salas de aula, uma biblioteca e um laboratório de informática destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Conta, ainda, com um banheiro para professores, quatro banheiros femininos — um deles adaptado — e quatro banheiros masculinos, igualmente com uma unidade adaptada. O espaço reservado aos docentes inclui uma sala própria com banheiro, além dos setores administrativos, como direção, secretaria escolar e coordenação pedagógica, esta última acompanhada de um almoxarifado para materiais didáticos. A instituição também possui uma cozinha equipada com despensa para armazenamento de alimentos, banheiro de apoio e um refeitório com capacidade para atender até 90 crianças simultaneamente (PPP Parigot, 2025).

Após a realização da consulta e da análise das informações pertinentes a este estudo, constantes no PPP, torna-se possível compreender, de modo mais minucioso e abrangente, como as instituições de educação em tempo integral estão estruturadas e desenvolvendo suas atividades. Essa análise evidencia que a efetivação desse regime transcende a mera ampliação da jornada escolar, demandando uma articulação intencional entre currículo, espaços, recursos e práticas pedagógicas.

Esta pesquisa não tem como finalidade emitir qualquer juízo de valor sobre os PPPs das escolas, que, de maneira generosa, disponibilizaram seus documentos para consulta — registros que evidenciam a dedicação dos profissionais em proporcionar, da melhor forma possível, uma educação digna e de qualidade aos estudantes que permanecem aproximadamente nove horas diárias sob sua responsabilidade.

A afeição e o cuidado revelados em cada palavra, no que se refere aos alunos e à comunidade, são admiráveis e, ao mesmo tempo, despertam reflexão sobre como as políticas públicas falham na valorização do professor, na alocação de recursos e na orientação de uma educação condizente com a plena formação humana.

A intenção, portanto, é apenas suscitar questionamentos que possam conduzir a ação pedagógica de forma mais consciente e crítica. Torna-se primordial refletir sobre quais pressupostos estão sendo adotados, com que finalidades e em favor da formação de que tipo de sociedade: uma sociedade neoliberal, na qual os indivíduos são forjados como força de trabalho para sustentar a engrenagem do sistema capitalista — um sistema que não se preocupa com o ser humano, mas com o lucro que ele pode gerar.

Sob o prisma da PHC, cabe resgatar as palavras de Saviani, para que não se perca de vista o verdadeiro sentido da função escolar:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (Saviani, 2016, p. 55).

Por fim, a próxima e última seção tem como propósito sistematizar e expor as contribuições da PHC para a educação em tempo integral. Serão ressaltados os fundamentos teóricos dessa abordagem, uma vez que a PHC, enquanto teoria crítica da educação, constitui um instrumento capaz de contrapor os vieses neoliberais, viabilizando a promoção de uma formação integral dos estudantes, sempre orientada à sua emancipação e à transformação social.

3.4. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação em Tempo Integral

Esta seção tem como objetivo sistematizar os elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam a educação em tempo integral, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Foz do Iguaçu.

Compreende-se, como pressuposto, que os fundamentos da PHC se vinculam à formação *omnilateral* do indivíduo, a qual, alicerçada no trabalho como princípio educativo, busca o pleno desenvolvimento humano. Nessa direção, a PHC apresenta-se como perspectiva alinhada aos interesses da classe trabalhadora, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o campo da educação em tempo integral, com vistas à emancipação do sujeito e à sua atuação consciente na realidade concreta.

Considera-se, portanto, pertinente apresentar tais elementos em um quadro sistematizado, articulando-os com a educação em tempo integral escolar e explicitando seu significado à luz da perspectiva histórico-crítica.

Quadro 14 – Fundamentos da PHC para a Educação em Tempo Integral

Conceito	Definição
Concepção de Mundo	Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo (Duarte, 2017, p. 96)
Trabalho como Princípio Educativo	O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária (Gramsci, 2017, p. 40).
Formação <i>Omnilateral</i> e Politecnia	Educação <i>omnilateral</i> significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação <i>omnilateral</i> abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...] (Frigotto, 2017, p. 267).
Escola unitária e formação integral	[...] no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2017, p. 33).
Educação como atividade mediadora	Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (Saviani, 2008, p. 61).

Função Social da Escola e Emancipação Humana	A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (Saviani, 2011, p. 69-70).
Educação (em tempo) Integral	O ponto chave entre a PHC e educação integral é possibilitar que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Assim, se a formação da classe revolucionária for a meta da educação, surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, uma educação que terá como tendência produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais na direção do que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólica (Lima; Colares, 2023, p. 10).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos autores citados.

À guisa do exposto no quadro, que sistematiza os elementos centrais concernentes à educação em tempo integral e visa oferecer contribuições específicas para o município de Foz do Iguaçu, propõe-se, nos desdobramentos subsequentes, correlacionar esses fundamentos com os aspectos que permeiam a educação escolar, tais como, o conhecimento elaborado, a prática pedagógica, o currículo escolar e as políticas públicas.

Na perspectiva histórico-crítica, a concepção de mundo, fundamentada no materialismo histórico-dialético, comprehende a realidade como totalidade concreta, tecida por relações históricas, sociais e econômicas articuladas à atividade humana. Como observa Malanchen (2016), essa compreensão permite superar a fragmentação curricular, que historicamente segmenta o saber em parcelas isoladas e desvinculadas do contexto social. De forma complementar, Duarte (2015) aponta que:

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas (Duarte, 2015, p. 12)

A escola de educação em tempo integral, ao inserir o estudante em práticas

educativas que dialogam com a realidade social de Foz do Iguaçu, pode, a partir dessa concepção, articular os conteúdos escolares de forma a revelar suas conexões com o conjunto das relações sociais que constituem a vida concreta. O eixo curricular, portanto, deve orientar-se pelo que define o humano em sua essência — a atividade mediadora do trabalho — compreendida não apenas em seu sentido produtivo, mas também como prática criadora, cultural e simbólica, mediante a qual o homem transforma a natureza e, simultaneamente, a si próprio (Malanchen, 2016). Em consonância com Saviani (2011):

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Nessa conjuntura, o trabalho não se circunscreve a um simples meio de subsistência, tampouco se confunde com a noção restrita de “emprego”, conforme intenta propagar a racionalidade neoliberal ao converter o valor humano em mera função produtiva. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o trabalho assume a condição de princípio educativo ontológico, por intermédio do qual o ser humano se constitui como tal, ao objetivar-se nas formas culturais, científicas e simbólicas engendradas historicamente pela humanidade. O emprego, portanto, não é expressão da essência humana (Martins, 2021).

Conforme ressalta Martins (2021), ainda nas sociedades pré-capitalistas, o trabalho já se configurava como mediação central da vida social, sendo a atividade laborativa consciente — orientada à transformação da realidade material e espiritual — o elemento que, de fato, confere singularidade à condição humana.

Nesse sentido, a educação em tempo integral, orientada por essa concepção, pode constituir-se como um ambiente propício e fecundo ao desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual, favorecendo experiências educativas que expressem o vínculo entre o saber sistematizado e as dimensões concretas da vida social (Lima; Colares, 2023).

Ao ancorar-se no trabalho enquanto categoria fundante da existência humana, a escola amplia sua função formativa, permitindo que o conhecimento se transforme em instrumento de compreensão e transformação da realidade. Assim, o tempo escolar ampliado adquire caráter pedagógico e emancipatório, consolidando a

mediação entre a cultura produzida pela humanidade e a formação *omnilateral* dos sujeitos (Lima; Colares, 2023). Acerca disso, Saviani pontua que:

No ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita. Nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2003, p. 136).

Ainda alicerçada no trabalho enquanto princípio educativo, a dissertação abordou a concepção marxiana de formação *omnilateral*, a qual abarca o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas dimensões intelectual, física, social e estética, ao passo que a noção de politecnia se refere à articulação integrada entre saberes teóricos e práticas concretas (Saviani, 2003).

Nesse contexto, o princípio de uma escola política, conforme assinala Saviani (2003, p. 136), orienta-se para “[...] a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. A educação em tempo integral, à luz dessa perspectiva, deve proporcionar experiências diversificadas que possibilitem aos estudantes de Foz do Iguaçu a exploração de múltiplos saberes e competências, articulando disciplinas escolares com atividades culturais, esportivas e tecnológicas, de modo a fomentar uma educação capaz de preparar o indivíduo não apenas para atuação crítica na sociedade, mas também para a valorização e intervenção consciente na cultura local (Saviani, 2011).

Outro ponto basilar, que se coaduna com a formação integral refere-se ao conceito gramsciano de escola unitária, o qual contribui sobremaneira para orientar as políticas educacionais, ao buscar articular todos os níveis e áreas do conhecimento, superando a tradicional fragmentação disciplinar e, por consequência, a segmentação do saber. Nesse quadro, a escola delineia-se como espaço de formação *omnilateral*, visando articular os diferentes saberes em consonância com a realidade social e os modos de vida dos estudantes, suprimindo a unilateralização historicamente imposta, que subalternizou o conhecimento em favor da hegemonia burguesa (Barbosa;

Maciel, 2016).

A concepção de escola unitária possibilita compreender o tempo ampliado como um instrumento pedagógico destinado a elevar o nível intelectual dos estudantes, oferecendo experiências formativas plurais e diversificadas, ao passo que fomenta a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento integral das múltiplas dimensões humanas, visando à formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e à expansão do âmbito cultural que sustenta o consenso em torno de projetos voltados à emancipação. Destarte, cabe ressaltar que “É impossível superar a fragmentação do saber apenas na esfera epistemológica já que sua superação integral pressupõe, necessariamente, a transformação do mundo real que está na sua origem” (Barbosa; Maciel, 2016, p 1). Em consonância com o exposto, Saviani (2018) postula que:

[...] o desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação *omnilateral*) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais espirituais (Saviani, 2018, p. 241).

No que tange ao papel das instituições escolares, evidenciou-se ao longo do primeiro capítulo que a PHC se expressa na valorização da escola como espaço destinado a resgatar sua especificidade, qual seja, a socialização do saber elaborado. Nesse sentido, concebe-se a escola enquanto instância de mediação do patrimônio cultural da humanidade, visando que os indivíduos “[...] dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas” (Duarte, 2013, p. 69).

Assim, para que a escola cumpra seu papel na elaboração e disseminação do conhecimento sistematizado, caracteriza-se como vital superar os obstáculos estruturais que limitam o seu funcionamento. A garantia de infraestrutura adequada, a formação continuada dos docentes, a reformulação curricular alinhada às necessidades educacionais e a implementação de políticas que assegurem o acesso e a permanência qualitativa dos estudantes são aspectos essenciais para o processo de formação integral (Saviani, 2011). A esse respeito, Saviani (2011) esclarece que:

Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola

não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 2011, p. 87).

Tal concepção reafirma um de seus pressupostos basilares: somente por meio da apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido torna-se possível compreender a realidade em sua complexidade e intervir sobre ela de maneira crítica, visando à sua transformação estrutural. Sob essa ótica, a educação em tempo integral, quando orientada por tais fundamentos, propicia o desenvolvimento daquilo que Gramsci denomina *filosofia da práxis*.

A esse respeito, torna-se pertinente destacar a proposição de Saviani (2019) quanto ao estudo da filosofia. Diante de um problema — isto é, daquilo que o pensamento ainda não é capaz de explicar —, o autor defende a necessidade de adotar uma postura autenticamente filosófica, a qual se fundamenta em três critérios: a radicalidade, que implica buscar as raízes do problema e não se contentar com explicações superficiais; a rigorosidade, que pressupõe o estudo sistematizado e metódico do conhecimento; e a visão de conjunto, que requer compreender o problema como parte de uma totalidade, situando-o em seu contexto mais amplo. Assim, refletir filosoficamente é ampliar o horizonte de análise, reconhecendo que cada questão particular se insere em uma rede de determinações históricas e sociais. Frente a essa análise, Saviani (2011) pontua a especificidade da educação:

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p. 20).

Assim, a educação em tempo integral, alinhada aos fundamentos apresentados nesta seção, configura-se como um espaço de desenvolvimento e formação humana, com vistas à transformação social. Frisa-se que é, portanto, por meio da apropriação crítica do saber e do cumprimento, pela escola, de sua função socializadora, que serão fortalecidas as bases — isto é, a hegemonia da classe trabalhadora — para a

reorientação social, no intuito de uma sociedade unificada. Nas palavras de Saviani (2012), frente a essas premissas:

Tanto no plano das práticas educativas difusas que se efetivam em todos os espaços da vida em sociedade – no trabalho, no esporte, nas atividades culturais, no plano das relações familiares e nas próprias relações afetivas – quanto na instituição escolar, a tarefa daqueles que querem o reencontro dos seres humanos com a sua humanidade cindida e perdida implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas (Saviani, 2012, p. 70).

Em última análise, torna-se necessário manter um olhar crítico sobre a escola em tempo integral, no âmbito de Foz do Iguaçu, evitando que a simples ampliação da jornada, orientada por lógicas neoliberais, dissocie a prática pedagógica de sua intencionalidade educativa, reproduza desigualdades e fortaleça mecanismos de exclusão social. A consolidação de uma educação em tempo integral, orientada pela PHC, representa uma proposta emancipadora que articula o pensamento crítico, a compreensão das relações sociais e de trabalho e a formação *omnilateral*, permitindo que o ser humano, na condição de síntese social, atue na transformação da realidade e na construção de uma sociedade unificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi desenvolvida com o intuito de promover as primeiras aproximações com o objeto de pesquisa: a educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do município de Foz do Iguaçu. Nesse escopo, tornou-se primordial esclarecer a definição conceitual utilizada, a fim de evitar equívocos: “educação integral” e “escola de tempo integral” não correspondem necessariamente à mesma coisa.

O conceito de educação integral, alinhado ao objetivo desta pesquisa e à concepção defendida pela PHC, diz respeito à formação do sujeito em todas as dimensões. Trata-se de possibilitar que o indivíduo acesse os conhecimentos da cultura humana, que lhe pertencem, mas que, historicamente, encontram-se estagnados nas mãos daqueles que detêm o poder.

Pretende-se, em vista disso, formar o sujeito de forma *omnilateral*, integrando as dimensões técnica e intelectual, permitindo-lhe apreender criticamente os processos históricos e sociais da produção e adquirir domínio sobre os meios de produção. Instrumentalizado pelos saberes mais profundos da natureza humana — aqueles que resistiram ao tempo e expressam a produção histórico-cultural —, o sujeito torna-se capaz de intervir e transformar a realidade social.

Nesse contexto, a escola regular, de turno único e jornada de quatro horas, revela-se insuficiente para abranger todos os aspectos necessários à formação integral. Por isso, a expressão “educação em tempo integral”, embora possa parecer redundante, dado que educação integral pressupõe tempo integral, tem sido adotada no meio acadêmico e escolar, bem como nesta dissertação, para designar a escola comprometida com a formação plena dos indivíduos e que dispõe de tempo ampliado.

Sob essa perspectiva, a ampliação da carga horária escolar caracteriza-se como um instrumento pedagógico, assim como um recurso didático, destinado a possibilitar uma formação mais aprofundada, experiências mais plurais e significativas, maior acesso ao conhecimento científico e, enfim, um contato mais estreito com a cultura humana. Torna-se, de fato, um tempo destinado à educação, educar não no sentido de conformismo ou obediência acrítica, mas como formação humana em sentido amplo, orientada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, éticas e políticas do indivíduo.

Por outro lado, a concepção de “escola em tempo integral” frequentemente

enfatiza apenas o aspecto temporal, perspectiva essa cada vez mais permeada pelo ideário neoliberal. Nessa lógica, o sistema não se interessa pela educação dos sujeitos, a não ser na medida em que se adequem à engrenagem produtiva e contribuam para o acúmulo de capital, funcionando como força de trabalho. Para tanto, limita-se a ensinar “habilidades e competências” voltadas ao mercado econômico, conforme reforça a BNCC — de maneira tão superficial, com currículo esvaziado dos clássicos e integralmente subordinado às demandas do sistema, que tem sido objeto de análise de diversos pesquisadores.

Ademais, sob a ótica neoliberal, a escola cumpre diversas funções alinhadas a uma espécie de contingenciamento social, assumindo um viés assistencialista e compensatório. É relevante enfatizar essa questão porque, ao longo dos anos, especialmente após a década de 1990, como evidenciado no decorrer desta dissertação, a escola tem sido progressivamente esvaziada de sua função nuclear, que consiste em possibilitar o acesso aos conteúdos sistematizados da cultura escolar. A esse respeito, Saviani afirma que, para acessar os conteúdos populares, não é necessária a escola, pois esses conteúdos se encontram na sociedade, fora do ambiente escolar. À escola compete o conhecimento científico, cabendo-lhe mediar e sistematizar esses saberes.

No entanto, nas últimas décadas, observa-se uma crescente sobrecarga da instituição diante de questões socioeconômicas e de vulnerabilidade. A escola contemporânea tem assumido funções que vão além do ensino, garantindo segurança, alimentação e apoio psicológico, chegando em alguns casos a exercer papéis de assistência social, incorporando assim, uma série de atribuições de caráter assistencialista.

A questão central é — e que talvez muitos não tenham considerado — de quem são essas funções? Uma coisa é clara: não são da escola. Ainda assim, a escola assumiu todas essas responsabilidades, que envolvem diversos setores de políticas públicas e esferas distintas, a tal ponto que a sociedade, as famílias e até mesmo parte da comunidade docente passaram a entendê-las como funções próprias da instituição. Contudo, essa exacerbção de atribuições secundariza o ensino, a razão de ser da escola, e, portanto, alinha-se aos objetivos ideológicos do capital.

É inegável, porém, que todas essas questões interferem demasiado no processo de ensino-aprendizagem, tornando necessário cobrar e pressionar o Estado — que se mantém em posição confortável e deliberadamente omissa ao centralizar

todas essas demandas em uma única instituição — para que assuma suas responsabilidades e permita que a escola exerça plenamente sua função. Ressalta-se, entretanto, que é pueril pensar que tal solução provirá do Estado, o que indica a necessidade de se buscar outras possíveis alternativas.

Ademais, ao revisitado o termo “escola em tempo integral”, anteriormente referido, cumpre evidenciar que ele não implica, por si só, um compromisso com a emancipação humana, podendo igualmente servir à reprodução dos interesses e valores da classe hegemônica. Para que a Escola em Tempo Integral, em consonância com o PNE (2014-2024) e a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, referente ao programa federal PETI, alinhe-se aos interesses da classe trabalhadora e promova uma educação integral de fato, aponta-se para a PHC como teoria crítica da educação e como via de possibilidade para superar a reprodução do status quo, direcionando-se à emancipação humana e à transformação social.

É nesse sentido, à luz do exposto, que a presente pesquisa buscou investigar a seguinte questão: de que forma a Escola em Tempo Integral, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pode reafirmar seu papel formativo com vistas à emancipação humana?

Em virtude disso, delimitou-se como objetivo geral analisar os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para uma formação *omnilateral* na Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Foz do Iguaçu.

Para atender a esse propósito, a dissertação estruturou-se em três capítulos, correlacionados aos objetivos específicos, articulando fundamentos teóricos, contextos históricos e análises locais, de forma a oferecer uma abordagem abrangente e sistemática da questão-problema.

No primeiro capítulo, “Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Educação Brasileira”, procurou-se caracterizar os fundamentos que definem a educação integral na perspectiva histórico-crítica. Para tanto, foram explorados os alicerces da PHC, ancorada no materialismo histórico-dialético, com o intuito de apresentar seus fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos, evidenciando a solidez dessa estrutura para sustentar as discussões da pesquisa.

A partir da concepção do trabalho como princípio ontológico do ser humano, atividade central que define seu ser social, o referencial teórico adotado buscou delinear as bases da educação integral: a proposta de politecnia, pautada na formação

omnilateral, como instrumento para a superação da alienação, e a defesa da escola unitária, entendida como proposta pedagógica que integra cultura, ciência e trabalho. Esses elementos convergem para a concepção da escola como espaço de emancipação humana, rompendo com a lógica reproduutora das desigualdades sociais.

O segundo capítulo, intitulado “Contextos Históricos e Políticos da Educação em Tempo Integral no Brasil”, teve como propósito examinar a produção científica acerca da trajetória histórica da educação em tempo integral no Brasil. Diante disso, aferiu-se a evolução dessa modalidade educacional desde 1930, revisitando referências fundamentais no campo educacional, como o Manifesto dos Educadores de 1932, a experiência das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro e os CAICs, que alcançaram a esfera nacional por meio do programa instituído por Brizola.

Sequencialmente, analisaram-se as bases históricas do capitalismo até a consolidação do neoliberalismo, correlacionando esse processo com a ascensão da classe burguesa. Esse percurso histórico mostrou-se necessário para compreender como a atual agenda neoliberal manifesta seus ideais nas políticas educacionais brasileiras. Apresentou-se, por conseguinte, o ordenamento legal nacional, que percorre a trajetória da educação em tempo integral nesse contexto neoliberal, desde a Constituição Federal até o Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Para a compreensão desse percurso histórico, além do referencial teórico de autores clássicos e contemporâneos, foram consultados diversos documentos legais e legislações brasileiras referentes a programas e políticas implementados para esse fim.

No terceiro e último capítulo, denominado “A Educação em Tempo Integral no município de Foz do Iguaçu: aportes da perspectiva histórico-crítica”, estipulou-se como objetivo específico sistematizar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que corroboram a educação em tempo integral, tendo o município de Foz do Iguaçu como campo de análise. Para tanto, realizou-se um estudo detalhado do contexto municipal, abrangendo seu histórico e as características específicas que conformam a educação local.

Em seguida, empreendeu-se uma discussão, a partir de Saviani, sobre a instituição de um Sistema Municipal de Ensino (SME) que oriente, de forma equitativa, a criação e a manutenção dos sistemas municipais de ensino, associando essa

perspectiva ao caso de Foz do Iguaçu, que instituiu seu SME por meio da Lei nº 5.247/2023.

Buscou-se, também, delinear o panorama da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município. A análise demonstrou que, embora Foz do Iguaçu esteja implementando essa modalidade em consonância com a legislação educacional, os resultados ainda se encontram aquém do esperado. Foram apresentados dados e gráficos elaborados para efeito de comparação com a lei.

Observou-se, ainda, que o município implementou uma nova Proposta Pedagógica Curricular para direcionar o Ensino Fundamental. Embora não tenha sido intenção desta pesquisa realizar um juízo de valor sobre tal documento, tornou-se inevitável estabelecer um parâmetro comparativo com a PPC da AMOP, a qual tinha o materialismo histórico-dialético como base de análise social, além dos demais pressupostos alinhados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, que conferem fundamento sólido ao campo educacional e às práticas escolares.

A análise dos PPPs das quatro instituições efetivamente configuradas como escolas de educação em tempo integral também revelou que seus documentos foram recentemente reformulados. Foi notável observar a elaboração cuidadosa desses documentos pelas instituições. Da mesma forma, não houve a intenção de validar ou não os documentos, mas apenas aferir a estrutura e organização das instituições que atendem a essa modalidade.

Ressalta-se que, as oficinas, os esportes, as expressões artísticas, a dança, a música — todo esse arcabouço que está sendo progressivamente incorporado às escolas de tempo integral — são, sem dúvida, de grande relevância, proporcionando momentos prazerosos aos alunos e experiências únicas. Não se questiona o valor dessas atividades.

A questão que se coloca, entretanto, é a dissociação entre essa riqueza de experiências e a concepção fundamental que orienta a vida social, ou seja, a forma como se estabelece a compreensão do mundo e das relações em uma sociedade desigual. Trata-se de perceber como essas atividades, muitas vezes, são organizadas para compensar lacunas e desigualdades, sem necessariamente articular-se a uma proposta educativa que forme sujeitos críticos e conscientes do seu papel na transformação social.

Diante do exposto e alinhado ao objetivo central do capítulo, buscou-se sistematizar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que corroboram a educação

integral no município de Foz do Iguaçu. Entre esses elementos destacam-se:

Figura 22 – Elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que corroboram a educação em tempo integral



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse capítulo constituiu a base para responder à problemática inicial. Portanto, como resposta ao problema — De que forma a Escola em Tempo Integral, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pode reafirmar seu papel formativo com vistas à emancipação humana? — concluiu-se que a escola deve exercer plenamente sua razão de ser, isto é, democratizar o acesso aos saberes eruditos historicamente produzidos.

A partir dessas reflexões, pondera-se que a maior parte da população possui pouco ou nenhum acesso ao que há de mais precioso na cultura humana, seja em suas manifestações materiais ou imateriais, como peças de teatro, exposições de arte, óperas ou concertos musicais. Outrossim, não dispõe dos saberes e experiências humanas mais amplos, como viajar, conhecer lugares históricos, outras culturas e povos, ou exercer o direito de questionar, filosofar, criar e expressar suas ideias. Produzir cultura, não apenas consumir.

A classe popular vive, continuamente, uma existência automatizada, restrita à

rotina de levantar-se, trabalhar e descansar apenas para repetir o ciclo no dia seguinte, sem tempo para lazer, convívio familiar ou fruição cultural, tal como idealiza o sistema neoliberal para os trabalhadores. Romper esse paradigma, portanto, apresenta-se como uma tarefa complexa e desafiadora.

Em última análise, compreender sua própria essência e trajetória e desenvolver-se como ser humano constituem oportunidades que a escola deve propiciar. Nesse sentido, a instituição escolar reafirma-se como lócus de formação humana, no qual todos os sujeitos devem participar ativamente da construção do saber, tornando possível a formação integral e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Proposta Pedagógica Curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP.** Cascavel: AMOP, 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 23 out. 2025.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista.** Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasiliense, 2004. Disponível em: https://lurlamaqui.com.br/wp-content/uploads/2021/02/04_Anderson.-P-Linhagens-do-Estado-Absolutista-1995-Brasiliense.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/>. Acesso em: 23 out. 2025.

BARBOSA, John Mateus; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação Integral na Senda de Gramsci: o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada. In: I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci; VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci, Fortaleza/CE, 2016. **Anais.** Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-NA-SENDA-DE-GRAMSCI-O-HEGEM%C3%94NICO-E-O-SUBALTERNO-EM-EXPERI%C3%88NCIAS-DE-JORNADA-AMPLIADA.-.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BATISTA, Elisângela. **O ensino de história na perspectiva de emancipação humana: contribuições para pensar a escola pública contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação), Cascavel, PR, 2020. 115f. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5280/5/Elisangela_Batista2020.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BATISTA, Erika. **Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades.** Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/37451428/Fordismo_taylorismo_e_toyotismo_apontamentos_sobre_suas rupturas_e_continuidades. Acesso em: 23 out. 2025.

BECKER, Daniel Elias. **Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2021. 200 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/226952/PEED1567-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2025.

BEZERRA, Alcicleide Alexandre dos Santos; DIOGÊNES, Elione Maria Nogueira. A trajetória da educação em tempo integral no Brasil: uma linha do tempo histórica. **Anais IX CONEDU** (Congresso Nacional de Educação), 2023, Campina Grande, PB. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98217>. Acesso em: 23 out. 2025.

BOGO, Lucia Vitorina. A organização do trabalho pedagógico: dos pressupostos curriculares à organização dos documentos na instituição escolar. In: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). **Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (primeiros anos)**. Cascavel: Assoeste, 2017. p. 1–29. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/A_Organizacao_do_Trabalho_Pedagogico_dos_Pressupostos_Curriculares_a_Organizacao_dos_Documentos?cdLocal=2&arquivo=%7BBBDA4086-C4ED-CBAB-B0CB-B3D62EA3DEDD%7D.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 324–325. Versão digital. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre o Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8642.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Desenvolvimento da Educação: relatório. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994a. (Conferência Internacional de Educação, 44ª Sessão, Genebra, outubro 1994). Disponível em:

<https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000646.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PRONAICA – Subprogramas e Ações. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994b. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002528.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Programa Mais Educação: Passo a Passo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1202657/MEC_Mais_Educacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

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, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2318217>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2318217>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Diário Oficial da União, Brasília, 03 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp220.htm. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. As duas fases da história e as fases do capitalismo. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 167–190, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.bresserpereira.org.br/papers/2011/11.30.Duas_fases_da_historia_e_capitalismo-RCS.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010. Disponível em: <https://mpassosbr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/bobbio-norberto-liberalismo-e-democracia.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BUONICORE, Augusto. Há 70 anos, morria Antônio Gramsci. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 27 abr. 2007. Disponível em: <https://mst.org.br/2007/04/27/ha-70-anos-morria-antonio-gramsci/>. Acesso em: 23 out. 2025.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365–377, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041>. Acesso em: 23 out. 2025

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Educação**, v. 47, n. 1, p. e01/1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/47465>. Acesso em: 23 out. 2025.

CASTRO, Selma Barros Daltro de; SILVA, Karine das Neves Paixão; ASSIS, Karina Macedo de. Sistema municipal de ensino e interfaces da organização educacional local reveladas em documentos oficiais. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 719–731, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8534>. Acesso em: 23 out. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147–174, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gXYjgCRpK5DJxN7FrxVTkYK/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Linha do tempo: 1959**. Site oficial. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 23 out. 2025.

COGGIOLA, Osvaldo. **História do capitalismo: das origens até a Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: https://www.galizalivre.com/wp-content/uploads/2022/02/Historia_do_Capitalismo_das_Origens_ate.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

COGGIOLA, Osvaldo. O nascimento da sociedade burguesa. **A Terra é Redonda**, 17 jun. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-nascimento-da-sociedade-burguesa/>. Acesso em: 23 out. 2025.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. In: 30ª Reunião Anual da Anped, GT13 - Educação Fundamental. Caxambu. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193-Int.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/74/88>. Acesso em: 23 out. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: um desafio em andamento em face das condicionalidades para a educação pública a partir das redes políticas e ideológicas instauradas no âmbito da sociedade política e civil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 41, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/151401/97455>. Acesso em: 03 dez. 2025.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a sociabilidade capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1–24,

2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 23 out. 2025.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: **VI Jornada do Núcleo de Ensino**. Marília: UNESP, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/43756375/A_FILOSOFIA_DA_PR%C3%81XIS_EM_GRA_MSCI_E_VIGOTSKI. Acesso em: 23 out. 2025.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 23 out. 2025.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 23 out. 2025.

DUARTE, Elaine Cristina M.; JACOMELI, Mara Regina Martins. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 27, n. 56, p. 562-574, mar. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 23 out. 2025.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Bahia, 1969. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/experiencia_educacao_integral.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. 312 p. Disponível em:

https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/PesqProjetoDoc/projeto_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. De protagonistas a obstáculos: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2021.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, São Paulo, n. 31, p. 177-202, 2018. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-foz-do-iguacu-pr>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 4.341, de 22 de junho de 2015.** Plano Municipal de Educação. Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: <https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/leis/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Coletânea do município de história e geografia. Foz do Iguaçu: SMED, 2016. 80 p.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Complementar nº 303, de 2018. Dispõe sobre a criação, delimitação e denominação de bairros no Município de Foz do Iguaçu e dá outras providências. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/foz-do-iguacu/lei-complementar/2018/30/303/lei-complementar-n-303-2018-dispoe-sobre-a-criacao-delimitacao-e-denominacao-de-bairros-no-municipio-de-foz-do-iguacu-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Decreto nº 31.091, de 25 de janeiro de 2023. Institui e regulamenta o Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito das Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental e dá outras providências. Foz do Iguaçu, 2023a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2023/3109/31091/decreto-n-31091-2023-institui-e-regulamenta-o-programa-de-educacao-em-tempo-integral-no-ambito-das-escolas-publicas-municipais-de-ensino-fundamental-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Câmara Municipal. Lei nº 5.247, de 17 de abril de 2023. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME) do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2023b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2023/525/5247/lei-ordinaria-n-5247-2023-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-sme-do-municipio-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Ordinária nº 5.362, de 28 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal de Educação – CME/FI. Foz do

Iguaçu, 2023c. Disponível em: <https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/norma/1589>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. **Requerimento n.º 248/2015**, de 30 abr. 2025. Disponível em: <https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/materia/46647>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. **Ofício n.º 6394/25**. Resposta ao Requerimento n.º 248/2015. Disponível em:

https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2025/47202/oficio_no_6394_-_req._248.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção: O Mundo, Hoje; v. 10). 149 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69–90. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/398428728/Metodologia-da-Pesquisa-Educacional-Cap-6>. Acesso em: 03 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

FURTADO, Roberval Ângelo. Estado, federalismo e políticas educacionais no Brasil: referências para a compreensão do Sistema Nacional de Educação. **Revista JRG**, n. 13, 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1316>. Acesso em: 23 out. 2025.

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

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. 181 p.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Demeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 232 f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf. Acesso em: 23 out. 2025

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no**

mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

GOMEZ, Margarita Victoria; FRANCO, Marília (Org.). **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/circulodeculturapaulofreire_artemidiaeducacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

GONZALEZ, Emilio. **Memórias que narram a cidade: experiências sociais na constituição urbana de Foz do Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. 213 f. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/12772/1/EMILIO%20GONZALEZ.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce.** Introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c518esc>. Acesso em: 23 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Disponível em: <https://doceru.com/doc/evevs0c>. Acesso em: 23 out. 2025.

GRESPAN, Jorge Luis da Silva. **Revolução Francesa e Iluminismo.** 1.ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 112 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama: Foz do Iguaçu, PR.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Dados referentes ao Censo 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>. Acesso em: 23 out. 2025.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico Municipal: Foz do Iguaçu.** Curitiba: IPARDES, 2025. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal>. Acesso em: 23 out. 2025.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa** / José Carlos Köche. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em: http://www.adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos_de_Metodologia_Cientifica.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35/37, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 45, e60501, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/60501>. Acesso em: 23 out. 2025.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 327 p.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Recurso digital (ePUB). Disponível em: <https://doceru.com/doc/ns1vcvn>. Acesso em: 23 out. 2025.

LYRA, Carlos Tavares de. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996. 197 p. Disponível em: https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/09/Carlos_Lyra_As_quarenta_horas_de_Angicos_integral.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

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 Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a461ed0a-8fe0-4197-9eb0-0682469e7de7/content>. Acesso em: 23 out. 2025.

MALANCHEN, Julia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 1.ª ed. 338 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 327 p. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo**. 3.ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. (Coleção Educação em Debate).

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no. Especial,

ago. 2006, p. 188-204. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTÍNEZ, Adriana F. O custo da nova economia: o projeto Chile e a racionalidade neoliberal. In: XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020, São Paulo. **Anais**. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596573385_ARQUIVO_e3b6e2bed2facee6d484a292d8028782.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTINS, Lavínia Raquel Martins de; RUSCHMANN, Doris van de Meene. Desenvolvimento histórico-turístico: estudo de caso – Foz do Iguaçu/PR. In: VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, 2010, Caxias do Sul, RS. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguac%C3%A7u.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 497-507, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YpJBw9wZgwpLLFVS3Y6qZkd/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTINS, Lavínia Raquel; RUSCHMANN, Doris Van de Meene. **Desenvolvimento histórico turístico: estudo de caso**. Foz do Iguaçu/PR. In: Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, 6., 2010, Caxias do Sul. Anais [...] Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Edição Ridendo Castigat Mores – Versão para eBook. São Paulo: eBooksBrasil.org, 1999. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Partido Comunista Português, 2009. Disponível em:

https://lisboa.pcp.pt/wp-content/uploads/2009/08/oe3_me_t2t06.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n85v8vve>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Clássicos). Disponível em: https://ia801802.us.archive.org/27/items/marx-karl.-a-ideologia-alema/MARX,%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3_text.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista, seguido de Gotha**. 5. ed. rev. Porto Alegre: L&PM, 2001b. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xecs5s8>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

MATUOKA, Ingrid. **Educação Integral: qual o sentido de mais tempo na escola?** Reportagem. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-qual-o-sentido-de-mais-tempo-na-escola/>. Acesso em: 23 out. 2025.

MENDONÇA, Otto (coord.); PREZOTTO, Fernando; BURT, Luisa. **1º Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, PR: Instituto Yglota, 2023. Disponível em: <https://www.codefoz.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Relat%C3%B3rio-de-Nacionalidades-e-Etnias-da-Regi%C3%A3o-Trinacional.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, v. 28, n. 45, p. 137-152, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30033>. Acesso em: 23 out. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 787-791, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457>. Acesso em: 23 out. 2025.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Boitempo Editorial,

2020. Disponível em: https://resistir.info/livros/marx_biografia.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. **A educação integral no século XXI: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-164820/publico/THIAGO_ALVES_DE_OLEIREIRA.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. In: Conferência Mundial de Educação de Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 out. 2025.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; GHIGGI, Geraldo; SILVEIRA, Fernando T.; PITANO, Sandro C. (orgs.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 1-13. Disponível em: https://www.academia.edu/6957532/Conceicao_Paludo. Acesso em: 23 out. 2025.

PALUDO, Nome; VITÓRIA, Nome. A natureza social do trabalho. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Local: Editora, 2014. p. 102-120.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná, de 5 de outubro de 1989**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Paraná, 1989. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/doe_3116_05_10_1989_constituicao.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, 2. ed., p. 25-43, 1991.

PINTO, Paulo Silva. Governo pode perder R\$ 60 mi com o fim do projeto dos Caics. **Folha de S. Paulo**, Brasília, 2 fev. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/02/cotidiano/36.html>. Acesso em: 23 out. 2025.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline; et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RECALCATTI, Caroline. **A construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional e a desapropriação dos territórios indígenas Avá-Guarani**. Tese (Doutorado em

Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. 105 p. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5881/2/Caroline_Recalcatti_2021.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REOLON, Cleverson Alexsander. **A aglomeração urbana da soja: Cascavel e Toledo no contexto da metropolização na Mesorregião Oeste Paranaense**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Toledo, Toledo, 2007. 140 p. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2150?mode=simple>. Acesso em: 23 out. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

RIBEIRO, José Augusto. Considerações sobre a Grande Depressão. **Revista Cantareira**, Niterói, n. 29, p. 124-136, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/download/30777/17883/105901>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência: o pensamento científico e a ciência no século XIX**. 2. ed. Vol. II, tomo II. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/1021-Historia_da_Ciencia_-_Vol.II_Tomo_II_-_O_Pensamento_Científico_e_a_Ciencia_do_Sec._XIX.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958/1027>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. Entrevista concedida a Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-

116, jun. 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9844/7129/2737>
 5. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010a. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010b. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>.
 Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed., rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017. 182 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 235-255. Disponível em:

<https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=401240&key=a0aa46abd2fc57ae55115ce7ae7b6e5e>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2019. 359 f. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Centros de Convivência Escola Bairro: Relatório anual de atividades dos Centros.** Coordenação: Prof. Carlos Eduardo R. O. Santos. Foz do Iguaçu, 2020. 58 f. Disponível em: <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=14632>. Acesso em: 23 out. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Centros de Convivência Escola Bairro: Relatório de planejamento esportivo.** Coordenação: Prof. Carlos Eduardo R. O. Santos. Foz do Iguaçu, 2021. 8 f. Disponível em: <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=14633>. Acesso em: 23 out. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal Érico Veríssimo – Ensino Fundamental.** Foz do Iguaçu, 2025. 157 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal Gabriela Mistral – Ensino Fundamental.** Foz do Iguaçu, 2025. 126 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal Jardim Naipi – Ensino Fundamental.** Foz do Iguaçu, 2025. 125 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza – Ensino Fundamental.** Foz do Iguaçu, 2025. 128 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica Curricular – Educação Integral: Projeto-Piloto.** Foz do Iguaçu, 2022. 56 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Fundamental.** Foz do Iguaçu, 2025. 379 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documentação escolar: Estatística mensal/por turno** (em anexo). Junho/2025. Foz do Iguaçu, 2025.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1,

p. 233-244, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9422>. Acesso em: 23 out. 2025.

SEMERARO, Giovanni. A práxis “integral” de Gramsci frente ao atual processo de desintegração. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 45, p. 349-366, set.-dez. 2019. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_SL3.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 23 out. 2025.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **O que você precisa saber sobre política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 128 p.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Texto para Discussão (TD) 363. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), jan. 1995. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1717>. Acesso em: 23 out. 2025.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural; Círculo do Livro, 1996. Disponível em: [https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Adam_Smith_-_A_Riqueza_das_Nacoes_-_Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_sobre_sua_natureza_e_suas_causa.Vol._I_\(Os_Economistas\).pdf](https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Adam_Smith_-_A_Riqueza_das_Nacoes_-_Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_sobre_sua_natureza_e_suas_causa.Vol._I_(Os_Economistas).pdf). Acesso em: 23 out. 2025.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. O modo de produção capitalista e a subjetividade individualista subjacente: reflexos sobre a espacialidade urbana. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 70–95, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41559>. Acesso em: 23 out. 2025.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. O trabalho docente precarizado e sua relação com a expansão do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670555>. Acesso em: 23 out. 2025.

VAINER, Bruno Zilberman. Breve histórico acerca das Constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, São Paulo, n. 16, p. 161-191, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo_Bruno_Zilberman_Vainer_\(Breve_Historico_acerca_das_Constituicoes_do_Brasil_e_do_Controlle_de_Constitucionalidade_Brasileiro\).pdf](https://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo_Bruno_Zilberman_Vainer_(Breve_Historico_acerca_das_Constituicoes_do_Brasil_e_do_Controlle_de_Constitucionalidade_Brasileiro).pdf). Acesso em: 23 out. 2025.

VERONEZ, Lilian Alves. Relações e reflexões entre a competência linguística de Noam Chomsky e a competência discursiva de Dominique Maingueneau. **Domínios de Língua@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1154-1172, jul./set. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32580>. Acesso em: 4 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

ESTATÍSTICA MENSAL / POR TURNO

MÊS: JUNHO/2025

ESCOLA MUNICIPAL	INTEGRAL															TOTAL POR ESCOLA												
	TURMAS															Nº DE ALUNOS												
	SR (MF)	SR (DV)	SR (AH)	CE	Inf. 5	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total	SR (MF)	SR (DV)	SR (AH)	CE	Inf. 5	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total	Turmas	Matrículas				
1 ACACIO PEDROSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	375				
2 ADELE ZANOTTO SCALCO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	881				
3 ADEMAR MARQUES CURVO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	12	248			
4 ALTAIR FERRAS DA SILVA ZIZO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	417			
5 ANTONIO GONCALVES DIAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	547			
6 ARNALDO ISIDORO DE LIMA	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	575			
7 AUGUSTO WERNER	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	342			
8 BELVEDERE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	235		
9 BENEDICTO J CORDEIRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42	42	10	256	
10 BRIGADEIRO ANTONIO SAMPAIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	81		
11 CANDIDO PORTINARI	0	0	0	0	0	1	2	3	1	1	8	0	0	0	0	0	25	55	84	31	27	222	10	247				
12 CARLOS GOMES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	132		
13 CECILIA MEIRELES	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	5	0	0	0	0	0	53	56	0	24	133	13	268				
14 CERES DE FERRANTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	85		
15 CORA CORALINA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	658		
16 DIRCEU LOPES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	415		
17 DUQUE CAXIAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	18	409	
18 ELENICE MILHORANCA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	19	426	
19 ELEODORO ERANO PEREIRA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	87		
20 ELOI LOHMANN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	478		
21 EMILIO DE MENEZES	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	4	0	0	0	0	0	50	0	49	99	26	556					
22 ERICO VERISSIMO	0	0	0	0	0	2	6	5	5	2	20	0	0	0	0	0	157	134	137	65	543	24	631					
23 FREDERICO ENGEL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	320		
24 GABRIELA MISTRAL	0	0	0	0	0	0	2	2	1	2	9	0	0	0	0	0	50	58	32	61	63	264	9	264				
25 GETULIO VARGAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	454		
26 IRIO MANGANELLI	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	10	0	0	0	0	0	50	55	57	60	58	280	25	652				
27 JARDIM NAUPI	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	20	26	27	28	30	31	162	6	162			
28 JOAO ADAO DA SILVA	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	710		
29 JOAO DA COSTA VIANA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	125	46	1136	
30 PAPA JOAO PAULO I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	141		
31 JOAO XXII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	28	669	
32 JORGE AMADO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62	30	666	
33 JOSINETE HOLLER A SANTOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	59	23	558	
34 JULIO PASA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	171		
35 LUCIA MARLENE P NIERADKA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	249		
36 LUIGI SALVUCCI	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	20	25	0	0	0	0	0	0	56	101	599	
37 MONTERO LOBATO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	316		
38 NAJLA BARAKAT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	67		
39 OLAVO BILAC	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	45	16	400
40 OLIMPIO RAFAGNIN	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	12	228	
41 OSVALDO CRUZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	12	264	
42 PEDRO V. PARIGOT DE SOUZA	0	0	0	0	1	1	2	2	2	2	10	0	0	0	0	0	20	27	55	56	53	44	255	11	263			
43 PONTE DA AMIZADE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	304		
44 PRINCESA ISABEL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	16	5	102
45 ROSALIA DE AMORIM SILVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	284	
46 SANTA RITA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	155		
47 SUZANA MORAES BALEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	15	274
48 TRES BANDERIAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	536	
49 VILA SHALON	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	225	
50 VINICIUS DE MORAES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	626	
TOTAL GERAL	0	0	0	0	3	10	19	18	18	44	112	0	0	0	0	60	253	513	497	522	1172	3017	826	19144				

FONTE: MOMENTO REFERENCIAL: JUNHO/2025

LEGENDA:	TOTAL
Nº MATRÍCULAS (CE + INF 5 + 1º ao 5º + SR)	19.144
Nº ALUNOS (CE + INF 5 + 1º ao 5º)	18.520

Grade Curricular para um Plano de Estudos Experimental

Elementos do Plano de Estudo	Matérias	Atividades Áreas de estudo	Carga horária semanal								
			Atividades				Áreas de estudo				
			1:	2:	3:	4:	5:	6:	7:	8:	
NÚCLEO COMUM CFE E ART. 7º LEI 5692/71	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comunicação e Expressão	•	•	•	•					
		Comunicação em Língua Portuguesa					6	6	6	6	
		Educação Artística	5	5	5	5	4	4	4	4	
		— Educação Musical									
		— Artes Plásticas									
		— Artes Cênicas									
		Educação Física	5	5	5	5	5	5	5	5	
	ESTUDOS SOCIAIS	Integração Social	•	•	•	•					
		Geografia					3	3	3	3	
		História					4	3	3	3	
	CIÊNCIAS	Educação Moral e Cívica	•	•	•	•		1	1		
		OSPB	•	•	•	•					
PARTE DIVERSIFICADA		Iniciação à Ciência	•	•	•	•					
		Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde					4	4	4	4	
		Matemática					6	6	6	6	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Ensino Religioso	•	•	•	•	•	•	•	•	•
		Língua Estrangeira**									
		Formação Especial**					2	2	2	2	
		Centro de Estudos: Estudo diversificado, orientado por um professor	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Estudo dirigido: um tempo semanal, incluído na carga horária de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Matemática = 5 tempos semanais									
		Atividades de livre escolha oferecidas pela escola					1	1	1	1	
Totais semanais			35	35	35	35	40	40	40	40	

* Presente no Plano de Estudos

** Oferecida pelo CIEP, segundo sua realidade

Base curricular para os Centros Integrados de Educação Pública (Ribeiro, 1986, p. 224).

Prefeitura Municipal de Foz do Iguacu



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL Educação em Tempo Integral

Estabelecimento: PEDRO V. P. SOUZA							
Endereço: RUA BENJAMIM CONSTANT, 493							
Fone: 45 35219818							
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu							
Forma de Implantação: Simultânea							
Curso: Ensino Fundamental 1/5 – TEMPO INTEGRAL (4042)							
Turno: Integral							
Ano de Implantação: 2024							
Disciplinas/Atividades Curriculares			Carga Horária Anual: 1400 no mínimo				
		1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano					
Base Nacional Comum*	Componentes Curriculares	Arte	1	1	1	1	1
		Ciências	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	1	1
		Ensino Religioso	-	-	-	-	-
		Geografia	2	2	2	2	2
		História	2	2	2	2	2
		Língua Portuguesa	6	6	4	6	6
		Matemática	5	5	5	5	5
Parte Diversificada*	Dança	1	1	1	1	1	
	Formação para prática da cidadania	1	1	1	1	1	
	Informática educacional	1	1	1	1	1	
	L.E.M Espanhol	2	2	2	-	-	
	L.E.M Inglês	-	-	-	4	2	
	Mc. Aprofundamento da Aprendizagem	9	8	11	8	10	
	Meio Ambiente Sustentabilidade	1	1	2	2	2	
	Psicomotricidade Ramain	2	2	-	-	-	
	Robótica Educacional	2	2	2	2	2	
TOTAL DE HORAS SEMANAS		39 horas	38 horas	38 horas	38 horas	38 horas	

* Base Nacional Comum – conforme Resolução n.º 07/2010, os artigos 14 e 15, referem-se aos Componentes Curriculares Obrigatorios para o Ensino Fundamental.

** Parte Diversificada – a) os componentes curriculares serão definidos pelas mantenedoras e pelas instituições de ensino; b) Na *Proposta Pedagógica Curricular* deverão constar explicitamente os conteúdos que serão desenvolvidos nas Atividades de Ampliação, a partir dos Macrocampos com carga horária anual; c) as atividades que compõem a ampliação de jornada escolar, como: acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (Resolução n.º 07/2010).



Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL Educação em Tempo Integral

Estabelecimento: ERICO VERRISSIMO							
Endereço: RUA JORGE SANWAIS, 4375. PANORAMA							
Fone: 45 39013359							
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu							
Forma de Implantação: Simultânea							
Curso: Ensino Fundamental 1/5 – TEMPO INTEGRAL (4042)							
Turno: Integral							
Ano de Implantação: 2024							
Disciplinas/Atividades Curriculares		Carga Horária Anual: 1400 no mínimo					
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Base Nacional Comum*	Componentes Curriculares	Arte	1	1	1	1	1
		Ciências	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	1
		Ensino Religioso	-	-	-	-	-
		Geografia	2	2	2	2	2
		História	1	1	1	1	1
		Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
		Matemática	5	5	5	5	5
Parte Diversificada*	Informática Educacional	1	1	1	1	1	
	L.E.M. Espanhol	2	2	2	-	-	
	L.E.M. Inglês	-	-	-	4	4	
	Literatura	1	1	1	1	1	
	Mc. Aprofundamento da Aprendizagem	13	13	13	12	12	
	Recreação e Jogos	1	1	1			
	Robótica educacional	2	2	2	2	2	
	Formação para prática da cidadania	1	1	1	1	1	
	TOTAL DE HORAS SEMANAS		37 horas				

* Base Nacional Comum – conforme Resolução n.º 07/2010, os artigos 14 e 15, referem-se aos Componentes Curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental.

** Parte Diversificada – a) os componentes curriculares serão definidos pelas mantenedoras e pelas instituições de ensino; b) Na *Proposta Pedagógica Curricular* deverão constar explicitamente os conteúdos que serão desenvolvidos nas Atividades de Ampliação, a partir dos Macrocampos com carga horária anual; c) as atividades que compõem a ampliação de jornada escolar, como: acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (Resolução n.º 07/2010).



Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL Educação em Tempo Integral

Estabelecimento: JARDIM NAIPI, E M-EF
Endereço: RUA VICENTE CELESTINO, 300. JD GUARAPUAVA
Fone: 45 3521 9736
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu
Forma de Implantação: Simultânea
Curso: Ensino Fundamental 1/5 – TEMPO INTEGRAL (4042)
Turno: Integral
Ano de Implantação: 2024

Base Nacional Comum*	Componentes Curriculares	Carga Horária Anual: 1400 no mínimo				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Base Nacional Comum*	Arte	1	1	1	1	1
	Ciências	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso	-	-	-	-	-
	Geografia	2	2	2	2	2
	História	1	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
	Matemática	5	5	5	5	5
Parte Diversificada*	Artesanato	3	3	3	1	-
	Formação para a prática da cidadania	2	2	2	2	3
	Informática Educacional	1	1	1	1	1
	L.E.M Espanhol	2	2	2	-	-
	L.E.M Inglês	-	-	-	4	4
	Aprofundamento da Aprendizagem	11	11	11	11	11
	Robótica Educacional	2	2	2	2	2
TOTAL DE HORAS SEMANAS		40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas

* Base Nacional Comum – conforme Resolução n.º 07/2010, os artigos 14 e 15, referem-se aos Componentes Curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental.

** Parte Diversificada – a) os componentes curriculares serão definidos pelas mantenedoras e pelas instituições de ensino; b) Na *Proposta Pedagógica Curricular* deverão constar explicitamente os conteúdos que serão desenvolvidos nas *Atividades de Ampliação*, a partir dos Macrocampos com carga horária anual; c) as atividades que compõem a ampliação de jornada escolar, como: acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (Resolução n.º 07/2010).



Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL Educação em Tempo Integral

Estabelecimento: GABRIELA MISTRAL							
Endereço: AV ENG HILDEMAR LEITE FRANCA, 950 - JD LANCASTER							
Fone: 45 35219762							
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu							
Forma de Implantação: Simultânea							
Curso: Ensino Fundamental 1/5 – TEMPO INTEGRAL (4042)							
Turno: Integral							
Ano de Implantação: 2024							
Disciplinas/Atividades Curriculares							
Carga Horária Anual: 1400 no mínimo							
1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano							
Base Nacional Comum*	Componentes Curriculares	Arte	1	1	1	1	1
		Ciências	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	2
		Ensino Religioso	-	-	-	-	-
		Geografia	2	2	2	2	2
		História	1	1	1	1	1
		Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
		Matemática	5	5	5	5	5
Parte Diversificada*	*	Formação para cidadania	3	2	3	2	2
		Informática educacional	1	1	1	1	1
		L.E.M Espanhol	2	2	2	-	-
		L.E.M Inglês	-	-	-	4	4
		Literatura	1	1	1	1	1
		Mc. Aprofundamento da Aprendizagem	10	11	10	9	10
		Recreação e Jogos	1	1	2	2	1
		Robótica Educacional	2	2	2	2	2
TOTAL DE HORAS SEMANAS		39 horas	39 horas	40 horas	39 horas	40 horas	

* Base Nacional Comum - conforme Resolução n.º 07/2010, os artigos 14 e 15, referem-se aos Componentes Curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental.

** Parte Diversificada - a) os componentes curriculares serão definidos pelas mantenedoras e pelas instituições de ensino; b) Na *Proposta Pedagógica Curricular* deverão constar explicitamente os conteúdos que serão desenvolvidos nas Atividades de Ampliação, a partir dos Macrocampos com carga horária anual; c) as atividades que compõem a ampliação de jornada escolar, como: acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (Resolução n.º 07/2010).

APÊNDICE

Cadernos Especiais do Cárcere

Caderno	Estado e Volume	Assunto Central
Caderno 11	Completo 50 páginas	A filosofia de Benedetto Croce
Caderno 11	Completo 160 páginas	Introdução ao estudo da filosofia
Caderno 12	Incompleto 24 páginas	Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos Intelectuais
Caderno 13	Completo 60 páginas	Pequenas Notas sobre a Política de Maquiavel
Caderno 16	Completo 72 páginas	Assuntos de cultura 1º
Caderno 18	Incompleto 3 páginas	Niccoló Maquiavelli II
Caderno 19	Incompleto 142 páginas	Risorgimento Italiano
Caderno 20	Incompleto 23 páginas	Ação Católica – Católicos Integrais – Jesuítas – Modernistas
Caderno 21	Incompleto 28 páginas	Problemas da Cultura Nacional Italiana: I Literatura Popular
Caderno 22	Incompleto 44 páginas	Americanismo e Fordismo
Caderno 23	Incompleto 75 páginas	Crítica Literária
Caderno 24	Incompleto 18 páginas	Jornalismo
Caderno 25	Incompleto 16 páginas	Às Margens da História: História dos Grupos Sociais Subalternos
Caderno 26	Incompleto 11 páginas	Assuntos de Cultura 2º
Caderno 27	Incompleto 7 páginas	Observações sobre “Folclore”
Caderno 28	Incompleto 18 páginas	Lorianismo
Caderno 29	Incompleto 10 páginas	Notas para uma Introdução ao Estudo da Gramática

Fonte: Elaborado pela autora, a partir Paolo Nosella, 2004.