

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

TATIANE TORRES

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UMA ANÁLISE
SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

TATIANE TORRES

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UMA ANÁLISE
SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

TATIANE TORRES

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por TATIANE TORRES,
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Estadual do Paraná – Campus de
Paranavaí, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente
interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Torres, Tatiane

A Educação Em Tempo Integral no Paraná: Uma
análise sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-
Crítica / Tatiane Torres. -- Paranavai-PR, 2026.
126 f.: il.

Orientador: Adão Aparecido Molina.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Fundamental.
3. Educação em Tempo Integral. 4. Formação Humana
Integral. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I - Molina,
Adão Aparecido (orient). II - Título.

TATIANE TORRES

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – Presidente da Comissão Examinadora
Unespar – Campus de Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Christina Aparecido dos Santos - Membro Externo
Unespar – Campus de Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Rosangela Trabuco Malvestio da Silva - Membro da Banca
PPIfor – Unespar Campus de Paranavaí

Resultado: Aprovada

Data:

11/09/2026.

A Deus e à minha família, minha base para tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, porque sem Ele nada seria possível, Ele sempre foi meu amparo e meu sustento até aqui.

Agradeço imensamente a minha família, em especial ao meu esposo Antônio, meu grande companheiro, o qual sempre me apoiou e foi meu maior incentivador. Aos meus pais Osvaldo e Marlene e irmãos Igor e Thaís pelo amor incondicional, pois sempre estiveram presentes e vibrando a cada conquista, como se fosse deles e dando-me total apoio em todos os momentos durante essa trajetória. Aos meus sobrinhos: Theo, Léo, Rafael e Maria Clara. À minha tia Marinalva (*in memoriam*), que sempre me encorajou a seguir os meus sonhos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Adão Aparecido Molina, por ter me aceitado como orientanda, o que foi um grande privilégio para mim, pois ele sempre foi muito prestativo nas orientações, direcionando tudo com muita sabedoria, conhecimento, empatia, zelo. Um profissional e ser humano fantástico, que desempenha seu dom com maestria, contribuindo durante o percurso de toda a minha pesquisa.

Agradeço aos Professores avaliadores pela participação na banca de qualificação Dr.^a Rosangela Trabuco Malvestio da Silva e à professora Dr.^a Christina Aparecida dos Santos, por aceitarem o convite e contribuírem para o aperfeiçoamento da minha pesquisa, apontando reflexões relevantes para melhorias significativas deste trabalho.

Assim, finalizo agradecendo a todos os envolvidos que, direta ou indiretamente, colaboraram com esta jornada, meus sinceros agradecimentos.

“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”
(Saviani, 2011).

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Percurso da Educação Integral e Educação em Tempo Integral de acordo com as políticas educacionais e movimentos mundiais.....	39
QUADRO 2 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral	51
QUADRO 3 - Quadro Cronológico: Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAICs -	Centros Integrados de Atendimento à Criança e aos Adolescentes
CEB -	Câmara de Educação Básica
CECR -	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE -	Centro Educacional Elementar
CEUS -	Centros Educacionais Unificados
CIACs -	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs -	Centro Integrado de Educação Pública CIEPs
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DCNs -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDUC -	Diretoria de Educação
DPEB -	Departamento de Programas Para a Educação Básica
EaD -	Educação à Distância
EI -	Educação Integral
EMTI -	Ensino Médio em Tempo Integral
ETI -	Educação em Tempo Integral
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EPT -	Educação para Todos
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FE/UNB-	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GEPEHPE -	Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação
ICE -	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NEBAS -	Necessidades Básicas de Aprendizagens
NPME -	Novo Programa Mais Educação

NRE –	Núcleo Regional de Educação
OCDE -	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI –	Programa Escola Integrada
PDE-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC-	Pedagogia Histórico-Crítica
PME -	Programa Mais Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POGE -	Programa de Pós Graduação em Educação
PSS -	Processo Seletivo Simplificado
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED -	Secretaria de Estado da Educação
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR -	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância (<i>United Nations Children's Fund</i>)

TORRES, Tatiane. **A Educação Em Tempo Integral no Paraná: Uma análise sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranavaí, integrando a linha de pesquisa Educação, Ensino e Formação de Professores e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (Gepehpe). O referido estudo analisa a atual proposta de Educação em Tempo Integral no estado do Paraná, tomando como objetos de análise o Documento Orientador nº 01/2023 e a Lei nº 21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral. Parte-se do pressuposto de que a ampliação da jornada escolar, exclusivamente, não assegura a qualidade da educação e a formação humana integral, devidamente quando alinhada por pressupostos voltados à preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, busca-se responder à seguinte questão: qual a concepção de educação fundamenta a proposta pedagógica da Educação em Tempo Integral no Paraná? Tendo como objetivo geral analisar o Documento Orientador da Educação em Tempo Integral no Paraná à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético. Inicialmente, apresenta-se o percurso histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil, articulado às transformações das políticas educacionais em âmbito nacional e internacional e à implantação dessa modalidade. Em seguida, aponta os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação humana integral. Finalizando, discute-se a política de Educação em Tempo Integral paranaense, problematizando sua concepção de formação e a organização dos componentes curriculares. Os resultados revelam que a Educação em Tempo Integral, para vincular-se aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, necessita ultrapassar a maximização do tempo de permanência na escola e constituir-se como um projeto educativo comprometido com a socialização do conhecimento científico, a formação crítica dos alunos e a transformação da prática social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação em Tempo Integral. Formação Humana Integral. Pedagogia Histórico-Crítica.

TORRES, Tatiane. Full-Time Education in Paraná: An analysis from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. 126 f. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2026.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Programme in Teaching – Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná (Unespar), Paranavaí Campus, and forms part of the research area 'Education, Teaching and Teacher Training' and the Study and Research Group on the State, History, Policies and Education (Gepehpe). This study analyses the current proposal for Full-Time Education in the state of Paraná, taking as its objects of study Guidance Document No. 01/2023 and Law No. 21.658/2023, which establishes the Paraná Integral Programme. It is based on the assumption that extending the school day alone does not guarantee the quality of education or holistic human development, particularly when aligned with assumptions focused on preparing pupils for the labour market. In this regard, the study seeks to answer the following question: what conception of education underpins the pedagogical proposal for Full-Time Education in Paraná? The overall objective is to analyse the Guidance Document on Full-Time Education in Paraná in the light of Historical-Critical Pedagogy. This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, grounded in Historical-Critical Pedagogy and dialectical historical materialism. Initially, the historical development of Full-Time Education in Brazil is presented, linked to changes in educational policies at national and international levels and to the implementation of this model. It then outlines the foundations of Historical-Critical Pedagogy and its contributions to holistic human development. Finally, the paper discusses Paraná's Full-Time Education policy, questioning its conception of education and the organisation of the curricular components. The results reveal that, in order to align with the principles of Historical-Critical Pedagogy, Full-Time Education must move beyond simply maximising the time spent at school and instead establish itself as an educational project committed to the socialisation of scientific knowledge, the critical development of pupils and the transformation of social practice, thereby contributing to the construction of a fairer and more egalitarian society.

Keywords: Educational Policies. Full-time Education. Integral Human Development. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ	23
2.1 Lei nº 21.658 27 de setembro de 2023: Programa Paraná Integral.....	40
2.2 Documento Orientador n.º 01/2023 DPEB/DEDUC/SEED.....	47
3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA.....	66
3.1 Fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica.....	67
3.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação Integral dos Sujeitos.....	78
4 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	83
4.1 A proposta de formação na escola de tempo integral.....	84
4.2 A escola de tempo integral sob o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí. Ela também está vinculada à linha dois - Estado, Organismos Internacionais e Educação Básica do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – Gepehpe”. A abordagem escolhida como tema para estudo é uma discussão sobre o Documento Orientador nº 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED¹ (Paraná, 2023a) com ênfase na oferta do Ensino Fundamental II e a Lei 21.658/2023 (Paraná, 2023b) que institui o Programa Paraná Integral, levando em consideração o desencontro dessa implementação com a perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

A escolha desta proposta de estudos se alinha a questões pessoais e profissionais que foram sendo delineadas ao longo da minha jornada de trabalho na área da educação. Atualmente, é evidente que um dos maiores desafios da classe trabalhadora é ter acesso à uma educação pública e de qualidade e conseguir conciliar as demandas do trabalho com os estudos. Destarte, esclareço que minha trajetória na área na educação foi marcada por diversas conciliações entre trabalho e estudos que aconteceram sempre no campo da educação pública.

O percurso nessa jornada de formação e de atuação se deu com muito esforço e incentivo da minha mãe, a qual me matriculou e me encorajou a realizar o curso de Formação de Docentes, ofertado pelo Colégio Estadual de Paranavaí, nos anos de 2005 a 2008. Assim, foi a partir desse curso que pude perceber que a educação seria chave fundamental para a minha vida pessoal e profissional.

Apesar de ter me encontrado na área da educação, a partir do curso voltado para o magistério que realizei, por necessidades financeiras atravessadas no período, prestei vestibular e cursei Bacharelado em Administração, pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar – campus de Paranavaí. Para mim, foi uma grande vitória entrar em uma faculdade pública e de qualidade, pois, durante esse período, tive

¹ Esse Documento foi emitido pela Secretaria da Educação do Paraná. Ele estabelece diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental (anos finais), ensino médio e educação profissional em tempo integral e subsidia as equipes escolares na organização curricular da escola em Tempo Integral, na avaliação, rotina e na gestão desse tipo de educação (Paraná, 2023a).

oportunidades de estágios e de outros trabalhos gratificantes. Nessa época, durante o período noturno eu lecionava para jovens e adultos no Programa Paraná Alfabetizado, ofertado pela Secretaria de Estado Educação do Paraná (SEED), como voluntária e isso realmente me realizava enquanto pessoa e profissional.

Mas, vale destacar aqui que eu sentia falta da parte pedagógica voltada para o ensinar e o aprender, das relações reais do processo educacional que pressupõe sempre o ensino e a aprendizagem. Portanto, mesmo seguindo uma área distinta na área mercadológica, nunca parei de estudar.

Parar de estudar nunca foi uma opção para mim, sempre fui conciliando estudos, atualizações, especializações e trabalho. Foi então que, com muito custo, procurei novas oportunidades de emprego, deixei meu trabalho registrado em uma agência bancária para trabalhar por meio de contratos temporários na área de ensino. O primeiro foi também ofertado pela Universidade pública Unespar (Campus Paranavaí) com o vínculo de bolsita, a partir do qual ministrei cursos e aulas para micro empresários e empresários por meio do Programa Bom Negócio Paraná.

Desde então, na primeira oportunidade, ao lecionar aulas como professora contratada, tive muita determinação, ousadia e vontade de aprender cada vez mais. Ao terminar meu contrato, iniciei uma nova trajetória como professora PSS, por meio do Processo Seletivo Simplificado, no qual obtive vínculo de 2017 à 2024. Durante esses anos sempre fui me especializando, cursei Pedagogia e outros cursos complementares de capacitação e, aos poucos, fui migrando da área da administração para a área da pedagogia/educação, na qual atuo hoje com dois concursos públicos, sendo um destes na educação infantil e outro no ensino fundamental.

Ao longo desse caminho, presenciei em mim mesma e nos meus alunos que a classe trabalhadora enfrenta muitas dificuldades para conciliar trabalho e estudos, em especial devido às altas demandas do mercado de trabalho. Porém, sempre tive comigo que a busca pelos meus sonhos seriam necessárias e que o ensino público e de qualidade é capaz de transformar caminhos e melhorar vidas.

Essa percepção foi sendo fomentada durante os anos de 2020 à 2024, durante os quais fui convidada a coordenar os cursos técnicos de Administração, Logística e Recursos Humanos do Colégio Estadual de Paranavaí, no município de Paranavaí - PR. Nesse cargo, tive o primeiro contato com políticas educacionais e com os trâmites burocráticos da educação pública para a permanência da oferta dos cursos técnicos destinados à classe trabalhadora.

Foi uma experiência extremamente válida e rica para o meu desenvolvimento profissional, pois em meio às questões burocráticas que eu desempenhava, continuava com uma carga horária em sala de aula, a partir da qual tinha o contato real com a realidade daqueles alunos.

Fora das salas de aula, eu tinha uma grande persistência em buscar pela permanência dos cursos na modalidade subsequente, que eram destinados à classe trabalhadora em horário noturno e que, infelizmente, apesar das incessantes tentativas estiveram e estão, cada vez mais, sendo instintos no Estado do Paraná, tal como ocorre com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Enquanto algumas modalidades estão sendo eliminadas do contexto escolar, sem justificativas plausíveis, outras estão sendo implementadas rapidamente, como ocorre por exemplo com o ensino técnico com novos itinerários e modalidades em versões compactuadas em Educação à distância (Ead). Também a implantação do ensino cívico-militar, que se estende no nosso estado, além da Educação em tempo integral, a qual será nosso foco de discussão neste estudo.

Esses fatos impulsionaram o meu interesse em compreender como a educação foi concebida historicamente e como é seu papel na atual sociedade capitalista por meio da implantação da Educação em tempo Integral no estado do Paraná. Esse tema é algo em ascensão e muito próximo da minha realidade atual, por isso me instiga em querer conhecer melhor, haja vista que essa Educação em Tempo Integral está sendo implantada anualmente e ainda são vagas as análises sobre tal modalidade de ensino.

Desse modo, por meio das vivências como coordenadora de curso técnico e por preseciar as modificações nesse cenário e ver as novas implantações de ensino e da Educação em Tempo Integral, senti vontade de ingressar no programa de mestrado para aprofundar os meus conhecimentos, em especial a Educação em Tempo Integral. Tendo em vista que essa educação é ofertada aos filhos da nossa classe trabalhadora atual, buscamos investigar sua origem histórica, bem como suas possíveis consequências, emanadas de um viés capitalista, o que desconfigura o verdadeiro papel da educação na formação humanizadora.

O interesse em pesquisar esse tema, foi sendo cada vez mais aguçado por meio das aulas na disciplina de “Estado, Políticas Educacionais e Formação Docente”, das quais participei como aluna especial no ano de 2024, no programa de mestrado. Além disso, tive participação nas discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (GEPEHPE), coordenado pelo professor Dr.

Adão Aparecido Molina, que contribuem e nos fazem refletir imensamente para uma melhor compreensão dos rumos para os quais os novos modelos de educação vem sendo tomados.

Portanto, por meio de um olhar ampliado para a totalidade social que produz as relações históricas do nosso objeto de estudos, observaremos as influências das políticas educacionais direcionadas aos países periféricos, formuladas pelos organismos internacionais, que atuam como representantes dos interesses mercadológicos e da acumulação e reprodução do capital mundial.

Nesse sentido, para melhor compreensão dessas questões políticas e educacionais usamos como base na investigação os documentos que regimentam a Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná. Buscamos respostas para as perguntas que surgiram no decorrer dos estudos para entender porque ocorrem as implementações de novas modalidades de ensino na nossa educação.

O Documento Orientador nº 01/2023 dispõe sobre a política de expansão da oferta da Educação Integral em Tempo Integral no Estado do Paraná, que tem como principal objetivo orientar as instituições de ensino nesse novo formato da educação. O documento aponta o compromisso de repensar as práticas pedagógicas, os tempos e os espaços escolares e as oportunidades de aprendizagem, visando à formação integral das crianças, jovens e adultos, matriculadas nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2023a).

Desse modo, verificamos que a lei sob nº21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral tem por objetivo melhorar a oferta e a qualidade da educação básica por meio da implementação de políticas públicas voltadas à educação em tempo integral em instituições de ensino da rede estadual de educação do Paraná (Paraná, 2023b).

Acreditamos que para compreender as políticas públicas no Paraná e a implementação da Educação em Tempo Integral, temos de levar em consideração mudanças históricas, políticas e econômicas do capitalismo, que causam impactos na sociedade paranaense e que, por consequência, impactaram também na educação do nosso Estado.

Vale destacar que, na educação cada contexto histórico traz suas particularidades, haja vista que em cada período “[...] corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômico, social, educacional e cultural” (Pereira e Albino, 2015, p. 23).

Sendo assim, este estudo em discussão traz uma reflexão sobre como a educação em tempo integral pode ser percebida na atualidade. Para tanto, faz-se necessário entender de que forma houve a implementação da educação integral no Estado do Paraná. Busca-se, assim, uma apresentação breve do seu histórico, evidenciando as políticas públicas envolvidas com a instituição da Lei nº 21.658/2023, bem como das ações desenvolvidas até chegar aos dias atuais.

Atinente a isso, a educação integral tem se consolidado como uma proposta educacional que visa ao desenvolvimento pleno do discente, compreendendo aspectos tanto cognitivos, quanto sociais, emocionais e culturais, e não somente os conteúdos curriculares. Essa perspectiva de Educação Integral ganhou destaque no cenário educacional nas últimas décadas, especialmente após a década de 1990, com a ampliação do debate sobre a educação de qualidade para todos e a busca por uma formação holística. Nesse sentido, a proposta principal de educação integral surgiu da necessidade de repassar algo além de conteúdos curriculares.

Gomes (2008) e Ciavatta (2009) enfatizam a importância da ampliação do tempo e espaço de convivência escolar, ao integrar atividades curriculares e extracurriculares de modo a proporcionar experiências mais amplas para os discentes. Nesse conceito, a história da educação integral no Paraná tem sido marcada por buscas e esforços em relação à implementação de políticas públicas, que atendam às demandas dessa concepção de ensino.

No Paraná, a educação integral começou a ser promovida em meados da década de 2000, com o fortalecimento de programas de ampliação da jornada escolar e da inserção de atividades extracurriculares em escolas da rede pública do Estado. O projeto pedagógico paranaense foi influenciado por alguns marcos legais nacionais, como a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que orientou uma busca por maior tempo de convivência escolar e pela oferta de atividades extras à formação acadêmica (Brasil, 1996).

Diante das abordagens supracitadas, buscamos a formulação e a delimitação do problema da nossa pesquisa, e apresentamos na sequência o seguinte questionamento:

Qual é a concepção de Educação apresentada na proposta pedagógica de educação em tempo integral no Paraná?

Partimos do pressuposto que, desde o final do século XX o Brasil tem acompanhado as políticas da Unesco e do Banco Mundial voltadas para a educação

do século XXI. Sabemos que o objetivo dessas políticas é desenvolver uma educação que tende a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, reproduzindo o capital e contribuindo para a acumulação das classes hegemônicas no capitalismo, já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Desse modo, a investigação inicial desta pesquisa tem a intenção de rever o contexto histórico da educação no Paraná, a partir das questões socioeconômicas e políticas do início do século XXI e analisar o documento norteador do Paraná em Tempo Integral. Partimos, portanto, dos marcos legais até a instituição da nova lei nº 21.658/2023, destacando, ao mesmo tempo, a importância da pedagogia histórico-crítica para a formação de sujeitos esclarecidos que possam ter maior participação social na vida econômica e política do nosso país e do nosso estado.

A motivação inicial para este trabalho está associada ao interesse pelo conhecimento e à minha atuação profissional na área da educação trabalhando com formação e desenvolvimento humano nas escolas de educação pública no Estado do Paraná. Justifica-se tal estudo pelo fato de que as discussões acerca da implementação da Educação Integral é algo extremamente vago no meio profissional.

Sendo assim a experiência obtida ao trabalhar por seis anos como coordenadora de cursos técnicos, também me propiciou acompanhar durante esse período as transformações nos documentos relacionados à educação no nosso estado. Vale dizer que, pesquisar sobre assuntos referentes às políticas educacionais no Estado do Paraná, é algo complexo, haja vista que as leis e os documentos educacionais sofrem alterações frequentemente com descontinuidade das propostas educacionais.

Desse modo, na trajetória de construção desta pesquisa, as orientações do professor Dr. Adão Aparecido Molina foram extremamente relevantes, pois sua ampla experiência em estudos sobre os Fundamentos da Educação e a área de Políticas Educacionais foram essenciais para a construção deste trabalho. Além do que, a oportunidade de participar como aluna especial, e depois como aluna regular, no Programa de Formação Docente me fez ter acesso às discussões das disciplinas de Políticas e História da Educação, que me trouxeram aprofundamentos sobre essas questões.

As leituras de textos sobre educação e formação humana do professor Demerval Saviani me fizeram perceber a importância dessas questões e me despertaram o interesse em compreender melhor as políticas curriculares educacionais paranaenses. Destaca-se, em particular, o Documento Orientador nº 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED

com ênfase na oferta do Ensino Fundamental II e a lei nº21.658/2023 que institui o Programa Paraná Integral, bem como sua implementação nas escolas do Paraná.

Por essa razão, entende-se que, como a implementação da Educação Integral no Paraná é algo ainda recente, muito se terá a discutir a respeito dos efeitos dessa implementação para a formação das crianças e dos adolescentes no Paraná. Essa ideia nos leva a refletir sobre a perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, a qual contribui para uma formação humana pautada no desenvolvimento científico e social, concebendo os seres humanos como seres histórico-sociais. Seguindo esse enredo o Objetivo Geral deste estudo é:

Analisar o Documento Orientador da Educação em Tempo Integral no Paraná, sob a perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. Em seguida, direcionando para os objetivos específicos, os quais visam: Investigar a Lei nº 21.658 e sua aplicação nas escolas em tempo integral no Paraná; Analisar o documento Orientador nº 01/2023 da Educação em Tempo Integral no Paraná no ensino fundamental, a fim de entender os desafios enfrentados nas escolas públicas do Estado do Paraná; e por último: Relacionar os conteúdos contidos no documento norteador com a teoria da pedagogia histórico-crítica.

Como parte da metodologia adotada para a realização dos estudos, foram utilizadas fontes de pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2007, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

As pesquisas bibliográfica e documental se assimilam. Entende-se que a diferença entre ambas está pautada na natureza das fontes a serem pesquisadas. “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (Gil, 2007, p. 45).

O método de estudos se baseia em uma perspectiva crítica estabelecendo a relação do objeto estudado com as questões socioeconômicas e políticas do período recortado para análise. Nessa dinâmica de relações do objeto com seu contexto de determinações históricas, constitui-se a síntese de múltiplas determinações, a partir de categorias como: totalidade social e contradições.

A investigação tem como objeto de estudos e análises o Documento Orientador nº 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED, com ênfase na oferta do Ensino Fundamental e a

Lei nº 21.658, que norteia o Programa Paraná Integral, além de outros documentos referentes à educação integral paranaense e brasileira.

Como base epistemológica no campo da educação, a análise conta com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica criada pelo Professor Dermeval Saviani. Essa Pedagogia concebe a história como eixo fundamental na formação humana e se contrapõe às Pedagogias contemporâneas que visam à reprodução da hegemonia socioeconômica e política na formação dos indivíduos. Essas pedagogias têm o intuito de adequar o sujeito ao meio, baseando-se em habilidades e competências, pautadas nas práticas e no domínio do saber-fazer. Diferente da Pedagogia Histórico-crítica elas não promovem o desenvolvimento integral dos sujeitos, justamente por estarem pautadas fundamentalmente nos domínios das práticas.

Para atingir os objetivos propostos por esse estudo, a dissertação está organizada da seguinte forma: A seção dois discute o Cenário das Políticas Educacionais no Brasil e a Instituição da Educação em Tempo Integral no Paraná. Aponta o percurso e os principais marcos que instituíram a implementação dessa modalidade educacional no estado, considerando a dinâmica das políticas educacionais, a partir dos movimentos que ocorreram em nível mundial, durante as últimas décadas do final do século XX. A subseção 2.1 contempla uma discussão sobre a Lei nº 21.658 de 27 de setembro de 2023: Programa Paraná Integral, apresentando seus pressupostos e finalidades e a subseção 2.2 traz a análise do Documento Orientador nº 01/2023 DPEB/DEDUC/SEED, com ênfase na oferta do Ensino Fundamental, apontando suas finalidades, objetivos, matriz curricular entre outros aspectos analisados.

A seção 3 trata sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Humana, dividindo-se em duas subseções que apontam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação humana integral dos sujeitos.

A seção 4 realiza uma análise sobre: A Educação em Tempo Integral no Paraná: Um estudo sob a Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo uma retomada dos apontamentos feitos nas seções anteriores sobre a educação de tempo integral no Estado do Paraná e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa seção estabelece uma relação entre os fundamentos da política educacional do nosso estado com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica, dividindo-se em duas subseções intituladas: A proposta de formação na escola de tempo integral e a escola de tempo integral sob o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresenta-se, dessa forma, como a educação em tempo integral interfere na vida das pessoas, e num modo de ser em prol do continuísmo social, apontando, por fim, como a Pedagogia Histórico-Crítica é uma forte aliada da educação escolar para combater a hegemonia das classes dominantes, diferenciando-se da escola de tempo integral para uma formação realmente integral da pessoa humana.

Portanto, o resultado deste trabalho, evidência que as políticas curriculares do ensino integral voltadas para o ensino fundamental estão notadamente influenciadas pelos interesses do mercado. A partir da análise do documento e da Lei em evidência, pretende-se contribuir com os estudos a respeito da Educação Integral no Paraná.

Com estes estudos, espera-se oferecer aos educadores a compreensão da educação e da formação humana a partir de uma perspectiva histórico-crítica, que contribui para a formação e o desenvolvimento da consciência humana na sociedade de classes, cujo modo de produção ainda é capitalista.

Vale destacar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão da proposta de educação em tempo integral no Paraná. Abrem-se, assim, novas possibilidades de investigação desse objeto e da utilização da Pedagogia Histórico-Crítica como aporte teórico-metodológico para os estudos e pesquisas em educação.

2 CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ

Esta seção realiza uma discussão sobre a Educação em Tempo Integral no Brasil, considerando a dinâmica das políticas educacionais a partir dos movimentos que ocorreram em nível mundial, durante as últimas décadas do final do século XX, até a instituição das escolas com ensino em tempo integral na educação básica do Estado do Paraná. O estudo retoma o percurso histórico da Educação em Tempo Integral, a partir de estudos bibliográficos e documentais, tendo como objetivo investigar a Lei n.º 21.658/2023 e sua aplicação nas escolas de educação básica no Paraná (Paraná, 2023b).

A educação no Brasil, assim como no Estado do Paraná, acompanhou muitos movimentos educacionais em nível mundial, sobretudo aqueles idealizados por organismos ou agências internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial (BM), ocorridos ao longo do final do século XX, sendo, desse modo, influenciada diretamente pelos contextos econômicos, políticos e sociais.

Nesses termos, também vale lembrar que o ensino público somente se tornou mais acessível à toda a população a partir do final do século XX. Atualmente, com as modificações tecnológicas no mundo do trabalho e a propagação de novos propósitos para a educação, são implementados modelos educacionais com objetivos não muito claros quanto à sua finalidade e à qualidade da educação pública ofertada. Isso ocorre de fato com a implantação das instituições de ensino de tempo integral nas escolas de educação básica do Estado do Paraná.

Apesar da implantação da escola em tempo integral no Paraná estar em evidência no momento, essa proposta de educação não é atual. A ideia de uma escola em tempo integral já se fazia presente nos estudos da Paidéia grega. Conforme escreve Coelho (2009), os gregos já discutiam sobre uma formação humana mais completa, o que com o tempo denominou-se educação integral. No Brasil, a partir da primeira metade do século XX, a educação integral foi idealizada por meio dos católicos, dos integralistas, dos anarquistas e dos liberais, o que contribuiu para o pensamento educacional brasileiro, sobretudo para uma concepção de educação integral em nosso país.

Todavia, somente em 1950 as experiências de escola integral/em tempo integral começaram a se materializar, com diversas iniciativas, destacando-se em várias regiões do Brasil. Dentre elas, evidencia-se a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) conhecido por Escola Parque, este localizado em um bairro pobre da cidade de Salvador, teve apoio do governo federal e era vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). As atividades curriculares direcionadas neste Centro, eram formadas pelas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno escolar, as quais produziam as atividades educativas socioeducativas. (Cardoso; Oliveira, 2019).

Nesse contexto de integralidade da educação, há duas vertentes predominantes na organização das escolas no Brasil. Uma primeira concepção, denominada de “educação integral”, é aquela voltada para o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões. Frigotto (2010), defende que a educação integral é direcionada para uma formação humana *omnilateral*, ou seja, a formação do ser humano deve ocorrer em todas as suas dimensões, articulando todas as áreas do conhecimento como: ciência, trabalho, cultura e cidadania.

Corroborando com essa concepção, Pattaro e Machado (2014) sustentam que a educação, como prática social intencional, desempenha papel principal no processo de socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, assegurando que as próximas gerações se apropriem desse repertório cultural e o ressignifiquem conforme as demandas de seu tempo e espaço histórico atual.

Essa visão, apresentada pelos autores supracitados, contrapõe-se às concepções pragmáticas, assistencialistas ou apenas quantitativas, que tendem a reproduzir os interesses do mercado, formando indivíduos pautados em competências para reproduzir as necessidades sociais do capital.

Na outra vertente enquadra-se a abordagem denominada “educação em tempo integral”, que é centrada na permanência do aluno durante todo o dia na instituição escolar, com o propósito de aumento de carga horária, caracterizado pela oferta de atividades diversificadas em turnos optativos. Essas duas vertentes demonstram várias disputas existentes, tanto conceituais quanto políticas em torno do papel do Estado, da escola e da própria noção de educação integral.

Um dos principais pioneiros da educação integral no Brasil foi Anísio Teixeira². Ele enfatizava que a escola deveria basear-se na formação humana integral e ser de tempo integral, priorizando que todas as classes sociais existentes, tivessem acesso às atividades educativas, além de alimentação, atendimento médico/odontológico, promovendo dessa forma o acesso à educação de qualidade para as classes menos privilegiadas, a fim de atingir uma formação integral de todos os cidadãos.

Essa idealização de Anísio Teixeira, que de um ponto de vista lógico, uniria o tempo integral e priorizava a formação integral do aluno, não atingiu grandes proporções devido à falta de investimentos e de projeções, além das descontinuidades do governo. Isso se evidencia com Cordeiro (2001) ao pontuar que a Escola Parque não teve continuidade, pois nada restou dos seus pressupostos teóricos e dos princípios concretos dos seus trabalhos.

No entanto, apesar desse insucesso, em 1960, seguindo os mesmos pressupostos, foi criado em Brasília o Centro Educacional Elementar-CEE. Esse Centro era voltado para os ideais de governo do Presidente Juscelino Kubistchek. Em São Paulo, também foram criados os Ginásios Vocacionais com duração de 1961 a 1969.

Dando seguimento a esse histórico, nos anos de 1980 houve a criação do Centro Integrado de Educação Pública - os CIEPs, no Rio de Janeiro. Os CIEPs foram criados nas gestões do governador Leonel Brizola durante os anos (1983-1986 e 1991-1994). Tratavam-se de uma política pública progressista, que estava comprometida com a escolarização das crianças de famílias menos favorecidas. O CIEP seguia o modelo de Anísio Teixeira, mas agora fora idealizado por Darcy Ribeiro³ (Cardoso; Oliveira, 2019).

Nesse contexto, foi se ampliando o avanço das modalidades de educação integral e educação em tempo integral e em meio às suas implantações houve um marco mundial importante no campo educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Essa Conferência

² Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) foi um educador, jurista e intelectual brasileiro, reconhecido como um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil. Seguidor das ideias de John Dewey, defendeu uma educação pública, gratuita e democrática, com ênfase à formação integral do aluno. Foi criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque), em Salvador, e atuou na elaboração de políticas públicas voltadas à democratização do ensino e à ampliação das oportunidades educacionais no país (Silva; Barreto, 2021).

³ Darcy Ribeiro (1922–1997) foi antropólogo, educador, escritor e político brasileiro, renomado por sua contribuição à educação pública e à defesa da educação em tempo integral. Idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos para promover uma formação articulada às dimensões pedagógica, cultural, esportiva e social, com o objetivo de ampliar as oportunidades educacionais e ofertar a democratização do ensino (Ribeiro, 1986).

foi uma etapa divisória que modificou todo o cenário da educação mundial, marcando um novo ciclo para a proposta de novos programas e novos modelos educacionais, inclusive no Brasil. O seu objetivo era garantir uma educação básica universal, atingindo todas as camadas sociais, em especial as classes menos favorecidas.

A conferência traz a educação como um direito fundamental de todos. Sendo então compreendida como um meio para alcançar o progresso social, pessoal, econômico e cultural, a tolerância entre os seres humanos e a cooperação internacional. Organizada e financiada em parceria com organismos internacionais, como a UNESCO, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o BM, essa conferência foi composta por representantes, agências, sociedades civis e governantes do mundo inteiro (UNESCO, 2001).

Esse novo véis educacional obteve uma forte influência na formulação das políticas educacionais dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Saviani (2009) esclarece que a partir dessa Conferência, a educação foi direcionada e concebida como um instrumento estratégico para fins de desenvolvimento econômico, para a minimização da pobreza e para a formação de capital humano. O que impactou pontualmente na formulação das políticas educacionais nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

Nesse contexto, a partir da vinculação da educação à objetivos específicos da política econômica de mercado do capital, a educação desconfigurou-se do seu papel e foi sendo vinculada às agendas de desenvolvimento econômico, a fim de combater a pobreza e ampliar a escolarização, com foco no aumento do desempenho educacional. Essas questões foram fatores influenciadores para as reformas educacionais que prezassem pela ampliação da carga horária nas escolas.

A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que a Conferência de Jomtien, trouxe a educação como o centro das atenções mundiais, priorizando a importância, especialmente para a educação básica, dentre isso foram estabelecidos compromissos para o ano 2000 voltados para o alcance de uma educação para todos.

A Conferência e seu o Plano de ação destacaram notoriedade da educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento social e econômico, como já mencionado anteriormente. No entanto, na mesma época em que ocorreu a Conferência, de acordo com as autoras mencionadas, a condição de países

subdesenvolvidos como o Brasil, era extremamente preocupante, pois era marcada pela falta de políticas e de ações voltadas para a garantia de uma assistência educacional adequada às necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) tanto de crianças como de jovens e adultos.

Essas autoras ainda escrevem que as mudanças implementadas no Brasil, com base nas questões da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, foram cruciais para o surgimento de um sistema educacional público que teve sua expansão focada para atender uma grande parcela da população, caracterizando-se dessa forma como uma abordagem assistencialista. Isso, na década seguinte, passou a caracterizar a Política Educacional como uma Política Social de controle da pobreza (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007).

No Brasil, o cenário na década de 1990, era marcado por altos índices de desemprego, crises e inflações, que trouxeram várias mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido, o país no campo educacional, de acordo com as referidas autoras, seguiu as diretrizes impostas na conferência, comprometendo-se a alinhar as suas políticas educacionais às normas internacionais, com o propósito pela busca de atingir a "Educação para todos".

Essa perspectiva, não se limitou apenas ao fim assistencialista, mas também obteve uma orientação educacional direcionada para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Esses direcionamentos pensados para o período ainda se mantêm como um dos principais objetivos da educação atual. Cabe destacar que essas ideias estão contidas na BNCC e determinam o desenvolvimento de habilidades e competências sociemocionais nos educandos, voltadas para a solução dos problemas sociais (Brasil, 2017a). Essa visão desconfigura o verdadeiro papel da educação e, para que haja uma ruptura dessa concepção mercantil, Mészáros (2008) faz a seguinte explanação:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Portanto, a forma com a qual os modelos educacionais eram e são atualmente impostos sempre possuíram vinculações com as demandas da sociedade capitalista. Os conteúdos como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Educação Financeira, são

exemplos de componentes vinculados às subordinações do atual modelo capitalista. Desse modo, a educação integral/em tempo integral desde o início de suas implantações também estava se configurando, de acordo com os contextos e as necessidades da época.

Ainda, dentro dos anos de 1990, houve também uma forte influência do Banco Mundial, que passou a atuar nas políticas educacionais e, nessa mesma época, houve uma intensificação dos governos neoliberais, o que possibilitou a implementação de reformas educativas, caracterizadas como neoconservadoras⁴ (Nogueira; Lolea; Carrara, 2024).

Nesse sentido, os rumos da educação, especificamente no Brasil, vincularam-se com maior força aos objetivos atrelados às questões mercantis e ao desenvolvimento econômico, abandonado de vez os ideais de uma proposta educacional humanizadora, para atender apenas às necessidades do mercado. Isso é notavelmente percebido no aumento de parcerias entre setores públicos e privados⁵ e na busca por eficiência nos gastos, os quais se configuram no cenário do neoliberalismo.

Pacheco e Daros Júnior (2016), ao discutirem sobre a doutrina econômica do Estado capitalista, escrevem que o neoliberalismo é uma ideologia política que defende a ideia da minimização da intervenção do Estado na economia. Para eles, a sociedade deve ser guiada pelo mercado, seguindo as concepções de competitividade, de produtividade, de individualismo e racionalização, pois, para os neoliberais, o Estado, ao assumir a função de promover políticas sociais, interferindo no livre mercado, torna-se o culpado pelas crises do sistema capitalista.

Lima (2007, p. 47) acrescenta o seguinte: “podemos afirmar que o pilar implícito e político-ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de alçar o mercado ao grau

⁴ Neoconservadoras refere-se às reformas contemporâneas vinculadas ao neoliberalismo e ao conservadorismo, as quais prezam por reorganizar a escola à lógica do mercado, incluindo no campo educacional, princípios de competitividade, desempenho e gestão empresarial. Nesse processo, a educação volta-se a ser concebida como um instrumento de capital humano, o qual atende às demandas da economia (Laval 2019).

⁵ As parcerias público-privadas (PPPs), foram concebidas com o objetivo de assegurar a volatilidade dos interesses das grandes corporações financeiras e empresariais, as quais necessitavam apropriar-se dos recursos destinados à educação pública, num contexto de crise na expansão e acumulação do capital. (Santos Neto; Félix, 2023). Tais parcerias têm se intensificado, especialmente no âmbito de programas voltados à melhoria de indicadores educacionais, uso de tecnologias e modelos de gestão baseados em resultados. As quais correspondem a uma visão pragmática de uma educação para atender o mercado de trabalho e adaptar o sujeito ao meio social, mantendo os interesses de reprodução do capital.

máximo de regulação da vida social”. Assim, o mercado é a ideia central no neoliberalismo e a escola funciona conforme o mercado e deve estar ao seu serviço. Isso justifica a ideia de que a educação deve formar a força de trabalho de acordo com as novas demandas do capital e, em especial, preparar a mão de obra da classe trabalhadora para a acumulação de capital das classes já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Apesar de as diversas metas estabelecidas na Conferência de Jomtien estarem alinhadas ao neoliberalismo, elas foram formuladas com discursos bem-compostos e aparentavam ser de fácil efetivação diante dos documentos e das promessas políticas, houve um grande insucesso na sua implementação e efetivação. Os compromissos para o aumento de financiamento da educação e a ampliação do acesso escolar, não foram concretizados. Muitos países tiveram dificuldades com a falta de recursos, desafios políticos entre outros empecilhos que dificultaram o alcance dos objetivos estabelecidos. O que também se evidenciou nas escolas que ofertavam a educação integral/em tempo integral, devido às grandes demandas estruturais e financeiras, houve muitas descontinuidades em suas implantações (Cardoso; Oliveira, 2019).

Desta forma, o final do século XX foi fortemente marcado por uma educação com seus objetivos reformulados, não atribuindo de fato uma “Educação para todos”, nem visando uma educação igualitária e de qualidade. O que se pode perceber foi a iniciativa de uma educação com fins mercadológicos, impulsionada pelos organismos internacionais, que se mantém presente na educação brasileira até os dias atuais, inclusive após a formulação do Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, conhecido como Relatório Delors.

O Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, foi elaborado pelo economista francês Jacques Delors, entre os anos de 1993 e 1996, com a colaboração de outros autores. O documento tem como finalidade servir como um guia orientador para a formulação de políticas públicas na área da educação. O referido relatório, aborda diversas questões e problemas sejam estes sociais, econômicos e/ou políticos, com foco na área da educação, mas com a finalidade da priorização das tendências mercadológicas, as quais se evidenciam por meio do seu quarto capítulo, que apresenta “Os Quatro Pilares da Educação” intitulados como: Aprender a Ser, aprender a conviver/viver juntos, aprender a fazer e aprender a aprender. Na visão do autor, esses são os fundamentos cruciais para a promoção de uma base mundial voltada à fim de atender a educação do século XXI (Delors, 1999).

A formulação dos quatro pilares da educação mundial está voltada para a proposta de uma nova formação educacional, que estimule e propicie aos estudantes, que comporão a nova sociedade, para que convivam de forma pacífica, contribuindo para a Cultura da Paz. Conforme o documento, a falta de convivência harmoniosa entre os povos é um grande problema social, além da necessidade de adequação dos indivíduos às novas demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas das práticas laborais na nova sociedade tecnológica. Por consequência, é necessária uma formação de indivíduos preparados e capacitados para suprir as necessidades do mercado com ênfase nessas questões (Delors, 1999).

As questões voltadas para o mercado, em plena ascensão tecnológica, fizeram com que o relatório reformulasse o papel da educação, deixando de estar voltada para a formação integral dos sujeitos, mudando seu foco para uma formação mercantil. Essa mudança de foco caracteriza, também, a intenção de formar indivíduos acríticos, sem percepção da totalidade social, o que os impossibilita de compreender as contradições sociais fazendo com que não questionem sua realidade e aceitem as condições oferecidas pelo mercado de trabalho e pelo mundo capitalista.

O relatório Delors preconiza a necessidade de ofertar educação integral aos estudantes, mas, na prática a educação em tempo integral se evidencia por meio de Delors (1999) apontar em sua obra, que o mundo de trabalho está vinculado à educação. No entanto, na concepção do autor, a educação se refere à aprendizagem de um conjunto de habilidades, que devem ser reconhecidas com um valor formativo para o trabalho e, portanto, devem estar inseridas no sistema educativo, priorizando a formação para o mercado de trabalho.

Destarte, o que se pode perceber em relação à educação em tempo integral é que as novas atividades, desenvolvidas no contraturno, e o aumento da carga horária, incluem novas disciplinas que são vinculadas às questões direcionadas para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Desse modo, comprova-se que o autor prioriza uma educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, com o objetivo centrado nas qualificações profissionais, com foco em habilidades e competências, algo que diverge da formação integral do sujeito social.

Em meio a tantos acontecimentos que remodelaram o formato da educação a partir da década de 1990, vale salientar que o surgimento das novas tecnologias da informação contribuiu para uma mudança significativa, tanto no formato da nova sociedade, como também no impacto do setor educacional.

O termo “globalização” ganhou notoriedade no período e, na visão de Santos (2000), a globalização se incluiu como um sistema mundial ao qual a economia se vincula em tempo real, com proporção no mundo todo. Todavia, seus efeitos são gerados de maneira diferenciada e seletiva no uso dos territórios, pois cada nação possui realidades diferentes.

Desse modo, considerando o período de sua elaboração e uma visão de futuro próximo, o relatório Delors traz questões voltadas para as mudanças e as incertezas mundiais e propõe buscas rápidas e ágeis por soluções de problemas, especialmente para suprir as demandas existentes no período.

Ao elaborar o Relatório, Delors (1999) aponta que o novo modelo de educação teria de ser a base para o novo século XXI, pois a sociedade estava se modificando radicalmente com a globalização, então ele foca na ampliação da educação, que passou a ser vista como um instrumento de desenvolvimento econômico no novo século.

A partir das perspectivas existentes no relatório, as diretrizes formuladas pelas agências internacionais exerceram influência no que tange à concepção de formação integral, mas com práticas de formação voltadas mais para o assistencialismo, do que propriamente para uma educação humanizadora. Isso se evidencia com Rosemberg (1991) e Kramer (2003) ao afirmarem que o Brasil teve que se adequar às perspectivas internacionais acerca da criança e da infância e passou a acatar compromissos frente às agências internacionais.

Desse modo, na legislação, o país se dispôs a promover o direito à vida, à alimentação, à educação, à saúde e à proteção contra quaisquer formas de negligências ou violências, comprometendo-se com ações que assegurassem o desenvolvimento integral. No entanto vale ressaltar que o Brasil não possuía condições de infraestrutura suficientes para o cumprimento desses compromissos.

Em meio aos compromissos impostos, o foco se atribuía à ampliação da melhoria da qualidade da educação pelo país, o que, segundo Sousa (2016), impulsionou a educação em tempo integral e contribuiu para a intensificação da formulação de políticas públicas. Essas diretrizes influenciaram a Constituição Federal de 1988 a determinar criação de políticas e programas educacionais focados na garantia da presença da criança e no aumento de seu tempo de permanência na instituição escolar.

A Constituição Federal de 1988 configura-se como um marco jurídico fundamental no Estado brasileiro, estabelecendo os princípios, direitos e garantias que

orientam a organização do país em todas as suas esferas. A sua finalidade aproxima-se dos pressupostos da educação integral, ao apresentar que deve se assegurar a dignidade do ser humano, bem como a cidadania, a justiça social e minimizar as desigualdades, fortalecendo um Estado Democrático de Direito focado com a promoção dos direitos sociais.

A Constituição Federal (1988) possui uma vinculação com a educação integral, pois ao consolidar a educação como direito social, a mesma de forma implícita, introduz a noção de formação integral ao salientar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além do que, a lei assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e por meio dela se estabelece princípios como a garantia do acesso à educação básica e a busca pela qualidade do ensino (Brasil, 1988). Dessa forma, a busca pela ampliação da jornada escolar no país se intensificou após esse marco normativo, pois a educação em tempo integral passou a ser concebida como uma estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais históricas e fornecedora de melhores condições de aprendizagem.

No Brasil, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a intensificação desse modelo é vista com a criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança - CIACs, que no ano de 1992 alterou sua nomenclatura para Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs, o objetivo do programa era fornecer à criança e ao adolescente a educação fundamental em tempo integral, por meio de atividades de cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho dentre outras (Cardoso; Oliveira, 2019).

Nesse impasse, o Estatuto da Criança e do Adolescentes de 1990⁶ aponta nos artigos 53 e 54 o direito à educação, ao respeito e à dignidade, reforçando como prioridade a concepção de desenvolvimento integral da criança e do adolescente, legitimando políticas educacionais que ampliem oportunidades formativas e de proteção social. A este quesito é importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente aflora reflexões que envolvem a relação existente entre a proteção social e Educação Integral (Brasil, 1990).

Para Faria (2010), muitas são as discussões que indicam a proteção social como um dos pilares da Educação Integral. Pois a referida autora traz que as desigualdades

⁶ O ECA foi instituído pela Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e no período de sua promulgação representou um avanço expressivo em termos de legislação nacional para a infância (Brasil, 1990).

socioeconômicas da sociedade capitalista produzem pobreza e exclusão social, o que compromete as condições de proteção social. Nesse sentido, a proteção é vista como chave fundamental para a implementação da Educação Integral, pois somente com a garantia de melhores condições dignas de vida e inclusão social é realizável o exercício efetivo da cidadania.

Posteriormente, dentro do cenário legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, apresenta e reforça sobre a formação plena e o avanço das instituições para o regime de tempo integral. O que se evidencia no artigo 34º e 2º parágrafo ao registrar:

Art. 34º. 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).

Complementando as modificações legais no Brasil sobre a educação integral, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, estabelecem orientações curriculares para o ensino fundamental, defendendo uma formação ética, cidadã e crítica, que compõe os temas transversais. Em suma, aproxima-se da educação integral ao propor uma formação que articule todas as dimensões, quais sejam: cognitivas, éticas, afetiva, sociais e culturais, tendo em vista uma ampla formação (Brasil, 1997).

O referido documento não explicita diretamente a ampliação do tempo escolar, mas aborda que há uma necessidade de reorganização curricular que pode se relacionar com o tempo integral. No entanto, é importante problematizar os limites existentes nessas propostas, considerando o que aponta Frigotto (2010), ao destacar que os documentos de 1990 estão alinhados com a lógica da formação para o trabalho requerido pelo capitalismo na fase neoliberal da educação. Em consonância com o Relatório Delors, essa lógica se estendeu para as primeiras décadas do século XXI.

Na visão de Cardoso e Oliveira (2019) o cenário brasileiro, a partir do século XXI, obteve a ampliação de implementações, bem como de iniciativas e projetos de Educação Integral e Educação em Tempo integral em diversos estados e municípios. Destacando-se alguns como: o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná; os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo; o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte; o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu; e Escola da Pesca, no Pará, entre outros.

Em síntese, essas iniciativas apontam que antes mesmo de haver metas nacionais estipuladas para a educação em tempo integral, já existia no país um movimento de experimentações desses modelos pedagógicos. Porém, tais experiências apresentam diferentes compreensões sobre a relação entre o aumento do tempo escolar e a formação integral, visto que por alguns é enfatizada a intersectorialidade e o território, por outros há a priorização da reorganização da jornada escolar. Essas dessemelhanças demonstram que a Educação Integral no país, não ocorreu de forma homogênea, mas, sim, por meio de diversos tensionamentos conceituais e operacionais que moldaram as políticas educacionais nacionais.

Em meados de 2001 foi aprovado, pela Lei nº10.172/2001, o Plano Nacional de Educação, o qual sinaliza para a ampliação da jornada de tempo na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral. O PNE tinha por fim estabelecer metas focadas à expansão contínua do tempo escolar, especialmente a fim de atender alunos em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2001).

No entanto, foi por meio do Plano Nacional de Educação de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que a educação integral se consolidou como uma política nacional estruturada, em específico por meio da Meta 6, que traz a determinação da oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, e que atenda pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a expansão da educação em tempo integral requer uma análise cautelosa, pelo fato de apresentar confrontos com os pressupostos das teorias de perspectiva marxista-crítica. De acordo com esse referencial, a função social da escola consiste em garantir aos alunos o acesso ao conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural historicamente produzido pela humanidade, tendo em vista a formação humana em toda a sua dimensão. Portanto, a ampliação da jornada escolar, quando concebida como finalidade em si mesma, revela-se insuficiente para garantir esse propósito, tornando necessária uma investigação acerca de seus fundamentos, suas intencionalidades e das condições objetivas que orientam sua implementação, tal como será tratada ao longo deste estudo.

No entanto, quando bem projetada, vale ressaltar que a ampliação do tempo de permanência na escola pode representar uma oportunidade para potencializar o acesso ao conhecimento elaborado. Porém, tal possibilidade apenas se concretiza quando é acompanhada de um projeto pedagógico comprometido com a socialização do conhecimento sistematizado e com a formação *omnilateral* dos sujeitos. Na ausência

desses pressupostos, corre-se o risco de reduzir a educação em tempo integral a uma política centrada no aumento do tempo escolar, desvinculada de uma efetiva transformação em relação à qualidade do processo educativo.

Diante desse contexto, qualquer perspectiva, voltada a ampliação da carga horária, pode assumir um caráter compensatório e assistencialista, priorizando a permanência dos alunos na escola sem a promoção do acesso aos conhecimentos clássicos e à formação crítica. Essa orientação tende a intensificar as desigualdades sociais, esvaziando o potencial formativo da educação em tempo integral, ao invés de priorizar uma educação que visa à emancipação humana.

Em meio ao exposto, vale relembrar novamente a distinção entre a Educação Integral e Educação em Tempo Integral, tendo em vista que, Saviani (2008) defende que a educação escolar deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento acumulado historicamente, condição que é indispensável para a emancipação humana, possibilitando a formação integral dos sujeitos. Não obstante, contrapondo-se à concepção supramencionada, a formação unilateral, que é fortemente vinculada à sociedade capitalista, fragmenta o sujeito e subordina a educação ao cumprimento imediato do sistema mercantil.

Corroborando com o exposto acima, Guará (2006) pontua que a educação em tempo integral, conforme o Decreto nº 6.253/2007, que trata sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é voltada para a ampliação da jornada escolar para período igual ou superior a sete horas e a educação integral remete à formação humana e ao desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (Brasil, 2007). Portanto, as últimas décadas são marcadas pelas iniciativas em instituir a modalidade da Educação Integral e Educação em Tempo Integral como estratégia para o enfrentamento de desigualdades sociais e da regulação de níveis baixos de indicadores educacionais. Todavia, para atingir a efetivação dessa modalidade não basta somente a ampliação do tempo escolar, mas a reorganização curricular comprometida com a socialização do conhecimento sistematizado e com o enfrentamento da superação das desigualdades estruturais na sociedade.

Durante os anos de 2003 a 2011, no governo liderado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Esse plano era composto por um conjunto de programas voltados para a promoção de melhorias estruturais na educação brasileira. De acordo com Saviani

(2009), o PDE expressava uma visão sistêmica da educação em busca de superar a fragmentação das políticas educacionais.

De acordo com as ações apresentadas no PDE, destacou-se o Programa Mais Educação (PME), que foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007), que recomendava fortalecer a educação integral por intermédio da ampliação do tempo e do espaço educativo, ofertando atividades socioeducativas no período de contraturno escolar. Esse programa era compreendido como uma política indutora da ampliação da jornada escolar, com premissas voltadas à cidadania, aos direitos humanos, à cultura, ao meio ambiente e à proteção social.

Conforme Ribeiro (2017) e Mool (2012), os defensores do programa argumentam que o programa obteve um avanço significativo sobre a educação integral e em tempo integral, ao repontuar a temática na agenda pública e buscar integrar diversas dimensões formativas. No entanto, as críticas apontam limites na sua implementação, principalmente quanto à precariedade da infraestrutura escolar, à formação dos profissionais e à questão de integrar as atividades do Projeto Político Pedagógico, sendo esta última uma grande dificuldade na prática.

Na concepção de Moraes (2009), esse programa aparentava riscos ao reduzir a educação integral à ampliação quantitativa de tempo na escola, pois se mantinha a parte das atividades no contraturno como atividades complementares e não como atividades integradas no currículo. Isso, de certo, desassocia a formação integral pelo fato de não ser composta por um currículo que contemple a formação integral como componentes curriculares.

Nos anos de 2016 o Brasil presenciou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o que trouxe uma grande mudança na condução das políticas educacionais em nosso país. Nesse impasse ocorria a ascensão do governo de Michel Temer. Diante dessas mudanças, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Novo Programa Mais Educação (NPME) instituído pela Portaria nº 1.114/2016. Neste novo programa, o foco foi alterado, priorizando a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, buscando a elevação dos índices avaliativos, o que se diferenciava do (PME), cuja proposta se concentrava na formação integral, por intermédio da diversificação das experiências educativas (Cardoso; Oliveira, 2019).

Diante dessas modificações, a ampliação da jornada escolar, passou a vincular-se preferencialmente ao reforço escolar, tendo em vista que o foco era o alcance de metas relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Isso

aponta para uma orientação pedagógica enquadrada na orientação instrumental e focalizada.

Saviani (2008) complementa o raciocínio sobre a compreensão dessas questões ao argumentar que, quando a educação passa a ser reduzida aos interesses do mercado de trabalho, perde-se sua função mais ampla relacionada à formação humana, limitando-a, dessa forma, a uma educação de caráter meramente pragmático e instrumental.

Esse novo cenário revela uma concepção centrada na mensuração de resultados, desconfigurando a verdadeira função da educação e aproximando-a ao que Laval (2019) explana ao registrar que, as instituições de ensino estão se tornando empresas e a educação está se tornando mercadoria. Pois, estabelecem-se metas, avaliações em larga escala, meritocracia, indicadores de desempenho cada vez mais presentes nesse ambiente, distanciando-se do ideal de formação humana integral.

Nesses termos, vale destacar que a trajetória dessas políticas é formada por descontinuidades históricas, marcadas por programas que assumem caráter de políticas sociais, e não de Políticas de Estado, ao que Parente (2018) acrescenta, afirmando que a ausência de uma política pública, consolidada para a educação integral, fomenta a fragilidade e a descontinuidade de iniciativas educacionais implementadas no país. Desse modo, a ampliação da jornada escolar em tempo integral não tem total eficiência sobre a educação integral.

Moraes (2009) aborda que programas como o caso do PME, ao ofertar a carga horária ampliada com diversas atividades de arte, cultura, esporte no período de contraturno, sem estarem vinculadas ao currículo escolar, contribuem apenas para uma educação com o aumento do tempo escolar e não atinge a proposta de formação integral de sujeito.

A questão da formação integral, é também abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se consolidou em 22 de dezembro de 2017 pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Esse documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao realizarem as etapas e as modalidades da Educação Básica. Ele destaca como principal objetivo intensificar a qualidade da educação no País (Brasil, 2017a).

Nesse sentido, a BNCC de 2017 apresenta as competências e habilidades estruturadas em 10 competências gerais. Em relação à concepção de formação integral, a mesma traz que a educação básica deve assegurar “o desenvolvimento

humano global”, esta enfatiza as competências cognitivas, socioemocionais, culturais e éticas, aproximando-se desse modelo também por meio de sua proposta curricular que dialoga com projetos pedagógicos de escolas em tempo integral (Brasil, 2017a).

Mas, nesse sentido, é importante apontar que a BNCC (2017) se relaciona com documentos internacionais como o Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” de Jacques Delors, com foco em políticas neoliberais que possuem sua abordagem voltada para as teorias do “aprender a aprender” e a pedagogia das competências. Essas teorias são esvaziadas do conhecimento científico ao centrar sua ênfase em práticas e experiências, reduzindo o compromisso da escola em criar possibilidades para que o aluno se desenvolva além da aparência e que tenha contato com o conhecimento sistematizado.

Cabe complementar que, atualmente essa modelagem da BNCC (2017), com a valorização das práticas, traz o fim do conhecimento relacionado às teorias, pois ela está formulada em conjunto com os quatros pilares da educação, apresentados no Relatório Delors. Esses pilares enfatizam questões como: o “aprender a fazer” e “aprender a conviver” como peças fundamentais para o suprimento das demandas do mercado de trabalho.

Para uma melhor compreensão do texto apresentado sobre a implementação da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral, de acordo com os movimentos e as políticas educacionais, ressalta-se que essas reformas não foram unicamente formuladas por iniciativas políticas. Elas tiveram também iniciativas e aporte de organismos internacionais, de empresários, de educadores e de demais setores da sociedade, que contribuíram tanto para a tomada de decisões governamentais, como também para trazer à tona reflexões sobre a necessidade e a direção dessas mudanças.

Toda essa contextualização se faz necessária para um melhor entendimento sobre o processo histórico e social existente por trás dos movimentos e das reformas educacionais no Brasil, apontando como eles foram influenciados por uma gama de atores e de ideias durante esse percurso.

Na sequência, apresenta-se um quadro apontando a cronologia sobre os principais movimentos, reformas e conferências educacionais, relacionados à Educação Integral e à Educação em Tempo Integral, haja vista que ambas possuem grande influência nos rumos para os quais essa modalidade foi sendo norteadas para a educação dos nossos dias.

Quadro 1: Percurso da Educação Integral e Educação em Tempo Integral de acordo com as políticas educacionais e movimentos mundiais

Marco Legal	Contexto	Relação com a Educação Integral	Relação com Educação em Tempo Integral	Análise Crítica
Constituição Federal (1988)	Define a educação como direito social (art. 6º) e dever do Estado (art. 205), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho.	Aproxima-se ao defender o pleno desenvolvimento da pessoa, indicando uma concepção ampliada de formação humana.	Não menciona explicitamente a ampliação da jornada escolar	Fundamenta juridicamente a formação integral, mas mantém a educação articulada com foco à qualificação para o trabalho, conforme a sociedade capitalista.
ECA (1990)	Institui o princípio da proteção integral à criança e ao adolescente.	Reconhece o sujeito em sua integralidade e articula educação, proteção e desenvolvimento.	Não trata diretamente da jornada ampliada, mas reforça políticas integradas	Amplia a compreensão do papel social da escola, embora não altere estruturalmente sua organização.
LDBEN (1996)	Organiza a educação nacional e seus princípios.	No Art. 2º pontua-se o pleno desenvolvimento do aluno.	Art. 34 prevê ampliação progressiva da jornada escolar.	Institucionaliza a possibilidade do tempo integral, condicionada às políticas posteriores e ao financiamento.
PCNs (1997–1998)	Orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental	Propõem interdisciplinaridade e temas transversais, dialogando com formação ampliada.	Não tratam diretamente da ampliação da jornada.	Contribuem para a reorganização curricular, inseridos no contexto das reformas educacionais dos anos 1990.
PNE (2001)	Plano Nacional com metas para a educação nacional.	Reconhece a formação integral como princípio orientador.	Prevê ampliação progressiva do tempo integral.	Metas com baixa efetividade devido a limitações estruturais e orçamentárias.
PDE/PME (2007)	Política indutora no governo Lula voltada à melhoria da qualidade da educação.	Propõe formação integral por meio de articulação intersetorial e ampliação de experiências educativas.	Amplia jornada via contraturno com atividades socioeducativas	Avança no debate, mas enfrenta limites estruturais e dificuldades de integração ao currículo.
PNE (2014–2024)	Define metas nacionais para a década.	Meta 6 estabelece oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas.	Determina jornada mínima de 7 horas diárias.	Consolida juridicamente o tempo integral, mas sofre descontinuidades políticas e restrições orçamentárias.

Novo PME (2016)	Reformulação do PME no governo Temer.	Reduz centralidade da formação multidimensional.	Amplia jornada com foco em Língua Portuguesa e Matemática.	Evidencia deslocamento da formação integral para foco avaliativo e instrumental.
BNCC (2017)	Define aprendizagens essenciais da Educação Básica.	Afirma o desenvolvimento humano global, aproximando-se discursivamente da Educação Integral.	Não regula jornada, mas orienta currículos das escolas de tempo integral.	Ênfase em competências pode reduzir a formação integral à lógica de desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988; 1990; 1996; 1997; 2001; 2007; 2014; 2016a; 2017a) e autores citados no texto.

Diante do contexto apresentando sobre os movimentos e as políticas envolvendo a Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil, evidencia-se que houve avanços significativos relacionados ao debate sobre a implementação da ampliação da jornada escolar.

A despeito das discussões apresentadas sobre tempo estendido e formação integral na educação, a partir do quadro acima, visualizam-se os limites estruturais e políticos que dificultam o processo de implementação e de consolidação de uma proposta efetivamente vinculada à formação *omnilateral* dos indivíduos, que esteja atrelada à superação das desigualdades educacionais existentes.

O conteúdo exposto acima se reconfigura no atual cenário do Estado do Paraná por meio da implementação da Lei nº 21.658 de 27 de setembro de 2023, que institui o Programa Paraná Integral, o qual será abordado e discutido na subseção seguinte.

2.1 Lei nº 21.658 de 27 de setembro de 2023: Programa Paraná Integral

Nesta subseção, para nortear a presente pesquisa, tem-se por base documentos que contribuem com o conceito e o histórico da Educação Integral no Paraná. Diante das mudanças no campo das Políticas Públicas educacionais, será considerado o Documento Orientador nº 01/2023–DPEB/DEDUC/SEED, com ênfase na oferta do Ensino Fundamental e a lei nº 21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral. Além desses, outros documentos serão consultados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também está relacionada com o documento em estudo.

De acordo com o Documento Orientador nº 01/2023 da Educação em Tempo Integral (Paraná, 2023a), a proposta de Educação Integral tem como fundamento legal os artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que

asseguram o direito à educação e estabelecem os princípios que orientam o ensino nacional.

Além da Constituição Federal, a Educação Integral é respaldada por um conjunto de legislações e de documentos normativos de âmbito nacional, entre os quais se destacam: a Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Lei nº 12.852/2013, que dispõe sobre o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013); a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seus artigos 34 e 87 (Brasil, 1996); a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); e a Lei nº 18.492/2015, que institui o Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015). Complementam esse arcabouço legal a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), bem como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017c), que instituem novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, bem como o novo Plano Nacional de Educação 2026, que foi instituído pela Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2025),

Em âmbito nacional, o projeto de educação com jornada de tempo estendido no ensino fundamental foi se materializando aos poucos, de forma gradativa. Em 2012, iniciou-se a oferta do turno integral no Ensino Fundamental com a implantação da Educação Integral em Tempo Integral. Essa oferta foi implementada em um total de cinco instituições de ensino e estendida para mais 24 instituições (Paraná, 2023a).

No Estado do Paraná, em 2017, a SEED-PR ampliou a oferta no Ensino Fundamental/Anos Finais. Em 2016, essa modalidade era ofertada por 30 instituições de ensino (27 de Ensino Fundamental/Anos Finais, duas de Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio e apenas uma com oferta de Ensino Médio), aderindo ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016b).

Em função do aumento significativo da educação integral até os dias atuais, vale ressaltar o trabalho apresentado na dissertação de mestrado, desenvolvida por Paolis (2018), com o seguinte título: “Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas”, apresentada na linha de pesquisa Políticas Públicas

e Gestão da Educação Básica (POGE) do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

Paolis (2018, p. 30) afirma que “A partir dos termos propostos na LDB percebe-se uma orientação para que o ensino fundamental tenha sua jornada diária ampliada, mas não se estabelece a forma de ocupação desse referido tempo ou o resultado esperado para esse esforço”. Fica evidente o aumento dos números de escolas alterando os seus resultados.

O Documento Orientador n. 01/2019, elaborado pela SEED-PR, teve como objetivo promover uma educação de qualidade e atender à “Meta 6”, do Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/2015), que prevê “oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino público, de forma a atender pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica (Paraná, 2015; 2019).

Dessa forma, até o final da vigência desse Plano”, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná buscou ampliar, a cada ano, a oferta da Educação Integral em Tempo Integral. A Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único (EI) é o processo educativo pelo qual as ações pedagógicas visam desenvolver a formação humana integral, considerando o discente sob uma dimensão de integralidade para atender aos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e socioemocionais (Paraná, 2019).

Para discutir sobre a questão de tempo integral na educação, recorreremos a algumas pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação no Brasil. Esse é o caso da tese “O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a autoria de Vivian (2015).

Nesse estudo de investigação, a pesquisadora supracitada evidencia que nem sempre o aumento desse tempo de exposição da escola integral é a garantia de uma educação de qualidade e salienta que:

Evidentemente, é preciso deixar claro que somente ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens sob os cuidados escolares não é condição única para o desenvolvimento de uma educação que explore as diversas dimensões dos sujeitos, ou seja, que vincule o aspecto quantitativo do tempo com o aspecto qualitativo de uma reorganização curricular. No entanto, alguns estudiosos, acreditam que essa ampliação do tempo escolar possibilita promover a qualidade da

educação [...], desde que essa ampliação consiga redimensionar a própria ação pedagógica da escola (Vivian, 2015, p. 68).

Desse modo, evidencia-se que o aumento da carga horária escolar é algo que deve ser revisto a fim de entender sua aplicação. Portanto, nesta seção tratamos sobre os desdobramentos da Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023, a qual regimenta a Educação em Tempo Integral no Paraná, instituída pelo Programa Paraná Integral (PPI) (Paraná, 2023b).

A princípio, o propósito da referida lei é propiciar melhora na oferta e na qualidade da educação básica por meio da implementação de políticas públicas vinculadas à educação em tempo integral (Paraná, 2023b). Porém, ao discorrer sobre a mesma é possível verificar a presença de propósitos voltados para as intenções do neoliberalismo e da reprodução do capital.

Essa visão de educação demonstra as contradições que trazem os documentos de políticas educacionais que, quando relacionados à totalidade social, caracterizam aquilo que está oculto e que entendemos como síntese de múltiplas determinações. Essas são as relações históricas que as Políticas de Educação em Tempo Integral no Paraná estabelecem com as questões socioeconômicas e políticas desencadeadas a partir da década de 1990 no Brasil.

A finalidade do Programa Paraná Integral, está explanada no art. 2º, que traz: “I - Ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade aos estudantes da rede estadual de educação do Paraná por intermédio da jornada escolar integral, alinhada às atuais demandas” (Paraná, 2023b).

Ao apresentar a finalidade acima, deve se verificar que as atuais demandas da educação integral no Paraná estão alinhadas a sentidos políticos e econômicos, o que se evidencia a partir dos anos 1990, quando a educação foi sendo reconfigurada, ganhando notoriedade no cenário mundial, por meio dos organismos internacionais. Esses organismos estão voltados para uma educação que preza por atender ao mercado, a fim de que ela seja uma alavanca impulsionadora para o desenvolvimento econômico, contribuindo para a reprodução e a acumulação do capital.

Esses elementos se fundem com o ideário político-ideológico do Relatório Delors (1999), ao postular “Os Quatro Pilares da Educação”, direcionados para conduzir a educação do século XXI. Os pilares estão interligados com os documentos que norteiam a educação brasileira, visando a propiciar uma educação altamente direcionada para os suprimentos das demandas mercantis.

Esse modelo de educação, possibilita aos indivíduos o conhecimento superficial e raso dos conteúdos científicos, somente para questões básicas, como leitura, escrita e cálculos, para melhores condições de vida em sociedade e o domínio do “saber fazer”. Além disso, esse modelo educacional está relacionado com a busca de soluções de problemas com agilidade a fim de que os indivíduos se tornem protagonistas na sociedade, ajudando na solução de problemas sociais, contribuindo com ações fundamentais para atender às premissas mercantis atuais.

A proposta de uma educação integral e crítica, que preza por bons argumentos e ensinamentos não é o objetivo dos alinhamentos da referida educação, presente tanto no Relatório Delors quanto na finalidade da Lei nº 21.658/2023. A intenção é a formação de indivíduos dóceis, que aceitem e não questionem a sua realidade, para que se mantenha a reprodução do sistema capitalista.

Diante dessas finalidades, a Lei nº 21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral, estabelece em seu artigo 2º a promoção de uma educação integral pautada na oferta de uma educação de qualidade, capaz de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades fundamentais à construção dos projetos de vida dos estudantes, bem como ao exercício da cidadania e do protagonismo social (Paraná, 2023b, art. 2º, inciso II).

Nesse ponto, evidencia-se o foco em contemplar um ensino alinhado às habilidades e competências voltadas para atender às qualificações profissionais das demandas do mercado atual, dialogando com a racionalidade das reformas educacionais contemporâneas, influenciadas pelo ideário neoliberal e a pedagogia das competências.

Perrenoud (1999) atribui competência como a capacidade de agir velozmente em uma determinada situação, baseando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Ou seja, o referido autor defende que além dos conteúdos disciplinares, devem ser ofertadas situações que exijam a integração de saberes, proporcionando, dessa forma, aprendizagens significativas. O foco, nesse sentido, é uma formação voltada para indivíduos capazes de enfrentar as demandas cotidianas da vida social e profissional do mercado de trabalho, enfatizando as práticas no ambiente escolar. Aproximando-se, dessa forma, da lógica da empregabilidade.

Para Laval (2019), a empregabilidade é um princípio organizador do modelo de escola capitalista, onde a formação é entendida como um investimento individual em capital humano. Desse modo, o aluno é compreendido como um empreendedor de si

mesmo, por isso o termo protagonismo, pois terá capacidades de enfrentar as situações diárias impostas pelo sistema, sendo o próprio responsável por gerir suas competências, o que o impulsiona a manter-se competitivo nesse novo cenário atual.

De acordo com Laval (2019), esse novo cenário, pertencente à constituição da “nova escola capitalista”, ao ser investigado evidencia que a educação vem sendo reformulada conforme a lógica empresarial, na qual a formação do sujeito é subordinada à adaptação flexível às exigências impostas do mercado de trabalho. Essa nova reformulação caminha em desencontro à contribuição da construção crítica do patrimônio cultural da humanidade, tal qual ocorre na escola.

Todas essas questões apontadas estão alinhadas com os interesses do mercado e a lógica capitalista, vinculadas às determinações da Base Nacional Comum Curricular (2017a), que determina as competências e conteúdos essenciais a serem desenvolvidos na educação básica e se complementa com sua terceira finalidade, que apresenta o seguinte: III - garantir um currículo escolar articulado por meio da integração das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, de acordo com a legislação vigente (Brasil, 2017a).

Esse formato educacional gera, conseqüentemente, prejuízos significativos na educação escolar, devido ao fato de que a formação integral dos alunos, de acordo com a Lei nº 21.658/2023, prioriza as exigências mercantis, ofuscando, dessa forma, o conhecimento sistematizado. Saviani (2008) salienta que o conhecimento sistematizado é formado por saberes historicamente elaborados, que possibilitam a compreensão crítica da realidade social. Esse tipo de conhecimento é contrário ao conhecimento espontâneo do senso comum, esvaziado de conhecimento, o que de fato a Lei nº 21.658/2023 busca atingir ao seguir o viés ideológico da BNCC.

Ao analisar a Lei nº 21.658/2023, observa-se outro aspecto relevante no 4º artigo, o qual aponta a previsão do estabelecimento de metas e de critérios de avaliação, definidos por ato do Chefe do Poder Executivo (art. 4º). Complementando que a secretaria de Estado da Educação, poderá: “III - firmar parcerias, contratos de performance, convênios e congêneres para a execução do Programa Paraná Integral” (Paraná, 2023b).

Esse ponto corrobora com Delors (1999) ao explicitar em sua obra: Educação: Um tesouro a Descobrir, o incentivo dado ao setor educativo em buscar parcerias, sejam com empresas privadas ou com empresas públicas e afins. A entrada de mecanismos privados no setor educativo, segundo Laval (2019), pode intensificar ainda

mais as desigualdades sociais. Pois a educação deixa de ser concebida como direito social e passa a seguir os critérios de eficiência, produtividade e competitividade.

Nessa visão, a classe mais favorecida terá acesso a uma educação de qualidade, e a grande maioria, composta pela classe menos privilegiada, possuirá uma educação ainda mais carente de conhecimento. Frigotto (2010) explica que a subordinação da educação às exigências do capital, em sua fase de financeirização, focará em questões de força de trabalho adaptável, empreendedorismo e resiliência.

Evidencia-se, dessa forma, que na proposta de educação em Tempo Integral, tal qual propõe a Lei nº 21.658/2023, o aumento da carga horária na jornada escolar, ofertado para a população pertencente às camadas populares, além de representar o tempo de permanência na escola, também intensificará a preparação para o mercado de trabalho. Isso colabora para o aumento da competitividade de condições cada vez mais precárias no mercado de trabalho e em outra via enriquece as condições de poder e aumenta a riqueza da classe dominante (Paraná, 2023b).

A possibilidade da oferta de educação profissional, no âmbito do programa Paraná Integral, também é algo que deve ser analisado criticamente. Apesar da integração entre formação geral e formação profissional pode, de certa forma, contribuir para uma formação *omnilateral*, em todas as suas dimensões, conforme defendem alguns autores. Essa integração, muitas vezes, pode assumir caminhos distintos, conforme a maneira como as políticas educacionais são direcionadas.

Duarte (2016) traz que a formação *omnilateral* propõe a superação da divisão social do trabalho e a apropriação crítica dos diversos conhecimentos, sendo estes científicos, artísticos, filosóficos, sociais. No entanto, quando a educação profissional é voltada com a finalidade para atender às demandas produtivas locais e regionais, ela passa a reforçar a adaptação funcional dos alunos à lógica do capital, não promovendo, dessa forma, sua emancipação. Portanto, a oferta da educação profissional deve ser bem direcionada, caso contrário perderá sua essência na busca pela ampla formação.

Outro ponto de destaque encontra-se presente na Lei nº 21.658/2023, que institui a Educação em Tempo Integral, ao apontar no seu 9º artigo que “[...] a Secretaria de Estado da Educação deverá ofertar atendimento especializado aos estudantes da Educação Especial matriculados nas instituições de ensino do Programa Paraná Integral” (Paraná, 2023b).

Diante do exposto, cabe-nos uma pergunta para refletir: Será que realmente há preparo e estrutura para algo tão complexo? Em meio a tantos problemas educacionais

atuais, o contido no nono artigo da Lei nº 21.658/2023 nos faz repensar nossa realidade, pois as demandas que são impostas ao ambiente escolar, não condizem com a realidade atual.

A partir disso, é possível afirmar que as políticas públicas necessitam de uma atualização mais crítica e rigorosa, que realmente traga mudanças, mas mudanças eficazes que estejam alinhadas ao contexto atual e não somente a discursos vazios. Afinal, impor a inclusão social como uma forma de solução por meio da Educação em Tempo Integral, não seria condizente com a busca pela qualidade.

Com essa análise, é permitido verificar que, embora a lei que regimenta a educação em tempo integral no Paraná enfatiza uma política de promoção de formação integral em seus princípios, sua normativa revela consonância diretamente ligada à racionalidade mercadológica. Essa racionalidade está presente nas reformas educacionais das últimas décadas, o que se evidencia no documento orientador 001/2023 (Brasil, 2023a), com sua ementa e objetivos que abordamos na seguinte subseção.

2.2 Documento Orientador n.º 01/2023 DPEB/DEDUC/SEED

O Documento Orientador nº 01/2023 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná estabelece os fundamentos político-pedagógicos, a organização curricular e os dispositivos de gestão que norteiam a oferta da Educação em Tempo Integral (ETI) na rede pública do Estado do Paraná. Tratam-se de orientações voltadas para as instituições de ensino com oferta no ensino fundamental em tempo integral anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral. Nessa referida seção o foco do trabalho é destinado especificamente a proceder sobre a oferta do Ensino Fundamental – Anos Finais a partir do documento em análise (Paraná, 2023a).

A análise desse referido documento nos leva a visualizar o cenário de mudanças no contexto da educação paranaense. Esse contexto é marcado por um período de maiores fiscalizações, ainda mais após a pandemia da *Covid 19*⁷, uma pandemia de ordem mundial que se estabeleceu no país entre os anos de 2020 a 2021, o que se

⁷ A pandemia da *Covid 19* foi a propagação de uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, o qual apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (OMS, 2020).

evidencia no estudo de Dias (2022) em: *A aula online como tentativa de disciplinar o professor paranaense*.

Nesse estudo o autor relata que, a partir do ano de 2019, a educação paranaense passou a adotar uma lógica de “escola-empresa” na qual a Secretaria de Educação assume um comando de perfil empresarial. Na sua visão, intensificaram-se as implementações de metas, houve defasagem na autonomia do professor, mudanças nas diretrizes de políticas públicas e uma crescente influência de ideologias neoliberais que, na maioria das vezes, promovem a minimização do papel do Estado em setores como educação e saúde.

Visto esse cenário atual, deve-se considerar que o referido documento é vinculado à Meta 6 do Plano Nacional de Educação, exposto na Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e do Plano Estadual de Educação, Lei nº 18.492/2015 (Paraná, 2015), que reafirmam a questão da ampliação do tempo escolar como método para a promoção da formação humana integral.

De acordo com a formulação do documento orientador 01/2023 (Paraná, 2023a), a Educação em Tempo Integral, é apresentada como uma política direcionada à formação do aluno em todas as múltiplas dimensões, sejam estas cognitivas, sociais, culturais, éticas, físicas e socioemocionais, o que, de fato, supera as perspectivas vistas como reducionistas centradas somente na dimensão intelectual.

A base fundamentada do documento orientador nº 01/2023 é composta pelos princípios do direito à educação presente no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, além das vinculações com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais documentos defendem a ampliação do tempo escolar associada a reorganização curricular, além da ressignificação dos espaços e tempos pedagógicos.

Posto isso, é necessário verificar o documento orientador nº 01/2023 no que se refere à educação em tempo integral, averiguando se ele está interligado com as tendências de adequação às políticas neoliberais ou se o mesmo propõe avanços rumo a uma educação emancipadora, crítica, científica e que promova de fato, o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos. Vale lembrar que, as políticas neoliberais, por sua vez, são direcionadas por resultados quantitativos e por avaliações externas, prezando por uma educação com forte viés mercadológico.

O Documento orientador (Paraná, 2023a), ao especificar sobre a função da escola, aborda que esta deve promover condições de aprendizagem por meio dos

ateliês, que ampliam o conceito de oficina e são espaços para desenvolver inovação e criatividade, com uso de materiais diversos, oportunizando experimentações e produções, as quais devem seguir os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 1999).

Ao pontuar o uso dos quatro pilares da educação no documento orientador, o mesmo salienta que eles – os pilares - são fundamentais para que se desenvolva a formação integral dos alunos. Assim percebe-se que, na concepção apresentada no documento, por meio desses pilares é possível trabalhar todas as dimensões dos indivíduos, realizando a base epistemológica da educação do século XXI.

O Documento, ao tratar sobre o Ensino Fundamental – anos finais, traz em sua organização curricular um turno único, composto com o total de quarenta e cinco horas aulas em sua carga horária atribuídas em nove aulas diárias de cinquenta minutos cada, além de tempo para almoço e intervalos integrados ao percurso educativo. A matriz curricular totaliza seis mil horas ao longo do ciclo. Articulando os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo estes: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Ensino Religioso. Além de ofertar a parte diversificada composta por componentes específicos da política estadual atual (Paraná, 2023a).

Os componentes da parte diversificada são compostos por: Empreendedorismo, Educação Financeira, Projeto de Vida, Protagonismo, Pensamento Computacional, Robótica, Estudo Orientado, Redação e Leitura, Pensamento Lógico e Práticas Experimentais. Esses componentes são vistos como estratégias para aprofundar a base curricular e desenvolver as competências e habilidades, de acordo com a proposta da BNCC, enfatizando a interdisciplinariedade, a alfabetização tecnológica, o letramento digital e a construção do Projeto de Vida dos alunos.

Por meio da observação dos componentes curriculares, da proposta de educação em tempo integral, percebe-se uma relação com os conteúdos de estudos nos currículos escolares dos Estados Unidos da América (EUA). Os currículos desse país tiveram uma forte ligação com a questão da industrialização, da imigração e com o processo de ampliação do tempo de escolarização. Eles também tiveram como influência, para a definição dos conteúdos, a participação de vários profissionais vinculados à área da administração escolar, para auxiliar nos debates e na racionalização do processo de elaboração, implementação e avaliação curricular (Malanchen, 2016).

Em nosso país, conforme Lopes e Macedo (2010, p. 13):

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

De acordo com as referidas autoras, o início dos estudos sobre currículo, tiveram dois movimentos que o influenciaram nos EUA: o eficientismo social, representado pelas ideias de Franklin Bobbitt⁸ e Ralph Tyler⁹ e o progressivismo que teria como principal teórico John Dewey, o principal precursor do pragmatismo e da Escola Nova. Subsequentemente a esses dois movimentos, houve a inserção de base de teoria neutra de currículo, a qual preza por vincular os objetivos da educação escolar à formação de mão de obra especializada para o setor produtivo (Lopes; Macedo, 2010).

Deste modo, cabe nos atentar que os currículos atualmente prezam por questões práticas e, neste sentido, a apropriação dos conceitos científicos segue sendo falha. Cabe lembrar que, é por meio da apropriação dos conceitos científicos que ocorre a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas de forma a possibilitar a compreensão dos processos fundamentais da realidade. Essa é, portanto, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a transformação das condições materiais, por meio da prática social (Malanchen, 2016).

No entanto, reformular e ajustar os currículos atuais para atender à formação integral é uma tarefa árdua. Pois, o principal foco dos componentes curriculares é promover uma formação voltada para atender às demandas capitalistas. Nesse sentido, Duarte (2016a, p. 95), pontua que, [...] uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e a organização dos conteúdos que os alunos devem aprender.

Desse modo, compreendemos que a inserção de novos conteúdos sem intencionalidade pedagógica, apenas complementam a carga horária, mas não

⁸ Foi professor de administração na Universidade de Chicago, considerado um dos principais formuladores da teoria tradicional do currículo, conhecido por sua obra intitulada: *The Curriculum* (1918).

⁹ Renomado educador norte-americano reconhecido por sistematizar o planejamento curricular por objetivos, desenvolveu trabalhos com ênfase na avaliação escolar e o livro: *Princípios básicos de currículo e ensino*.

contribuem para a formação integral dos sujeitos, porque atendem apenas às exigências do mercado.

Por essa razão, destaca-se a importância do acesso aos conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano, para a constituição do conhecimento concreto, o qual contribui para a humanização dos sujeitos, haja vista que não basta apenas deter somente o conhecimento abstrato. Ambos os conhecimentos se complementam e a priorização somente de aulas práticas, conforme é imposto nessa modalidade de ensino, desmistifica o conhecimento sistematizado, e esse é o grande problema que está implantado nos currículos atuais.

A seguir, mostra-se a Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental Em Tempo Integral, apresentando os componentes curriculares e as respectivas turmas:

Quadro 2: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral¹⁰

Inserir logotipo da Instituição de Ensino (opcional)					
NRE: (código/nome)			Município: (código/nome)		
Instituição de ensino: (código/nome)					
Endereço: (inserir endereço completo, com bairro, município, CEP)					
Telefone: (inserir DDD e n.º de telefone)					
Entidade Mantenedora: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ					
Curso: 4040 - Ensino Fundamental 6º/9º - Tempo Integral					
Turno: Integral		C.H da Matriz Curricular: 6.000 horas		Dias Letivos Anuais: 200 dias	
Ano de Implantação:				Forma:	
COMPONENTES CURRICULARES		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	Arte	2	2	2	2
	Ciências	3	3	3	3
	Educação Física	2	2	2	2
	Ensino Religioso ¹¹	1	1	-	-
	Geografia	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Língua Inglesa	3	3	3	3

¹⁰ Matriz Curricular de Acordo com a LDBEN n.º 9.394/96.

¹¹ Ensino Religioso: matrícula facultativa para o aluno. Deverá ser ofertada atividade pedagógica para os alunos que não frequentarão, para cumprimento de carga horária.

	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Matemática	4	4	4	4
Total de horas-aula semanais da BNCC		25	25	24	24
PARTE DIVERSIFICADA - PD	Empreendedorismo I	2	2	2	2
	Estudo Orientado	3	3	3	3
	Educação Financeira	1	1	2	2
	Práticas Experimentais	1	1	1	1
	Pensamento Computacional	2	2	2	2
	Projeto de Vida I	2	2	2	2
	Protagonismo	1	1	1	1
	Robótica	2	2	2	2
	Componente Curricular Eletivo ¹²	2	2	2	2
	Redação e Leitura	2	2	2	2
	Pensamento Lógico	2	2	2	2
Total de horas-aula semanais – Parte Diversificada – PD		20	20	21	21
Total de horas-aulas semanais¹³		45	45	45	45

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Integral em Tempo Integral – Documento Orientador nº 01/2023**. Curitiba: SEED/PR, 2023.

Verificando a referida Matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental em tempo integral, observa-se a distribuição da carga horária centrada com maior carga horária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na parte dos componentes curriculares, com foco nos índices de resultados estipulados pelas políticas educacionais paranaenses e em nível nacional. Enquanto isso, os componentes da parte diversificada, contemplam a presença de robótica e pensamento computacional, componentes esses que estimulam o uso das novas tecnologias em sala de aula, estando em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a), os quais evidenciam as competências digitais.

Alguns componentes, como o de robótica por exemplo, de acordo com a proposta da Secretaria de Estado da Educação, buscam proporcionar e desenvolver habilidades e competências tecnológicas nos alunos, por meio de sua própria autonomia na aprendizagem, despertando a curiosidade, a qual é enfatizada por aulas práticas, “com

¹² Oferta Anual, a ser definida pela Instituição/comunidade escolar de acordo com o interesse dos estudantes.

¹³ Serão ofertadas 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos por dia, totalizando 7,5 horas diárias.

atividades experimentais, modelando ideias e estimulando o aprender fazendo...”. (Paraná, 2023a, p. 276).

Esse ponto reforça a questão da vinculação com os quatro pilares da educação, e o termo “aprender fazendo”, condiz com questões de flexibilidade e de adaptação aos indivíduos na resolução de problemas e as constantes mudanças do sistema produtivo. O atual sistema é imprevisível e há a necessidade de os indivíduos se prepararem para suprir essas questões. Esse fato comprova que o conhecimento na oferta do componente curricular de robótica, é visto como um instrumento para atender às exigências do mercado de trabalho. Esses direcionamentos modificam o papel da função social da escola, em apenas complementar uma formação voltada para conhecimentos básicos tecnológicos para atuar conforme as demandas sociais vigentes.

Ao discutir sobre essas questões, Duarte (2016) argumenta que a ênfase nas competências em torno principalmente de resolução de problemas, inovação e criatividade, estão alinhadas à base produtiva do capitalismo. Desse modo, a centralidade do componente curricular de pensamento computacional pode ser vista como parte de uma formação com o propósito de guiar os alunos para as questões atuais como a adaptação e a empregabilidade, direcionando-os para um caminho contrário à apropriação crítica do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, cujo papel da educação é promover a humanização dos sujeitos sociais a partir da apropriação desse conhecimento.

Duarte (2016) ainda esclarece que, quando o currículo escolar privilegia saberes práticos aplicáveis, ocorre a redução da função social da escola, formando indivíduos amplamente preparados para as demandas do mercado as quais são vinculadas ao uso de tecnologias. No ensino em tempo integral o uso dessas tecnologias deve estar associado com os propósitos específicos na busca pelo conhecimento sistematizado, caso contrário, terão apenas serventia para o “aprender a aprender” voltado para competências e habilidades para melhores adaptações no mercado capitalista.

Portanto, vale ressaltar que para a inclusão de componentes curriculares como robótica e pensamento computacional serem implantados nas escolas em tempo integral, há um elevado investimento, tanto em relação aos custos, como também na parte da estrutura escolar. Sendo assim, é importante verificar se o investimento atribuído à inclusão dessas novas tecnologias realmente trará benefícios para a formação dos alunos.

Outro ponto extremamente importante, que merece destaque na matriz curricular apresentada na proposta da educação em tempo integral no Paraná – anos finais, é a introdução dos componentes diversificados de educação financeira e empreendedorismo. A ideia plausível sobre esses componentes é que eles podem estar relacionados com a promoção de uma formação voltada para o protagonismo dos alunos, evidenciado também o componente intitulado como: Protagonismo.

Dessas observações, é possível inferir que a ligação entre esses componentes curriculares, presentes no documento, preza por orientar os alunos a serem os próprios responsáveis pelo gerenciamento de suas decisões, sejam essas financeiras ou sociais. Isso retira do Estado a responsabilidade estrutural em promover as condições necessárias de participação dos indivíduos na vida socioeconômica em geral, e impõe que o próprio aluno tenha domínio das suas escolhas.

Essa visão de formação humana modela o aluno a se constituir como um “sujeito-empresa”, caracterizando que o sucesso ou o insucesso nas suas tomadas de decisões financeiras são unicamente de sua responsabilidade, independente das condições materiais que a sociedade lhe oferecer.

Vale destacar que esse conjunto de componentes são alinhados à promoção da competitividade, o que pode ser ainda mais claro nas adaptações dadas aos indivíduos conforme as exigências do mercado. Estes, por sua vez, devem se ajustar e competir por vagas de trabalho cada vez mais precárias na sociedade tecnológica.

No entanto, vale apontar que os componentes diversificados apresentam em suas propostas uma perspectiva de formação integral, tal qual percebe-se nesse trecho referente ao componente de educação financeira:

Esta perspectiva da formação integral do estudante requer considerar as demandas e as necessidades do mundo contemporâneo e, por meio da Educação Financeira, é possível estimular a busca por soluções criativas para temas do cotidiano a partir de saberes desenvolvidos (Paraná, 2023a, p. 97).

Ao enfatizar essa proposta, percebe-se a preocupação de uma formação integral voltada apenas para questões práticas e com temáticas relacionados ao cotidiano, perdendo, dessa forma, o saber elaborado e o conhecimento mais aprofundando. Pois, o componente de educação financeira preza apenas por questões do senso comum, visto que, ofertar conhecimento na área de finanças não é interessante para uma sociedade que precisa manter a classe dominante em ascensão.

Desse modo, o viés por trás de cada um dos componentes incluídos na base diversificada deve ser minuciosamente estudado, a fim de entender as suas verdadeiras propostas. Afinal, quando novas disciplinas são impostas na matriz sob a justificativa de inovação, modernização, sem articulação com o verdadeiro conhecimento, corre-se o risco de ocasionar o enfraquecimento das disciplinas estruturantes, impactando, dessa forma, as diversas camadas, tanto professor, como aluno e sociedade.

Ao optarem pelos componentes diversificados há uma redução das disciplinas da base comum, especificamente da área de ciências humanas, como: história, geografia, artes, sociologia e filosofia. Essas disciplinas são extremamente importantes para a formação humana, pois servem de base para favorecer a compreensão crítica da realidade em diversas dimensões. Esses componentes curriculares transcendem a mera transmissão de informações, servindo como instrumentos essenciais para o desenvolvimento do pensamento teórico, da consciência histórica, da reflexão filosófica e da compreensão das relações sociais que configuram a vida em sociedade.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, as ciências humanas e as artes representam uma condição fundamental para a formação *omnilateral*, de maneira que ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos alunos em todas suas dimensões, favorecendo a sua participação consciente na transformação da realidade social e na sua emancipação. Essas disciplinas são contrárias às tendências curriculares que privilegiam conhecimentos de caráter pragmático e instrumental, e que são voltados exclusivamente para as demandas do mercado de trabalho. Portanto, esses componentes humanizantes reafirmam a função social da escola como espaço de socialização do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural, o que favorece a formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente conscientes.

Entretanto, o componente curricular de empreendedorismo, constante na proposta de educação integral do Estado do Paraná, aponta certo alinhamento com as demandas do mercado de trabalho, incentivando a formação de indivíduos empreendedores e autônomos para a participação no mercado de negócios na sociedade capitalista. De acordo com o exposto em um de seus objetivos, o componente curricular de empreendedorismo busca,

Fomentar em cada estudante o espírito empreendedor, capaz de produzir inovações, resolver problemas, ser capaz de se arriscar, além de gerenciar aspectos da sua vida e desenvolver atitudes empreendedoras (Paraná, 2023a, p. 72).

Ao observar o referido objetivo, elucida-se que o componente de empreendedorismo possui uma concepção de formação orientada pelo desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais ligadas às exigências da racionalidade técnica da economia de mercado.

Nesse sentido, a escola preza pela formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis e capazes de responder às inúmeras transformações do mercado de trabalho, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social e profissional. Nesse componente curricular é possível entender que o Estado se ausenta do seu papel na formação educacional, repassando para o sujeito a sua própria responsabilidade, a partir dos seus esforços individuais.

Esse comportamento educacional aproxima-se da Teoria do Capital Humano¹⁴ a qual "representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um "fator de produção", a uma questão técnica" (Frigotto, 2010, p. 29). Ou seja, a educação passa a ser um fator de produção, e o indivíduo apenas um recurso econômico, e a formação escolar se torna um instrumento essencial para suprir as necessidades do mercado de trabalho, ao invés de promover uma formação voltada para a humanização.

Ao analisarmos a matriz Curricular do ensino fundamental anos finais em tempo integral, observamos que o componente Projeto de Vida segue como centro no documento orientador. Ele é compreendido como eixo de estrutura da formação integral, ao promover o planejamento pessoal, o protagonismo juvenil e a participação de alunos em demais espaços como lideranças, grêmios, clubes, focalizando a dimensão formativa para a cidadania e o mundo do trabalho.

Esse componente curricular de Projeto de vida, pontua que,

Assumir os jovens como autores de suas trajetórias, dotados de capacidade de reflexão e ação sobre a sociedade é uma tarefa a ser aprimorada pela instituição escolar de maneira permanente (Paraná, 2023a, p. 435).

Esse ponto, enfatiza a questão da responsabilização do aluno por sua trajetória, apontando que a escola tem função permanente nessa tarefa, ora, indagamos: E a função do Estado? Das Políticas educacionais?

¹⁴ Compreende a educação como um investimento voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades que maximizam a produtividade e a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. (Frigotto, 2010).

Em nenhum componente curricular há diretamente uma relação que apresente alguma sustentação com esse meio. Nesse sentido, há contrariedades que precisam ser analisadas. Ao invés de incluir componentes curriculares que possibilitam uma formação humana integral ou que melhoram a qualidade do ensino, nota-se apenas a inserção de uma mais um componente escolar. Esse componente, por sua vez, favorece as desigualdades sociais, porque não agrega conhecimento científico, mas está baseado no senso comum, e em práticas superficiais de conhecimentos básicos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Não obstante, a inclusão dos componentes da parte diversificada, defendidos como estratégias para o desenvolvimento das habilidades e competências, possuem nos documentos a premissa de contribuir para a melhoria da qualidade educacional, que é vista como um grande desafio nas escolas públicas do Paraná e do Brasil.

Todavia, vale ressaltar que essa questão de qualidade educacional, quando alinhada aos princípios da BNCC, pode possuir distintos significados, dependendo do contexto e das condições políticas sob as quais é implantada. Pois, essa distinção de significados, está relacionada à uma disputa que abrange diferentes projetos de qualidade em nome da escola pública, projetos que possuem variadas funções sociais, de acordo com sua instituição de ensino.

Conforme Cara (2019), a luta existente por diferentes concepções de qualidade ligadas ao modelo de desenvolvimento atual, gera um campo de disputas ideológicas. Portanto, cabe nos situar que qualidade educacional das últimas décadas é focalizada à produção de resultados, uma característica fortemente visível no modelo formulado pelas políticas educacionais influenciada pelos organismos internacionais, baseada nos princípios de racionalidade técnica e neoliberalismo econômico.

Portanto, ao nos depararmos com a base diversificada existente no documento orientador 01/2023, sobre a educação em tempo integral, é necessário averiguar qual é a premissa desses componentes. Afinal, o alinhamento aos organismos internacionais bem como à BNCC preza pelos resultados de avaliações externas que medem o desempenho de ensino e das escolas, conforme metas definidas pelas instâncias superiores.

Esse cenário é amplamente visto pelo gerenciamento da Secretaria da Educação (SEED-PR) por meio dos resultados e dos números apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), o qual apresentou que o estado atualmente é destaque nacional, estando posicionado no 4º lugar no *Ranking* de

Competitividade dos Estados em 2025. Evidencia-se que o estado apontou que no ensino médio sua nota percentual é de 4,9 (Ideb) e que atingiu mais de 85% das metas do Plano Estadual de Educação, destacando-se em avaliação e infraestrutura (Paraná, 2025a).

O que se enfatiza no documento orientador, ao detalhar no campo da gestão as atribuições da Secretaria da Educação, dos Núcleos Regionais de Educação e das instituições escolares, os quais devem servir como mecanismos de acompanhamento, avaliação, monitoramento de resultados e organização de instrumentos como Plano de Ação, Guias de Ensino e Agenda Trimestral.

Isso nos leva a dialogar com Saviani (2010) o qual traz que, desde a década de 1990 os princípios em torno da racionalidade, da eficiência e da produtividade seguem características do antigo tecnicismo pedagógico. Essas características tecnicistas continuam a interferir nas políticas educacionais, principalmente devido à proposta das diretrizes neoliberais para a educação brasileira.

Desse modo, pode se entender que a noção do “aprender a aprender” foi ressignificada, com o ingresso do que pode se denominar de neotecnicismo e neoescolanovismo pedagógico. Essa nova abordagem não apenas apresenta o objetivo da garantia do acesso ao mercado de trabalho, mas, também, o de manter os indivíduos sempre atualizados. Saviani (2010) complementa explicando que a inserção no mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais restrita em função das condições impostas pelo capitalismo contemporâneo.

Sem embargo, ao retomar ao documento orientador da educação em tempo integral e analisar os componentes como Projeto de Vida, empreendedorismo e educação financeira, visualiza-se que o foco é a garantia da empregabilidade, ou seja, capacitar os alunos para atender às rápidas e contínuas exigências mercantis, sem necessariamente assegurar a estabilidade de trabalho. O que ocasiona atributos relacionados à meritocracia, aumento da competição, intensificação do número de desempregos e aguçando ainda mais o grande problema da desigualdade social.

Ademais, apesar da concepção da Educação em Tempo Integral no ensino fundamental Paranaense, articular um discurso sobre a ampliação quantitativa do aumento da jornada escolar a uma proposta de educação integral, deve se observar que, em suma, sua estrutura perante o documento orientar nº001/2023, preza por um currículo de habilidades e competências, com forte ênfase na reorganização curricular e na gestão por metas.

Sobre essas questões, Arroyo (2012) afirma que a ampliação do tempo não garante qualidade formativa, e pode ser insignificante, caso a ampliação não seja focada na efetivação da transformação da lógica escolar. O autor salienta, ainda, que a educação integral pode reforçar práticas fragmentadas ou produzir um dualismo entre atividades centrais e atividades complementares. Dessa forma, esvazia-se o seu potencial emancipatório.

Essa proposta esvaziada de conhecimento científico e emancipação aliena-se aos pressupostos da BNCC; pois a mesma prioriza o desenvolvimento de habilidades, as práticas, sejam elas cognitivas e socioemocionais, voltadas para enfrentar as questões do dia a dia e exercer a cidadania de forma plena no mundo de trabalho (Brasil, 2017a). Nesse sentido, ao vincularmos esses pressupostos à educação em tempo integral, as políticas alinhadas às competências, como o exemplo do componente projeto de vida, podem comprometer o foco da centralidade do conhecimento científico para dimensões comportamentais e adaptativas que atendam às demandas cotidianas do mercado de trabalho.

Maurício (2009) alerta que a educação em tempo integral, quando é convertida em estratégia compensatória ou focalizada, não promove alteração nas estruturas das desigualdades sociais. A autora propõe que a ampliação do tempo escolar deve ser articulada com um projeto pedagógico crítico e não apenas com o aumento da carga horária sem propósito. Assim, quando o projeto pedagógico está vinculado à BNCC, perde consequentemente a sua criticidade, ao se conectar com a pedagogia das competências de Phillippe Perrenoud. Esse autor argumenta que os conhecimentos tradicionais escolares são insuficientes e desatualizados, de acordo com as exigências do mercado atual e defende que no contexto escolar sejam enfatizadas as práticas e as questões voltadas para a solução de problemas na sociedade.

Diante dessa abordagem, há uma certa contribuição para a expansão da carga horária com itinerários interdisciplinares, que promove a capacidade dos alunos de aplicar e organizar os conhecimentos por meios práticos. Essas habilidades se enquadram na perspectiva do “aprender a aprender”, no qual a escola passa a ser vista apenas como uma parte do processo contínuo de aprendizagem.

Na proposta de ensino em tempo integral destaca-se o uso dos “ateliês”/oficinas, utilizados no contraturno. Essa abordagem contribui para a alteração significativa do papel da escola, na formação de indivíduos críticos e emancipados, além de alterar profundamente a função do professor de mediador do conhecimento. Nessa

perspectiva, conforme aponta Laval (2019), o professor tem a sua função alterada, assumindo o posto de mero técnico. Pois, nesse processo de ensino, a sua função passa a ser vista como a de um tutor dos alunos nas questões práticas e no desenvolvimento de projetos.

Existe, ainda, um outro ponto, no qual a função do professor paranaense sofre alterações, e que pode ser compreendido nas abordagens do documento orientador 001/2023 (Paraná, 2023a), ao apresentar as implantações do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, composto pelos seguintes instrumentos de avaliação: Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova de Fluência. O professor nessa atribuição, tem sua autonomia reduzida, servindo para repassar e aplicar para os alunos simulados e atividades prontas formuladas pelo governo, a fim de que o rendimento do aluno seja satisfatório perante essas avaliações, contribuindo com melhores índices e metas previstas pelo estado.

Além dessas avaliações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as escolas municipais do Estado também participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilita que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realize um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do aluno (Paraná, 2023a).

Desse modo, o professor perde seu espaço ao não ter condições propícias para elaborar sua própria aula e seus conteúdos disciplinares, tendo seu tempo reduzido a fim de sanar questões burocráticas. Além do que, no atual cenário paranaense, a vinculação com a BNCC estimula o uso das metodologias ativas e de programas de mentoria entre os professores. O que enfatiza a exigência de acompanhamento de indicadores de desempenho e resultados. Portanto, ressalta-se que a priorização dessas metas, interfere drasticamente na autonomia do professor, impondo compromissos que divergem, na maioria das vezes, do real atendimento das necessidades do trabalho pedagógico, atendo-se apenas ao alcance de índices.

Um outro ponto, que merece destaque nesta discussão, é a inclusão e o incentivo do professor como também do aluno para fazerem uso das tecnologias digitais. O professor por meio de formações híbridas e uso de plataformas *online* para capacitações, e os alunos em meio ao uso das novas tecnologias, frente às plataformas relacionadas aos novos componentes curriculares. Ambos, ao serem impostos a realizarem o uso das novas tecnologias, automaticamente, estão sendo acometidos

pelo sistema a contribuir para a parceria entre empresas público-privadas. Os convênios e cooperações entre ongs, governos e o setor privado já estão estabelecidos na Lei nº 21.568/2023, a qual institui o Paraná Integral, ao trazer no 4º artigo, que a secretaria de Estado da Educação, poderá realizar parcerias, com contratos e convênios para a execução do Programa Paraná Integral (Paraná, 2023b).

Sendo assim, a entrada das organizações privadas na educação pública paranaense, além de contribuir para gastos voltados ao uso de tecnologias, muitas vezes sem propósitos educacionais concretos, também coopera para a contratação de funcionários e professores por meios de contratos privados e temporários.

Esses contratos, que não mantêm o vínculo com o sistema estadual de ensino, impactam na qualidade de ensino no Estado, haja vista a descontinuidade do trabalho dos professores e a desvalorização desses profissionais. Um exemplo dessa contratação atribuída aos professores, é o modelo do Processo Seletivo Simplificado (PSS), que foi instituído pela Lei complementar nº 108/2005¹⁵, visando atender às contratações temporárias no serviço público (Paraná, 2005).

Apesar de o PSS ser atribuído como um mecanismo com a finalidade de suprir demandas emergenciais, na prática isso se difere, pois ele se tornou um instrumento permanente de substituição de vínculos efetivos, minimizando, dessa forma, a possibilidades de concursos públicos na área.

Antunes (2009) salienta que a lógica da empresa enxuta e da acumulação flexível destrói os vínculos estáveis e fomenta formas precárias de trabalho, propiciando a individualização e o enfraquecimento da solidariedade de classe. O trabalhador se transforma no que ele chama de 'déspota de si mesmo', o qual internaliza a cobrança por desempenho e sofre o esvaziamento do verdadeiro sentido do trabalho.

Esse processo se intensificou ainda mais após 2019, com a adoção explícita de uma gestão escolar orientada por princípios empresariais. Dias (2022) identifica a presença de uma pedagogia do empreendedorismo e das competências, promovida por fundações privadas, que impõem a escola em uma espécie de chão de fábrica e o professor em um mero executor de metas.

¹⁵ A Lei complementar nº 108/2005 estabelece que para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e as Autarquias do Poder Executivo estão autorizados a realizar a contratação de pessoal por tempo determinado, conforme condições, prazos e regime jurídico específico definidos na própria legislação (Paraná, 2005).

Fernandes e Machado (2022) nomeiam esse cenário como cultura da ata, que é configurada por controle, vigilância e autocensura docente. Dentro dessa ótica, a fragmentação do trabalho docente se manifesta tanto na instabilidade do referido contrato, quanto na internalização de práticas de autogestão punitiva, em que o professor passa a se culpar pelo não alcance das metas institucionais impostas. Desse modo, do período de 1990 até o pós-pandemia, nota-se a consolidação de uma lógica empresarial que fragiliza o trabalho docente, deslocando o compromisso pedagógico para uma racionalidade totalmente produtivista e instrumental.

Além disso, o atual modelo está cada vez mais propício a se enquadrar na contratação da educação em tempo integral no Paraná, com as terceirização diretas por empresas privadas, por meio de projetos como: Projeto Parceiro da escola, implementado pelo Edital nº 02/2022 (Paraná, 2022), o mesmo tem como objetivo o credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial às unidades escolares do sistema educacional do Estado do Paraná, o qual sugere como meta a entrega de 27 unidades escolares públicas para a administração, conduzidas pelo setor privado (Paraná, 2022).

Nesse sentido, o Projeto Parceiro da escola condiz, claramente, com a transferência da gestão pública para a iniciativa privada, tirando a responsabilidade do Estado de fornecer serviços públicos à população. Essa ação efetiva a disseminação de um discurso hegemônico, no qual a educação é imposta como primordial para o desenvolvimento de um país, como parâmetro para ele se tornar competitivo internacionalmente (Martins, 2016).

Nesse sentido, justifica-se o interesse de grandes empresas e outros segmentos privados nessa esfera pública. Eles ingressam na educação por meio de projetos, de materiais didáticos, de plataformas digitais, de cursos de formação/capacitação de professores, dentre outros, que propõem soluções rápidas e eficazes para a educação, criando um discurso de qualidade educacional.

Um exemplo clássico da entrada dos setores privados na educação paraense, é a presença da Fundação Lemann¹⁶. Essa Fundação participa do seguimento

¹⁶ A Fundação Lemann, pode ser compreendida como um dos principais agentes das contrarreformas que se inserem de forma indireta no interior da escola pública, através de práticas que incidem sobre sua organização e funcionamento. Tais ações orientam-se, sobretudo, para influenciar a formação da consciência dos sujeitos, contribuindo para a internalização de valores e concepções alinhados à lógica mercantil, especialmente entre aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para a própria subsistência (Santos Neto; Félix, 2023).

educacional paranaense na implementação de projetos e no uso de aparelhos privados, que prometem fornecer uma gama de soluções para a educação, mostrando papel diretivo no Estado do Paraná.

Desse modo, todos os setores da educação se tornam alvo para a privatização. O trabalho do professor, cada vez mais defasado por meio dessas parcerias, torna-se, na prática, em condições extremamente precárias. Isso tudo ocorre devido à busca incessante por um padrão de qualidade no campo educacional, usado para atender às demandas do mercado.

Conforme Laval (2019), a qualidade, nesse contexto, é ligada aos critérios de competitividade e eficiência, deslocando o debate sobre o sentido real e social da educação. Pois, nesse processo, as prioridades se tornam as soluções imediatas, as parcerias de altos valores entre as empresas privadas, a utilização de discursos plausíveis sobre a melhoria da qualidade da educação, eficiência e excelência no setor educacional. No entanto, essas prioridades são artifícios que servem apenas como roupagem, para disfarçar o verdadeiro objetivo dos meios privados na educação.

Para uma melhor compreensão dos discursos apresentados nos programas das políticas públicas voltadas para a educação, dialogamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005), que trazem que as narrativas contidas nos textos relacionados às políticas educacionais necessitam serem lidas e interpretadas com uma visão crítica. Pois, conforme elas concebem, esses textos normalmente atuam na construção de consensos e na legitimação de determinadas orientações políticas no campo educacional.

Essa temática se aproxima dos pressupostos impostos para a oferta da Educação em Tempo Integral no Paraná. Os documentos apresentam promessas bem formuladas sobre a implantação do tempo integral, utilizando-se, também, do termo da formação integral. No entanto, prezam somente pela educação em tempo integral, aliada ao aumento da carga horária e da complementação com componentes diversificados, alinhados aos interesses do mercado e ajustados aos conteúdos da BNCC.

Vale ressaltar ainda que, devido ao aumento da carga horária, à falta de infraestrutura e dos demais componentes essenciais para o funcionamento de uma escola, elas correm o risco de não atingirem a sua eficácia na oferta dessa modalidade de educação. Pois, cada município e cada Estado possuem a sua própria realidade e as suas particularidades, considerando que os desafios relacionados à desigualdade e

à qualidade do ensino ainda são extremamente persistentes no país, representando um dos principais problemas enfrentados no cenário educacional atual. Portanto, é essencial analisar as novas modalidades de ensino e os seus fins educacionais.

Ademais, corroborando com o exposto por Laval (2019), as reformas educacionais contemporâneas, influenciadas por premissas neoliberais, tendem a subordinar a escola à lógica da eficiência, da gestão por resultados e performatividade, transformando o direito à educação em serviço regulado por metas e indicadores. Diante disso, a ampliação do tempo escolar pode ser apropriada como mecanismo de intensificação do controle pedagógico e da responsabilização institucional.

Sendo assim, a dinâmica apresentada pelo documento orientador nº 001/2023, quando relaciona seus componentes curriculares e a figura do professor, comprova que as orientações continuarão seguindo as premissas do mercado. Pois, mantém as condições que priorizam a avaliação e o monitoramento dos professores, com implementação de sistemas para avaliar o resultado da formação docente por meio de provas e testes temporários e apoio à gestão da escola, com foco em resultados.

Essas são metas sem o propósito de fornecer um ensino de qualidade nas escolas de tempo integral, pois trata-se de uma aprendizagem normatizada pela BNCC, apenas de caráter superficial, com fins operacionais, de natureza prática, experimental e empírica. Afinal, com essas políticas, implementadas no Paraná, é possível perceber que se manterão diversos impactos negativos, tanto na formação docente quanto na formação do aluno.

Dessa forma, embora o Documento Orientador nº 01/2023 apresente a Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental como política de formação integral e emancipadora, deve-se analisar as questões que envolvem a reorganização curricular vinculada às habilidades e às competências e a incorporação de componentes ligados à cultura empreendedora, com mecanismos de gestão orientados por resultados.

Nesse cenário de investigação e busca pela compreensão do real sentido da educação de tempo integral no Paraná, e diante da análise crítica em relação ao documento orientador 001/2023, evidencia-se aquilo que realmente ocorre quando a educação perde a sua função social de humanização dos sujeitos e passa a atender apenas às demandas do capital mundial.

Por conseguinte, a implementação da Educação em Tempo Integral no Paraná no ensino Fundamental – anos finais, a partir da ampliação da carga horária nas

escolas, tem apresentado interesses de uma formação voltada ao uso de sistemas de avaliação, alinhados à lógica do capital. Essa ação distancia a educação daquilo que seria o seu real papel na formação humana e integral dos indivíduos, para que todos alcancem uma ampla dimensão crítica, cultural e social.

Nesse viés, a categoria da contradição¹⁷, propõe que os fenômenos educacionais não devem ser analisados de forma abstrata ou isolada, mas em sua relação com as determinações políticas, econômicas e culturais da sociedade capitalista, pois, as contradições se expressam na disputa entre a formação humana integral e a formação voltada às exigências do mercado de trabalho. Saviani (2013) aponta que, a educação se faz presente nessas contradições, tendo, desse modo, tanto participação em contribuir para a reprodução da ordem vigente como para constituir-se como um instrumento de transformação social. É nesse contexto, que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma opção teórico-metodológica de resistência ao movimento capitalista, ao priorizar a centralidade do conhecimento sistematizado como condição indispensável para a humanização dos sujeitos.

Em função disso, na próxima seção buscamos, nos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, os elementos necessários para aprofundar nossas leituras e análises acerca da concepção de educação integral, proposta pela Política Estadual de Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná.

¹⁷ A categoria contradição compõe um dos fundamentos principais do método materialista histórico-dialético, visto que permite compreender a realidade social como um processo histórico configurado por tensões, conflitos e movimentos devido às relações sociais de produção (Netto, 2011).

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA

Esta seção tem como objetivo discutir os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e as suas contribuições para a formação humana integral, entendida como o processo de humanização dos sujeitos, por intermédio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

De acordo com Saviani (2013), essa perspectiva de educação compreende o ser humano como sujeito histórico na medida em que este se apropria do conhecimento histórico elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Desse modo, a educação escolar possui papel central nesse processo, haja vista que por meio dela se viabiliza o acesso sistematizado ao saber elaborado, condição essencial para a formação *omnilateral* dos sujeitos.

Ao fundamentar-se no materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como prática social inserida em um contexto marcado por contradições, especialmente devido às questões vinculadas ao modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a escola não pode ser vista de forma neutra ou separada das determinações sociais. Mas, deve ser vista como um espaço de disputa no qual se tensionam projetos distintos de sociedade e de formação humana.

Apesar do cenário atual ser marcado por influências de lógicas capitalistas, que mantêm a necessidade de reprodução das desigualdades sociais, Saviani (2013) defende a possibilidade de uma prática educativa contra-hegemônica, que seja capaz de promover a formação de sujeitos críticos, conscientes e capacitados para serem transformadores da sua própria realidade social.

Portanto, ao tratar a Pedagogia Histórico-Crítica, nesse contexto, verifica-se sua vinculação às lutas pela democratização do acesso a uma educação pública de qualidade, especialmente no Brasil a partir das décadas finais do século XX. Tal proposta pedagógica mantém-se em contraposição tanto às tendências pedagógicas tradicionais quanto às renovadoras e tecnicistas, ao evidenciar seus limites no que se refere à efetiva socialização do conhecimento.

Saviani (2013) escreve que a pedagogia tradicional se ancora na transmissão mecânica de conteúdos e na centralidade do professor. No entanto, na concepção da Escola Nova altera-se o eixo para o interesse do aluno, esvaziando a centralidade dos conteúdos, e por fim, a pedagogia tecnicista subordina o processo educativo às

demandas do mercado, reduzindo a formação humana a um caráter apenas instrumental.

Diante dessas disparidades, a PHC preza por superar tais dicotomias ao pontuar a centralidade dos conteúdos escolares articulados a uma prática pedagógica que seja consciente, intencional e comprometida com a transformação social. Sendo assim, é importante compreender criticamente essas concepções, identificando seus limites e potencialidades frente às exigências de uma formação humana integral. Tal posicionamento também se relaciona com as críticas de Freire (1974) apontando que a educação bancária, na medida em que esta recusa a passividade do aluno e a concepção de ensino como apenas transferência de saberes.

No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica avança ao enfatizar que a mediação é peça fundamental no processo de humanização, desconstruindo dessa forma a questão de esvaziamento do conhecimento, que é promovido pelas pedagogias contemporâneas ao focarem no aluno, sobretudo na perspectiva do aprender a aprender.

Portanto, reforça-se que as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação humana vinculam-se à *omnilateralidade*, conforme discutida por Frigotto (2010), a qual remete para o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões do sujeito, sejam elas: intelectual, social, cultural e política.

Nessa proposta, a educação deve fornecer não apenas a compreensão crítica da realidade, mas, também, a condição da instrumentalização dos indivíduos para intervir na realidade de forma consciente. Sendo assim, a PHC afirma-se como uma proposta pedagógica comprometida com a transmissão do conhecimento e com a formação de sujeitos capazes de compreender e de transformar as condições sócio-históricas nas quais estão inseridos. Em função disso, apresentamos, na sequência, os elementos que compõem os fundamentos da PHC e suas contribuições para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, com capacidade de participação mais efetiva na sociedade.

3.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A prática pedagógica no âmbito escolar deve estar baseada em determinada teoria pedagógica, ou seja, em uma pedagogia que dê sustentação ao trabalho docente

como base filosófica e epistemológica de formação humana. Desse modo, vale evidenciar que existem diversas pedagogias as quais possuem elementos teórico-metodológicos que elucidam aspectos de acordo com a prática pedagógica, assim como: concepção de educação e de mundo, relação professor e aluno, métodos de ensino entre outros.

A Pedagogia Histórico-Crítica, enquadra-se em uma teoria pedagógica, formulada pelo pesquisador e professor Dermeval Saviani a qual é fundamentada no materialismo histórico-dialético afim de compreender a educação como prática social inserida nas contradições da sociedade de classes, incumbindo o processo educativo de viabilizar a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade (Saviani, 2013).

Corroborando com o exposto acima, Santos e Molina (2025) evidenciam que o materialismo histórico dialético compreende que os sujeitos se formam de acordo com uma relação dialética com o meio no qual é inserido. Esse meio social, portanto, desempenha papel fundamental na formação da consciência subjetiva de cada sujeito social.

No entorno dessa perspectiva, a educação não se limita à reprodução apenas imediata da realidade, mas age na mediação entre o saber elaborado e os sujeitos, contribuindo dessa forma para a efetivação da transformação da consciência social, que, em geral, está determinada pela base econômica da sociedade e tender a reproduzir os interesses socioeconômicos e políticos na sociedade de classes.

A Pedagogia Histórico-Crítica se pauta, também, na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, ao pontuar que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio da mediação social e da internalização dos instrumentos culturais, sendo o ensino considerado elemento chave para fomentar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotski, 2007).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao vincular os pressupostos do materialismo histórico-dialético juntamente com a Psicologia Histórico-Cultural, reafirma a presença de orientações que prezam pela compreensão de que a educação escolar possui papel fundamental na socialização do conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, visando à emancipação e à transformação social.

Por meio das fundamentações expostas e de sua própria prática educativa, Saviani formulou a referida pedagogia histórico-crítica (PHC). Em sua obra intitulada:

Escola e Democracia (2008) o autor revela oposições às principais tendências pedagógicas existentes no cenário brasileiro. Destacam-se, nesse sentido, as pedagogias não críticas sendo elas: pedagogia tradicional, escolanovista (Escola Nova) e a tecnicista, o que de acordo com sua prática educativa ao analisar tais tendências pedagógicas, obteve a necessidade de formulação de uma nova pedagogia, intitulada como: Pedagogia Histórico-Crítica.

No decorrer da obra, por meio do termo Curvatura da Vara¹⁸, o autor traz reflexões sobre o campo educacional com o intuito de se pensar sobre as práticas pedagógicas. Abordando que, na escola nova se evidencia a legitimidade de muitas desigualdades em seu campo educacional. Para esse autor, essas desigualdades educacionais são percebidas quando se relativiza a centralidade dos conteúdos escolares, desconsiderando as diferenças sociais dos alunos. Tal ação, além de enfraquecer o papel do professor como mediador, dá preferência às práticas escolares vazias, voltadas para o “aprender a aprender”, dificultando, dessa forma, que as classes menos favorecidas tenham o acesso ao conhecimento sistematizado.

Enquanto que ao analisar a pedagogia tradicional, percebe-se o discurso sobre a defesa à igualdade, mas, também, apresenta-se o contrário a isso, fugindo, desse modo, de ser um espaço democrático. Libâneo (1994), contribui com essa questão quando esclarece que, a escola tradicional ignora o contexto social dos alunos, além de predominar em seu modelo uma relação autoritária, na qual o professor detém o saber e o aluno deve apenas aceitar e submeter-se às normas impostas.

O mesmo ocorre ao trazer sua análise sobre a pedagogia tecnicista evidenciando que essa perspectiva educacional prioriza uma aprendizagem centrada nas demandas do sistema produtivo capitalista e na lógica da racionalidade técnica. De acordo com Libâneo (1994), a lógica da racionalidade técnica, existente na pedagogia tecnicista, entende a educação como um processo instrumental baseado por critérios de eficiência, controle e mensuração de resultados. No contexto da educação escolar, essa lógica se apresenta por meio da padronização do ensino, na centralidade de avaliações e na redução do papel do professor, ao propor questões apenas técnicas, o que impacta e limita a formação crítica dos sujeitos.

¹⁸ Saviani (2008) aponta que a curvatura da vara teria sido enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais, considerando que quando a vara está em uma posição torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta apenas colocá-la na posição correta. É necessário curvá-la para o lado oposto.

Conforme as análises apontadas, o autor elaborou uma nova pedagogia, a qual pode ser vista como uma superação crítica das pedagogias abordadas: tradicional, escolanovista e tecnicista. No entanto, a PHC incorpora elementos válidos dessas correntes, mas busca superar seus limites, sobretudo em relação à função social da escola e ao acesso ao conhecimento sistematizado.

O foco em ambas as pedagogias, tanto na pedagogia nova quanto na pedagogia tradicional, é distinto. Ele explica que, enquanto na escola nova o foco está centrado no aluno, o ensino está voltado mais para as questões práticas e para as pesquisas a serem feitas pelos próprios alunos, tornando-se, dessa forma, o processo de conhecimento apenas artificial, ou seja, esvaziado de conhecimento. Em outro ponto, a escola tradicional concentra o processo na transmissão de conhecimento científico, no qual o professor é a figura central desse processo e o aluno funciona apenas como um receptor do conhecimento. Esse processo é considerado por Freire (1974) como educação bancária pautada na retenção hegemônica do conhecimento.

A discussão acerca da retenção hegemônica do conhecimento permite compreender que o acesso ao saber sistematizado, não ocorre de forma igualitária, é historicamente marcado por relações sociais de desigualdades. Dessa forma, determinadas concepções pedagógicas contribuem, indiretamente, para a manutenção dessa retenção, ao não assegurarem a efetiva socialização do conhecimento elaborado às classes menos favorecidas. É nesse entorno que se insere os julgamentos às pedagogias não-críticas, como a pedagogia tradicional e pedagogia da Escola Nova.

A pedagogia tradicional concebe a educação como uma esfera autônoma em relação às determinações sociais, atribuindo à escola a função de corrigir problemas sociais, como a marginalidade, sem problematizar as condições concretas que os produzem. Ao posicionar-se de forma acrítica com a relação entre escola e sociedade, desconsidera seu caráter histórico e contraditório, o que a caracteriza como uma pedagogia não-crítica.

Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2013) enfatiza que essa perspectiva não é unicamente da pedagogia tradicional, mas também se encaixa na pedagogia nova. Em ambas, há uma convergência, a independência da educação em relação à sociedade, de maneira em que professores e alunos são concebidos como indivíduos abstratos e não como sujeitos sociais situados em um contexto marcado por incoerências sociais.

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2013) estabelece um diálogo crítico com essas tendências, buscando um método pedagógico que as supere. Tal superação é compreendida em sentido dialético, ou seja, como um processo que envolve a negação de seus limites e a incorporação de seus elementos válidos. Nesse sentido, o referido autor traz que, tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova possuem equívocos: a primeira, ao reduzir o ensino à mera transmissão de conhecimentos; a segunda, ao esvaziar o papel dos conteúdos, substituindo-os por uma suposta produção espontânea do saber, ligado às teorias do “aprender a aprender”.

Em ambas situações há um descomprometimento dos conteúdos ensinados com relação à efetiva socialização do conhecimento sistematizado, reforçando, dessa forma, os mecanismos de retenção hegemônica do saber. Nesses casos, os grupos dominantes da sociedade, prezam por controlar e limitar o acesso ao conhecimento elaborado, mantendo-o restrito às devidas camadas sociais menos privilegiadas, afim de manter a posição de poder das classes dominantes, coibindo a ascensão social das camadas mais pobres da sociedade, destituindo-as do saber.

Quanto à pedagogia tecnicista¹⁹, vale ressaltar que ela está fundamentada na organização científica do trabalho, norteadas por uma educação com fins empresariais, onde o professor assume papel de executor técnico, que repassa os conteúdos prontos e o aluno é visto como um objeto do processo de ensino. O aluno apenas absorve os conhecimentos técnicos e os básicos como: ler, escrever e calcular, para atuar no mercado de trabalho e fomentar ainda mais a existência da sociedade capitalista (Saviani, 2008).

Essas reflexões permitem trazer aquilo que Saviani (2008) aborda, que a escola deve cumprir sua função social de ensinar os conhecimentos sistematizados e não de substituir o ensino por um mero conhecimento baseado em práticas e pesquisas vazias

¹⁹ A pedagogia em uma perspectiva tecnicista, não coloca o aluno e o professor no centro do ensino-aprendizagem, o foco está na técnica, em como fazer, em um ensino pragmático, sistematizado, a educação é posta como se tivesse que seguir uma “receita”, os professores eram apenas executores, estavam em sala de aula para transferir o conhecimento que já estava totalmente programado por supostos “especialistas” (Marques, 2012, p. 3). Conforme o referido autor, nessa pedagogia, o elemento chave é a organização racional dos meios e tanto o professor como os alunos são relegados à condição de agentes operacionais de um processo em que concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas aparentemente habilitados, neutros e imparciais. Além disso, essa pedagogia define o que os professores e alunos devem fazer e quando e como o farão, minimizando a autonomia de ambos.

ou vinculadas apenas às questões de uma educação mercantilizada, que preze pela formação voltada a atender os desejos do mercado.

Vale apontar que, a educação mercantilizada preza por uma formação empobrecida de conhecimento integral. Ela está voltada para as classes de trabalhadores e atende aos menos privilegiados economicamente, mesmo se utilizando de um discurso contrário, de formação para o trabalho e de propostas condizentes com a qualidade de educação para todos. Esse modelo educacional enfatiza ainda mais as diferenças existentes, aumentando as desigualdades sociais.

Diante disso, é possível refletirmos sobre essas pedagogias que fogem do verdadeiro papel e da função escolar de humanização dos sujeitos. Desse modo, Saviani (2008) elaborou uma proposta pedagógica revolucionária, que preza pelo papel social da escola. Nessa concepção, a escola precisa valorizar o conhecimento sistematizado, os conteúdos, a forma de como se realiza a transmissão do conhecimento ao aluno e a importância da igualdade social, para a constituição de uma sociedade mais democrática de fato.

Pois, de acordo com Saviani (2011a) a função da escola não se limita em apenas adaptar o indivíduo ao meio e à sociedade atual, mas seu papel é possibilitar a apropriação crítica do saber elaborado, o que de fato, realmente, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e de modificar a sua realidade social.

Nesse entorno, conforme apontam as concepções de Saviani (2013), o professor é percebido como aquele que tem a totalidade do processo educativo, aquele que deve planejar e pesquisar, posicionando-se de uma forma considerável sobre a sua área de atuação, de acordo com a realidade concreta, para de fato contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos. Cabe atenção para o fato de que uma teoria pedagógica deve contribuir para que o indivíduo tenha condições favoráveis para efetivar a passagem de uma visão sincrética, pela mediação da análise, para uma visão sintética sobre a estrutura dialética da existência humana.

Nesse impasse, Saviani (2013) elaborou o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, baseado em cinco momentos/etapas, sendo estes constituídos por: prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Esse método, idealizado pelo autor, tem como ponto inicial a realidade concreta dos alunos, mas retorna ao seu final com um novo nível de compreensão. Nesse processo ocorre a sistematização de teoria pedagógica dialética, a qual evidencia-se com a passagem da síncrese à síntese, por meio da mediação da análise,

a qual firma-se como um elemento principal na formulação da pedagogia histórico-crítica.

Diante disso, vale destacar o conceito de cada um desses momentos que compõem o método pedagógico da PHC, os quais são essenciais para promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Pois, por meio de uma melhor compreensão de sua realidade, cada indivíduo se apropria do conhecimento sistematizado, que maximiza sua consciência, criando condições para a transformação da sua realidade. Além disso, vale reforçar que Saviani (2013), aborda que esses momentos devem ser considerados como mediações dialéticas que expressam o movimento entre a prática social e conhecimento sistematizado e não devem ser compreendidos de forma rígida e sequencial.

A princípio inicia-se com o momento denominado prática social inicial, que condiz com o ponto inicial de partida do processo pedagógico, o qual considera as experiências, as vivências cotidianas e os conhecimentos prévios dos alunos, provenientes de sua inserção na prática social. Nesse ponto, a compreensão é ainda sincrética e até fragmentada da realidade, contemplada pelo senso comum. O professor, nessa etapa, deve situar os alunos no seu contexto de experiências cotidianas, instigando a identificação de como eles percebem o referido objeto de estudo, que está posto para a discussão na sala de aula.

A segunda etapa está voltada para o momento da problematização. Esta vincula-se na explicitação das contradições presentes na prática social, ou seja, é nesse ponto que o aluno deve identificar questões de contradição da realidade social que necessitam ser resolvidas. Nesse impasse, a figura do professor deve promover questionamentos e reflexões para desafiar as explicações imediatas dos alunos, evidenciando lacunas no conhecimento espontâneo. Desse modo, a problematização tem o ideário de provocar a necessidade de superar o senso comum, impulsionando dessa forma, os alunos a buscarem por explicações mais complexas e mais sistematizadas que, depois, contribuirão para a síntese do conhecimento científico.

No terceiro momento, nomeado instrumentalização, coincide a etapa de transmissão e apropriação do conhecimento sistematizado, elaborado historicamente pela humanidade, é nesse ponto que o professor é chave fundamental para a mediação do conhecimento científico, filosófico e artístico, o qual fornecem aos alunos os instrumentos teóricos e conceituais essenciais para a compreensão da realidade de maneira mais aprofundada. Portanto, este é um momento considerado central no

processo pedagógico, pois é através deste que a viabilização do acesso ao conhecimento elaborado ocorre.

Em relação à quarta etapa denominada catarse, ela é considerada como o momento onde ocorre a incorporação dos conhecimentos adquiridos à estrutura de pensamento dos alunos, possibilitando uma forma de compreensão da realidade. É a expressão da passagem de uma simples consciência para uma consciência mais crítica e elaborada. Assim, configura-se como a internalização dos conteúdos trabalhados em um nível superior de elaboração teórica, ou seja, seria o momento no qual o aluno supera a visão sincrética e atinge uma compreensão mais clara da sua própria realidade social.

No último momento, apresenta-se a prática social final, a qual corresponde ao retorno da prática inicial. No entanto, isso corre em um novo patamar de compreensão. Nesse estágio, os sujeitos são capazes de reler sua realidade no entorno dos conhecimentos apropriados, posicionando-se de uma forma mais consciente e crítica diante das relações sociais. Vale ressaltar que a prática social final não é apenas uma mera repetição, mas é algo que vai muito além disso e evidencia o caráter transformador do processo educativo, permitindo que aluno possua uma ação consciente nas relações sociais.

De acordo com o exposto nos cinco momentos da PHC, cabe nos refletir sobre a importância do professor e o papel que este possui na mediação do conhecimento sistematizado. Ele é peça fundamental para proporcionar aos alunos o conhecimento de uma forma ampla, em que os sujeitos tenham possibilidades de compreender e refletir sobre a sua própria realidade.

A despeito dessas considerações, percebe-se que atualmente o papel do professor como trabalho docente tem amplas possibilidades de estar baseado em premissas que regem os documentos para a educação e a formação humana do século XXI. Esse é o caso do Relatório Delors, que preza pela formação e pelo trabalho de um professor que se configura como técnico, que deve apenas repassar conhecimentos, buscando desenvolver atitudes e competências nos alunos, de acordo com sua intervenção prática, para atender às propostas do mercado que visam ao desenvolvimento de habilidades imediatistas para a solução de problemas sociais e pessoais.

Essa nova modelagem proposta pelas concepções da educação para o século XXI, está pautada no processo do aprender a aprender, com foco em práticas do

cotidiano. Ela altera a verdadeira função do professor e do trabalho docente, fazendo com que este perca a sua autonomia e a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas. Nessa perspectiva de educação, a escola esvazia-se da sua função específica do domínio dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2021).

Nesse impasse, quem ganha e quem perde possuem posições bem distintas, que elucidam ainda mais as desigualdades existentes no cenário atual. Do lado de quem ganha existem as grandes empresas, os empresários fortes, a classe mais privilegiada e o capitalismo inserido na educação, o qual tende a se fomentar ainda mais. Do outro lado estão aqueles que perdem, que são lesados pelas mazelas do capital. Esses são os sujeitos que perdem os “mediadores” do conhecimento sistematizado. Pois essa grande parcela de sujeitos acaba por perder a essência do conhecimento elaborado e sistematizado, perdem as possibilidades para mudar a sua consciência social e, por fim, a sua própria realidade, por estarem na posição de sujeitos menos favorecidos pelo capital e por consequência pelo conhecimento.

Portanto, o método da PHC enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem deve associar, de maneira dialética, a prática social e o conhecimento sistematizado. Essa prática educativa contribui de forma efetiva para a formação integral dos sujeitos e para o desenvolvimento de uma consciência crítica em torno de sua própria realidade social, desvinculando, dessa forma, os indivíduos alienados às demandas impostas pelo sistema capitalista.

A partir dessa reflexão podemos recorrer àquilo que escreveu Contreras (2002) ao explicar que, para que o sujeito não se torne alienado às questões impostas pelo sistema atual, é importante e essencial que o professor tenha uma formação profissional crítica. A partir dessa formação, o professor compreende o seu pensamento, sua posição social, seu papel enquanto educador e reflete de maneira crítica sobre a sua própria prática. Ao analisar e melhorar as suas próprias práticas, o professor crítico será capaz de formar sujeitos críticos, os quais terão condições de avanços em suas próprias práticas e transformações enquanto sujeitos sociais.

Seguindo as premissas da formação do professor e do trabalho docente, na acepção da pedagogia histórico-crítica, vale ressaltar que conforme expõe Saviani (2012), a essência dessa pedagogia crítica está ordenada conforme as investigações de Marx sobre as condições histórico-sociais da existência humana.

É diante desse contexto que essa teoria pedagógica se estrutura, ou seja, tendo como indispensável e fundamental a concepção materialista da história na articulação

intrínseca com a concepção dialética baseada em Marx. Por isso, trazemos a figura do professor como peça fundamental para a realização de análises sociais além do imediatismo. Suas possibilidades devem atravessar a capacidade de analisar as questões para além das aparências dos fenômenos sociais. Elas devem identificar os determinantes históricos e sociais de cada situação e vislumbrar outras possibilidades de transformação social.

Saviani (2012, p. 160-161), expõe que “aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico”, o que reforça a necessidade de uma prática docente intencional, comprometida e alinhada com a emancipação dos sujeitos.

O professor crítico, orientando-se por essa perspectiva, assume o papel ativo na mediação do conhecimento sistematizado, contribuindo para a formação integral e a compreensão da realidade social de maneira consciente e transformadora, o que novamente reforça as duas posições distintas de quem ganha e de quem perde no cenário educacional atual.

Portanto, vale reforçar que a pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se na concepção histórica, a qual compreende que a realidade social é historicamente produzida pelas relações materiais determinadas entre os seres humanos no processo produtivo de vida. Desse modo, a educação é compreendida por ser uma prática social inserida nas contradições da sociedade e instruída por relações econômicas, culturais, históricas que compõem a vida social, deixando de ser entendida como um fenômeno isolado ou neutro.

Saviani (2012), ao trazer que a elaboração pedagógica deve estar pautada a uma consonância com a concepção de mundo e de homem vinculada ao materialismo histórico, enfatiza que a teoria pedagógica necessita compreender o ser humano como sujeito histórico, constituído de relações sociais capazes de transformar a realidade através de sua prática. Desse modo, a educação apresenta o papel de mediar o acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, o qual possibilita uma compreensão crítica da sua realidade social.

Não por acaso, a pedagogia histórico-crítica tem como estimativa a problematização sobre o modo de produção social para compreender o desenvolvimento histórico do homem. Esta estimativa provoca questionamentos sobre o papel da educação escolar no âmbito do modo de produção capitalista.

Desse modo, há indagações que podem ser respondidas por intermédio da PHC, pois essa pedagogia, cria condições para buscar refletir e modificar a realidade dos indivíduos, sendo assim questões poderiam ser levantadas no sentido de saber: Quais seriam as possibilidades de a educação modificar essa realidade; por meio de quais instrumentos e mediação da educação escolar, pode se verificar, entender e transformar essa realidade (Silva 2019). Ou ainda, complementando com abordagens sobre: a função da escola; a função do professor; os sujeitos que queremos formar; além de muitas reflexões sobre nossa sociedade atual.

As ideias acima apontadas buscam fazer com que o indivíduo questione sua realidade, verifique sua situação atual, a fim de modificar as condições materiais em busca de melhorias, que a transformar a sua realidade, esquivando-se das artimanhas do sistema capitalista. Neste sentido, os questionamentos são essenciais, para que o professor reflita também sobre a sua prática pedagógica, afinal, deve-se questionar se estamos educando para o desenvolvimento humano ou somente para as adequações necessárias ao mercado de trabalho.

Todos esses questionamentos propostos, podem ser respondidos por meio do aparato teórico-metodológico da PHC. Pois, essas questões são explicitações das condições histórico-sociais que levaram a impor a necessidade da construção dessa referida teoria pedagógica. Esses questionamentos compreendem as bases teóricas para que PHC atenda às demandas de uma educação pautada na vigilância crítica da realidade atual, ou seja, do mundo concreto (Silva 2019).

Essa pauta, justifica-se pelo pressuposto de que existe uma relação intrínseca entre o modo de produzir a existência humana e a educação. Somente por meio dos conhecimentos que fazem parte do processo de desenvolvimento da humanidade é possível abranger o significado dos objetos e dos fenômenos sociais em sua plena essência.

Saviani (2011b) ressalta que o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é por meio dela que os seres humanos se humanizam e humanizam os seus semelhantes das novas gerações humanas. Sendo assim, a escola necessita estabilizar a elevação desse processo, que se refere ao movimento pelo qual o fenômeno do objeto é elevado ao nível de consciência subjetiva. Isso culmina no processo de catarse, a partir do qual se supera a visão sincrética e se compreende a elaboração superior pela qual as determinações da estrutura social se apresentam na superestrutura da consciência dos indivíduos, conforme define Gramsci (1978). Diante

desses apontamentos, compreende-se que a PHC considera o processo educativo como uma prática intencional que preza pela formação *omnilateral* dos indivíduos.

Frigotto (2010) destaca que por meio dessa formação é possível desenvolver as capacidades humanas, pois esta opõe-se à educação reduzida para a preparação do mercado. Sendo assim, ela supera visões pedagógicas que minimizam a educação a mera adaptação dos indivíduos em contemplações para as exigências e o imediatismo do mercado atual, composto pelo perfil capitalista pragmático de formação humana.

Ao contrário, essa perspectiva busca garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, entendidos estes como elementos essenciais para a emancipação humana e para a transformação das relações sociais existentes. Essas questões serão aprofundadas na seção a seguir, que trata sobre as contribuições da PHC para a formação plena dos indivíduos.

3.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação Integral dos Sujeitos

Diante dos apontamentos apresentados sobre os fundamentos da PHC, observa-se a sua vinculação com contribuições relevantes para a área da educação. haja vista que essa perspectiva educacional preza pela formação integral dos sujeitos, de modo que todos sejam capazes de transformar sua realidade por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua história.

Para o alcance da compreensão desse conhecimento sistematizado, o uso do método da PHC, constituído pelos cinco momentos: A prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, é o ponto chave para promover a passagem do senso comum ao conhecimento mais elaborado. Esse conhecimento fará com que cada indivíduo seja capaz de atingir uma melhor compreensão sobre sua realidade por meio das reflexões. A PHC, portanto, transformará esses indivíduos em sujeitos críticos, justos, que compreendem as artimanhas do atual sistema e tentam combatê-las.

Desse modo, iniciamos acentuando que, por meio da ênfase dada na PHC, é possível ter acesso ao conteúdo histórico dos elementos a serem trabalhados na esfera do campo educacional, pois, esse processo é fundamental para o desenvolvimento da formação humana. Essa condição ocorre quando se aproxima a essência dos objetos e dos fenômenos sociais da realidade concreta.

Esse seguimento possibilita maior abertura para a compreensão das objetivações humanas e das suas complexidades. A PHC possibilita que o indivíduo compreenda a situação atual da realidade concreta, verificando a necessidade e as inúmeras possibilidades de transformação social. Desse modo, a compreensão da história só se torna concreta a partir de uma concepção dialética. Com suporte do referencial marxista, é possível desenvolver um domínio fundamentado na consciência teórica, o que possibilita apreender o caráter processual e contínuo do desenvolvimento da existência humana (Silva 2019).

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que o processo de conhecimentos sistematizados ao longo da história é considerado como ponto chave para uma melhor compreensão da realidade e pela busca de melhorias na formação dos indivíduos. Esse processo deve ocorrer, segundo a PHC, no âmbito escolar, pois é por meio da mediação intencional do professor com o aluno, que acontece o conhecimento elaborado.

A partir da transmissão dos conteúdos elaborados socialmente, cada indivíduo poderá ter condições favoráveis para compreender as complexidades de sua realidade e atingir um melhor desenvolvimento humano, podendo combater e minimizar os prejuízos impostos pela sociedade capitalista.

Saviani (2008) aponta que os dominados só possuirão condição de libertação quando dominarem o que os dominadores dominam. Desse modo, a Pedagogia histórico-crítica, é considerada uma forte aliada na contribuição do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Ainda, corroborando com essa temática, vale ressaltar aquilo que Pina; Gama e Galvão (2025) registram, quando abordam que a educação escolar deve contribuir para a inteligibilidade do real, sendo além de suas manifestações fenomênicas. Para isso, é necessário que haja uma seleção de conhecimentos capazes de favorecer o entendimento crítico da realidade social.

Destarte, para atingir um melhor desenvolvimento na formação dos sujeitos, deve-se priorizar os conteúdos sistematizados que realmente contribuam para a melhor compreensão da realidade. Afinal, conforme registra Martins (2013), o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas com a sucessão de um processo complexo de apropriação da cultura acumulada pela humanidade. Nesse sentido, a PHC, quando abordada no âmbito escolar, vincula a formação humana como um

aspecto central, defendendo um currículo escolar fundamentado na seleção dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento dos alunos.

Sobre essa questão, Saviani (2008) destaca que o currículo deve ser compreendido como um conjunto de atividades nucleares da escola, pois, elas garantem sua especificidade, enquanto a instituição transmite o saber sistematizado. Essa análise se completa com o pensamento exposto por Martins (2013) quando escreve que os conteúdos escolares não podem ocorrer de forma aleatória, ou apenas com objetivos baseados em interesses imediatistas dos alunos. Conforme entende a autora, é importante fazer uma análise para selecionar os conhecimentos necessários, que realmente contribuem para compreender os problemas em torno da realidade social dos alunos e da sua formação escolar.

Conforme aponta Saviani (2004), a definição dos conteúdos exige a identificação do que é essencial para compreender a realidade, distinguindo o que é principal e o que é secundário dentro do processo educativo. Ademais, a PHC aborda uma grande relevância ao conceito de conhecimento clássico no processo de formação humana.

Saviani (2010) entende que o clássico no currículo se refere aos conhecimentos que perduraram no tempo e que continuam como referência para a compreensão da realidade e da formação humana. Esses conhecimentos são extremamente importantes, pois captam questões cruciais relacionadas à existência humana e ao desenvolvimento histórico da sociedade.

Desse modo, o ensino na perspectiva da PHC garante que os alunos tenham acesso a esse conhecimento e possam entender sobre a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Essa condição é essencial para o desenvolvimento intelectual e crítico dos sujeitos. Ainda, corroborando com o pensamento expresso por Martins (2013), o desenvolvimento do ser humano acontece plenamente, quando suas aptidões e funções tem acesso ao que existe de mais rico, que foi produzido pela sociedade na forma da cultura intelectual e material. Em suma, essa seria uma forma de contribuição da PHC, que objetiva o acesso ao conhecimento, para além dos conteúdos básicos.

Dentre as inúmeras contribuições da PHC para a formação humana, de acordo com o referencial marxista, está a concepção pedagógica que compreende a educação como um processo que envolve uma relação com as condições históricas e sociais. Dessa forma, pode-se afirmar que essa pedagogia possui relação direta com a educação escolar e com a transformação social.

Saviani (2012) assegura que a educação, apesar de ser determinada pelas condições sociais, exerce também grande influência sobre a sociedade, e contribui para a formação crítica dos sujeitos. Portanto, ao possibilitar o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico, a escola pode ofertar condições para a compreensão das contradições presentes na sociedade capitalista, desenvolvendo, dessa forma, uma criticidade sobre a visão da realidade atual.

Esse acesso aos conhecimentos, que possibilitam uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social, opõe-se às propostas norteadas pelos documentos educacionais que sustentam a educação na atualidade. Essas propostas, vinculadas ao ideário político-ideológico dos organismos internacionais como a Unesco, visam a individualizar o acesso ao conhecimento sistematizado somente para as classes mais privilegiadas e oferecem para a classe trabalhadora uma educação mercantil, focada na exploração e na competitividade que favorece às forças produtivas.

Sendo assim, ao analisarmos o atual contexto capitalista é possível perceber o rumo que a educação vem tomando, ao basear-se em teorias do aprender a aprender. Pois, da forma como o cenário educacional vem se constituindo, serão poucos os indivíduos que possuirão acesso a uma educação de qualidade, que realmente seja focada na apropriação do conhecimento, para que haja condições suficientes para transformar a realidade social.

Saviani (2013) destaca que cabe à escola o papel de possibilitar o acesso às futuras gerações ao conhecimento sistematizado, de maneira metódica e científica. Sendo essa uma função difícil de ser implantada em um sistema engessado que articula aulas prontas e limita a autonomia dos professores no trabalho docente.

Essas premissas impostas pelos novos modelos educacionais acabam por limitar o acesso ao conhecimento das classes menos favorecidas, oferecendo o conhecimento elaborado para as elites. Mas, é preciso considerar que o conhecimento é produzido coletivamente e, desse modo, o ideal é que todas as classes tenham acesso e dominem os mesmos conhecimentos que a classe dominante detém.

Coaduna-se com essas reflexões, o que Saviani (2019) aborda, ao explicar que o conhecimento não tem sentido se for produzido para si mesmo, mas que é necessário que o reproduza, servindo dessa forma, para a dignidade das pessoas e não somente para um grupo limitado. Evidencia-se, dessa forma, que a PHC é uma pedagogia que visa atingir seus objetivos a partir da classe trabalhadora, excluída, a qual se sujeita ao

modo de produção e às demandas do capital. Isto posto, vale salientar que minimizar esse modelo hegemônico é uma necessidade premente e atual.

Outro ponto relevante, que merece destaque, é que a PHC propõe uma organização didática do ensino que contempla a teoria e a prática no processo educacional, conforme já exposto inicialmente, com os cinco passos da PHC. A intenção dessa abordagem fundamentada na teoria e prática preza por um trabalho pedagógico que alcance o conhecimento sistematizado, indo além do conhecimento apenas imediato.

De acordo com Gasparin (2005), o método pedagógico baseado nessa perspectiva parte da prática social dos alunos, que propicia a apropriação dos conhecimentos teóricos e retorna a prática social trazendo um novo entendimento da realidade. A ligação articulada do processo entre prática-teoria-prática favorece que os alunos superem o conhecimento imediato e desenvolva uma compreensão mais elaborada, de acordo com a realidade social. Portanto, o processo educativo colabora para que os sujeitos ampliem seu repertório de análise crítica e intervenção da realidade, pois o acesso ao conhecimento é ponto chave para emancipar os sujeitos.

Desse modo, evidencia-se que a PHC possui importantes contribuições para a formação humana ao defender a centralidade da escola na socialização do conhecimento sistematizado, ao valorizar o verdadeiro papel do ensino na apropriação da cultura elaborada e ao entender a educação como composição do processo histórico de humanização dos indivíduos.

Ao possibilitar o acesso ao verdadeiro conhecimento essa pedagogia preza por ofertar uma formação humana que exceda os limites de experiências rasas e imediatas. Trata-se de uma formação capaz de articular contribuições para o desenvolvimento intelectual e crítico de todos os sujeitos, sejam estes de todas as classes sociais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na continuidade das nossas discussões, a próxima seção trata sobre o modelo atual da educação em tempo integral no estado do Paraná, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, buscando, dessa forma, contemplar por fim, as análises e os resultados dos nossos estudos.

4 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção realiza uma retomada das discussões feitas nas seções anteriores sobre a educação em tempo integral no Estado do Paraná e a Pedagogia Histórico-Crítica, estabelecendo uma relação entre os fundamentos da política educacional do nosso estado com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica.

O objetivo dessa discussão é analisar a política de Educação em tempo Integral do Estado do Paraná sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais contemporâneas, ao ampliarem a permanência de tempo dos alunos na escola, não garantem por si só uma formação integral podendo, em suma, apenas reforçar as perspectivas pragmáticas vinculadas ao mercado capitalista.

Deste modo, torna-se fundamental problematizar em que medida a proposta de escola em tempo integral, implementada no estado do Paraná, aproxima-se ou distancia-se de uma concepção *omnilateral*. Essa compreensão de formação humana se alinha à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que concebe a educação como um processo de mediação fundamental para a humanização, defendendo o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a emancipação dos sujeitos.

Para constatar o objetivo desta seção, seguiremos com a organização de duas subseções. Na primeira subseção abordamos a proposta presente na política de Educação em Tempo Integral no Paraná, com o propósito de identificar seus fundamentos, diretrizes e objetivos, de acordo com os documentos oficiais que orientam sua implementação. A partir dessa abordagem, evidenciamos quais as concepções de educação e formação humana estão alinhadas a essa política, bem como apresentamos a aproximação ou os distanciamentos existentes entre essa política atual e a perspectiva de formação integral.

Em relação à segunda subseção, nela será realizada uma leitura crítica da política educacional para evidenciar, a partir dos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica analise-se a escola em tempo integral. Portanto, discute-se em que medida a ampliação do tempo escolar contribui, realmente, para a apropriação do conhecimento sistematizado dos alunos, ou se essa ampliação apenas se restringe a uma ampliação quantitativa de tempo, sem o intuito de alterar de forma qualitativa do processo educativo.

Saviani (2011a), discutindo sobre o aumento do tempo de permanência das crianças na escola, esclarece e afirma que não basta apenas um aumento do tempo escolar, é necessário fornecer às crianças o acesso necessário ao conhecimento elaborado, o qual é fundamental para a formação plena dos sujeitos.

Portanto, esta seção busca contribuir para um debate em torno da educação em tempo integral, superando as análises descritivas, a fim de analisar criticamente as implicações dessa proposta para a formação humana no contexto das políticas educacionais contemporâneas no estado do Paraná.

4.1 A proposta de formação na escola de tempo integral

Atualmente o governo do Estado do Paraná, vem aumentando o número de escolas de ensino em tempo integral em seus municípios. Essa ampliação decorre de acordo com o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR 2015-2025), iniciado em 2015, o qual é articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, PEE-PR tem como uma de suas metas a ampliação do ensino integral para no mínimo 65% das escolas paranaenses até o ano de 2025.

O PEE-PR foi formulado em alinhamento às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 e dentre as estratégias estabelecidas destaca-se a proposta de formação vinculada à ampliação da carga horária mínima para sete horas diárias. Destaca-se, também, a incorporação de estratégias para a inclusão de diferentes públicos como: quilombolas e indígenas, escolas do campo, adequações de estrutura, previsão de investimentos e formação continuada para professores. Busca-se, ainda, propiciar acesso à educação regular aos portadores de necessidades especiais, atentando para a reorganização do espaço e do tempo escolar, com foco na ampliação das oportunidades educativas para todos.

Nesse sentido, antes de iniciar essa discussão, é importante destacar a evolução que a oferta dessa modalidade de ensino obteve no Estado. Conforme registra o Documento orientador nº 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED, que trata da Educação em tempo integral (Paraná, 2023a), a ampliação da oferta da modalidade em tempo integral, possui um panorama de marcos no Estado do Paraná com ações indutoras desse modelo de educação na rede estadual.

Essas ações tiveram início em 2008, com a oferta das Atividades de Ampliação de Jornada por meio do Programa Mais Educação e do Programa Viva a Escola e, em 2011, houve a inserção do Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, em substituição ao Programa Viva a Escola.

No ano de 2012, deu-se o início à oferta do turno integral no Ensino Fundamental com a implementação da Educação Integral em Tempo Integral. No ano de 2013, mais vinte e quatro instituições de ensino de diversos Núcleos Regionais de Educação deram início à oferta da modalidade de Educação Integral, em turno único, a qual passou para a quantidade de vinte e nove instituições (Paraná, 2023a).

O documento aponta ainda que, em 2016, por meio de um projeto piloto, três escolas de Ensino Médio somaram-se às demais na oferta da Educação Integral em Tempo Integral em Turno Único. Neste mesmo ano houve a realização do processo de Seleção e Classificação para implantação de ETI em instituições de Ensino Fundamental e a Seed aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI (Portaria MEC nº 1.145 de 11 de outubro de 2016).

Na continuidade do processo, a partir de 2017, a SEED aumentou a oferta no Ensino Fundamental/Anos Finais, aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016b). Nesse entorno foi intensificando-se a oferta da Educação Integral em turno único atingindo um total de vinte e nove NRE e quarenta e seis municípios.

Coadunando ao exposto no documento orientador nº 01/2023 (Paraná, 2023a), dezoito escolas participam do programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. O qual foi realizado o Simpósio de Educação Integral no Ensino Médio e Escolas Interativas para os Componentes Curriculares do EMTI. Avançando para dezenove escolas de ensino Fundamental a ofertar ETI. A Portaria MEC n.º 2116, de 06 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), determinou novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No ano de 2018, o MEC publicou a Portaria n.º 1023, de 4 de outubro de 2018 (Brasil, 2018a), que instituiu diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

Nesse mesmo ano de 2018, foi publicada a Portaria n.º 1024, de 4 de outubro de 2018 (Brasil, 2018b), que regulamenta diretrizes do apoio financeiro por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares das Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC n.º 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018c), e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC n.º 1.023, de 4 de outubro de 2018 (Brasil, 2018a).

Diante deste percurso o principal objetivo era promover uma educação de qualidade que também atendesse a Meta 6, do Plano Estadual de Educação (Lei n.º 18.492/2015), a qual prevê “oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano”, neste sentido a Seed, busca ampliar, a cada ano, a oferta da Educação Integral em Tempo Integral.

A Meta supramencionada faz referência diretamente à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei Federal n.º 13.005/2014), a qual prevê a ampliação da oferta de tempo integral, em 50% (cinquenta por cento) das instituições públicas e para no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos matriculados na Educação Básica.

No ano de 2019, foi assinado o Acordo de Cooperação entre SEED, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura e Instituto Sonho Grande para viabilizar a implementação do Modelo da Escola da Escolha, com objetivo de aprimorar e consolidar a implantação da política de educação em tempo integral no Estado do Paraná por meio de ações relativas ao Modelo da Escola da Escolha. No ano de 2019 havia vinte e nove escolas do Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (Paraná, 2023a)

Porém a partir de 2021, o documento orientador n.º 01/2023 (2023a) apresenta que o Estado do Paraná passou a usar duas formas de oferta da ETI, sendo a primeira: Integral Mais: na qual as instituições de ensino com turmas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio com oferta mista, poderão ter turmas com tempo parcial e turmas com tempo integral simultaneamente; ou outro modelo de oferta o denominado: Programa Paraná Integral: Em que as instituições que fornecem unicamente a educação em tempo integral, possuem as turmas de todos os anos e séries sendo estas de tempo integral, não possuindo oferta de turmas com período parcial no diurno, e

todos os professores nesse formato, atuam de forma integral, com dedicação exclusiva nessas instituições (40 horas-aula semanais).

No ano de 2023 o estado do Paraná alcançou um total de duzentas e cinquenta e três escolas, representando um aumento de 71% em comparação ao ano anterior. A partir desse ano, todas as escolas nesse formato passaram a utilizar a nomenclatura Paraná Integral (Paraná, 2023a).

Para uma melhor compreensão sobre a evolução da educação em tempo integral no Paraná, segue quadro cronológico com os principais marcos.

Quadro Cronológico: Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná

Ano	Avanços e Programas
2008	Início das ações de ampliação da jornada escolar com o Programa Mais Educação ²⁰ e o Programa Viva a Escola ²¹ .
2011	Substituição do Programa Viva a Escola pelo Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno.
2012	Implantação da Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental.
2013	Expansão da oferta: mais 24 escolas passam a ofertar Educação Integral, totalizando 29 instituições em turno único.
2015	Aprovação do Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/2015), com a Meta 6 voltada à ampliação da Educação Integral.
2016	- Projeto piloto com 3 escolas de Ensino Médio em tempo integral. - Processo de seleção para novas escolas de Ensino Fundamental. - Adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Portaria MEC nº 1.145/2016).
2017	Ampliação da oferta no Ensino Fundamental (Anos Finais) e intensificação da Educação Integral, alcançando 29 NREs e 46 municípios.
2018	Publicação das Portarias MEC nº 1.023 e 1.024, que estabelecem diretrizes para avaliação de impacto, financiamento e expansão do EMTI e do Novo Ensino Médio.
2019	- Nova regulamentação do EMTI (Portaria MEC nº 2.116/2019). - Acordo de Cooperação com ICE, Instituto Natura e Instituto Sonho Grande para implementação do modelo Escola da Escolha. - Total de 29 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

²⁰ Mais Educação – Programa do governo federal vinculado no Paraná ao Viva a Escola, de modo a aumentar a jornada escolar. Havia atividades no contraturno, afim de reduzir evasão, repetência, com ações educativas, culturais, esportivas, de educação ambiental, de direitos humanos e lazer.

²¹ Viva a Escola – Programa de complementação curricular, com atividades guiadas pelos professores de acordo com a realidade da escola, dentro da disciplina. O conteúdo e a carga horária eram registrados no histórico escolar do estudante.

2021	Implementação de dois modelos de oferta: - Integral Mais (modelo misto: parcial + integral). - Programa Paraná Integral (oferta 100% integral com dedicação exclusiva docente).
2023	- Alcance de 253 escolas em tempo integral (crescimento de 71%). - Padronização da nomenclatura para Programa Paraná Integral. - Participação de escolas no EMTI e realização de ações formativas como o Simpósio de Educação Integral.

Fonte: PARANÁ. SEED/PR. **Documento Orientador n.º 01/2023** – DPEB/DEDUC/SEED (2023).

Com as referidas implementações, durante esse percurso o governo do Estado do Paraná elaborou, em 2019, o documento orientador 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEED: “Educação Integral em Tempo Integral” – Turno Único (Paraná, 2019), que define os objetivos, a organização curricular e demais assuntos referentes à educação integral em tempo integral.

Esse documento se apresenta de forma atualizada para: “Educação em Tempo Integral”, presente no Documento Orientador 01/2023 DPEB/DEDUC/SEED (Paraná, 2023a), o qual foi analisado durante essa pesquisa. Desse modo, vale apontar que o documento orientador 01/2019 obteve a nomenclatura alterada de “Educação Integral em Tempo Integral” para “Educação em Tempo Integral”, no documento orientador 01/2023, o que implica na não exigência de um trabalho educacional com ênfase na formação integral do aluno, haja vista que o termo atual compete apenas à tempo integral, o qual se refere apenas à ampliação de carga horária.

Saviani e Duarte (2012) defendem a proposta de uma educação integral, na qual o sujeito possua condições de se desenvolver de forma *omnilateral*. No entanto, a ampliação de tempo na escola, no formato de educação em tempo integral na prática, em suma, apresenta apenas propostas de jornada ampliada de tempo, sem intencionalidade pedagógica voltada para a formação humana.

Vale ressaltar que, conforme pontua Machado (2012), a maximização de horas na escola pode propiciar aprendizagens significativas, mas esse processo não é comprovado em uma relação simples de causa e efeito. Ou seja, o aumento do tempo por si só não é capaz de garantir uma aprendizagem efetiva, quando ocorre a ampliação do tempo sem intencionalidade pedagógica voltada para uma formação humana integral, essa ampliação se torna apenas uma reprodução do instrucionismo.

Desse modo, o estado do Paraná segue as premissas contidas no seu documento norteador, conforme consta no Documento Orientador 01/2023, a Educação Integral em Tempo Integral na rede pública estadual do Paraná, requer um

currículo integrado que contemple os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular de duas maneiras: nos componentes curriculares, organizados tradicionalmente como disciplinas, de forma a enriquecê-los com as características regionais e locais integradas à parte comum, e por meio de componentes curriculares eletivos ou não, organizados de forma distinta a disciplinar, constituindo um todo (Paraná 2023a).

Neste sentido, ressalta-se que a BNCC “é um documento que determina os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras” (Brasil, 2017a). O texto da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental foi aprovado no ano de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento tem como objetivo orientar os currículos da educação básica e estabelecer critérios para a aquisição de dez competências gerais e, conseqüentemente, das habilidades relacionadas ao desenvolvimento de alunos da educação infantil e do ensino médio (Brasil, 2017a).

Portanto, a proposta da educação em tempo integral no estado do Paraná, conforme os documentos analisados, possui uma formação voltada para o suprimento das demandas do mercado atual, de acordo com sua vinculação com a BNCC, a qual se ancora na promoção de habilidades e competências, desde os componentes básicos como os diversificados. Esse ponto evidencia-se no seguinte trecho:

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum e os que a ampliam e complementam, precisam estar integrados, considerando que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica (Fazenda, 2011, p. 88).

Essa passagem traz outro ponto importante o qual deve ser analisado, o termo: “nova Pedagogia” referido na citação acima e outro termo denominado: “nova identidade na escola” presente na organização curricular do documento orientador 01/2023, ao pontuar como um de seus princípios:

Construção de uma nova identidade na escola, incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica em que os estudantes sejam protagonistas (Paraná, 2023a, p.15).

Em ambas as citações, nota-se o discurso sobre novas propostas educacionais, uma nova educação, o protagonismo estudantil em destaque, enfim essas novas propostas, que normalmente estão entrelaçados com as pedagogias vinculadas à

Reforma do Estado, que aconteceu a partir de 1990 no Brasil e que, em seguida, passaram a compor as novas propostas de formação humana para o século XXI.

Dessa reforma, surgiram temas como: produtividade e competências para o mercado de trabalho e com a educação a serviço da reprodução do capital. Nesse sentido, percebe-se como esses aspectos se vinculam, unindo a educação com a economia e a política. Sabemos que a educação prepara os indivíduos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Contudo, nesse caso, as políticas educacionais atuais estão priorizando a economia em detrimento da formação humana, porque está promovendo uma educação voltada para o mercado de trabalho, quando privilegia na formação humana apenas o domínio das competências técnicas, destinadas a atender às demandas do capital.

Toda essa situação imposta nas “novas propostas de educação” dificulta o processo de ensino e aprendizagem na promoção de uma educação integral, fazendo, dessa forma, que essa mudança de nomenclatura, até mesmo como é o caso do Documento Orientador 01/2023 - “Educação em Tempo Integral”, o qual era nomeado como Documento Orientador 01/2019 – “Educação Integral em Tempo Integral”, carregue certa ilusão sobre a promoção da formação integral por meio da oferta de educação em tempo integral.

Consequentemente, para reforçar a ideia de promoção de uma educação integral, o Documento Orientador (Paraná, 2023a) traz em sua proposta que a organização do percurso escolar requer um currículo integrado que proporcione aos alunos um redimensionamento de tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a contemplar a formação humana nas suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional, cultural e física.

Todavia, lembramos que nessa proposta há uma certa contradição, pois ao ampliar o tempo escolar e na prática propiciar um ensino configurado em ementas que prezem apenas para a formação do desenvolvimento unilateral, a fim de atingir aquisição de conhecimentos que se adequam às exigências do mercado, há um certo distanciamento na proposta de uma formação crítica, que englobe todas suas dimensões, a qual o documento propõe. Esse ponto, nesse sentido, torna-se apenas um argumento para fortalecer a parte teórica do documento em análise.

Desse modo, todos os anos são propostos novos documentos e modelos de educação que visam a qualidade do ensino, ancorada ao alcance de metas e de números expressivos em simulados e provas externas, com fins não viáveis a

promoção de uma educação integral. Essas propostas vão sendo impostas sem nenhuma abordagem instrutiva à comunidade das classes menos favorecidas, e estas vão ficando, cada vez mais, sujeitas a esses modelos educacionais, não tão claros nem tão específicos na sua proposta de formação humana integral.

Corroborando com o exposto Paro *et al.* (1988, p. 230) afirma que para “introduzir mudanças na instituição escolar, visando ao incremento de suas atividades e a melhoria de seu desempenho é relevante considerar a necessidade de participação popular nas atividades e nas decisões que envolvem a escola”, como possibilidade para transformar a realidade escolar e, conseqüentemente, o contexto social.

Por conseguinte, a maneira pela qual a educação em tempo integral vem sendo implantada no estado do Paraná é condizente, apenas, com os documentos formulados pelas políticas de cunho neoliberal, ligadas ao ideário político-ideológico da Unesco para a educação do século XXI. Todavia, cabe destacar aqui que, o governo estadual repassa dados e informações de que a educação oferecida no estado está voltada para a qualidade no ensino baseada na formação integral dos estudantes. Contudo, não é o que se percebe na análise curricular, haja vista que os dados investigados apontam para uma formação que busca suprir apenas às demandas do mercado de trabalho.

Atinente a isso, a BNCC traz perspectivas que fundamentam a superação das desigualdades como forma de correção dos problemas do sistema educacional. Diante disso, autores como Curry, Reis e Zanardi (2018, p. 76). afirmam que quando os projetos curriculares são postos “[...] como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória”.

Neste sentido, seguindo o ponto de enfatizar a educação integral e sua reformulação de currículo como correção de problemas, a fim de minimizar as desigualdades sociais existentes, torna-se uma proposta vazia, pois a reformulação curricular não garante por si só a eliminação das desigualdades no ensino, algo que possui raízes mais complexas e mais profundas, que envolvem questões culturais, estruturais e socioeconômicas, dentre outras.

Dessa forma, é preciso repensar o conceito de Educação Integral no ensino fundamental, analisando as propostas da BNCC, que apresenta as competências e as habilidades como recurso de aprendizagem. Entretanto, por meio das premissas nela apresentadas, percebe-se a predominância do aprender a aprender, defendido no Relatório Delors (1999), como base epistemológica para a educação do século XXI.

Hipoteticamente, o “aprender a aprender” atende às necessidades econômicas atuais, prepara o indivíduo para uma sociedade que está em constantes mudanças e adaptações sociais. Todavia, no ambiente educacional, essa pedagogia não prioriza a sistematização dos conteúdos, tornando-os esvaziados de conhecimento, algo que deveria ser prioritário ao ser relacionado à apropriação do saber sistematizado. Assim sendo, essa prerrogativa de aprender limita-se em apenas possibilitar a aquisição de habilidades exigidas para o mercado de trabalho.

Corroborando com o exposto acima, recorremos ao Relatório Delors (1999), que traz em seu relatório, o seguinte trecho:

Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (Delors, 1999, p. 18).

Essa citação expõe que a pedagogia do “aprender a aprender” contribui apenas para um descolamento significativo no eixo do processo educativo. Nessa perspectiva, observa-se a inversão de papéis, conteúdos são trocados por métodos, práticas são prioridades, alunos são protagonistas, e nesse empasse de enfatizar o desenvolvimento de habilidades gerais de aprendizagem, quem perde são os sujeitos que possuem apenas uma formação empobrecida dos conhecimentos humanos historicamente produzidos.

Saviani (2021), afirma que na perspectiva do “aprender a aprender”, o importante é realmente aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, buscar conhecimentos, a lidar com novas situações. E isso altera até mesmo o papel do professor, que passa a ser um mero facilitador para auxiliar o aluno no seu próprio processo de aprendizagem, o qual deve apenas desenvolver habilidades e competências, priorizando atividades práticas que prezem pelo saber-fazer.

Essas ideias se evidenciam com o texto de Delors (1999), ao destacar que,

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os no contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre sua solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors, 1999, p. 157).

Conforme essas ideias, o “aprender a aprender”, acaba por envolver todos os participantes do processo de aprendizagem, todos acabam por ter seus papéis redefinidos em busca apenas de seguir o imposto pelas premissas do mercado.

Nessa visão, o foco por uma educação de qualidade assume outro viés, e para fugir dessas condições é necessário ressaltar que, para a efetivação de uma educação integral de qualidade, não bastam apenas novas propostas de ensino e um aumento na carga horária como solução desse processo. É necessário amparo e investimentos na área educacional, por intermédio de políticas públicas para que o Ensino Fundamental, em tempo integral, tenha condições de oferecer uma educação diferenciada daquilo que é imposto pela legislação, e que realmente considere uma concepção inovadora de educação integral, em todas as suas dimensões.

Neste sentido, evidencia-se a importância da oferta de conhecimentos vinculados aos pressupostos da PHC, e da elaboração dos currículos escolares nas escolas públicas estarem voltados para os filhos da classe trabalhadora, de modo que estes tenham acesso ao conhecimento elaborado. Mas, para que isso se concretize, é necessário romper com as dificuldades existentes no cenário educacional, sobretudo aquelas que estão apoiadas em propostas educacionais baseadas em políticas mercantis.

À vista disso, dialogamos com Saviani e Duarte (2012, p. 13) quando escrevem acerca da Pedagogia Histórico Crítica e da Luta de Classes na Educação Escolar. Nessa discussão os autores enfatizam a ideia de uma educação e formação humana a partir da qual acreditam que seja possível considerar como consensual a definição de formação humana. Diante disso, sob a análise do tema apresentado, é preciso entender se de fato consiste nos documentos norteadores de educação integral no Paraná a ideia de formação humana ou apenas a formação técnica para o trabalho.

Os autores supramencionados defendem uma proposta de educação voltada a formação humana plena do sujeito, compreendida para além da preparação imediata para as tendências do mercado de trabalho ou apenas do desenvolvimento de competências pragmáticas. Eles salientam que a escola deve ofertar aos alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possibilitando a apropriação crítica da cultura, da ciência, da filosofia e das artes como elementos fundamentais para o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano.

Nessa perspectiva, a formação humana está aliada à compreensão das determinações sociais, históricas e econômicas que estruturam a sociedade capitalista, reconhecendo a educação como um espaço de disputa entre os diferentes seguimentos sociais, a partir do quais ela se estabelece. Mediante a isso, ao analisar os documentos norteadores da educação integral no Paraná, torna-se necessário verificar em que

medida a concepção de formação humana presente nos documentos investigados se aproxima da perspectiva defendida pelos referidos autores, ainda mais no que se refere à promoção de uma educação crítica, emancipadora e direcionada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

No entendimento dos autores supracitados, a formação humana coincide com o processo de formação do sujeito na sua humanização plena, configurando a identidade do seu objeto, marcado pela própria educação. Afirmar que a educação é própria do ser humano, significa que o professor no seu contexto escolar deve ter amparo pedagógico do que vem a ser de fato o ser humano na sua essência. Isto nos permite pensar a respeito da educação integral no Paraná norteadas pelos documentos vinculados à BNCC, com vistas a compreender a formação humana do aprendiz.

Diante das argumentações apresentadas até aqui, cabe uma reflexão mais específica a respeito da importância dos documentos norteadores da educação de tempo integral no Paraná. São reflexões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo-a como ferramenta de interpretação e análise documental deste estudo.

Não por acaso, faz-se necessário analisar a proposta de educação em tempo integral, bem como seus objetivos, diretrizes e fundamentos, os quais estão pautados nos documentos norteadores, já mencionados, como a lei nº21.658/2023 e o documento orientador 001/2023 o qual está ligado à Deliberação nº 03/2023, aprovada em 05 de dezembro de 2023, que estabelece normas para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2023c).

Esse documento foi criado a partir da comissão a qual teve acesso para conhecer a realidade das escolas que ofertavam a educação em tempo integral até o referido momento. Conduzido em consonância com a Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral, com o propósito de fortalecer a colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, além de atender a Meta 6, do Plano Nacional de Educação (PNE) e às disposições do Plano Estadual de Educação (PEE)" (Paraná, 2023a).

A Deliberação nº 03/2023 salienta que as mudanças sociais vinculadas aos avanços tecnológicos ao serem introduzidas nas escolas e por meio do processo de ensino, desenvolvem habilidades exigidas nos dias atuais pelo mundo do trabalho, entre elas destacam-se empreendedorismo, matemática, lógica e conhecimentos

digitais (Paraná, 2023c). Evidencia-se, dessa forma, a proposta de ensino que o Estado do Paraná busca atrelar com a implantação da educação em tempo integral.

A referida modalidade de ensino prioriza as práticas voltadas para as áreas de empreendedorismo, conhecimentos digitais e lógica. Esses conteúdos se complementam com a proposta apresentada pela pedagogia do “aprender a aprender”, pois são componentes curriculares voltados para as exigências do mundo atual, o que de acordo com Saviani (2021) está diretamente ligado à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.

Ao focar nessas áreas de conhecimento, a formação integral do sujeito se torna fragmentada, a criticidade e sua postura diante do mundo ficam limitadas. Os referidos componentes prezam pela formação de um sujeito robotizado, que se alinha às demandas do mercado, de modo a cooperar para a produção de lucro (mais valia) e as necessidades do mercado capitalista, ampliando, dessa forma, as desigualdades sociais, bem como outros diversos problemas, os quais enfrentamos em nossa sociedade, devido a esse modelo de educação atual.

Outro ponto importante apresentado na deliberação vinculada ao documento orientador 01/2023, é quando ele registra que a escola precisa de mudanças em seus processos educativos, pois “a educação integral da pessoa, vai além das tecnologias, implica em garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural” (Paraná, 2023c, p. 5). Essa questão gera dúvidas pois, para o alcance do desenvolvimento pleno do educando, essa nova modalidade deve manter-se alinhada às gestões públicas eficientes.

Portanto, se atentarmos para as condições atuais da educação pública, percebemos que há necessidade de muitos investimentos e de adaptações escolares, pelo motivo de serem trabalhadas várias áreas em conjunto, que necessitam de um aporte mais preparado para, de fato, atingir o desenvolvimento integral e pleno dos sujeitos.

Sendo assim, ao apontar para a legislação do estado, nota-se uma proposta um tanto contraditória na educação do Paraná, que se baseia em documentos, como por exemplo o documento orientador nº 01/2019, o qual foi atualizado para o documento orientador nº 01/2023, que obteve sua nomenclatura alterada, visando apenas o atendimento à Educação em tempo integral (Paraná, 2019; 2023a).

Mas, reforça-se nesse documento e na deliberação 03/2023, a importância pelo desenvolvimento pleno dos sujeitos (Paraná, 2023c). Por conseguinte, os objetivos

dessa proposta não são tão claros, o que nitidamente foi também visto e abordado na seção 2.2 que trata da Lei nº 21.658/2023 em vigor sobre a educação integral no estado do Paraná, e apresenta relações com uma educação que prioriza um viés mercadológico, como exemplo explícito, é o destaque para a parceria entre empresas públicas e privadas (Paraná, 2023b).

O documento apresenta um cenário que deixa margens de abertura para parcerias com grupos privados, que visam apenas a lucratividade. Isso pode ocasionar prejuízos nos objetivos de ensino, até mesmo para a promoção de uma formação integral, tendo em vista que esse tipo de parceria implica em atingir os interesses dos grupos parceiros e não aos interesses educacionais de uma formação humana emancipatória.

Corroborando com o exposto, Saviani (2021) expõe que no Brasil, desde a década de 1990, as práticas educativas possuem características diversas, difundindo por diferentes espaços. A educação desde as “escolas propriamente ditas”, está vinculando-se a espaços empresariais, entidades religiosas sindicais, organizações não governamentais, academias e clubes esportivos, sem exigências de precisão conceitual e rigorosidade teórica, em sentido ao gosto do clima pós-moderno.

Como posicionamento frente a essas questões, o autor assevera que, cabe nos refletir sobre essas condições de apropriação de novos tempos e espaços e vinculações com ramos empresariais sem intencionalidade pedagógica. Pois, essa gama não possui nenhuma contribuição benéfica para a formação dos sujeitos. Ela apenas normaliza o caminho para o qual a educação vem seguindo, cujo propósito é propiciar uma formação rasa, condizente com objetivos de competitividade, lucratividade, meritocracia.

Diante desse caminho, fazemos o seguinte questionamento, sendo esta nossa questão principal: Qual a proposta de formação na escola em tempo integral? Diante dos estudos em relação ao currículo escolar dessa modalidade, nota-se a uma formação que em seus discursos mantém a preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos, mas na prática se volta para uma formação concatenada com as premissas do mercado.

Se levarmos em consideração que a educação está alinhada e em acordo com a sociedade na qual está inserida e que a escola faz parte da sociedade capitalista, elas são, portanto, determinadas por esse modelo de sociedade. Desse modo, tanto os

professores quanto os alunos estão formando e sendo formados para reproduzir esta estrutura material da sociedade.

No entanto, a utilização de discursos contraditórios, embrenhados na proposta de educação em tempo integral, dificulta compreender a real finalidade dessa modalidade de ensino, mascarando a compreensão de que seria apenas uma tentativa de adaptar os indivíduos às condições da ordem vigente.

Ao se assumir essa postura de formação de simplesmente adaptar o sujeito ao meio e para atuar de acordo com as demandas do mercado, há uma reprodução das relações que excluem, que contribuem para a carência de conhecimento intelectual, oferecendo para as classes populares uma educação mínima.

Essa tendência não coaduna com o real compromisso da educação, que deveria ofertar um ensino de qualidade que supere a mera adaptação dos sujeitos às condições sociais vigentes. Vale destacar que, a educação integral dos sujeitos é aquela capaz de contribuir para a emancipação humana das relações sociais de produção que o limitam e escravizam.

Sobre essa questão Vigotski (1994, p.181), aponta que: “Junto com a libertação de muitos milhões de seres humanos [da opressão], virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem o seu desenvolvimento. Essa é a primeira fonte [da transformação] – a libertação do homem”. Portanto, para que o trabalho docente seja eficiente na formação humana, é necessário tomar essa afirmação como tarefa diária no processo educativo. É preciso apropriar-se do sistema teórico-conceitual do referido autor, fazendo-o progredir para as práticas sociais, de forma que a prática educativa esteja amparada pela busca da emancipação humana. Essa seria umas das principais alternativas para a escola se contrapor aos processos de alienação produzidos pelas classes dominantes.

Neste sentido, cabe compreender que há diversas formas de organização do trabalho que impactam diretamente na questão da emancipação. Sobre isso a concepção marxiana traz que só é visto como produtivo o sujeito que produz mais valor para o capitalista, ou seja, quem contribui para o processo de valorização do capital. Sendo assim, a ênfase na formação mínima e unilateral é direcionada para as classes populares, justamente com a intenção de mater os trabalhadores condicionados somente aos interesses do capital.

Ressalta-se que a forma como os sujeitos compreendem a realidade é o principal instrumento para modificar as artimanhas do sistema, a fim de transmitir uma

consciência voltada para a dimensão política, que possa permitir se contrapor à insuficiência formativa a partir da qual os sujeitos são condicionados na atual educação escolar.

Vale ponderar, que com a inserção dos novos componentes curriculares, nota-se a perda do conhecimento sistematizado e o esvaziamento dos conteúdos humanizantes nas matrizes curriculares dos cursos de formação escolar, o que, no campo educacional, acarreta em algumas consequências, tanto na questão da aprendizagem como na questão da humanização dos sujeitos. Isso se reflete no apontamento feito por Oliveira (2008, p. 102) ao afirmar que existe:

[...] uma crescente desqualificação da ciência, do conceito e da própria filosofia que sustenta a visão de mundo e de realidade [...]. Neste sentido, colocando em dúvida a existência da realidade e da própria ciência, estas filosofias colocam em xeque a necessidade da existência da escola e do trabalho escolar.

Não obstante, é preciso acreditar que, ao ser negada ou colocada em dúvida a possibilidade do conhecimento objetivo da realidade, há o comprometimento da compreensão de que a ideia de transformação dessa realidade pode ser realizada por meio da ação humana e do conhecimento científico (Malanchen, 2016). Nesse sentido, o maior prejuízo é em relação à formação humana, pois quando se oferta uma formação mínima, forma-se um sujeito somente preparado para atender às adaptações das condições da sociedade capitalista.

A proposta de uma educação baseada em aprendizagens superficiais ou técnicas, como aquelas que constituem os componentes diversificados de: projeto de vida, empreendedorismo e protagonismo, propõem que os indivíduos aprendam a solucionar problemas imediatos e sejam tolerantes com as situações do cotidiano. Essas ideias estão pautadas na cultura da paz e no ambiente empreendedor e são propostas pelo Relatório Delors (1999) para que todos aceitem as condições sociais, sustentando o ciclo de reprodução do capitalismo. Ademais, a situação imposta por uma formação baseada nesses princípios favorece a aceitação das contradições sociais, trazendo o foco para a responsabilidade individual, fazendo com que se perca a intenção da Pedagogia Histórico Crítica pela busca de uma transformação social.

Nesses termos, para enfatizar ainda mais a proposta da educação em tempo integral, relacionamos essa questão com o relatório Delors, o qual define que um dos principais papéis da educação atual é prover na humanidade a capacidade de dominar

o seu próprio desenvolvimento. Espera-se que a educação seja capaz de fazer com que cada pessoa tome o seu destino em mãos e que contribua para a sociedade na qual vive (Delors, 1999). Desse modo, revela-se que a perspectiva de uma formação integral não é a intenção de oferta nessa modalidade de ensino.

Esse ponto favorece o que os documentos norteadores da educação em tempo integral no Paraná prezam pelo “protagonismo estudantil”, haja vista que ele se vincula ao relatório Delors e é imposto por meio da ementa e dos novos componentes curriculares apresentados nessa proposta educacional.

De acordo com o documento orientador 01/2023, (Paraná, 2023a), a escola possui função de ofertar a aprendizagem dos conhecimentos culturais e científicos historicamente produzidos pela humanidade, além de:

[...] despertar os sonhos, a busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/ (re)conhecer seu lugar no mundo. Por isso, torna-se imprescindível oportunizar condições de aprendizagem que contribuam para a construção do Projeto de Vida de estudantes que, no percurso formativo vivenciado na Educação Básica, possam constituir-se seres humanos autônomos, solidários e competentes (Paraná, 2023a, p. 10).

De acordo com o exposto, percebe-se a existência do foco em uma educação socioemocional, algo que é fundamentado de acordo com as propostas de Delors (1999), que apresenta os quatro pilares da educação como subsídio crucial para a promoção da educação atual, a qual remete a uma formação colaborativa em conformidade com as demandas locais e globais no quesito de convivência.

A proposta também se encaixa na promoção de uma formação voltada para o terceiro pilar: “aprender a viver juntos”, que busca a convivência, aceitação das diferenças, tolerância e administração de conflitos, prezando pela Cultura da Paz. Essa atitude de empatia ao ser fomentada na escola, possibilita que o aluno, ao ser inserido na sociedade nos seus diversos papéis, entre eles ao participar das organizações empresariais, tenha um comportamento pacífico, a fim de evitar conflitos e sejam receptivos às condições impostas pelo mercado no mundo capitalista.

Enfim, essa proposta vinculada aos quatro pilares, conforme já discutimos anteriormente, visa à formação de trabalhadores independentes e autônomos responsáveis pela sua própria existência, independe das oportunidades sociais, que tomem suas próprias decisões e solucione os seus problemas econômicos, excluindo dessa forma, o papel do Estado na elaboração de novas políticas sociais ou de políticas

educacionais condizentes com uma formação humana voltada para a formação de integral.

Portanto, é extremamente importante, buscar compreender a proposta da formação na escola em tempo integral, pois a inclusão de novas imposições curriculares, devem ser analisadas e refletidas, conforme esclarece Saviani (2008), ao afirmar que, “a condição de libertação somente é válida quando dominamos o que os dominantes dominam”. A falta de conhecimento mantém os sujeitos atrelados às próprias demandas do mercado, tornando-os meros reféns das condições sociais, trabalhando para a reprodução e a manutenção do sistema capitalista.

Neste contexto, a nova modalidade de ensino em tempo integral, é configurada e imposta às classes menos favorecidas, com o formato em turno único, com carga horária de quarenta e cinco horas semanais, dividida em nove aulas diárias equivalentes a cinquenta minutos cada. Além disso, há uma hora destinada ao almoço e dois intervalos de quinze minutos, sendo um pela manhã e outro no período da tarde. Esse tempo é direcionado para a inserção dos componentes da base nacional comum curricular e componentes da base diversificada nas quais, de acordo com o documento (Paraná, 2023a), os alunos devem ter presença diária de forma obrigatória e acesso a todos os componentes curriculares e unidades de ensino da matriz curricular.

Diante das questões apontadas até aqui, cabe-nos uma investigação condizente com a prática dessas mudanças que estão sendo implantadas. É necessário verificar se realmente elas são benéficas para os alunos e para a comunidade escolar. É preciso pensar se estão, de fato, alcançando todas as ousadas proposições apresentadas nos documentos que norteiam a implementação da educação em tempo integral no estado do Paraná, atualmente, afirmando preocupar-se na formação integral. No entanto, essas questões só serão compreendidas por via de outros estudos que compreendem uma investigação com pesquisa de campo. Esse não é nosso objeto de estudos nesse momento. Por isso, voltamos à nossa questão que compreende o objeto da nossa pesquisa documental.

Afinal, o aumento da carga horária com a obrigatoriedade da presença em sala de aula não são elementos isolados para atingir condições de aprendizagem e desenvolvimento humano, o que se evidencia com Saviani (2013), quando afirma que a ampliação do tempo de permanência na escola só terá sentido se for para proporcionar a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Caso contrário, há o risco de apenas maximizar a permanência dos alunos na escola sem garantia efetiva

na sua formação, o que já foi mencionado por autores como Machado (2012) ao longo de sua pesquisa e de fato ocorre a não promoção de uma educação integral devido à forte ligação existente com ideais do relatório Delors (1999), que prioriza as práticas adaptativas ao cotidiano dos alunos e tenta adequar os indivíduos ao meio sem questionamentos.

Desse modo, conforme os postulados do Relatório Delors, compreende-se uma proposta de formação humana vinculada com a educação em tempo integral, por intermédio de discursos que destacam inúmeras mudanças no cenário educacional, sendo os pilares a nova base para o desenvolvimento humano e social do novo século. Mas, de acordo com Duarte (2001), essas mudanças tem a intenção de:

educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (Duarte, 2001, p. 157).

Evidenciamos essa interligação ao analisar os objetivos presentes na ementa do componente diversificado de Empreendedorismo, os quais visam:

Aprender a trabalhar com criatividade e inovação identificando oportunidades; Conhecer ações de empreendedorismo social e corporativo; Estimular o estudante a ampliar seus conhecimentos, aprender a empreender na própria vida e desenvolver o olhar para o coletivo. Desenvolver habilidades empreendedoras por meio de atividades teóricas e práticas, preparando-o para sua inserção no mercado de trabalho e a busca da oportunidade de negócios. Fomentar em cada estudante o espírito empreendedor, capaz de produzir inovações, resolver problemas, ser capaz de se arriscar, além de gerenciar aspectos da sua vida e desenvolver atitudes empreendedoras. (Paraná, 2023a, p. 71-72).

Ao nos depararmos com o termo **criatividade** relacionado ao “aprender a aprender”, como uma concepção que visa formar indivíduos criativos, é importante apontar que de acordo com Duarte (2001), a criatividade não deve ser vista como uma busca de transformação radical na realidade social, ou como busca de superação da sociedade capitalista, mas, de uma criatividade voltada para a capacidade de encontrar novas formas de ações que colaboram para uma melhor adaptação aos processos de produção e de reprodução do capitalismo.

Essas premissas não prezam pelo conhecimento sistematizado, apenas possuem foco no desenvolvimento da formação do “espírito empreendedor”, o qual busca responsabilizar o próprio sujeito ao seu fracasso ou sucesso, o que reforça, ainda mais, as desigualdades sociais existentes no capitalismo.

Desse modo, o empreendedorismo naturaliza a precarização do trabalho e a instabilidade das relações laborais, colocando os sujeitos como responsáveis pela sua própria inserção social, como se isso dependesse apenas de iniciativa, de criatividade ou de esforço pessoal, contribuindo para a meritocracia. Neste sentido, Arroyo (2012) problematiza que propostas educativas com foco em competências individuais desconsideram as condições concretas da vida dos alunos, reforçando processos de exclusão ao invés de superá-los.

Portanto, diante dessa lógica, mesmo com a valorização da questão do “coletivo”, do aprender a conviver, ocorre uma tendência voltada para a manutenção das bases estruturais da sociedade capitalista, as quais limitam as intervenções pontuais a fim de minimizar as desigualdades sociais.

Assim, a função da escola está sendo cada vez mais desconfigurada, baseando-se em uma formação adaptativa, para que os sujeitos sejam capazes de se inserir e operar no sistema atual, mas não necessariamente de compreendê-lo de forma clara, crítica ou de transformá-lo. Pois, de acordo com a proposta educacional apresentada, o saber escolar preza somente por desenvolver as necessidades imediatas e pragmáticas da atualidade, que são inversas a uma proposta que visa a construção da criticidade. Destarte, Duarte (2001) complementa que está sendo produzida, ou melhor, já se instalou uma mentalidade altamente pragmática, com foco apenas no momento atual, no hoje, no aqui e no agora.

Neste sentido, complementamos que, em desencontro com a promoção de uma formação humana integral, o documento (Paraná, 2023a) destaca que no território paranaense, os elementos regionais que complementam a Base Nacional Comum Curricular estão inclusos nas estruturas curriculares com o propósito de colaborar para a formação humana e integral de alunos com o perfil de autônomos, solidários e competentes.

Enfim, afirmando dessa forma, o seu verdadeiro objetivo em formar um perfil de sujeitos interligados às propostas dos organismos internacionais, que visam a educação apenas com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e não humano. Além de possuir como uma de suas atribuições em seus fundamentos: “[...]”

Composição de Matriz Curricular com base em critérios estritamente pedagógicos, centrados no estudante que se pretende formar (Paraná, 2023a, p. 14).

Isto posto, finalizamos esta seção sobre a proposta de educação em tempo integral apontando que, de acordo com os documentos e estudos bibliográficos, os fundamentos e objetivos dessa modalidade de ensino apresentam, tanto em seu currículo, como na ampliação de tempo, a necessidade de uma estruturação do período escolar.

O intuito dessa reestruturação seria o de ofertar uma educação que contemple uma formação humana completa na prática. Afinal, evidencia-se que os objetivos em torno dessa proposta de formação integral, da forma como ela se apresenta nas escolas do Paraná, visam à manutenção de uma formação humana voltada para a reprodução capitalista.

Trata-se, portanto, de uma educação articulada com as demandas econômicas e produtivas, evidenciando uma orientação educacional que pode ser compreendida como pragmática e adaptativa às demandas do mercado. Essa proposta está distante de promover uma educação humana integral em todas as suas dimensões, contrariamente ao que defende em seus documentos norteadores da educação em tempo integral no estado do Paraná.

Por isso, a importância de atrelar a Pedagogia Histórico-Crítica à educação em tempo integral, para então combater as diferenças existentes em relação às desigualdades sociais. Pois, ao se implementar determinados componentes curriculares no ensino com interesses apenas de formação para o mercado, há uma desvalorização do conhecimento científico. Isso contribui para um ensino com práticas esvaziadas de conhecimento, e com as determinações de ensino que estão vinculados com os direcionamentos da BNCC (2017), que prezam pelas teorias do “aprender a aprender”.

Portanto, a vinculação da Pedagogia Histórico-Crítica com a modalidade de educação em tempo integral, possibilitaria inúmeros benefícios sociais para a formação humana em todas as suas dimensões. O trabalho voltado para o conhecimento mais elaborado, historicamente produzido pela humanidade, contribui para diversas questões sociais como a desmitificação das crenças do senso comum, a redução das desigualdades sociais, o combate aos preconceitos estruturais da nossa sociedade, dentre muitos outros que servem de entrave para a ascensão da classe trabalhadora em nosso país.

4.2 A escola de tempo integral sob o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao analisarmos a escola de tempo integral no Paraná, que segue as concepções da BNCC e está em acordo com as proposições do Relatório Delors para a educação do século XXI, encontramos na sua proposta muitas contradições e limites com relação à formação integral dos sujeitos. Isso evidencia um desencontro com as proposições da PHC. A educação de tempo integral no Paraná privilegia o tempo voltado para a formação mercadológica em detrimento de uma educação humanizante.

Ela vincula uma proposta que amplia a jornada escolar em carga horária com o propósito de melhores resultados e estratégias educacionais, mas que estão vinculados diretamente às questões do atual mercado, e que não objetiva nenhuma transformação efetiva no processo pedagógico da formação de sujeitos.

Desse modo, nota-se uma educação voltada para atender apenas aos interesses empresariais, cuja preocupação maior é preparar os sujeitos para desenvolver e aprimorar suas habilidades e competências. Saviani (2021) argumenta que os objetivos escolares e do trabalho, ao seguirem a concepção das competências, servem apenas para maximizar a eficiência, com foco em tornar os sujeitos produtivos, para a empregabilidade, distanciando-se do ideário de uma formação plena.

A escola, nessa nova concepção de ensino, destaca-se em modelos de pedagogias hegemônicas contemporâneas, sendo elas conceituadas como: neoprodutivismo²², neoescolanovismo²³, neoconstrutivismo²⁴ e neotecnicismo²⁵. Essas concepções de educação ocasionam a perda da função da escola, a qual cessa em apresentar os conteúdos clássicos e sistematizados, prezando apenas por temas transversais, competências e vivências cotidianas. Isso fica nítido na composição dos

²² Conforme Saviani (2021), o neoprodutivismo corresponde à atualização da teoria do capital humano, direcionada a educação para a formação de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

²³ O neoescolanovismo segue os pressupostos da Escola Nova, enfatizando o “aprender a aprender” e deslocando o foco do conhecimento sistematizado para os interesses e experiências, práticas imediatas do aluno (Saviani, 2021).

²⁴ Saviani (2021) traz que o neoconstrutivismo apresenta bases construtivistas de acordo com a pedagogia das competências, valorizando a aprendizagem individual e adaptativa.

²⁵ Neotecnicismo preza pela a reconfiguração da pedagogia tecnicista sob a lógica gerencial e empresarial, focado em avaliação de resultados, eficiência, produtividade e controle do trabalho pedagógico (Saviani, 2021).

componentes diversificados presentes nessa modalidade de ensino apresentados no documento orientador 01/2023, além dos objetivos previstos na lei nº21.568/2023.

Essas novas premissas educacionais, quando alinhadas com objetivos diretamente ligados às tendências mercadológicas, alteram o papel do docente, o qual se torna um facilitador e não mais um mediador do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Essa alternativa pode ser nitidamente vista no relatório Delors (1999), quando ele propõe que os professores deveriam ter contato ou exercer outras profissões, fora do ambiente escolar, com a finalidade de conhecer a realidade das empresas. Nesse sentido, fica evidenciado que as novas propostas pedagógicas prezam por ver o professor atuando dentro de uma empresa e fora de uma escola. Conforme salientam Santos e Molina (2025), o relatório Delors foi fundamentado por pessoas que não atuam no contexto escolar, ou que conhecem tanto o contexto escolar, que prezam para que ele seja apenas um aparelho reproduzidor do mercado.

Nesse ponto, vale destacar que a figura do professor é essencial como mediador do conhecimento elaborado. Ao atuar de modo em uma “empresa” os objetivos da proposta da justificativa da ampliação do tempo escolar nessa modalidade de ensino em tempo integral, contrapõe-se a uma organização pedagógica que favoreça tal condição: mediação do professor e acesso ao conhecimento sistematizado, o qual é indispensável para a formação da consciência crítica dos sujeitos (Duarte, 2013).

Coadunando com o exposto, o referido autor ressalta que a psicologia histórico-cultural, articulada à PHC, propõe que o desenvolvimento humano é assimilado como um processo que ocorre por meio da mediação social e cultural, da passagem da condição de “ser em si”, para “ser para si”. Isso condiz em reconhecer que o desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, mas sim com a intervenção intencional da prática educativa, o que reforça a importância do professor e sua atuação na mediação do conhecimento.

Portanto, com a proposta de educação apresentada na modalidade da educação em tempo integral, nota-se que esse profissional, perde cada vez mais o seu espaço e a sua autonomia no trabalho docente. Ele é cada vez mais tomado por aulas prontas e sistemas de ensino robotizados, com uso de plataformas e afins, com professores preparados para instruções técnicas e cotidianas, ligadas às teorias do “aprender a aprender”, ficando estes sem condições para realizar um trabalho na busca pela formação integral dos indivíduos.

A seguinte situação também é notória ao tratar sobre o componente curricular Educação Financeira, ao trazer em sua proposta que a formação integral deve considerar as demandas e necessidades do mundo atual. O documento orientador (Paraná, 2023a) registra que, por meio desse componente é possível propiciar a busca por soluções criativas para temas do dia a dia a partir de saberes desenvolvidos.

Complementando-se ao exposto, no componente curricular de Pensamento Lógico (Paraná, 2023a), o documento pontua que este componente tem como objetivo conduzir o desenvolvimento de problemas práticos do dia a dia, contribuindo para a formação de jovens críticos e com um grande senso convincente e consciente do mundo e da realidade a qual o cerca.

Essa proposta de formação apresentada em ambos os componentes curriculares, possui apenas o foco principal na busca por estratégias de solução de problemas do cotidiano. A classe dominante necessita dessa mão de obra para suprir as demandas de reprodução do capital.

Vale destacar que, uma educação que visa à formação de sujeitos que solucionem problemas do cotidiano, apenas reafirma aquilo que Smith (1996) expressa ao pontuar que, a educação para a classe menos privilegiada é ofertada em doses homeopáticas. Ora pois, promover uma educação voltada para práticas, e baseada no senso comum, é o mesmo que oferecer uma formação limitada, que impossibilita os sujeitos de realmente serem críticos e capazes de mudar sua realidade, conforme propõe a concepção da PHC.

Nesses casos abordados, tanto a questão estrutural dos componentes curriculares como a questão de gestão pública é algo que deve ser revisto, pois as condições para o aumento da carga horária sem intencionalidade pedagógica, sem alinhá-la com o conhecimento elaborado, não seria a solução para o alcance de uma educação de qualidade.

Conforme exposto durante esta pesquisa, é possível entender que esse modelo de educação integral, adotado nas escolas do Paraná, desenvolve apenas as competências e as habilidades que correspondem ao cenário educacional atual. Ele busca a formação unilateral dos sujeitos, trazendo outros prejuízos para a sociedade, como por exemplo a questão da competitividade, a qual beneficia o aumento das desigualdades sociais.

Evidencia-se, portanto, nos componentes curriculares diversificados inclusos na proposta da educação em tempo integral, a não condição para a promoção da formação

humana integral. Para que essa proposta possua rumos diferentes, o ideal seria o alinhamento Curricular com a Teoria Histórico-crítica, a qual defende:

[...] que busquemos na cultura produzida pela humanidade, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção (Malachen, 2016, p. 76).

Seguindo essa premissa, cabe-nos dizer que, para que a proposta de educação de tempo integral corresponda com a promoção de uma educação verdadeiramente integral, é fundamental que a escola tente se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, por meio da socialização do saber sistematizado. Esse saber sistematizado é o que a PHC, proposta por Saviani (2013), tanto preza e que, infelizmente, está sendo cada vez menos disseminado na educação escolar.

Nesse contexto, é fundamental que a escola se contraponha aos processos de alienação produzidos pelas classes dominantes na sociedade, assumindo a sua função em relação à socialização dos conhecimentos sistematizados, historicamente produzidos pela humanidade, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica, contribuindo para a compreensão da transformação da realidade e para a constituição do processo de emancipação humana, superando, dessa forma, as relações de exploração, alienação e dominação das classes dominantes.

Sendo essa a ideia central defendida por Saviani (2013), a fim de que o acesso ao saber elaborado constitua uma condição indispensável à formação humana e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, constata-se que essa função se encontra esvaziada por perspectivas educacionais que secundarizam a transmissão dos conhecimentos científicos, em favor de propostas que privilegiam aprendizagens fragmentadas e pragmáticas com fins mercantis.

Sendo assim, concepções que compactuam com a formação unilateral, na visão de Saviani (2021), se enquadram com o neoprodutivismo, o qual faz com que cada sujeito se responsabilize por sua inclusão ou pela exclusão no mercado de trabalho. Existe uma maximização do número de desempregos que é atribuída à falta de qualificação do próprio indivíduo e não às contradições existentes na base estrutural do capitalismo.

Dessa forma, a educação passa a funcionar como mecanismo de regulação da pobreza e deixa de cumprir o seu propósito como um direito social individual e inalienável de cada um. Pois, deixa de desenvolver as dimensões cognitivas, culturais, éticas e políticas para priorizar, somente, os componentes que agregam o desenvolvimento de competências e de habilidades para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Isso se comprova com base nas reestruturações curriculares implementadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) entre os anos de 2021 e as projeções para 2026. Conforme o estabelecido pela Deliberação nº 03/2025 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (2025), observa-se uma redução drástica nos componentes das disciplinas pertencentes a área de Ciências Humanas e Linguagens, como: filosofia, sociologia, artes, história, geografia, sendo que essas disciplinas são bases fundamentais para a formação plena da consciência humana. Mas, infelizmente, estão sendo cada vez mais reduzidas da matriz curricular no estado do Paraná.

Vale lembrar que, ao limitar o acesso a essas disciplinas da área de humanas, as próximas gerações não terão acesso aos conhecimentos clássicos que elas oferecem como referência. O foco dos novos modelos educacionais, como da educação em tempo integral, são a inserção da ampliação da carga horária e dos novos componentes curriculares: como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira, Pensamento Lógico, Robótica e outros. Esses novos conhecimentos visam a formação para o mercado de trabalho por meio do domínio de práticas e do conhecimento técnico. Não existiria problemas se algumas dessas disciplinas fossem inseridas para fazer parte da formação, o que não se pode conceber é que a maioria delas substitui o conhecimento que humaniza os sujeitos em detrimento do domínio de técnicas necessárias para empregar mão de obra pouco qualificada.

Destaca-se, ainda, que a justificativa para a redução dos devidos componentes é fomentada pelo interesse maior em concentrar-se a carga horária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas disciplinas são vinculadas aos exames que medem os índices educacionais, como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as demais provas feitas em larga escala. Isso se justifica para promover uma educação conduzida à aprendizagens básicas, como: ler, escrever, calcular, solucionar problemas e não à fomentação da formação crítica, capaz de incentivar uma mudança na realidade social dos sujeitos.

Duarte (2001) traz que essa proposta de educação atual opta pela operação de uma educação escolar, que ao invés de formar sujeitos que tenham conhecimento e saibam algo, apenas preza pelo objetivo de formar sujeitos predispostos a aprender qualquer coisa. A ideia é que aquilo que for apreendido pelo aluno seja útil para o processo de adaptação ao mercado, encaixando-se neste sentido aos pilares formulados por Delors, os quais estão diretamente ligados ao “aprender a aprender” e às pedagogias das competências, que prezam pelo esvaziamento do conhecimento.

Esse ponto pode ser melhor evidenciado, quando dialogamos com Saviani (2021) ao indicar que o objetivo da pedagogia do “aprender a aprender” não possui compromisso coletivo, mas traz as responsabilidades para os próprios sujeitos, os quais encontram-se à vulneráveis à “mão invisível do mercado”²⁶. Desse modo, é perceptível que o atual contexto educacional, tanto em questões relacionadas na formação docente, quanto nos conteúdos selecionados para os alunos, por meio dos componentes curriculares e das avaliações externas, estão direcionados para uma formação de sujeitos adaptados às condições do mercado, contrária aos pressupostos da PHC.

Ao trazer questões reflexivas sobre a PHC, Pina; Gama; Galvão (2025), afirmam a existência de dois caminhos distintos, em um lado há a possível contribuição para a formação humana integral quando a escola tende a aplicar e possibilitar acesso ao conhecimento sistematizado, o que de fato amplia as condições de aprendizagem dos alunos. Na contramão, esse mesmo modelo de escola pode reduzir-se a um mecanismo de adaptação social, quando orientada por uma lógica pragmática e utilitarista, com foco no desenvolvimento de competências e na resolução de problemas imediatos, situação a qual a escola integral atual no Paraná se enquadra. Destarte, a escola de tempo integral só adquire sentido no interior da PHC quando se orienta pela ampliação qualitativa das oportunidades de apropriação dos conhecimentos científicos e não apenas dos domínios tecnológicos.

Nesse cenário exposto, a integração da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto escolar na modalidade de educação em tempo integral é uma tarefa extremamente complexa, pois para se trabalhar com uma perspectiva crítica de educação e ensino é preciso se contrapor às questões impostas pela BNCC. Isso extrapolaria o simples fato

²⁶ O conceito de “mão invisível” remete à ideia de que na economia de mercado, a busca dos interesses individuais pelos agentes, pode indiretamente, contribuir para o bem-estar coletivo, como se fosse guiada por uma “mão invisível” (Smith, 1996).

de se ofertar um conhecimento superficial, buscando conduzir os sujeitos para a formação de um pensamento crítico.

Nesse sentido, para promover de fato uma educação pensando no alcance de formação *omnilateral*, os professores devem estar capacitados por uma perspectiva Histórico-Crítica de educação e formação humana. Somente assim haverá a possibilidade de superação de políticas públicas educacionais e de implantação de currículos com abordagens conservadoras e/ou tecnicistas, na modalidade da educação em tempo integral.

Desse modo, recorreremos ao exposto por Malanchen (2016) quando aponta que o percurso para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é compreender o trabalho e como ele se organiza e se transforma diante da sociedade. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir-se a uma política de cunho apenas assistencialista, voltada à ocupação do tempo de permanência dos alunos na escola, sem incidir efetivamente sobre o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Nessa mesma direção, Duarte (2013) alerta para o fato de que a educação escolar, na atual sociedade capitalista, tem sido reconfigurada de modo a limitar-se à adaptação dos indivíduos às exigências da ordem vigente. Essa crítica é extremamente relevante para a análise de propostas da modalidade em tempo integral, pois esta enfatiza práticas voltadas ao cotidiano imediato dos alunos, esquivando-se do acesso ao conhecimento elaborado e focada mais em índices de qualidade e resultados de provas externas do que com a formação dos sujeitos.

Em relação aos índices de qualidade e resultados no contexto da educação em tempo integral, verifica-se que o foco se estende não na qualidade da formação integral, apesar do documento orientador 01/2023 defender essa temática na teoria. Não obstante, na prática percebe-se uma imensa pressão por evitar números de repetências, faltas e reprovos, os quais são necessárias quando se busca o conceito de qualidade no ensino. Essa busca por qualidade em atingir números se evidencia, de acordo com o documento (Paraná, 2023a p.16), ao trazer em sua organização curricular, ênfase à “Contribuição para a redução dos índices de abandono, repetência e distorção idade/ano/série dos estudantes e aumento dos indicadores de processo e resultado das escolas da rede pública estadual”.

Essas afirmações corroboram os apontamentos realizados por Costa e Molina (2021, p. 44) quando apontam que o “papel da educação nesse contexto é o de atender às necessidades do mercado, contribuindo para a reprodução do capital. Isto é, a

preparação do indivíduo para atender às demandas necessárias das grandes empresas [...]”. Nesse sentido, cabe nos refletir que na prática os documentos norteadores da educação integral no estado, não possuem nenhum interesse no desenvolvimento integral dos sujeitos, pois a busca por esse ideal de qualidade no sistema é focada em relações capitalistas. Essas ações servem, apenas, como um aparato para as escolas receberem recursos destinados à educação, mas que na realidade, são conduzidos e gerenciados para outros fins, vinculados às grandes empresas e não para o seu real objetivo, que seria o de promover uma educação de qualidade para todos.

É nesse que caminho que, segundo Saviani (2021), os papéis são redefinidos baseados nas pedagogias hegemônicas inovadoras. Nelas, os profissionais da educação são vistos como prestadores de serviço, por isso, percebe-se o aumento do Projeto Parceiro da Escola no estado do Paraná. Os alunos são vistos como clientes, no caso eles obtêm uma educação mínima, formulada pelas propostas dos atuais governos, com objetivos mercantis. A educação nesse campo é caracterizada como mercadoria, vinculada à política e à economia, e acaba por não desempenhar a sua verdadeira função social.

Nitidamente, esse modelo encontra-se na proposta apresentada na Lei nº 21.658/2023, com a busca pela qualidade, e por uma formação integral que preza por desenvolver conhecimentos, habilidades, protagonismo e elaboração de projetos de vida. Pois reforça sua vinculação com a BNCC e com a Parte Diversificada do currículo, em conformidade com a legislação educacional vigente, com o intuito de preparar os sujeitos para uma educação unilateral.

Além disso, a referida lei também regulamenta aspectos relacionados à gestão pedagógica e administrativa das instituições do modelo de escola em tempo integral. Ela estabelece metas e meios de avaliação de resultados, enfatizando um modelo de pedagogia do Neotecnicismo, focado na lógica empresarial. Esse modelo se complementa ao possibilitar e incentivar a ampliação de parcerias públicas e privadas, utilização de plataformas educacionais, oferta de educação profissional e contratos de performance para execução das ações do programa, salientando elementos de gestão orientados por metas e resultados. Por fim, ainda existe a questão do atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, matriculados nas salas regulares das escolas de tempo integral. Sem o suporte das políticas públicas vigentes, fica inviável a implementação desse atendimento, conhecendo as demandas dessa modalidade de ensino.

Diante dos apontamentos, sobre a educação em tempo integral e a sua relação com a PHC, fica esclarecido que há um distanciamento entre ambas. Ao analisarmos as reformas educacionais no país, notamos certo modismo pedagógico, com o qual as novas modalidades de ensino se vinculam às pedagogias inovadoras e modernas, como o “aprender a aprender”. Essa perspectiva educacional está presente na educação em tempo integral, que preza por trabalhar questões do cotidiano e não elevar o conhecimento do sujeito, o que o impossibilita de adquirir as condições relevantes para analisar a sua realidade social (Duarte, 2013).

Outro ponto, a partir do qual se percebe esse distanciamento é a questão da nova proposta de o próprio indivíduo responsabilizar-se pelas suas escolhas e pelo seu caminho sem um aporte na sua formação básica. Isso está preconizado no ensino em tempo integral, com base nos componentes curriculares diversificados, que focam no protagonismo estudantil. Essas intenções na formação dos sujeitos tiram a responsabilidade do Estado em organizar uma formação de qualidade para todos e de promover políticas mais adequadas para atender a população, sobretudo as classes menos favorecidas, que carecem de uma educação de qualidade.

Suchodolski (1996) escreve que a educação no âmbito da sociedade burguesa pode desempenhar diferentes papéis, conforme a concepção dos responsáveis pela formação educacional, afinal a escola pública é direcionada por políticas burguesas. Desse modo, é condizente que a burguesia formule políticas que atendam somente seus interesses, não tendo quaisquer interesses em providenciar uma formação emancipatória às classes menos favorecidas.

Saviani (2021) complementa essa discussão e critica esses modelos educacionais que aumentam, ainda mais, as desigualdades sociais, limitando o acesso das classes menos favorecidas ao patrimônio cultural produzido historicamente. Em contrapartida, essa ação promovida pelas elites dominantes no âmbito do capitalismo, privilegiam a burguesia ao ter acesso a esse conhecimento integral e ter as condições favoráveis para gerir o capital e explorar a força de trabalho das classes menos favorecidas pelo capital.

As afirmações até aqui destacadas apontam a importância da escola no processo formativo e evidencia que, a educação em tempo integral deve ser comprometida com a elevação de nível cultural dos alunos, especialmente das classes menos favorecidas, formada pelos filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, os profissionais da área da educação devem prezar por uma formação mais qualificada

para que a sociedade tenha acesso ao conhecimento elaborado e, desse modo, possua uma formação humana digna.

Essas ideias coadunam com Saviani (2021 p.14) ao reforçar que: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado”. Assim, os profissionais da área da educação precisam sempre refletir sobre o caminho que está sendo traçado para a educação atual, a fim de priorizar o papel da educação como mediação fundamental no processo de humanização e de emancipação das classes trabalhadoras e sempre se questionar se: Os documentos orientadores, as novas leis, as novas modalidades educacionais, buscam educar para o desenvolvimento humano ou apenas para suprir as necessidades do mercado. Em reflexão a esse questionamento, a PHC se orienta pelo princípio da transformação social e não da adaptação mercadológica.

Duarte (2013), ao tratar sobre a categoria de catarse, aponta que a educação escolar deve promover uma transformação qualitativa na consciência dos sujeitos, ao ponto que estes ultrapassem os limites do senso comum, atingindo um patamar de compreensão mais elevado das questões sociais e humanas.

Corroborando com o exposto acima, Mészáros (2008) pontua que a educação pode desempenhar dois papéis distintos, a saber: o primeiro pode ser arma e instrumento de adaptação às normas vigentes, e o segundo, ser arma de instrumento de transformação social. Nesse sentido, o referido autor ainda traz que “[...] é necessário romper com a lógica do capital [...]” (Mészáros 2008, p. 27).

Seguem-se, dessa forma, os pressupostos das obras de Marx que defende o movimento revolucionário de transformação social e a superação do atual estado das coisas, ou seja, a fim de superar a sociedade privada, para então suprimir o sistema atual, o capitalismo. Por isso, a importância de se entender as modalidades educacionais, as quais estão sendo implantadas pelo sistema estadual de educação e seu verdadeiro objetivo, para buscar as formas de enfretamento dos modelos de educação hegemônica do capital.

Mészáros (2008) ainda salienta que a educação unicamente não é capaz de promover um pensamento revolucionário, mas possui papel fundamental na formação teórica dos seres humanos. Desse modo, por meio da educação, é possível que o sujeito tenha domínio sobre as questões que envolvem a sociedade, a fim de superar as propostas impostas pelo sistema vigente. Dessa forma, contempla-se o verdadeiro papel da PHC e o papel social da escola, que é aprofundar os conhecimentos

sistematizados por meio de uma mediação intencional a fim de formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de contribuir para a formação de uma sociedade melhor e mais justa para todos.

Portanto, de acordo com o ponto de vista da PHC, a educação em tempo integral somente possui função emancipadora quando esta for organizada em torno do ensino dos conhecimentos clássicos, da mediação pedagógica intencional, com a presença do professor mediando o conhecimento elaborado e da formação da consciência crítica, para de fato, atingir uma transformação. Pois, a Pedagogia Histórico-Crítica almeja a essência do conhecimento em sua profundidade, para então cumprir com seu fundamento em busca da superação do regime da propriedade privada dos meios de produção (Malanchen, 2016).

Para minimizar esses efeitos do sistema produtivo, Martins e Pasqualini (2020, p. 29) explicam que:

[...] caberá à educação escolar corroborar uma formação omnilateral, proporcionando condições para os máximos alcances do desenvolvimento psíquico e de sua qualidade maior, a consciência (aspecto ontológico), tendo em vista tornar a realidade inteligível (aspecto epistemológico), para que nela os sujeitos possam intervir para preservar o que precisa ser preservado e transformar o que precisa ser superado, no que se inclui a sociedade de classes (aspecto ético-político).

Desse modo, temos clareza de quais conhecimentos devem compor os currículos escolares nas escolas públicas, para atender os filhos da classe trabalhadora, pois somente por meio do aprendizado e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível haver transformação, com formação de um pensamento conceitual que realmente analise e compreenda a realidade social e as suas contradições.

Nesse sentido, vale reforçar que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas sim conscientizar, construir e libertar o ser humano das mazelas do determinismo neoliberal, reconhecendo o campo de possibilidades que a história é capaz de ofertar. (Mészáros, 2008). Ou seja, sem esses subsídios que a PHC propaga, é possível que a ampliação do tempo escolar na modalidade da educação em tempo integral se converta em mera estratégia de controle social, desprovida de compromisso com a formação humana em todas as suas dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou como objetivo analisar a proposta de Educação em Tempo Integral no estado do Paraná, adotando como objeto de investigação a Lei nº 21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral, e o Documento Orientador nº 01/2023, buscando compreender a concepção de educação que fundamenta essa política pública à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para esse fim, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no método materialista histórico-dialético, o qual possibilitou compreender as determinações históricas, sociais e políticas que caracterizam a composição da referida modalidade de ensino.

As análises realizadas apontaram que a Educação em Tempo Integral, conforme apresentada nos documentos oficiais do estado do Paraná, inclui princípios e diretrizes vinculadas às reformas educacionais difundidas por organismos internacionais desde as últimas décadas do século XX.

Vale reafirmar que, embora a proposta analisada proponha um discurso institucional fundamentado na defesa da formação integral, constatou-se a presença de pressupostos pedagógicos orientados pelo desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a adaptação dos alunos às demandas da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho.

Essa orientação, observada na proposta analisada, indica uma concepção de formação que privilegia o pragmatismo, a flexibilização curricular por meio de novos componentes curriculares, alinhados com os objetivos atuais e a centralidade do saber-fazer presente no ideário político-ideológico na educação para o século XXI, contido nos fundamentos do Relatório Delors de 1999 e nas Pedagogias do aprender a aprender. A ideologia subjacente a esses documentos impacta diretamente na forma de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos.

Pois essas concepções apresentam-se em detrimento da apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico historicamente produzido pela humanidade. De acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa modalidade de ensino evidencia uma contradição fundamental entre o discurso da formação integral presente nos documentos analisados e as finalidades efetivamente assumidas pela política educacional.

Em relação à ampliação da jornada escolar, vale pontuar que, quando desvinculada de um projeto pedagógico comprometido com a socialização do saber sistematizado, não condiz com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano. Pelo contrário, tende a tornar o tempo ampliado em espaço de fragmentação curricular e de fortalecimento de práticas educativas subordinadas às demandas mercantis.

Nesse sentido, a pesquisa demonstra que a efetivação de uma Educação em Tempo Integral, comprometida com a formação humana, exige formulações que vão muito além do aumento da carga horária. Requer políticas públicas que garantam condições materiais adequadas, valorização do trabalho docente, autonomia pedagógica, formação continuada consistente e organização curricular fundamentada em conhecimentos científicos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais, éticas e sociais dos alunos, que norteiam os sujeitos rumo à emancipação. Cabe destacar aqui que, a educação sozinha não é capaz de mudar a estrutura da sociedade capitalista, devido à sua ligação com os interesses socioeconômicos e políticos com os quais ela se relaciona. No entanto, é por meio dela que se pode criar um contexto de transformação social, na medida em que os professores levarem aos seus alunos a possibilidade de desenvolver uma consciência com dimensão pedagógica e política.

Ademais, os resultados abordados na pesquisa também apresentam que a Pedagogia Histórico-Crítica é um importante referencial teórico para a ressignificação dessa modalidade de ensino, por compreender a educação escolar como mediação indispensável no processo de humanização de cada indivíduo, ao se apropriar da cultura humana produzida historicamente pela coletividade de homens e mulheres.

Nessa perspectiva, o ensino assume a função de possibilitar aos alunos a apropriação consciente da cultura produzida historicamente, favorecendo a passagem do conhecimento cotidiano ao conhecimento elaborado e contribuindo para a compreensão crítica da realidade e para a transformação da prática social.

Destarte, de acordo com as análises desenvolvidas neste estudo, evidenciamos que os componentes curriculares diversificados, previstos na educação em tempo integral, necessitam ser constantemente problematizados, conforme as suas finalidades. Pois, quando esses conteúdos são organizados sob referenciais utilitaristas e tecnicistas, prezam por reduzir a formação escolar ao desenvolvimento de competências adaptativas, enfraquecendo o papel do professor e o papel social da

escola como instituição responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado. Não obstante, quando alinhados por uma concepção crítica de educação, esses componentes podem contribuir para o enriquecimento da formação humana, desde que direcionados aos objetivos formativos da escola pública.

Por conseguinte, foi possível analisar e apresentar as contradições existentes nos documentos norteadores da Educação em Tempo Integral do Estado do Paraná, tendo em vista que por meio dela perpassa uma lógica de formação unilateral, a qual visa contemplar somente as exigências do mercado vigente. Enquanto isso, a questão da formação humana integral assume condições superficiais, que emanam de um discurso ideológico, a partir do qual todos têm direito à essa formação educacional. Todavia, comprova-se que não há nenhuma garantia de acesso e aprendizagem voltados para uma formação humana integral, apontando o foco apenas na ampliação da carga horária, para o cumprimento de compromissos estabelecidos com os organismos internacionais, o alcance de metas e os índices educacionais medidos pela pseudoformação.

Por fim, conclui-se que uma política de Educação em Tempo Integral, comprometida com a formação humana integral, deve superar concepções restritas de educação, voltadas predominantemente para a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho. Sua finalidade precisa estar orientada pela formação *omnilateral* dos educandos, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento elaborado, condição essencial para a promoção do desenvolvimento crítico e para a participação ativa na transformação da realidade social.

Sendo assim, complementamos que a Pedagogia Histórico-Crítica corrobora não somente como um referencial teórico de análise, mas como uma possibilidade concreta de organização do trabalho pedagógico capaz de atribuir sentido emancipador à Educação em Tempo Integral, reafirmando a função social da escola pública na formação de sujeitos plenamente humanizados.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate acerca das políticas de Educação em Tempo Integral no Paraná ao explicitar as tensões existentes entre os fundamentos presentes nos documentos normativos e os princípios defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos na possibilidade de um modelo que realmente priorize a questão da formação humana *omnilateral*, com base filosófica e epistemológica, que seja capaz de proporcionar mudanças pessoais, sociais e justas para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel González. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Regulamenta o FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 22, p. 20-21, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016a**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.** Brasília, DF: MEC, [2017b]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 05 fev. 2026.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 21, 13 jun. 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018a.** Institui diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e para a seleção de novas unidades escolares para o Programa. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018b.** Regulamenta diretrizes do apoio financeiro, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola, às unidades escolares das Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018c.** Estabelece diretrizes para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 jul. 2018c. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes para a oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.129, de 24 de junho de 2025.** Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2025–2035. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2026.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57–77, 2019.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 211–226, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira**: uma visão do futuro. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. **Estado, políticas de educação e ensino**: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017) Campo Mourão: FECILCAM, 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Leonardo. A aula online como tentativa de disciplinar o professor paranaense. In: HORN, Geraldo Balduino et al. (org.). **Mercantilização da educação pública no Paraná**. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica**: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, jan./abr. 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Outras ideias de educação integral**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

FAZENDA, I. C. **A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em:

http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 21/04/2026.

FERNANDES, Donizete Aparecido; MACHADO, Elaine Ferreira. Constrangimento e assédio: a cultura do “autismo”. *In*: HORN, Geraldo Balduino et al. (org.). **Mercantilização da educação pública no Paraná**. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Ática, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria José Carvalho de. **Neoliberalismo e educação**. Studia Diversa, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 44-60, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. I. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. SP: Cortez, 2010.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico- crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **A Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/a_educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/. Acesso em: 24 abr. 2026.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rir.v1i12.1313. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20378>. Acesso em: 23 fev. 2026.

MARTINS, Erika M. **Todos pela educação**. Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo, Ed. Lamparina, 2016.

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

MARTINS, L. M; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280>. Acesso em 15 jul. 2026.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e escola de tempo integral: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**. Petrópolis: DP et alii, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Mariana Brito Horta; LOLEA, Ana; CARRARA, Virgínia Alves. Banco Mundial e a Teoria do Capital Humano: educação e conhecimento para o capital. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, n. 3, p. 68-75, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.389>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3TbGyFpCRfyRyYJCBhXYHdw/>. Acesso em: 23 Jan. 2026.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008, Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2008.

OLIVEIRA, M. C. G; RAMOS, L. A; RUCKSTADER, V. C. M. Pedagogia histórico-crítica, formação e práticas docentes na educação básica. *In: PEREIRA, A. L et al. **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. 6 V. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 87-104.*

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Covid-19**. Genebra: OMS, 2020.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. **A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO**. Revista Plêiade, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016.

PAOLIS, Marcela. **Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do Poder Executivo. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 18 maio 2005. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2026.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 2015.

PARANÁ. **Educação integral em tempo integral – turno único: documento orientador n.º 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEED: oferta do ensino fundamental II e ensino médio**. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **Edital de Credenciamento nº 02/2022**. Credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial das unidades escolares do sistema educacional do Estado do Paraná –Projeto Parceiros da Escola. Curitiba, 2022.

PARANÁ. **Documento orientador nº 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED**. Educação em tempo integral. Curitiba: SEED, 2023a.

PARANÁ. **Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023b.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/2023**. Estabelecer normas para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Governo do Estado do Paraná, 2023c. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2023-12/deliberacao_03_23.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

PARANÁ. **Paraná é o estado que mais investiu em educação em 2025**. Curitiba, 2025a. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-e-o-estado-que-mais-investiu-em-educacao-em-2025>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 015/2025 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 18 dez. 2025. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2025/12/015_Instrucao_Conjunta_Matriz_EM_2026.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, 2014.

PEREIRA, M.Z. da C; ALBINO, A. C. A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o Currículo Nacional. *In*: PEREIRA, M.Z. da C; ALBINO, A. C. A. (Org.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 15-38.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella; GALVÃO, Ana Carolina. Currículo Referência de Minas Gerais: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 11, n. 37, out. 2025.

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

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e educação infantil**: os primeiros anos e a negação das diferenças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 25-34, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos; FÉLIX, Tatiana Lyra Lima. A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira. **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 52, p. 210–223, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2023.76094>. Acesso em: 07 abr. 2026.

SANTOS, Quitéria Paiva Villela; MOLINA, Adão Aparecido. **Formadores em ação**: uma análise do programa de formação continuada dos professores do

estado do Paraná (2020 a 2024) Disponível em:
<https://ayaeditora.com.br/livros/L992.pdf> . Ponta Grossa: Aya, 2025. Acesso em: 01 abr. 2026

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. DUARTE, Nilton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas. São Paulo: autores associados. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Edna; BARRETO, Sílvia Paes (orgs.). **Anísio Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2021.

SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 76, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63805>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1996.

UNESCO. **Educação para Todos**: compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. The socialist alteration of man. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky Reader** Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. P. 175-184.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.