

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

CARLOS ALBERTO JOÃO

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ATUAL: UMA ANÁLISE
DAS DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO
DO PARANÁ**

CARLOS ALBERTO JOÃO

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

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ATUAL: UMA ANÁLISE
DAS DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO
DO PARANÁ**

CARLOS ALBERTO JOÃO

**PARANAVÁÍ
2026**

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

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ATUAL: UMA ANÁLISE DAS
DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por CARLOS ALBERTO JOÃO, 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. RENAN BANDEIRANTE DE ARAÚJO

Coorientadora:

Prof.^a Dra. HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA VIEIRA

PARANAVAI
2026

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).

João, Carlos Alberto

A concepção de educação integral atual: uma análise das diretrizes políticas para o ensino médio do estado do Paraná. / Carlos Alberto João. -- Paranavaí-PR, 2026.

79 f.

Orientador: Renan Bandeirante de Araújo.

Coorientador: Helen Cristina de Oliveira Vieira.

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

1. Educação Integral. 2. Ensino. 3. Trabalho. 4. Políticas educacionais. 5. Neoliberalismo. I - Araújo, Renan Bandeirante de (orient). II - Vieira, Helen Cristina de Oliveira (coorient). III - Título.

CARLOS ALBERTO JOÃO

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ATUAL: UMA ANÁLISE DAS
DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo – Presidente da Comissão
Examinadora – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Prof. Dr. Luís Geraldo Gomes – Membro da Banca
Universidade Federal do ABC (UFABC)

Prof.^a Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – Membro da Banca
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Data:

___/___/____.

Dedico este trabalho à minha esposa, Maria Cristina, aos meus filhos, Izabelle e Diego, ao meu irmão Marcos, aos meus pais, João Alberto e Maria Fátima. E, também, com muito amor, à minha avó paterna, Elena João (in memoriam).

Fica o exemplo de vida e a saudade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Renan Araújo, pela contribuição decisiva à minha formação acadêmica e pela orientação rigorosa na construção desta dissertação, sobretudo pelo seu olhar humano e por me fazer enxergar além do mundo aparente.

À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Helen Cristina de Oliveira Vieira, pelas necessárias e valiosas contribuições para o avanço da pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro e Prof. Dr. Luís Geraldo Gomes da Silva, por me ajudarem a compreender melhor o meu objeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação de Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Paranavaí, pelos valiosos ensinamentos.

Aos amigos do Colégio Estadual de Paranavaí, pelo incentivo que sempre me deram, pela amizade e pelo companheirismo, com os quais estabelecemos que, em tempos difíceis, ninguém solta a mão de ninguém.

À minha esposa, Cristina, companheira de toda vida, pela paciência, pela compreensão e pelo apoio incondicional por entender minhas ausências e permanecer ao meu lado, acreditando, muitas vezes mais do que eu, na possibilidade concreta de realização desta dissertação. Este trabalho também é seu.

Aos meus pais, minha gratidão, por todo sacrifício, por sempre me incentivarem a estudar!

À minha filha, Izabelle, razão do meu afeto mais profundo e da minha esperança mais concreta. Que este trabalho seja também um testemunho de que o conhecimento, assim como o amor, é fruto da persistência, do sonho e da luta por um mundo mais justo, solidário e por uma educação libertadora.

À minha professora de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, professora Neuza Lourdes de Lima Dias Barth, minha sogra.

A Deus, fonte de vida, força e esperança, minha eterna gratidão por sustentar cada passo deste caminho.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada ao infante a possibilidade de formar-se, tornar-se homem, adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista tal como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por trilhos com estação prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade.

Antonio Gramsci

JOÃO, Carlos Alberto. **A concepção de educação integral atual**: uma análise das diretrizes políticas para o Ensino Médio do estado do Paraná. 2025. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2025.

RESUMO

A presente dissertação busca compreender a concepção de educação integral no Brasil, especialmente a partir de documentos e políticas educacionais no âmbito do Ensino Médio do estado do Paraná, tomando como referência a crítica marxiana à divisão social do trabalho e a noção de formação humana omnilateral. Parte-se da compreensão de que, conforme Karl Marx, a fragmentação das tarefas na manufatura e na grande indústria limitou o desenvolvimento humano, engendrando a formulação da educação politécnica como fundamento histórico de uma formação integral. Com base nesse referencial, desenvolveu-se uma análise crítica de documentos oficiais com o intuito de interpretá-los à luz da concepção histórica de educação integral e contrapô-los às diretrizes da atual política educacional de orientação neoliberal. Foram analisados documentos sobre as políticas de educação integral no Brasil – Lei nº 14.640/2023 e Resolução CNE/CEB nº 7/2025 – e no Paraná – Decreto Estadual nº 10.141/2025 –, nos quais foi possível identificar um caráter predominantemente instrumental e adaptativo, evidenciado também nas políticas de formação docente expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024. O contexto teórico da análise fundamenta-se na relação histórica entre educação, trabalho e capital, destacando como a constituição da manufatura e, posteriormente, da grande indústria engendrou as bases materiais para a formulação da educação politécnica, entendida por Marx como elemento constitutivo da formação humana integral. A pesquisa recorreu aos escritos do Livro I de *O Capital* para analisar o processo de transição da manufatura para a grande indústria, momento decisivo para compreender tanto a especialização da força de trabalho quanto o aprofundamento da cisão entre trabalho manual e intelectual, revelando o caráter histórico e político das formas de educação exigidas pelo capital. Para compor o quadro de análise crítica, foram examinadas duas concepções teóricas do século XX: o pragmatismo pedagógico de John Dewey, associado ao lema do “aprender a aprender”, cuja influência se articula às exigências do taylorismo/fordismo e à adaptação da educação à democracia liberal e à eficiência capitalista; e, em contraposição, a concepção gramsciana de escola unitária, que defende uma formação integral contra-hegemônica, articulando saberes clássicos, científicos e produtivos, com vistas à formação de intelectuais orgânicos capazes de disputar a hegemonia burguesa. A partir desse esforço teórico e analítico, conclui-se que a política contemporânea de educação integral, particularmente as diretrizes paranaenses, expressa contradições próprias de um projeto educacional inscrito no horizonte do neoliberalismo, no qual a ampliação do tempo escolar é mobilizada como instrumento de gestão da força de trabalho e de conformação subjetiva. Assim, resgatar o sentido histórico-crítico da formação integral implica recolocar a educação no horizonte da formação do gênero humano, vinculando-a à luta pela superação das relações sociais que produzem a alienação, a precarização e a desigualdade.

Palavras-chave: Educação integral; Trabalho; Políticas educacionais; Neoliberalismo; Ensino.

JOÃO, Carlos Alberto. **The current concept of comprehensive education**: an analysis of policy guidelines for Upper Secondary Education in the state of Paraná. 2025. 78 p. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the concept of comprehensive education in Brazil, particularly through the analysis of educational policies and official documents concerning Upper Secondary Education in the state of Paraná, taking as its theoretical reference the Marxian critique of the social division of labor and the notion of omnilateral human formation. The study is grounded in the understanding that, according to Karl Marx, the fragmentation of labor in manufacture and large-scale industry limited human development, giving rise to the formulation of polytechnic education as the historical foundation of comprehensive education. Based on this theoretical framework, a critical documentary analysis was conducted in order to interpret them in light of the historical conception of comprehensive education and to contrast them with current neoliberal-oriented educational policy. The analysis included national policies on comprehensive education in Brazil — Law no. 14.640/2023 and Resolution CNE/CEB no. 7/2025 — as well as state-level policy in Paraná — State Decree no. 10.141/2025. These documents reveal a predominantly instrumental and adaptive orientation, also reflected in teacher education policies expressed in Resolutions CNE/CP no. 2/2015, no. 2/2019, and no. 4/2024. The theoretical background of the analysis is grounded in the historical relationship between education, labor, and capital, highlighting how the emergence of manufacture and, later, large-scale industry created the material conditions for the formulation of polytechnic education, understood by Marx as a constitutive element of comprehensive human formation. The research draws on Book I of *Capital* to examine the transition from manufacture to large-scale industry, a decisive moment for understanding both the specialization of labor power and the deepening separation between manual and intellectual labor, revealing the historical and political character of educational forms required by capital. To broaden the critical framework, the study examines two twentieth-century theoretical perspectives: the pedagogical pragmatism of John Dewey, associated with the principle of “learning to learn,” whose influence is linked to the demands of Taylorism/Fordism and to the adaptation of education to liberal democracy and capitalist efficiency; and, in contrast, the Gramscian conception of the unitary school, which advocates a counter-hegemonic form of comprehensive education integrating classical, scientific, and productive knowledge, aimed at the formation of organic intellectuals capable of contesting bourgeois hegemony. Building on this theoretical and analytical effort, the study concludes that contemporary comprehensive education policy, particularly in the state of Paraná, reflects contradictions inherent in an educational project situated within the horizon of neoliberalism, in which the expansion of school time is mobilized as a mechanism for labor-force management and subjective adaptation. Therefore, recovering the historical-critical meaning of comprehensive education requires repositioning education within the broader horizon of human formation, linking it to the struggle to overcome social relations that produce alienation, precarization, and inequality.

Keywords: Comprehensive education; Labor; Educational policies; Neoliberalism; Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
IAMEI	Índice de Acompanhamento do Modelo de Educação Integral
NEM	Novo Ensino Médio
PPI	Programa Paraná Integral
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação de Docente Interdisciplinar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	INDUSTRIALIZAÇÃO, DIVISÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO	16
2.1	“O APRENDER A APRENDER” DE JOHN DEWEY E A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI.....	30
2.1.1	John Dewey: educação progressiva.....	32
2.1.2	Antônio Gramsci: escola unitária	37
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E PARANÁ: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	46
3.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	49
3.2	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PARANÁ: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	54
4	EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO	60
4.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO.....	61
4.2	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação integral ganhou relevância nas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, sobretudo porque esse modelo passou a ser associado à ampliação de oportunidades formativas e à reestruturação do currículo escolar. Assim, diferentes redes estaduais e municipais incorporaram a proposta como estratégia de desenvolvimento das aprendizagens, articulando-a às transformações sociais e econômicas que marcam o século XXI. Nesse cenário, torna-se necessário compreender como esse modelo tem sido delineado e quais fundamentos sustentam sua implementação.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2017 e 2018, o debate sobre integralidade adquiriu novos contornos, uma vez que a BNCC passou a orientar competências e habilidades que direcionam a reorganização curricular e influenciam diretamente as políticas de tempo integral. Assim, a integralidade deixou de ser apenas uma ampliação do tempo e passou a ser apresentada como caminho para o desenvolvimento global dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, sociais e comportamentais.

Essas orientações foram incorporadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) por meio do Programa Paraná Integral (PPI), que estruturou uma proposta baseada na ampliação da jornada escolar associada a atividades diversificadas, clubes de protagonismo e projetos de vida.

A complexidade da política, entretanto, exige que se investiguem suas bases históricas, conceituais e pedagógicas, considerando que a integralidade é uma temática que possui longa trajetória e não se resume às políticas recentes. Assim, recuperar seu percurso desde o século XIX torna-se essencial para compreender como diferentes concepções de formação humana influenciaram sua construção e de que maneira tais concepções se manifestam nas propostas atuais.

O ponto de partida histórico desse debate remonta às transformações ocorridas na passagem do artesanato para a manufatura e, posteriormente, para a grande indústria, contexto no qual Karl Marx, em sua obra *O capital: crítica da economia política*, analisou detalhadamente as mudanças nas formas de trabalho e suas implicações para a formação humana (Marx, 2024). Nesse momento histórico, marcado por uma reorganização estrutural da produção, emergem reflexões decisivas sobre o modo como o trabalho molda a constituição dos indivíduos, com repercussões sobre os processos de ensino.

Marx (2024) observou que a fragmentação crescente das tarefas na manufatura e na indústria mecanizada limitava o desenvolvimento humano ao especializar excessivamente o

trabalhador. Assim, a noção de politecnia surgiu como resposta crítica a esse processo, indicando a necessidade de uma formação que articulasse diferentes dimensões do conhecimento e favorecesse o desenvolvimento omnilateral, entendido como horizonte de formação integral.

Essa perspectiva histórico-crítica destaca que a educação não pode ser reduzida à capacitação técnica para o mercado, mas precisa considerar a totalidade da experiência humana. Assim, compreender a integralidade requer observar as tensões geradas pelas mudanças econômicas e sociais que pressionam a escola a adaptar-se às demandas produtivas, sobretudo em contextos de reestruturação do trabalho.

A partir desse legado, Antonio Gramsci, no início do século XX, ampliou o debate ao propor a escola unitária, concebida como espaço em que trabalho intelectual e trabalho manual se articulam de modo orgânico. Assim, Gramsci (2001) defendeu que a formação humana deve integrar cultura, ciência e prática, superando dicotomias historicamente produzidas pela divisão social do trabalho. Essa premissa político-educacional fornece um norte analítico para a compreensão das propostas de educação integral contemporânea.

Em outra vertente teórica, John Dewey apresentou, no final do século XIX e início do XX, uma concepção de educação baseada na experiência, enfatizando o aprender fazendo e a importância da escola como espaço de interação com problemas reais da vida social (Dewey, 1979). Assim, sua reflexão passou a influenciar movimentos pedagógicos que defendem metodologias ativas e práticas integradoras.

A presença de John Dewey nas políticas contemporâneas é perceptível em programas que valorizam projetos, clubes e atividades diversificadas, incluindo iniciativas do Paraná Integral. Assim, nota-se que diferentes matrizes teóricas convivem na formulação da integralidade, entrelaçando elementos da tradição crítica e do pragmatismo experiencial. Essa multiplicidade de influências faz com que o conceito de educação integral seja marcado por disputas e interpretações variadas, o que reforça a importância de analisá-lo em profundidade. Assim, a integralidade pode assumir sentidos distintos conforme objetivos políticos, concepções pedagógicas e demandas econômicas de cada contexto histórico.

Ao examinar a BNCC, observa-se que sua organização por competências se aproxima de modelos educacionais alinhados à lógica neoliberal, nos quais valores como autonomia, resiliência e flexibilidade tornam-se centrais. Assim, habilidades comportamentais ganham relevância, evidenciando mudanças significativas nas expectativas atribuídas à escola. Essa lógica também aparece nos programas de tempo integral, que frequentemente organizam

atividades voltadas ao protagonismo e ao desenvolvimento socioemocional, mas sem necessariamente incorporar fundamentos críticos de formação humana.

A compreensão desse fenômeno exige considerar o contexto do mundo do trabalho, marcado pela flexibilização produtiva desde os anos de 1970 e pela crescente precarização das leis trabalhistas. Nesse sentido, o presente estudo delimita como problema de pesquisa a seguinte questão central: Em que medida a concepção de educação integral expressa nos documentos da SEED-PR, articulada à BNCC, ao negar a formação humana omnilateral ou reproduz fundamentos alinhados à lógica neoliberal e às exigências do mercado contemporâneo, especialmente em um contexto de crescente precarização e uberização do trabalho?

A formulação desse problema decorre da necessidade de compreender a coerência interna da política de tempo integral, uma vez que a ampliação da jornada pode assumir significados distintos conforme seus fundamentos teóricos e pedagógicos. Assim, torna-se essencial examinar os documentos oficiais para identificar princípios, direcionamentos e concepções que orientam a prática.

A relevância desta investigação fundamenta a justificativa do estudo, uma vez que a educação integral ocupa papel estratégico nas políticas educacionais recentes, ao mesmo tempo em que se torna alvo de debates acerca de sua efetiva capacidade de promover uma formação ampliada. Nesse sentido, analisar a proposta paranaense contribui para a compreensão das tensões presentes no cenário nacional e para a identificação dos desafios enfrentados pelas escolas. O estudo justifica-se, sobretudo, por buscar dialogar com distintas tradições teóricas, possibilitando reconhecer como diferentes concepções de formação humana influenciam as políticas de tempo integral. Desse modo, favorece a compreensão das permanências, rupturas e reelaborações que atravessam o conceito de integralidade desde o século XIX até a atualidade.

Com base nesse problema e nessa justificativa, estabelecemos como objetivo geral **analisar a concepção de educação integral presente nos documentos da SEED-PR, articulando-os aos fundamentos teóricos discutidos e às transformações do mundo do trabalho contemporâneo**. Assim, buscamos compreender o sentido atribuído à integralidade e suas implicações pedagógicas.

Derivam desse objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- identificar os fundamentos teóricos presentes nos documentos do Paraná Integral;
- relacionar tais fundamentos às concepções de Karl Marx, Antonio Gramsci e John Dewey;
- analisar a influência da BNCC na formulação da política estadual;

- compreender como elementos do neoliberalismo e da uberização dialogam com o modelo proposto.

Para alcançarmos esses objetivos, adotamos como metodologia uma abordagem qualitativa com foco na análise documental. Assim, serão examinados os textos oficiais produzidos pela SEED-PR e pela BNCC, buscando identificar concepções de integralidade, orientações pedagógicas e princípios formativos. Essa leitura será articulada ao referencial teórico e normativo da educação integral, compreendida como uma construção histórica no campo das políticas educacionais, conforme Silva e Silva (2012), bem como às orientações institucionais que normatizam a implementação da educação em tempo integral no Brasil (Instituto Alana, 2018).

A escolha pela análise documental justifica-se por permitir compreender como a política educacional é construída no plano normativo e de que maneira essa construção expressa concepções implícitas e explícitas de formação humana. Assim, o método possibilita identificar alinhamentos, contradições e silêncios que atravessam a política.

A análise qualitativa foi realizada por meio da categorização dos documentos, considerando temas como integralidade, competências, trabalho, protagonismo, currículo e formação. Assim, o estudo buscou organizar evidências que permitam compreender a coerência interna da proposta e sua relação com os fundamentos teóricos discutidos. A partir dessa perspectiva, evidenciamos que a educação em tempo integral, embora amplamente defendida como estratégia de inovação, pode assumir sentidos distintos conforme seus fundamentos. Assim, torna-se essencial identificar quais concepções sustentam o modelo paranaense e como essas concepções se articulam ao contexto contemporâneo do trabalho.

Ao situarmos o debate educacional na cronologia do desenvolvimento capitalista, observamos que a integralidade se constituiu historicamente como resposta a desafios específicos de cada período. Assim, compreendermos suas transformações ao longo do tempo auxilia na análise da política atual, permitindo identificar seus limites e suas possibilidades.

Esta dissertação está organizada de modo a articular o referencial teórico, a análise documental e a discussão do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Após esta introdução, o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico da pesquisa, discutindo concepções de educação e formação humana a partir das contribuições de Dewey e Gramsci, em diálogo crítico com a tradição marxista. Em seguida, o Capítulo 3 dedica-se à análise dos documentos oficiais que orientam as políticas de educação integral no Brasil e no estado do Paraná, buscando explicitar seus pressupostos, suas disputas conceituais e suas implicações formativas. O Capítulo 4 examina a relação entre educação integral e o mundo do trabalho no capitalismo

contemporâneo, articulando o debate educacional às transformações nas formas de exploração e organização do trabalho. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais argumentos desenvolvidos ao longo da pesquisa, destacando seus limites, suas possibilidades e suas contribuições para uma compreensão crítica da educação integral.

2 INDUSTRIALIZAÇÃO, DIVISÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A conformação da grande indústria, a partir da segunda metade do século XIX, representou um marco decisivo na reestruturação das relações sociais e de produção, em uma dinâmica de superação da produção manufatureira do período anterior. Esse processo histórico não apenas aperfeiçoou os meios técnicos de produção, mas redefiniu, de maneira decisiva, a organização do trabalho. A divisão do trabalho e a introdução gradativa das máquinas no ambiente fabril implicaram a superação da centralidade anteriormente encontrada no artesanato, cuja expertise e domínio técnicos foram progressivamente assimilados pelo sistema produtivo do capital. Para Marx (2024 p. 391):

A cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura. Predomina como forma característica do processo de produção capitalista durante o período manufatureiro propriamente dito, que, grosso modo, vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII.

Ao examinar a transição do regime manufatureiro para a grande indústria, Marx (2024) evidencia que a manufatura constituiu uma forma historicamente necessária de organização do trabalho no interior do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Essa forma de organização baseou-se na decomposição do processo produtivo em operações parciais, promovendo uma especialização extrema das tarefas e, como consequência, a fragmentação das funções do trabalhador. Nesse sentido, O autor assinala que, no sistema manufatureiro, o trabalhador é reduzido ao exercício permanente de uma função parcial, sendo convertido em um “trabalhador mutilado”, cuja atividade se encontra limitada a uma operação específica do processo de trabalho (Marx, 2024, p. 394). Tal configuração histórica do trabalho não expressa apenas uma transformação técnica da produção, mas uma mediação social constitutiva do capitalismo, cujos efeitos incidem diretamente sobre os processos de formação humana, ao subordinar o desenvolvimento das capacidades do indivíduo às exigências da divisão capitalista do trabalho.

A manufatura, portanto, se origina, e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a construir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora produz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (Marx, 2024 p. 393).

De acordo com Marx (2024), essa divisão interna do trabalho, própria da manufatura, foi fundamental para preparar o terreno para a mecanização posterior, pois, ao simplificar e padronizar as operações, criou as condições técnicas para a substituição da habilidade artesanal pela máquina. Observa-se, por conseguinte, que a grande indústria não surge de forma abrupta, mas como resultado de um processo em que a centralidade do saber prático do artesão é progressivamente dissolvida e incorporada aos meios de produção. A transferência desse saber para o capital não apenas desloca a fonte de controle do processo produtivo, mas também redefine a relação entre capital e trabalho, instaurando um regime em que o trabalhador é subordinado à cadência e à lógica das máquinas.

A análise crítica apresentada por Marx (2024), em seu capítulo XII, evidencia que a divisão do trabalho imposta pelo regime fabril não foi apenas uma reorganização técnica da produção, mas a criação de um novo mecanismo estrutural de controle e subordinação do trabalhador ao capital. A transição da manufatura para a grande indústria implicou um processo de fragmentação sistemática das tarefas, no qual o trabalho foi decomposto em operações elementares, privando o operário da visão global do processo produtivo e da posse integral de sua habilidade profissional.

Assim, gradativamente, ao longo do processo da Revolução Industrial, aprofundou-se a separação orgânica entre o trabalho intelectual, concentrado na direção e no planejamento da produção, e o trabalho manual, reduzido à execução mecânica e repetitiva. Essa lógica, longe de ser neutra, consolidou uma relação assimétrica na qual o saber técnico e científico passou a ser monopolizado pelo capital, enquanto a força de trabalho foi disciplinada para obedecer aos ritmos e métodos impostos pela maquinaria.

Nesse contexto, a grande indústria, ao congrega milhares de trabalhadores sob o mesmo teto e submetê-los a um processo produtivo fundado na intensa exploração da força de trabalho criou as bases objetivas para o desenvolvimento da resistência operária e a embrionária consciência de classe antagônica ao capital, pois a homogeneidade das condições de exploração favorecia a percepção compartilhada de interesses comuns.

Essa concentração encerra um paradoxo constitutivo do desenvolvimento capitalista: ao mesmo tempo em que o trabalhador é destituído de autonomia e expropriado de seu saber, a própria socialização do trabalho cria as condições objetivas para a resistência e a organização coletiva da classe trabalhadora (Marx, 2024, p. 380-385). Nesse sentido, a formação do proletariado moderno foi inseparável do avanço da grande indústria e da expansão capitalista. Marx e Engels (1997), em seu estudo clássico sobre a situação da classe operária inglesa, descrevem de forma contundente os efeitos dessa aglomeração e do disciplinamento fabril:

Os burgueses socialistas querem as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e perigos delas necessariamente decorrentes. Querem a sociedade existente deduzida os elementos que a revolucionam e dissolvem. Querem a burguesia sem o proletariado. [...]. Quando exorta o proletariado a realizar estes sistemas e a entrar na nova Jerusalém, no fundo só lhe pede que fique na sociedade atual, mas que se desfaça das odiosas representações que faz dela. [...]. O socialismo burguês consiste precisamente na afirmação de que os burgueses são burgueses – no interesse da classe trabalhadora (Marx; Engels, 1997, p. 59).

As formas de resistência desenvolvidas pelo proletariado urbano incluíram desde a organização de greves e boicotes até a criação de ligas e sociedades de auxílio mútuo, que visavam não apenas melhorar as condições salariais, mas também conquistar direitos políticos e sociais mais amplos. Entre tais reivindicações, destacou-se o acesso à educação pública, compreendida como meio de emancipação intelectual e de superação da condição de submissão cultural imposta pelo capital. Do ponto de vista das lideranças operárias, essa demanda cumpria um papel estratégico, na medida em que a alfabetização e a instrução básica permitiriam ao trabalhador, em tese, compreender melhor as dinâmicas da exploração, fortalecer sua organização e disputar o espaço político.

Dessa forma, a crítica de Marx e Engels (1997) à divisão do trabalho fabril não se restringe a um diagnóstico técnico, mas constitui uma análise histórica e política que permite vislumbrar a possibilidade, a partir da nova reorganização da produção, da conscientização da classe operária, sua articulação política e seu espírito combativo. Esse vínculo é explicitado no *Manifesto Comunista* quando afirmam:

Numa palavra, por toda a parte os comunistas apoiam todo o movimento revolucionário contra as situações sociais e políticas existentes. Em todos estes movimentos põem em relevo a questão da propriedade, seja qual for a forma mais ou menos desenvolvida que ela possa ter assumido, como a questão fundamental do movimento. Por fim, por toda a parte os comunistas trabalham na ligação e entendimento dos partidos democráticos de todos os países. Os comunistas rejeitam dissimular as suas perspectivas e propósitos. Declaram abertamente que os seus fins só podem ser alcançados pelo derrube violento de toda a ordem social até aqui. Podem as classes dominantes tremer ante uma revolução comunista! Nela os proletários nada têm a perder a não serem as suas cadeias. Têm um mundo a ganhar (Marx; Engels, 1997, p. 64).

O novo antagonismo de classes, calcado na contradição entre capital e trabalho, foi revelador do avanço capitalista, que não apenas transformou as relações de produção, mas também desagregou antigas estruturas sociais e simbólicas, submetendo todas as esferas da vida ao imperativo do lucro. Como afirmam Marx e Engels (1997, p. 32):

A burguesia despiu da sua aparência sagrada todas as atividades até aqui veneráveis e consideradas com pia reverência. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em trabalhadores assalariados pagos por ela. A burguesia arrancou à relação familiar o seu comovente véu sentimental e reduziu-a a uma pura relação de dinheiro. [...]. Tudo o que era dos estados e estável se volatiliza, tudo o que

era sagrado é dessagrado, e os homens são por fim obrigados a encarar com olhos prosaicos a sua posição na vida, as suas ligações recíprocas.

Nesse contexto, Engels (2008) registrou que, nas décadas iniciais do século XIX, os sindicatos britânicos e outros movimentos operários já haviam incorporado a luta pela educação pública gratuita como parte de suas plataformas reivindicatórias. A percepção de que a ignorância era uma ferramenta de dominação capitalista levou as lideranças operárias a articularem pressões não apenas sobre empregadores, mas também sobre o Estado. Marx (2024 p. 297-310) ao analisar o papel do Estado burguês, observou que a concessão de determinados direitos sociais, como a educação, só ocorria como resultado direto da luta organizada dos trabalhadores, e nunca como iniciativa benevolente do poder público.

A análise desse processo revela que, a partir da segunda metade do século XIX, tanto a burguesia industrial quanto o movimento operário passaram a reivindicar a educação, porém com sentidos e finalidades antagônicos. Para o capital, a instrução deveria atender às demandas da grande indústria, moldando trabalhadores capazes de operar tecnologias, seguir normas disciplinares e manter a engrenagem produtiva em funcionamento em atendimento à necessidade de acumulação do capital.

Dentre as reivindicações do movimento operário, considerado o analfabetismo reinante na ampla maioria da classe, questões relacionadas ao direito de acesso ao ensino público e gratuito ganharam relevância na pauta sindical do período. Nesse contexto, ao refletir sobre a educação, Marx (2024, p. 547) afirma: “Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças”.

O autor observa que, ainda que formuladas sob uma lógica restritiva e instrumental, tais medidas produziram consequências objetivas no campo da instrução. Tal constatação evidencia o caráter contraditório da intervenção estatal no capitalismo. Assim, a educação não emerge como expressão de um projeto emancipatório, mas como resultado das lutas operárias e das próprias exigências de regulamentação da força de trabalho, abrindo, contudo, brechas históricas para a formulação de concepções mais amplas de formação humana.

Marx (2024) sugeriu uma formação humana pensada com base na concepção da politecnicidade. Trata-se de uma concepção que articula formação intelectual, prática produtiva com base no conhecimento técnico-científico do ofício e cuidados com a saúde, por meio de atividades físicas. Essa concepção educacional tinha como objetivo a superação da cisão provocada pela divisão do trabalho entre o esforço intelectual e o esforço físico. Sobre essa

concepção de educação enfatizando a importância da ginástica, do corpo e do ser humano pensado em todas as dimensões, Marx (2024, p. 549) escreveu:

Dentre outras coisas, mostra ele como o dia escolar monótono, improdutivo e prolongado das crianças das classes superiores e médias aumenta inutilmente o trabalho do professor, “que desperdiça do tempo, a saúde e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial”. Do sistema fabril conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 2024, p. 549).

No interior das transformações promovidas pela grande indústria, tal como analisadas por Marx (2024), nos capítulos XIII a XV de *O Capital*, a educação converte-se em terreno de disputa entre projetos societários antagônicos. A consolidação da maquinaria e a subsunção real do trabalho ao capital aprofundam a separação entre concepção e execução, deslocando o saber técnico-científico para o sistema de máquinas e reduzindo o trabalhador à função parcial. Nesse contexto, o capital passa a demandar uma instrução estritamente funcional, suficiente para adaptar a força de trabalho às exigências técnicas do maquinário e à disciplina fabril, mas insuficiente para permitir a apropriação da totalidade do processo produtivo.

Entretanto, a crítica marxiana não se limita à denúncia dessa unilateralização; ela indica, simultaneamente, as condições históricas de sua superação. Nos textos reunidos em *Textos sobre educação e ensino* (Marx; Engels, 2006), Marx explicita que a própria dinâmica da grande indústria cria as bases materiais para uma formação que articule trabalho manual e intelectual, ciência e prática produtiva, rompendo com a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. A educação, nesse horizonte, não deve restringir-se à qualificação instrumental do trabalhador parcial, mas constituir-se como mediação para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo. Trata-se de formar sujeitos capazes de compreender o processo produtivo em sua totalidade, condição indispensável para a apropriação crítica do saber socialmente produzido e para a construção das bases materiais e intelectuais de superação da divisão social do trabalho naturalizada pelo capital (Marx, 2024; Marx; Engels, 2006).

Essa defesa de uma formação ampla torna-se ainda mais significativa quando observamos que, já no interior do próprio pensamento liberal, a ampliação da instrução popular era vista com reservas, justamente por ameaçar a separação entre trabalho manual e intelectual que sustenta a ordem social burguesa. Karl Marx explicita essa tensão ao comentar o debate entre Smith e Garnier:

Para evitar uma degeneração completa do povo em geral oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses

prudently homeopáticas. Coerente, combate contra essa ideia seu tradutor e comendador francês G. Garnier [...]. Segundo ele, a instrução popular contraria as leis da divisão do trabalho e adotá-la seria “proscriver todo o nosso sistema social”. “Como todas as outras divisões do trabalho”, diz ele, “a que existe entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna mais acentuada à medida que a sociedade” (refere-se naturalmente ao capital, à propriedade das terras e ao estado que é de ambos) “se torna mais rica”. Como qualquer outra divisão do trabalho esta é consequência de progressos passados e causa de progressos futuros...Deve então, o governo contrair essa divisão e retardar sua esta marcha natural? Deve empregar uma parte da receita pública para confundir e misturar duas espécies de trabalho que tendem por si mesmas a se separar (Marx; Engels, 2004, p. 31).

A posição defendida por Garnier, ao naturalizar a separação entre trabalho manual e intelectual como desdobramento inevitável do progresso social, explicita o fundamento ideológico da divisão social do trabalho sob o capitalismo. Ao apresentar essa cisão como “marcha natural”, oculta-se seu caráter histórico e classista, transformando uma relação social específica em necessidade universal. É precisamente contra essa naturalização que se volta a crítica de Marx (2024), ao demonstrar que a fragmentação do trabalho não apenas organiza tecnicamente a produção, mas estrutura formas de dominação que limitam o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico e ao domínio do processo produtivo. Assim, a restrição da instrução popular aparece como mecanismo de reprodução das hierarquias sociais, ao passo que a defesa de uma formação articulada entre ciência, técnica e trabalho produtivo projeta a possibilidade de superação da unilateralidade imposta pelo capital. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser mero instrumento de adaptação e converte-se em elemento estratégico para a formação omnilateral e para a própria transformação das condições sociais existentes.

Essa concepção antagonizava com a visão burguesa de instrução, que restringia a escola à função de adestramento técnico, afastando o trabalhador da compreensão global do processo produtivo. Ao integrar ensino e trabalho, ciência e prática, a concepção de politecnicidade esboçada por Marx (2024) tinha como horizonte a formação integral do ser humano, uma resposta ao processo de embrutecimento (obliteração do indivíduo), reduzido à condição de “coisa” responsável pela realização de tarefas parcelizadas à época da grande indústria.

A concepção educacional marxiana baseada na politecnicidade, analisada por Bezerra (2015), para além de constituir-se em um modelo pedagógico, configurava-se como uma estratégia política de enfrentamento à lógica do capital. Ao propor uma concepção de educação politécnica, Karl Marx buscava romper a alienação produzida pela divisão social do trabalho e oferecer ao proletariado instrumentos para compreender o funcionamento da sociedade capitalista e agir coletivamente pela sua transformação. Nesse sentido, a escola não deveria ser um apêndice do sistema produtivo, mas um espaço de disputa em favor de uma formação crítica, articulada à prática social e voltada para a emancipação humana.

A luta por esse tipo de educação encontrou eco em diferentes frentes do movimento operário. Conforme já salientado, Engels (2008), em suas análises sobre as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora, registrou que sindicatos e organizações populares, desde o início do século XIX, incorporaram a reivindicação da educação pública gratuita como elemento central de suas plataformas. Ele apontava que a alfabetização e o acesso ao conhecimento eram vistos como meios essenciais para combater a dominação ideológica da burguesia e ampliar a capacidade de organização e resistência dos trabalhadores.

Ao associar a luta pela educação à luta política mais ampla, Engels (2011), especialmente em *Princípios do Comunismo* (1847), reforça a compreensão de que a instrução não poderia ser neutra: inserida nas contradições da sociedade capitalista, ela serviria ou para manter o trabalhador submisso à ordem vigente ou para fortalecer sua autonomia e sua capacidade de intervir conscientemente no destino histórico de sua classe (Engels, 2011). Assim, conforme temos ressaltado, a concepção marxiana de educação politécnica articulava-se à luta sindical, à redução da jornada de trabalho e às estratégias de organização política do proletariado, constituindo um núcleo programático que transcendia a simples escolarização e visava à transformação radical da sociedade.

Ainda sobre a politecnicidade, é preciso que ela seja compreendida como um processo de articulação entre formação científica, tecnológica e prática produtiva, que representa um projeto de educação integral do homem voltado para a superação da cisão entre o fazer do trabalhador e o conhecimento do seu ofício, permitindo que o trabalhador domine os fundamentos científicos e técnicos de múltiplos processos de produção (Ferretti, 2009).

A perspectiva marxiana funda-se na recusa da formação unilateral e alienante, que fragmenta o conhecimento e confina o indivíduo em funções específicas, propondo, ao contrário, uma educação que possibilite compreender e intervir criticamente nas condições objetivas da produção e da vida social. A educação, sob a perspectiva marxiana, assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as engrenagens do modo de produção. Trata-se de um projeto educacional que não apenas acompanha as transformações da grande indústria, mas busca subvertê-las, transformando a educação em instrumento de luta política e de construção de uma sociedade emancipada.

Contudo, a apropriação burguesa do discurso sobre a educação técnica, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, revela o tensionamento em torno do conceito de politecnicidade. Essa disputa de sentidos evidencia que a politecnicidade, em Marx, não se confunde com a noção de polivalência defendida por políticas educacionais voltadas à empregabilidade, pois

não visa apenas ampliar a versatilidade funcional, mas transformar qualitativamente a relação do indivíduo com o trabalho e a sociedade.

A partir dessa perspectiva, a constituição da escola pública no século XIX pode ser compreendida como uma resposta às demandas da grande indústria, que necessitava de operários alfabetizados, aptos a manejar instrumentos de produção cada vez mais complexos, mas limitados a um saber funcional que garantisse a produtividade e a obediência. Conforme argumenta Moraes (2019), o processo educativo desenvolve-se vinculado ao processo de produção material, sendo parte da práxis social e constituindo-se como espaço de reprodução das condições de existência material e simbólica que conformam a sociedade capitalista.

Com o avanço da industrialização, intensificou-se a exploração do trabalho infantil e feminino, fenômeno que impulsionou a criação de legislações de ensino obrigatório. Todavia, essas legislações não foram uma medida emancipatória, mas sim uma adequação das condições de vida da classe trabalhadora às exigências do capital. Lombardi e Silva (2012) observam que, ao mesmo tempo em que o capitalismo demanda trabalhadores escolarizados, mantém a escola subordinada às exigências do mercado de trabalho, restringindo o acesso ao conhecimento omnilateral e reforçando a divisão social do trabalho, constituindo a educação como um instrumento de reprodução das desigualdades estruturais.

Moraes (2019) destaca, ainda, que a teoria materialista de Marx compreende que os homens são simultaneamente produtos e produtores das condições sociais, sendo a educação parte desse processo de reprodução e transformação das relações sociais. Segundo o autor:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (Moraes, 2019, p. 61).

No modo de produção capitalista, a educação tende a ser subordinada às necessidades de reprodução do capital, funcionando como um importante mecanismo de formação de uma força de trabalho ajustada às exigências da acumulação. Sob a aparência de neutralidade e universalidade, a escola contribui para a legitimação das desigualdades sociais, ao naturalizar a divisão social do trabalho e as relações de dominação próprias da sociedade de classes.

À luz do método materialista histórico-dialético, que apreende a realidade social como uma totalidade contraditória e em permanente movimento, compreende-se que a escola não se reduz a um espaço neutro de promoção do ensino. Ao contrário, ela se constitui, predominantemente, como uma instância de mediação ideológica, na medida em que difunde

valores, normas e concepções de mundo funcionalmente articuladas à manutenção da ordem social vigente, ainda que, contraditoriamente, também possa abrigar práticas e disputas que tensionam essa mesma ordem.

Marx e Engels (2006) sublinham que o trabalho é a atividade que constitui a essência do homem e que, ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem transforma a si mesmo, sendo o trabalho alienado uma expressão das contradições do capitalismo que se refletem na organização do processo educativo. De acordo com os autores:

Toda autoalienação do homem, de si mesmo e da natureza, aparece na relação que ele postula entre os outros homens, ele próprio e a natureza. [...]. Graças ao trabalho alienado, por conseguinte, o homem não só produz sua relação com o objeto e o processo da produção como com homens estranhos e hostis, mas também produz a relação de outros homens com a produção e o produto dele, e a relação entre ele próprio e os demais homens (Marx; Engels, 2006, p. 55-56).

Essa passagem revela que o trabalho, como processo ativo de transformação da natureza, assume centralidade na constituição humana, enquanto o trabalho alienado evidencia a reificação dessa atividade sob o capitalismo, um quadro que também se reflete nas formas de organização e controle na educação.

A análise das condições históricas do surgimento da escola pública revela, conforme demonstrado anteriormente, que sua função está articulada à necessidade do capital de formar trabalhadores dóceis, disciplinados e minimamente qualificados para atender às demandas da produção industrial. Nesse sentido, a escola pública emerge como uma necessidade do capital, subordinada ao objetivo de assegurar a reprodução das condições de produção, ao mesmo tempo em que oferece uma formação limitada, suficiente para garantir a continuidade da exploração do trabalho e a manutenção da hegemonia burguesa, como argumentam Marx e Engels (2006).

O estudo do processo histórico que articula o período da grande indústria, a expansão do capitalismo e o surgimento da escola pública exige a utilização do método materialista histórico-dialético para compreender as determinações que conformam a educação como espaço de reprodução das relações sociais. Lombardi (2010) afirma que a análise da educação sob essa perspectiva revela a centralidade do trabalho como categoria estruturante da sociedade, sendo a formação escolar parte do processo de reprodução do capital, e não um espaço neutro ou desinteressado, desvinculado das contradições sociais.

Essa análise histórica revela que a escola, desde sua consolidação no capitalismo industrial, constituiu-se como espaço de disputa de projetos societários antagônicos. Assim, o estudo da educação vinculada ao modo de produção evidencia o caráter contraditório da instituição escolar que, simultaneamente, oferece possibilidades limitadas de acesso ao saber

historicamente acumulado pela humanidade, adequa esse acesso às necessidades do capital, obstando a possibilidade de formação omnilateral do indivíduo e perpetuando as condições de reprodução da dominação no interior da sociedade capitalista.

Desse modo, a constituição da escola pública, ainda que seja um direito social, deve ser compreendida em relação às necessidades de reprodução da força de trabalho em condições compatíveis com as demandas do capital. Nessa perspectiva, Moraes (2019) reafirma que a escola, na qualidade de instituição inserida na totalidade social, materializa, em seu interior, as contradições do modo de produção, reproduzindo os valores, as normas e os saberes necessários à manutenção da ordem social vigente. A educação, nesse contexto, não se constitui como instância neutra, mas como elemento ativo do processo de reprodução das relações sociais. Moraes (2019, p. 92) afirma:

Aprender a realidade social em sua globalidade significa apreender o acontecimento social em suas múltiplas relações, como totalidade em movimento, como unidade contraditória – pois a realidade possui não apenas múltiplos aspectos, mas também aspectos mutáveis e antagônicos. Os acontecimentos sociais são sempre apreendidos no seu devir, na sua historicidade.

Em consonância com a tese de que é preciso compreender a realidade social na sua totalidade, Ferreira Jr. e Bittar (2008) destacam que o processo educativo, nas sociedades capitalistas, está inserido na esfera superestrutural, refletindo e legitimando a base econômica que sustenta o modo de produção. A escola pública consolidou-se como espaço de conformação dos sujeitos às normas de comportamento e disciplina exigidas pelo trabalho fabril, operando como instrumento de ajustamento social. Por meio da escolarização, o capital encontrou mecanismos de formação de indivíduos voltados à obediência, à pontualidade e ao cumprimento de tarefas, características indispensáveis ao processo de valorização.

A centralidade do trabalho como categoria estruturante do ser social implica reconhecer que a educação, no capitalismo, cumpre a função de preparar o trabalhador para o mercado, restringindo o acesso ao saber àquilo que é funcional ao capital. Marx e Engels (2006) elucidam que o conhecimento, ao ser condicionado pelas relações de produção, adquire um caráter instrumental, sendo filtrado para atender às finalidades de reprodução do sistema. Como registram os autores:

A produção das ideias, das representações e da consciência está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece aqui como emanação direta do seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais

como são condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem (Marx; Engels, 2006, p. 47).

No interior dessa estrutura, a escola pública representa um espaço de socialização que contribui para legitimar a divisão social do trabalho, reproduzindo as distinções entre saber intelectual e trabalho manual. Moraes (2019) observa que, ao obstar o acesso ao conhecimento omnilateral, a escola reforça a subordinação dos trabalhadores às condições do capital, mantendo-os em posições de dependência técnica e econômica. O espaço escolar, ao mesmo tempo em que amplia a alfabetização, limita o alcance do saber crítico e bloqueia as possibilidades de emancipação plena dos indivíduos.

A análise da relação entre educação, trabalho e capital no século XIX e ao longo do século XX permite compreender que a escola pública, articulada à superestrutura, funcionou como mecanismo de coesão social necessário ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Ao atender às necessidades de formação da força de trabalho, a escola integra as estratégias de legitimação das relações de produção e contribui para estabilizar a ordem social. Nesse sentido, o processo educativo revela-se condicionado pelas estruturas econômicas e pelas exigências do capital, operando como ferramenta de reprodução das condições materiais e simbólicas que sustentam o modo de produção capitalista.

A escola pública, ao oferecer uma formação elementar, constituiu-se em instância de moldagem de comportamentos compatíveis com os valores exigidos pelo processo produtivo. Lombardi (2010) observa que a escolarização obrigatória se estruturou como instrumento de formação de hábitos de pontualidade, obediência e disciplina, elementos indispensáveis ao funcionamento das fábricas e ao controle da força de trabalho. Essa função disciplinadora da escola articulou-se às exigências do capital, que, para garantir a produção em larga escala, necessitava de trabalhadores treinados para a rotina e para o cumprimento de tarefas específicas.

A expansão da escolarização obrigatória, ao longo do século XX, não resultou de um projeto emancipatório, mas de uma necessidade do capital em assegurar uma força de trabalho minimamente habilitada para as demandas produtivas. O acesso à educação, nesse contexto, converteu-se em instrumento de pacificação social, compatibilizando as exigências do capital com a necessidade de controle do operariado.

Assim, a função da escola pública passou a alinhar-se às exigências da produção capitalista, garantindo a preparação de trabalhadores aptos a desempenhar funções específicas no processo produtivo, mas limitando o acesso a um conhecimento mais amplo e crítico. Marx e Engels (2006) indicam que o capital, ao necessitar de trabalhadores qualificados em nível elementar, promoveu a expansão da instrução sem, contudo, permitir que essa se transformasse

em instrumento de questionamento das estruturas sociais vigentes. Dessa forma, a escola pública se estabeleceu como meio de formação funcional, ajustada ao modo de produção capitalista.

A organização da escola pública, no século XX, incorporou ainda um conjunto de valores que visava à adaptação do trabalhador às exigências morais e comportamentais compatíveis com o trabalho fabril. Lombardi (2010) destaca que, além da instrução técnica, a escola pública veiculou normas de conduta, disciplina moral e valores de ordem, constituindo-se em espaço de formação de subjetividades voltadas à aceitação das condições de trabalho e das hierarquias presentes nas fábricas. Esse processo evidenciou a escola como ferramenta de reprodução das relações de produção, ao mesmo tempo em que reforçava as condições de subordinação dos trabalhadores ao capital.

A contradição entre a função reprodutiva e o potencial relativo às disputas possíveis no interior do espaço escolar expressa a tensão entre a formação para a adaptação ao mercado de trabalho e a possibilidade negada de acesso a conhecimentos que permitam compreender criticamente as relações sociais. Ferreira Jr. e Bittar (2008) destacam que a apropriação do conhecimento histórico, científico e cultural, ainda que limitada, oferece aos trabalhadores elementos importantes para a interpretação da realidade, podendo avançar para o questionamento das condições de exploração a que estão submetidos. Essa possibilidade insere a educação no campo das lutas sociais, vinculando-a aos processos de transformação social.

Nesse caso, por meio da ação militante docente no interior das estruturas da educação burguesa, o desenvolvimento de reflexões sobre a própria condição social da classe que frequenta a escola pública contribui para a formação de sujeitos capazes de questionar as estruturas. Ferreira Jr. e Bittar (2008) ressaltam que a postura de negação dialética da escola pode fomentar a compreensão das contradições do capitalismo, criando condições para que os trabalhadores reconheçam sua força coletiva e sua capacidade de intervenção na realidade. A educação, nesse sentido, torna-se ferramenta de construção da consciência de classe e de fortalecimento das lutas emancipatórias.

Retomando as anotações de Marx e Engels sobre educação, observa-se que nelas são estabelecidas as bases decisivas para o movimento operário levar adiante uma proposta de educação revolucionária, que fosse humanística e científica, e, também, que pudesse atingir um conhecimento do corpo, uma relação com as novas tecnologias e o processo de produção.

Na realidade, Marx percebeu o aparecimento de um novo tipo de escola, como expressão de um novo processo em curso – as escolas politécnicas e de agronomia, mas jamais pensou que satisfizessem a exigência real do homem. Ao contrário

ênfatiçou a necessidade de se oferecer também nas escolas dos operários um ensino tecnológico que fosse ao mesmo tempo teórico e prático (Manacorda, 2017, p. 94).

A concepção de educação de Marx é descrita por Manacorda (2017, p. 90) como uma educação omnilateral:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Como visto, o conceito de formação omnilateral surgiu a partir da concepção marxiana de educação. Essa formulação aparece de maneira sistematizada nas “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores”, texto redigido por Karl Marx em 1866, no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores, e posteriormente publicado nas coletâneas das obras de Marx e Engels. Nesse documento, o qual se tornou referência para as discussões educacionais do movimento operário e influenciou as proposições adotadas durante a Comuna de Paris, Marx e Engels (2004, p. 68) definem a educação da classe trabalhadora como composta por três dimensões fundamentais:

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

Tal concepção educativa surge como alternativa teórica e política ao modelo capitalista de formação unilateral do trabalhador. A formação omnilateral busca integrar conhecimento intelectual, técnico-científico e educação física, articulando teoria e prática na formação de sujeitos conscientes com vistas à transformação da realidade. Nessa concepção, a escola deixa de ser apenas um espaço de adestramento para o trabalho e se torna local de construção de saberes emancipatórios, capazes de articular teoria e prática.

A formação omnilateral busca romper essa separação ao integrar o trabalho produtivo ao processo educativo, possibilitando ao indivíduo apropriar-se dos fundamentos científicos e tecnológicos de sua atividade e compreendê-la como parte de sua própria realização como ser integral. A união entre teoria e prática, nessa perspectiva, constitui-se como elemento essencial para a superação das formas de alienação. Em síntese, conforme Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 636),

[...] o homem completo (omnilateral), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação), cujas premissas já estão postas no âmbito da sociedade capitalista, só se realizará historicamente na sociedade socialista, marcada pela ausência da propriedade privada dos meios de produção.

A perspectiva do homem completo implica compreender a educação não como uma proposta pedagógica isolada, mas como parte de um processo histórico e social mais amplo. Nesse sentido, Marx e Engels (2004) opõem-se à formação unilateral e utilitarista, voltada exclusivamente ao atendimento das demandas imediatas do mercado de trabalho. Os autores sustentam que a formação omnilateral constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, na medida em que possibilita aos indivíduos participar ativamente da produção material e cultural, apropriando-se dos meios de produção e dos saberes necessários à sua gestão coletiva.

Tal concepção não se apresenta como condição prévia para a constituição de uma sociedade emancipada, mas como parte constitutiva e contraditória do próprio processo histórico de superação do modo de produção capitalista. A proposta de formação politécnica ou omnilateral, ao articular teoria e prática, saber científico e trabalho produtivo, expressa um projeto de transformação social que se desenvolve em mediação com as lutas históricas contra a divisão social do trabalho, conforme salientamos anteriormente.

Visto desse modo, podemos aferir que o método materialista histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels (2006), permite compreender a relação entre capital, trabalho e educação como parte de uma totalidade social em movimento. A sociedade, nessa perspectiva, organiza-se a partir da produção material da vida, sendo as relações de produção a estrutura a determinar as formas da superestrutura política, jurídica e cultural da sociedade capitalista.

A realização de uma educação omnilateral exige a superação das condições objetivas que configuram a escola como espaço de reprodução das desigualdades. Essa transformação demanda a reorganização das relações de produção, condição para que a escola pública se converta em espaço de apropriação crítica do saber e de formação de sujeitos historicamente conscientes. Nesse processo, a escola deixa de operar como instrumento de adaptação às exigências do capital para assumir o papel de instância de mediação entre o conhecimento científico e a prática social, articulando-se às lutas por emancipação e contribuindo para a constituição de formas coletivas de sociabilidade, orientadas pela superação das estruturas de exploração, em favor da construção de relações sociais pautadas na cooperação, a partir do trabalho associado fundado entre indivíduos livres.

A transição do século XIX para o século XX não apenas consolidou o domínio do capital, como também introduziu novas formas de organização do trabalho que redefiniram as demandas sociais e educacionais. Se, no contexto da grande indústria, a crítica marxiana à divisão do trabalho e sua proposta de educação politécnica buscavam recompor a unidade entre

teoria e prática, no início do novo século o avanço das técnicas de racionalização produtiva, especialmente com o taylorismo e o fordismo, impôs desafios inéditos.

Nesse período, a crescente padronização das tarefas e a intensificação do controle sobre o trabalhador acentuaram a separação entre concepção e execução, levando à formulação de diferentes respostas pedagógicas. É nesse cenário que emergiram, de um lado, a proposta de John Dewey, vinculada ao “aprender a aprender”, e, de outro, a concepção gramsciana de escola unitária, ambas buscando redefinir o papel da educação frente às transformações estruturais do trabalho.

2.1 “O APRENDER A APRENDER” DE JOHN DEWEY E A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

A emergência das concepções educacionais de John Dewey e Antônio Gramsci no início do século XX deve ser compreendida no contexto histórico da consolidação do capitalismo monopolista, da difusão das formas de organização e gestão da força de trabalho que emergiram do sistema taylorista/fordista de produção. O primeiro, sistematizado por Frederick W. Taylor, assentava-se na decomposição minuciosa das tarefas tornadas o mais simples possível, na cronometragem das operações para obtenção do tempo ótimo, na repetição das tarefas e no controle ostensivo do trabalhador que, somados ao processo radical de separação da concepção e execução das tarefas, visavam à busca da máxima eficiência, resultando em ganhos de produtividade.

Essa nova lógica de organização e gestão da força de trabalho encontrou seu apogeu com o fordismo, daí a adoção do termo taylorismo/fordismo, que, ao introduzir a linha de montagem, não apenas acelerou a produção, mas intensificou a perda da autonomia do trabalhador quando da execução das tarefas relativas à produção. Como observa Braverman (1987, p. 21):

O extraordinário desenvolvimento da tecnologia científica, da produtividade do trabalho e, em certo grau, dos níveis ordinários de consumo da classe trabalhadora durante este século, tiveram efeitos sobre os movimentos trabalhistas em geral. A classe trabalhadora sindicalizada, enfraquecida no seu ímpeto revolucionário original pelos ganhos proporcionados pelo rápido incremento da produtividade, perdeu cada vez mais ânimo e ambição de arrancar o controle das mãos do capitalista, e tende mais a barganhar por participação no produto.

A nova racionalidade produtiva e de gestão da força de trabalho no âmbito do sistema taylorista/fordista de produção, conjugada à necessidade de adaptação dos trabalhadores ao manuseio das bases tecnológicas introduzidas na fábrica, favoreceu a discussão sobre a

importância de propiciar acesso à educação pública, bem como de uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem adequada às demandas do perfil da força de trabalho requerida pela produção.

Braverman (1987) é incisivo ao mostrar que o avanço técnico e organizacional, longe de significar progresso humano, foi integrado às estruturas de exploração capitalistas:

O sistema de Taylor [...] é como todo progresso capitalista, uma combinação da refinada brutalidade da exploração burguesa com uma quantidade dos maiores feitos científicos no campo da análise dos movimentos mecânicos durante o trabalho, da eliminação dos movimentos supérfluos e lentos, da elaboração dos métodos corretos de trabalho, à introdução do melhor sistema de contabilidade e controle etc. (Braverman, 1987, p. 22).

Por conta dessa nova racionalidade do capital fundada na intensiva instrumentalização da ciência, o autor destaca que a adaptação do sistema educacional ao novo padrão produtivo hegemônico, para muito além das questões relacionadas à formação técnica, visto sua relevância na esfera da reprodução social, implicou a adequação das próprias finalidades da escolarização, de modo a moldar condutas, hábitos e modos de pensar à lógica produtiva vigente. Segundo Braverman (1987, p. 250):

A produção moderna não exige apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas uma conformidade às normas e ritmos estabelecidos pela organização do trabalho. Nesse sentido, a escola, como instituição, torna-se parte do aparato ideológico que garante a aceitação e a reprodução das condições existentes, inculcando no aluno não apenas competências, mas também a aceitação tácita da autoridade e da hierarquia.

Justamente por isso, a escola, vista como ambiente preparatório para esse fim, atuou no sentido de formar trabalhadores aptos a operar com base nessa racionalidade produtiva, ajustando suas práticas pedagógicas às demandas de um trabalho cada vez mais fragmentado e repetitivo. Nesse contexto, ganham relevância as proposições de John Dewey para a educação, fundamentalmente as suas formulações assentadas no processo do “aprender a aprender”: uma concepção pedagógica centrada na experiência ativa, na investigação e na resolução de problemas concretos.

De início, vale ressaltarmos que, embora Dewey não deva ser visto como um mero apologista do taylorismo/fordismo, sua concepção pedagógica foi bastante útil para os setores industriais monopolistas, que a converteram em instrumento para formar trabalhadores adaptáveis e flexíveis, capazes de lidar com processos produtivos fragmentados, em acordo com as mudanças típicas da racionalidade taylorista/fordista.

Conforme veremos mais à frente, Antônio Gramsci, diferentemente de John Dewey, interpretou o taylorismo/fordismo a partir de uma perspectiva da luta de classes, e as questões

relacionadas à educação foram concebidas com base na sua formulação da escola unitária, cujo foco era a busca de uma formação integral com vistas a superar a obliteração do trabalhador em razão da cisão entre concepção e execução do trabalho derivada da divisão capitalista imposta. Ao contrário do projeto deweyano de adaptação do ensino às exigências do capital, a proposta gramsciana objetiva a formação integral do trabalhador, integrando saberes científicos, técnicos, artísticos e políticos.

Essa perspectiva crítica é recuperada por Braverman (1987), ao desenvolver a análise sobre o processo de degradação do trabalho, uma vez que reconhece, na fragmentação das tarefas, a expressão direta do processo produtivo assentado em mecanismos de controle e dominação pelo capital, e que a defesa do ensino focado na recomposição do “saber fazer-saber pensar” do trabalhador é parte importante, condição elementar para a luta de resistência em favor da emancipação social.

Assim, temos que o uso das tecnologias, a organização e gestão do trabalho herdadas do capitalismo mais desenvolvido carregam uma lógica que precisa ser politicamente confrontada, na medida em que promovem o embrutecimento de quem trabalha. Gramsci propunha que a escola fosse esse espaço contra-hegemônico, onde a formação integral do trabalhador permitisse a articulação entre instrução intelectual e capacidade produtiva, vinculando a educação a um projeto coletivo de transformação social.

Eis que estamos diante de duas concepções educativas que reverberam diretamente nos rumos da sociedade, uma encaminhada para a manutenção das classes e frações de classes, e a outra para sua completa transformação. Vejamos, pois, cada uma delas a partir de seus intelectuais, iniciando por John Dewey.¹

2.1.1 John Dewey: educação progressiva

John Dewey, filósofo e principal expoente da Escola Nova nos Estados Unidos, elaborou uma concepção de educação centrada na experiência do sujeito, na interação dinâmica entre o indivíduo e o meio, bem como na necessidade de preparar o educando para enfrentar, de forma criativa e inteligente, os desafios concretos da vida cotidiana. Para o autor, a educação

¹ É importante ressaltarmos que, no limite deste trabalho, não será objeto de nossa investigação o aprofundamento das teses de Dewey na propagação do ideário da Escola Nova no Brasil difundido a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ainda que compreendamos que o Manifesto representou um avanço para a história da educação brasileira ao propor uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Dentre seus signatários, destacamos Anísio Teixeira, por se constituir em um estudioso de Dewey e idealizador da Escola Integral no Brasil. Da mesma maneira, não adentraremos às críticas à Escola Nova formuladas por Dermeval Saviani (2007) no livro *Escola e democracia*.

não deve ser concebida como mera transmissão de conteúdos prontos e acabados, mas como um processo contínuo de reconstrução da experiência vivida.

Dewey (1979) afirma que a chamada “educação progressiva” valoriza os interesses das crianças e a resolução de problemas reais, em uma tentativa de aproximar a escola da vida. O autor argumenta que os indivíduos aprendem de forma mais eficaz quando podem conectar o que estudam às situações concretas de seu cotidiano, visto que: “Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos, em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta” (Dewey, 1979, p. 43-44). Nesse sentido, a valorização da experiência e da experimentação prepara os estudantes para lidarem com os desafios de uma sociedade democrática.

John Dewey tornou-se uma referência incontornável na história da educação por defender um processo formativo centrado na experiência do educando. Dewey (1979) tece críticas contundentes à Pedagogia Tradicional, denunciando seus malefícios e a artificialidade de um ensino desvinculado da realidade vivida pelos estudantes. Ele enfatiza que a educação não é uma mera transmissão de conteúdos, ela constitui um processo contínuo de reconstrução da experiência, por meio do qual se amplia o significado da experiência presente e se fortalecem as possibilidades de experiências (Dewey, 1979). Na sua perspectiva, a Pedagogia Tradicional conduz à insensibilidade intelectual, à mecanização das habilidades e à perda do prazer pelo ato de aprender no contexto do autoritarismo dos métodos baseados na memorização e no ensino verbalista. Assim, para Dewey (1979, p. 5-6):

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los.

O intelectual atribui à educação tradicional o caráter autoritário e distante da realidade imediata dos educandos, sustentando que essa prática gera não apenas alienação dos conteúdos abordados em sala de aula, mas também provoca o desinteresse e a perda de significado das aprendizagens escolares. Para ele, ao opor-se a esse modelo, a pedagogia progressiva coloca-se em favor da experiência ativa e dinâmica dos estudantes, valorizando o engajamento prático e a investigação. Portanto, em contraposição ao treinamento mecânico tradicional, que busca inculcar hábitos sem a compreensão, a pedagogia progressiva propõe que a escola seja um

espaço de investigação, no qual a curiosidade natural das crianças seja canalizada para a construção de novos conhecimentos.

É justamente em torno do conceito de experiência que o autor fundamenta toda sua pedagogia progressiva. Para ele, toda educação autêntica deve promover experiências enriquecedoras e contínuas, capazes de preparar o indivíduo para enfrentar os desafios presentes e futuros, enfatizando o papel central da experiência vivida na construção do conhecimento. Salienta que a qualidade das experiências educacionais é crucial, pois nem toda experiência resulta em aprendizagem positiva. Consoante o autor:

O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes. Assim, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar aquelas experiências presentes que vivam fecunda e criativamente nas experiências futuras. Uma experiência pode ser imediatamente agradável e, ainda assim, não ser educativa, se tiver o efeito de deter ou de distorcer o crescimento ulterior da experiência (Dewey, 1979, p. 35-36).

Para Dewey (1979), o caráter educativo de uma experiência não pode ser determinado apenas por seu efeito imediato, agradável ou desagradável, mas sobretudo por sua capacidade de influenciar qualitativamente as experiências subsequentes. Conforme o autor, toda experiência possui um aspecto imediato e um aspecto mediato: o primeiro refere-se ao modo como é vivida no presente; o segundo diz respeito às consequências que ela produz no *continuum* da experiência. Assim, uma experiência é considerada educativa quando promove continuidade, isto é, quando amplia, aprofunda e enriquece as possibilidades de experiências futuras do sujeito; ao contrário, aquelas que interrompem ou empobrecem esse processo se configuram como experiências deseducativas ou antieducativas (Dewey, 1979, p. 28-29).

Nessa perspectiva, a escola progressiva, na concepção de Dewey, deve organizar-se como um ambiente intencionalmente estruturado para garantir a articulação e a cumulatividade das experiências vividas, favorecendo a aprendizagem contínua e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Percebe-se, então, que sua proposta pedagógica visa conferir centralidade ao interesse do educando, estimular a investigação para a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que orienta no sentido da sua preparação como indivíduo capaz e predisposto para o exercício da vida democrática, fortalecendo os princípios basilares da vida social e da preservação da democracia liberal instituída.

É importante dizermos que, ao analisar a pedagogia de Dewey, é preciso situá-la historicamente. O autor escreve em um momento em que o taylorismo/fordismo consolidava a grande indústria monopolista reestruturada nos Estados Unidos. Para tanto, a formação escolar deveria responder às exigências de eficiência, produtividade e adaptação às demandas do

mercado. A própria noção de democracia liberal estadunidense, com sua crença na capacidade dos indivíduos para se ajustarem ao ambiente competitivo, permeia a concepção de educação progressiva. Desse modo, o intelectual defende que a escola prepare o indivíduo para participar da vida democrática, entendida como mecanismo de adaptação e equilíbrio das diferentes forças sociais.

Tal confiança no poder da experiência e na autorregulação da sociedade limita a abrangência crítica da pedagogia deweyana; sem questionar as estruturas sociais, ela tende a naturalizar a ordem existente. Conforme vimos, a constituição da escola pública no século XIX respondia às necessidades da grande indústria: disciplinar as crianças para os ritmos de fábrica. O “aprender a aprender” de Dewey, embora flexível e atraente, mantém-se dentro do marco da racionalidade capitalista, preparando os sujeitos para adaptarem-se ao novo modo de produção.

O educador brasileiro Newton Duarte retoma a obra de Dewey a partir de uma perspectiva marxista e desenvolve uma crítica sistemática ao lema do “aprender a aprender”. Para Duarte (2012b, p. 199),

[...] a pedagogia progressiva expressa uma adesão à ordem social vigente e à funcionalização da escola como engrenagem do sistema produtivo capitalista. Enquanto a escola nova denuncia a rigidez tradicional, ela continua a orientar-se pela lógica de adaptação individual às exigências econômicas e políticas da democracia liberal.

Duarte (2012b, p. 199) observa que a centralidade concedida à experiência imediata e ao interesse pessoal do educando “[...] negligencia as determinações históricas e sociais que condicionam objetivamente o processo educativo”. Em outras palavras, ao deslocar o foco para o sujeito individual e para suas capacidades, a pedagogia progressiva obscurece os fatores estruturais, como a divisão de classes e a exploração do trabalho, que moldam as possibilidades de aprendizagem. O autor sustenta que a ideologia do “aprender a aprender” se tornou um lema hegemônico das reformas educacionais neoliberais e pós-modernas. Sob o pretexto de promover autonomia e protagonismo, os discursos oficiais defendem a flexibilização curricular, a ênfase nas competências e habilidades transversais e o deslocamento do eixo da escolarização do ensino para a aprendizagem. Nesse contexto, oculta-se a tendência de transferir a responsabilidade do fracasso² escolar ao próprio aluno e de eximir o Estado de investir em uma formação sólida e universalizante.

² Em contraposição ao ideário do “aprender a aprender”, criticado no texto principal da pesquisa, a concepção de fracasso escolar, à luz do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, não se reduz a insuficiências individuais ou metodológicas, mas expressa as contradições da sociedade de classes. O insucesso escolar, sobretudo entre estudantes das classes trabalhadoras, decorre da não efetivação da

O autor adverte que, ao priorizarem a adaptação dos indivíduos a novos contextos produtivos, as reformas curriculares acabam por reforçar a chamada “fetichização da individualidade”, entendida como a crença de que sujeitos autônomos e empreendedores seriam capazes de superar as barreiras sociais fundamentalmente por meio do esforço pessoal. Tal concepção obscurece o caráter histórico e estrutural das desigualdades sociais, uma vez que desconsidera que estas decorrem de relações objetivas de exploração e dominação próprias do modo de produção capitalista e não resultam de supostas insuficiências ou carências subjetivas dos indivíduos.

Sob o discurso da autonomia e da aprendizagem ativa, esconde-se uma pedagogia da adaptação, voltada para a formação de sujeitos flexíveis, aptos a responder às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais desregulamentado e precarizado. A responsabilização individual pelo êxito ou fracasso escolar constitui o núcleo dessa lógica ideológica (Duarte, 2012a, p. 127).

Para Duarte (2012a), a pedagogia progressiva, apesar de aparentemente crítica em relação à educação tradicional, acaba por reproduzir, implicitamente, uma perspectiva funcionalista de educação, adaptativa às necessidades do capitalismo liberal. Ele destaca que o individualismo contido na pedagogia de Dewey se manifesta no fetiche da experiência imediata, desconsiderando os condicionantes históricos e sociais das experiências individuais. Para Duarte (2012a), a pedagogia deweyana expressa uma reformulação interna da escola burguesa, ajustando-a às novas demandas do capitalismo industrial, sem questionar estruturalmente seus fundamentos sociais.

Nesse sentido, para Duarte (2001), a pedagogia de Dewey tende a privilegiar a adaptação do indivíduo às condições sociais vigentes, enfatizando a flexibilidade e a capacidade de resolver problemas práticos, em detrimento da apropriação crítica do conhecimento historicamente sistematizado. Contudo, ainda que represente um avanço em relação aos métodos autoritários característicos da escola tradicional, a concepção de Dewey encontra-se historicamente situada no contexto de consolidação do capitalismo industrial e da expansão do taylorismo-fordismo. Segundo Duarte (2001), os ideais de flexibilidade, resolução prática de problemas e adaptação às situações concretas, valorizados pela pedagogia progressiva, articulam-se à racionalidade produtivista que passa a orientar a organização social e o mundo do trabalho. Dessa maneira, a ênfase na experiência e na adaptação pode ser compreendida

socialização do conhecimento sistematizado, sendo ideologicamente deslocado para o plano individual como forma de ocultar as determinações sociais e a função reprodutiva da escola na ordem capitalista. (Saviani, 2007).

como convergente com as exigências de eficiência e funcionalidade próprias da ordem capitalista (Duarte, 2001).

Conforme análise de Duarte (2001), a pedagogia de Dewey expressa, de forma implícita, uma adesão à ordem social vigente e à funcionalização da escola como engrenagem do sistema produtivo capitalista. A ênfase de Dewey na experiência individual e na formação de hábitos adaptativos revela uma pedagogia da conformidade, em oposição à perspectiva pedagógica crítica com vistas ao desenvolvimento de ações que indiquem a necessidade/possibilidade da transformação social.

Vê-se, pois, que a crítica ancorada no materialismo histórico-dialético permite compreender que a centralidade da individualidade e da funcionalidade no pensamento de Dewey negligencia as determinações históricas e sociais que condicionam objetivamente o processo educativo. Como afirma Duarte (2016, p. 63): “Em vez de contribuir para a emancipação humana, Dewey (1976) propõe uma pedagogia que, mesmo que com boas intenções, tende a conformar o indivíduo às exigências da sociedade capitalista liberal”.

A concepção de educação progressiva formulada por Dewey revela-se, portanto, limitada, pois visa ao desenvolvimento das potencialidades individuais dentro dos marcos estabelecidos pela ordem social capitalista, sem colocá-la em questão. Seu conceito de “aprender a aprender”, embora critique aspectos da pedagogia tradicional, permanece inserido na lógica da adaptação funcional de acordo com as exigências do perfil da força de trabalho requerido pelo capital.

2.1.2 Antônio Gramsci: escola unitária

A proposta gramsciana de uma escola unitária constitui um horizonte teórico-político que articula formação intelectual e técnico-prática, com vistas ao completo desenvolvimento dos indivíduos. Para Gramsci (2001), a educação deve ser concebida como caminho para a formação integral do ser humano, não se restringindo à mera preparação para o mundo do trabalho, mas incluindo os elementos necessários à emancipação política, cultural e social da classe trabalhadora.

A concepção de educação elaborada por Gramsci propõe uma formação voltada ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, práticas e morais, em uma perspectiva crítica e transformadora. Em sua visão, a escola deve ser um espaço articulado ao processo de construção da hegemonia da classe trabalhadora, o que implica o combate à função historicamente exercida pela escola tradicional na reprodução da cultura dominante.

A escola unitária formulada por Antônio Gramsci (2001) nos *Cadernos do Cárcere*, volume II, tem como propósito fundamental romper com a dualidade educacional entre trabalho manual e intelectual, uma clivagem estrutural do modo de produção capitalista. Inscreve-se em um projeto de superação da divisão social do trabalho e de construção de uma nova sociabilidade fundada na busca da emancipação humana. Tal proposta objetiva assegurar a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, uma formação ampla e integral, que articule teoria e prática, ciência e técnica, cultura humanística e atividade produtiva.

Trata-se, portanto, de uma formação completa, cuja lógica se opõe radicalmente à formação unilateral típica da educação voltada à especialização precoce e à adaptação funcional do indivíduo às exigências do sistema produtivo. Para Gramsci (2001, p. 44): “A escola unitária é aquela que prepara o jovem para ser um trabalhador, mas também um dirigente; para saber executar, mas também pensar; para dominar a técnica, mas também as ciências humanas”.

Nesse horizonte, ao refletir sobre a função da escola na constituição do novo intelectual orgânico, Gramsci propõe a criação de uma instituição educativa que proporcione uma cultura comum a todos. Busca, dessa forma, superar a dualidade entre a formação voltada ao trabalho manual, historicamente destinada às classes subalternas, e aquela voltada ao trabalho intelectual, reservada às classes dominantes. Trata-se de romper com uma tradição educacional profundamente marcada pelas desigualdades sociais, que distribui desigualmente os saberes conforme a posição de classe dos sujeitos.

Visto assim, a escola unitária gramsciana, ao articular formação intelectual e técnico-prática, constitui um projeto pedagógico que visa à formação integral do ser humano, incorporando dimensões políticas, culturais e sociais voltadas à emancipação. Sua formulação oferece importantes subsídios teóricos para a crítica marxista à dualidade estrutural que perpassa os sistemas educacionais das sociedades capitalistas, formulações amplamente disseminadas pelos aparelhos de hegemonia do capital ao longo dos séculos XX e XXI.

A leitura de Manacorda (2007) sobre Gramsci contribui de modo significativo para a compreensão dessa proposta ao destacar que a escola unitária é expressão de um projeto de sociedade alternativa, alicerçado na constituição de sujeitos autônomos, críticos e politicamente ativos. Em oposição à fragmentação do conhecimento e ao utilitarismo da formação enunciado por Dewey (1979), Gramsci (2001) propõe uma educação concebida como síntese entre cultura técnica e cultura humanística, de modo a integrar, dialeticamente, saberes teóricos e práticos, mediando teoria e prática no processo formativo.

A formação integral, tal como delineada por Gramsci, articula-se diretamente à perspectiva de superação da alienação nas relações de trabalho e no conjunto das relações

sociais. Trata-se de um projeto de educação e concepção societária cuja realização ocorre simultaneamente à luta pela transformação radical da ordem social vigente. Dessa maneira, a luta pela educação integral é também uma bandeira a ser utilizada na luta política cotidiana em contraposição à educação instrumental concebida pelo capital. Nesse contexto, a escola unitária não deve ser compreendida apenas como uma proposta pedagógica, mas como estratégia política de construção da hegemonia proletária. Essa dimensão é expressa de forma contundente por Gramsci (2001, p. 53), ao afirmar: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

Apesar das diferenças ideológicas e teóricas que os separam, tanto Dewey (1979) quanto Gramsci (2001) compartilham a rejeição à aprendizagem mecânica e reconhecem a centralidade da experiência no processo educativo. No entanto, suas divergências são de natureza estrutural e epistemológica. Enquanto Dewey ancora sua concepção de educação em uma perspectiva liberal-individualista, concebendo-a como meio para o desenvolvimento da personalidade e a adaptação do sujeito às exigências da democracia liberal e da promoção da cidadania, de modo oposto, Gramsci inscreve a educação no âmbito da práxis política, orientada à transformação das estruturas sociais e à construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Dewey (1979) concebe a educação como instrumento para a formação de sujeitos ajustados à ordem democrática liberal, enquanto Gramsci (2001) a entende como meio para a constituição de sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente na realidade social. Enquanto Dewey valoriza a experiência imediata e o interesse espontâneo do educando, Gramsci enfatiza a centralidade da mediação crítica do conhecimento sistematizado e a necessidade de uma direção política consciente no processo formativo.

Antônio Gramsci (2001), ao compreender a educação como instrumento de reprodução ou de transformação das relações sociais, insere a escola no centro das disputas hegemônicas entre as classes. Seu pensamento fundamenta-se na concepção de hegemonia como direção moral e intelectual que, no âmbito educacional, manifesta-se na capacidade da classe dominante de universalizar sua visão de mundo e de apresentá-la como expressão do interesse geral, quando, na realidade, ela expressa os interesses da classe burguesa especificamente.

A crítica gramsciana à estrutura educacional liberal-burguesa identifica, na organização dualista da escola, composta por um ensino técnico destinado às classes subalternas e por uma formação humanista reservada às elites, um relevante mecanismo ideológico relacionado ao padrão societário decorrente da forma de reprodução social subordinada à divisão taylorista/fordista do trabalho, concepção educacional hegemônica ao longo do século XX.

Nessa perspectiva, a escola opera como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, naturalizando a separação entre os que refletem e os que executam, aqueles que concebem e aqueles que simplesmente operam. Para Gramsci (2001, p. 49), “[...] a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”. A educação, portanto, longe de ser neutra, constitui um dos pilares da manutenção da estrutura de classes, contribuindo para a formação de dirigentes para a burguesia e de força de trabalho submissa para o proletariado.

É nesse cenário que se insere a proposta da escola unitária, concebida como um projeto pedagógico de formação integral e emancipadora, orientado à construção de uma nova ordem social, em que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, tenham acesso à cultura universal e à possibilidade concreta de assumir funções de direção na sociedade. Como ressalta Manacorda (2007, p. 138), essa escola “[...] deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente [...] um tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano da omnilateralidade”.

A escola unitária, tal como formulada por Gramsci, transcende a mera reorganização do currículo escolar. Trata-se de uma proposta política que visa romper com a lógica classista da educação liberal ao substituir o modelo dicotômico por um processo formativo integrado, no qual se articulem o trabalho intelectual e o manual, a teoria e a prática, a cultura humanística e a científica. Nas palavras do próprio Gramsci (2001, p. 49), “[...] um tipo único de escola preparatória [...] formando-o [...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

Ao analisar a conjuntura europeia do final do século XIX e início do século XX, marcada pelos debates em torno da ampliação da instrução pública e da formação das massas trabalhadoras, Gramsci (2000) compreende a escola como uma instituição fundamental na disputa pela hegemonia. Sua crítica não se restringe aos métodos pedagógicos, mas incide sobre o papel político da escola na reprodução ou transformação das relações sociais. A proposta da escola unitária não se configura como uma reforma interna do sistema escolar burguês, mas como parte de um projeto histórico vinculado à superação da sociedade capitalista, concebendo a educação como momento estratégico da luta contra-hegemônica.

Logo, a disputa por um projeto educacional que se diferencie do ensino dual burguês deve ser vista como parte da mobilização/organização para a intervenção na luta política cotidiana da classe trabalhadora, bem como da preocupação com a formação de quadros políticos capazes de intervir qualitativamente na luta social. Diferentemente do sistema

educacional burguês dual ou religioso conformista, sindicatos operários e partidos comunistas poderiam promover processos de ensino com base na formação omnilateral, oferecendo uma formação político-educacional contra-hegemônica.

O ensino destinado às classes subalternas, segundo Gramsci (2001), possui caráter pragmático e instrumental, moldado para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho capitalista, sem oferecer os elementos teóricos e críticos necessários à compreensão e à transformação da realidade. Em contrapartida, o ensino humanista-científico, reservado às elites, assegura a reprodução da hegemonia burguesa por meio da formação de quadros dirigentes capacitados para manter a ordem vigente.

Ao referir-se ao pensamento gramsciano, Nosella (2004) adverte que uma educação fundamentada exclusivamente no senso comum, tal qual a lógica instrumental do ensino atual, implica o risco de se fomentar uma educação conservadora, sem qualquer alteração substancial na compreensão de mundo por parte do educando. A simples expansão do acesso ao ensino implica, para Nosella (2004, p. 61), que a “[...] educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém no mesmo nível em que efetivamente está”.

Assim, para que a escola desempenhe uma função emancipadora, é necessário que ultrapasse a mera reprodução da cultura dominante e se constitua como espaço de formação crítica e de elevação intelectual das massas populares. Como vimos anteriormente, trata-se de uma luta política em perspectiva, sem nenhuma ilusão de que tal proposição seja alcançada sem a ruptura radical com a lógica do capital.

A proposta gramsciana de reorganização do sistema escolar prevê uma educação que integre conteúdos instrumentais e conceituais, abarcando não apenas competências técnicas, mas também conhecimentos sobre o Estado, a sociedade, os direitos e os deveres dos cidadãos. Tal organização escolar deveria, segundo Gramsci (2001), permitir que os estudantes concluam o ciclo unitário de formação por volta dos 15 ou 16 anos, com acesso equitativo ao conhecimento e condições reais de participação ativa na vida política e social, superando as restrições impostas pela origem de classe.

Manacorda (1990), ao aprofundar essa leitura, sublinha que a escola unitária gramsciana constitui um espaço de formação intelectual e técnica, de construção da autonomia moral e de desenvolvimento da autodisciplina intelectual. Trata-se, segundo o autor, de estabelecer “[...] novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2001, p. 40).

A proposta pedagógica gramsciana representa, assim, uma ruptura com o paradigma liberal de educação, ao propor um projeto formativo coerente com os princípios de uma sociedade socialista em perspectiva. A centralidade conferida à escola no processo de construção da hegemonia evidencia o papel estratégico da formação humana como elemento constitutivo de uma nova sociabilidade.

A compreensão gramsciana da função social da escola permite, desse modo, uma análise crítica das estruturas educacionais contemporâneas, as quais, em muitos aspectos, continuam a reproduzir a lógica dualista denunciada pelo autor. Sua proposta de escola unitária permanece, portanto, como um referencial teórico essencial para a formulação de uma educação crítica e emancipadora, voltada à superação das desigualdades sociais e à formação de sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

Em contraposição à lógica funcionalista e adaptativa que orienta a pedagogia liberal, a concepção gramsciana de educação propõe uma formação completa, voltada ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, práticas e morais, sob uma perspectiva crítica e transformadora. Para Gramsci (2001), a educação deve estar organicamente vinculada ao processo de construção da hegemonia da classe trabalhadora e não se limita a reproduzir a cultura dominante e os valores da ordem social capitalista.

Nesse horizonte, a escola unitária representa o espaço formativo por excelência, concebido para garantir a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, o acesso a uma formação ampla e integral. Tal formação articula teoria e prática, ciência e técnica, cultura humanística e atividade produtiva, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual que estrutura a divisão social do saber na sociedade capitalista. A formação integral configura-se, assim, como a antítese da formação unilateral, característica dos sistemas educacionais voltados à especialização precoce e à adequação do indivíduo a funções restritas no interior do sistema produtivo.

A interpretação de Manacorda (2007) reforça a leitura de que a proposta gramsciana de escola unitária visa à construção de um novo tipo de sujeito e de uma sociedade emancipadora, fundamentada na autonomia crítica e na intervenção consciente na realidade. Conforme destaca Manacorda (2007, p. 96), “[...] por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais.”

Esse trecho evidencia a visão gramsciana de educação como uma ação dialética, tanto produto das condições sociais quanto força transformadora delas. Em oposição à fragmentação do conhecimento e à perspectiva instrumental da aprendizagem, Gramsci propõe uma

concepção de educação como síntese orgânica entre cultura técnica e cultura humanística, de modo a integrar os saberes teóricos e práticos e articular, de maneira dialética, teoria e prática no processo formativo.

A formação integral delineada por Gramsci (2001) está diretamente associada à superação da alienação nas relações de trabalho e nas demais esferas da vida social. Trata-se de um projeto que, embora elaborado no interior de uma sociedade capitalista, aponta para uma nova ordem social, fundada na emancipação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a educação integral não se limita à ampliação do tempo de permanência na escola; ela implica uma ruptura com a lógica utilitarista que fragmenta o saber em disciplinas isoladas e o reduz às exigências do mercado.

Assim, no plano educacional, a formação integral antecipa, em termos de concepção e formação, a construção de um novo sujeito histórico. A escola unitária, por sua vez, transcende o domínio estritamente pedagógico e configura-se como uma estratégia política central para a constituição da hegemonia proletária.

Atualmente, a perspectiva defendida por Duarte (1993) reivindica uma educação integral em sentido omnilateral, fundada na apropriação sistemática dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade. Inspirado na tradição do materialismo histórico-dialético, presente em Vladimir Lenin e Antonio Gramsci, Duarte (1993) sustenta que somente uma formação que ultrapasse o senso comum e assegure o domínio consciente dos conteúdos culturais pode romper com os limites da escolarização liberal e com sua tendência adaptativa.

Em consequência, as atuais políticas de educação integral, tema que será aprofundado no próximo capítulo, tendem a restringir-se à ampliação da jornada escolar e à incorporação de componentes como “projeto de vida” e disciplinas eletivas ao currículo. A visão útil/instrumental que norteia o ensino integral, na verdade, reproduz elementos da teoria do capital humano, pois a escola constitui um espaço orientado à preparação para o mercado de trabalho.

Nessa acepção, a escola visa adequar o ensino às condições concretas do mundo do trabalho contemporâneo, marcado pela insuficiência estrutural de postos de emprego, pela intensificação da precarização, pela informalidade e pela restrição de direitos trabalhistas. Nesse cenário, a promessa de inserção social por meio da educação “integral” revela-se profundamente limitada, uma vez que tende a oferecer aos estudantes, quando muito, a possibilidade de acesso a ocupações instáveis, com baixos salários e reduzida proteção social. Trata-se de um ensino que reafirma a histórica negação do acesso, aos filhos dos trabalhadores,

aos elementos centrais para a construção da autonomia intelectual, como o ensino sistemático dos conceitos científicos e o domínio das teorias críticas.

Manacorda (2007, p. 13), ao interpretar Gramsci, ressalta que a escola “[...] deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente [...] um tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano da omnilateralidade”. Esta se refere ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas intelectuais, práticas, morais e estéticas, em oposição à formação unilateral que caracteriza a especialização precoce e a adaptação funcional. O autor reforça a ideia de que a escola unitária não se limita a uma reorganização curricular superficial, mas representa um projeto pedagógico de transformação social, buscando superar a divisão entre classes por meio de uma formação intelectual e política unificada, crítica e humanizante.

A leitura gramsciana também enfatiza a dimensão hegemônica da educação. A escola não é neutra; ela constitui um terreno de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Por isso, políticas de educação integral, se orientadas apenas pela lógica de mercado e da empregabilidade, tendem a reforçar a hegemonia burguesa, mesmo quando incorporam elementos da pedagogia progressista.

A análise desenvolvida nesta seção evidencia que a concepção de educação progressiva de John Dewey trouxe contribuições importantes ao denunciar a pedagogia tradicional e ao valorizar a experiência. Seus escritos, ao afirmar que “vivemos sempre no tempo em que estamos” e que a educação deve ser um processo de reconstrução da experiência, questionam a hierarquia autoritária e defendem a participação ativa do educando. Contudo, a leitura de Newton Duarte permite compreender as limitações dessa concepção. Ao subordinar a formação à adaptação individual ao mercado e à democracia liberal, a pedagogia progressiva reduz o sentido de “aprender a aprender”, transformando o educando em indivíduo conformado com as exigências da sociedade capitalista.

Infere-se, portanto, que a discussão sobre Dewey e Gramsci transcende o debate teórico; ela oferece parâmetro para analisar as políticas educacionais atuais, podendo a perspectiva progressista de Dewey, embora insuficiente, contribuir para problematizar metodologias ativas e a centralidade da experiência.

À luz das reflexões até aqui desenvolvidas, a proposta de escola em tempo integral, conforme formulação dos documentos federais e da SEED-PR, tema da análise da próxima seção, merece cautela e rigor analítico, de modo a evitar o endosso das amálgamas que acompanham a proposta. Se essa política se limitar à ampliação do tempo escolar e à inclusão de atividades lúdicas práticas desvinculadas do ensino sistemático, corre o risco de reproduzir

a dualidade social e de transformar a educação integral em mera adequação às demandas do mercado.

Para que a ampliação da jornada escolar surta efeitos positivos em relação ao educando, torna-se imprescindível a articulação entre teoria e prática, ciência e técnica, cultura humanística e formação política, assegurando a todos os estudantes o acesso sistemático aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Tal perspectiva exige investimento público consistente, valorização do trabalho docente, organização curricular rigorosa e compromisso explícito com a transformação das relações sociais. Somente nessas condições a escola em tempo integral poderá superar uma lógica meramente assistencial ou adaptativa e cumprir sua promessa de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir conscientemente na construção de uma sociedade mais justa – algo inimaginável na sociedade do capital.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E PARANÁ: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A discussão acerca da educação integral no Brasil possui raízes históricas que remontam ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento que defendia a reconstrução educacional do país sob os princípios da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. O texto já apontava para a ampliação das funções da escola e para a necessidade de uma formação abrangente do indivíduo, articulando dimensões intelectuais, físicas e morais (O Manifesto [...], 2018). Ao longo do século XX, diferentes reformas educacionais incorporaram essa ideia de integralidade, ainda que de maneira fragmentada e frequentemente condicionada às demandas de expansão do sistema escolar, evidenciando que as transformações educacionais estiveram historicamente vinculadas às necessidades de reorganização do Estado e às exigências do desenvolvimento econômico (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017).

No contexto contemporâneo, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as políticas associadas ao Novo Ensino Médio (NEM) retomam esse ideário, vinculando-o, porém, a uma lógica de competências e habilidades orientadas pelo mercado de trabalho (Gonçalves *et al.*, 2020).

No NEM, essa lógica se intensifica por meio dos itinerários formativos, que, sob o pretexto de flexibilidade e protagonismo juvenil, reforçam a adaptação do aluno a perfis profissionais precarizados, reduzindo a educação a um instrumento de empregabilidade imediata e abandonando dimensões como a criticidade social e a autonomia intelectual – fenômeno que se intensifica na estrutura da educação do Brasil e, mais nitidamente, na política educacional do estado do Paraná.

A adoção do NEM, formalizada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), e suas recentes modificações, configura-se como uma das medidas mais polêmicas na política educacional brasileira contemporânea. Apesar de a reforma ser apresentada como uma estratégia para ampliar a flexibilidade curricular, incentivar a autonomia dos estudantes e adequar a escola às demandas do século XXI, uma análise mais atenta evidencia que ela se insere em um contexto de crescente mercantilização da educação.

Longe de priorizar a formação integral dos alunos, o modelo direciona o ensino para atender às necessidades do mercado de trabalho precarizado, reforçando a lógica das competências e habilidades instrumentais e subordinando o processo educativo à racionalidade econômica neoliberal.

Em consonância com essa compreensão, Zanella e Masson (2024) apontam em sua pesquisa que o foco na formação de professores passa a ser as habilidades, competências e o protagonismo juvenil, elementos que se tornam a essência do empreendedorismo do atual capitalismo; dessa forma, a educação está pronta para entregar sujeitos para o atual mercado. Conforme as autoras:

O que se vivencia na educação brasileira é um período de controle, de ausência de diálogo com os pesquisadores, as entidades representativas, sindicatos e os movimentos sociais, cortes sucessivos no financiamento e ampla reforma curricular, sob a ingerência dos interesses empresariais. Nesse sentido, consideramos que houve um processo de intensificação do neoliberalismo que, no bojo dessas ações, a Política Nacional de Formação Continuada serviu ao propósito de formar uma subjetividade demarcada pela perda do controle sobre o próprio trabalho, seus objetivos e suas finalidades, pautada na lógica das competências e habilidades e de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como foco o desenvolvimento de competências que elevam o “protagonismo juvenil”, os projetos de vida, o empreendedorismo, a criatividade, a “cooperação” e a meritocracia (Zanella; Masson, 2024, p. 6).

Para compreender essas transformações, é necessário recorrer à pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani. Em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2008), o autor demonstra que a função social da escola deve ser analisada em sua historicidade, considerando a relação entre educação, sociedade e classes sociais. Já em *Escola e democracia*, Saviani (2007) sustenta que a escola, inserida na sociedade capitalista, tende a reproduzir as desigualdades estruturais quando orientada exclusivamente pelas demandas do capital. Contudo, essa determinação não elimina a dimensão contraditória do processo educativo. Nessa mesma direção, Frigotto (2010, p. 45) afirma que a educação, “[...] no contexto do modo de produção capitalista, encontra-se submetida à lógica da acumulação e da reprodução das relações de dominação. No entanto, essa mesma contradição abre espaços e possibilidades para projetos contra-hegemônicos que buscam a emancipação humana”. Assim, a escola constitui-se como espaço tensionado entre reprodução e transformação, dependendo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a orienta.

Frigotto (2010) destaca a tensão fundamental que atravessa a educação no contexto capitalista: a escola atua simultaneamente como instrumento de reprodução das relações de dominação e da lógica de acumulação e como espaço com potencial para iniciativas contra-hegemônicas voltadas à emancipação humana. Todavia, é possível criticar que, embora o autor identifique adequadamente essa contradição estrutural, a discussão carece de aprofundamento sobre a concretização dessas possibilidades emancipatórias na prática escolar. No caso brasileiro, por exemplo, políticas de educação integral e programas de formação politécnica frequentemente se deparam com limitações estruturais, tais como a precarização das condições

de trabalho docente, a insuficiência de financiamento e a fragmentação curricular, fatores que restringem de forma significativa a efetividade desses projetos emancipatórios.

Cabe observar que, mesmo em políticas recentes, a promessa de uma educação integral emancipatória tem se deparado com limites estruturais. Conforme apontam Silva e Silva (2012, p. 56), a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, uma formação mais completa, uma vez que “[...] a jornada integral, desprovida de infraestrutura adequada, formação docente continuada e articulação pedagógica coerente, corre o risco de se converter em mera contenção social, sem avançar na direção de uma educação politécnica e emancipatória”. Nesse sentido, a análise da educação integral deve problematizar as tensões entre o discurso oficial de integralidade, frequentemente ancorado em noções de protagonismo e empregabilidade, e a concretude de sua implementação em contextos marcados por desigualdades históricas, carências materiais e precarização do trabalho docente, revelando como tais políticas, ao ignorarem as condições objetivas, acabam por legitimar uma integralidade aparente, distante da formação humana plena.

A literatura educacional crítica tem demonstrado que as políticas de educação integral, ainda que revestidas de discursos emancipatórios, frequentemente operam como dispositivos de regulação social. Conforme adverte Frigotto (2010), as reformas educacionais em contextos neoliberais cumprem a função de alinhar a escola às necessidades da acumulação capitalista, deslocando o foco da formação omnilateral para a preparação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis. Essa constatação reforça a necessidade de questionar em que medida os programas de tempo integral no Brasil de fato transcendem o discurso e se convertem em práticas de resistência ao capital.

O exame da BNCC e das normativas que a sucederam evidencia que a integralidade vem sendo traduzida em termos de competências, habilidades e projetos de vida, categorias vinculadas à ideologia do empreendedorismo (Gonçalves *et al.*, 2020). Tal deslocamento conceitual representa uma inflexão importante: a escola passa a ser concebida como espaço de gestão de subjetividades, mais do que de transmissão de conhecimentos sistematizados. A integralidade, nesse contexto, deixa de ser expressão de um projeto emancipador para converter-se em estratégia de disciplinamento, voltada à administração da juventude em contextos de desigualdade social.

Nessa perspectiva, a ausência de financiamento adequado, a precarização persistente das condições de trabalho docente e as marcadas desigualdades regionais não configuram meros entraves conjunturais, mas expressões concretas de uma opção política que subordina a educação às restrições fiscais do Estado neoliberal, esvaziando o potencial emancipatório da

integralidade e perpetuando a exclusão de amplos setores da população do acesso pleno aos bens culturais e ao exercício pleno da cidadania.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No Brasil, a trajetória da educação integral, como já vimos anteriormente, remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Esse ideário foi retomado em diferentes momentos da história educacional, ainda que sempre tensionado pelas contradições do modelo social vigente. A concepção de integralidade, nesse contexto, oscilou entre perspectivas emancipatórias, ancoradas em projetos democráticos, e leituras adaptativas, subordinadas às exigências do processo produtivo capitalista. No início do século XXI, o discurso da educação integral foi reatualizado no interior de reformas que, embora proclamassem a ampliação formativa, mantiveram a estrutura dual do sistema educacional. Conforme assinala Saviani (1999, p. 27), “[...] todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”; desse modo, quando subordinada às exigências do capital, a escola tende a reproduzir as desigualdades estruturais, limitando o alcance efetivamente emancipador das propostas pedagógicas.

Essa reatualização das tensões entre ampliação formativa e reprodução estrutural manifesta-se, mais recentemente, na promulgação da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, redefinindo o marco legal da política pública para a Educação Básica no país (Brasil, 2023). A normativa, ao alterar dispositivos legais anteriores, buscou ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, definido como “[...] tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos” (Brasil, 2023, art. 3º, § 1º), prometendo maior equidade e inclusão ao priorizar “[...] estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica” (Brasil, 2023, art. 3º, § 3º, inciso III) e desenvolvimento integral por meio de “[...] propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular [...] e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral” (Brasil, 2023, art. 3º, § 3º, inciso II).

Contudo, ao examinar o conteúdo da lei, percebe-se que a ênfase recai sobretudo na racionalização do tempo escolar e na adequação do currículo às novas diretrizes do Ensino Médio, convergindo com a orientação estabelecida pela reforma de 2017 ao prever “[...]”

aprimoramento da eficiência alocativa das redes [...]” e “[...] reorientação curricular para a educação integral [...]” (Brasil, 2023, art. 13, incisos I e II), além de articular matrículas de Ensino Médio com Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2023, art. 3º, § 3º, inciso IV).

O art. 3º da Lei nº 14.640/2023 evidencia a compreensão de tempo integral em termos de horas diárias e semanais de permanência na escola:

Art. 3º A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária.

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023, art. 3º, § 1º).

Ao examinar o conteúdo da lei, percebe-se que a ênfase recai sobretudo na racionalização do tempo escolar e na adequação do currículo às novas diretrizes do Ensino Médio, convergindo com a orientação estabelecida pela reforma de 2017. Ainda no art. 3º, o inciso III da referida lei evidencia a tentativa de inclusão e equidade nas prioridades de acesso ao ensino integral, além da exigência de adequação às novas diretrizes da BNCC:

§ 3º A criação de matrículas na educação básica em tempo integral:

I - considerará o disposto nos §§ 3º e 4º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020;

II - ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral; e

III - priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

A promessa de maior equidade, inclusão e desenvolvimento integral aparece em consonância com a Resolução CNE/CEB³ nº 7, de 1º de agosto de 2025, que explicita em seu art. 3º: “A Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social” (Brasil, 2025).

A ampliação do tempo, em tal perspectiva, assume função instrumental, vinculando-se a objetivos de eficiência e produtividade, como pode se verificar nos arts. 2º e 13 da Lei nº 14.640/2023:

Art. 2º O Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei.

³ CNE/CEB = Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

[...]. Art. 13. A assistência técnica referida no art. 2º desta Lei abrangerá ações que visem, entre outros fins:

- I - ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes;
- II - à reorientação curricular para a educação integral;
- III - à diversificação de materiais pedagógicos;
- IV - à criação de indicadores de avaliação contínua (Brasil, 2023, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 7/2025 (Brasil, 2025) consolidou as diretrizes operacionais para a educação integral em tempo integral, detalhando parâmetros de organização curricular e pedagógica, ao estabelecer que a oferta deve assegurar a ampliação da jornada escolar articulada a propostas formativas que integrem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, orientando-se por princípios de equidade, qualidade social e articulação entre os componentes curriculares.

O documento, ao prescrever orientações para redes e escolas, reforça a necessidade de articulação entre a BNCC e os itinerários formativos, reafirmando o caráter formativo vinculado a competências e habilidades, conforme já criticado por Gonçalves *et al.* (2020), para quem “[...] a ênfase em competências e habilidades, mesmo sob o discurso da integralidade, reduz a educação a um conjunto de desempenhos mensuráveis, alinhados às exigências do mercado de trabalho flexibilizado, em detrimento da formação omnilateral e crítica do sujeito” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 113).

A retórica oficial sustenta que a integralidade se concretizaria pela ampliação da jornada e pela diversificação das experiências escolares. Todavia, essa concepção mantém-se atrelada a um paradigma de adaptação do indivíduo às demandas do mercado, obscurecendo dimensões críticas e emancipadoras da formação.

Os manuais de implementação do Programa Escola em Tempo Integral, disponibilizados em plataforma digital, reiteram a centralidade da gestão por resultados e da definição de metas de desempenho (Instituto Alana, 2018). Nesses documentos, a integralidade é apresentada como sinônimo de reorganização do tempo e do espaço escolares, com forte ênfase em indicadores de frequência e aprendizagem. Conforme o art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 7/2025:

Art. 10. Na dimensão estratégica do acesso e permanência com equidade, compete às escolas:

- I - monitorar indicadores de frequência, risco de abandono e evasão escolar, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes matriculados na Educação Integral em Tempo Integral;
- II - promover ações de prevenção à infrequência, à evasão e ao abandono escolar, incluindo estratégias de busca ativa, com diálogo permanente com as famílias;
- [...];
- V - comunicar e demandar apoio técnico às instâncias regionais de gestão e secretarias de educação para assegurar acesso e permanência dos educandos na escola (Brasil, 2025, p. 27).

Já no art. 25, inciso VI, afirma-se:

§ 2º Nas estratégias de avaliação da política de Educação Integral em Tempo Integral de que trata o inciso I, devem ser contemplados, no mínimo, informações, dados e indicadores:

[...];

II - educacionais (taxas de permanência, aprovação, reprovação, abandono e evasão e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento pleno) (Brasil, 2025, p. 29).

Tal desenho reafirma o caráter tecnicista da política, subordinando o processo educativo a instrumentos de monitoramento e avaliação. A noção de formação integral, dessa forma, é diluída em um discurso de eficiência administrativa, deslocando o eixo da formação humana para métricas de produtividade.

Nesse cenário, torna-se necessário retomar o debate teórico. Conforme argumenta Saviani (2008), a função social da escola só pode ser compreendida em sua articulação com as determinações históricas do modo de produção. A pedagogia histórico-crítica, ao enfatizar o papel da escola na transmissão dos conhecimentos sistematizados, contrapõe-se à visão adaptativa que subordina a formação ao mercado. Ao analisar o § 2º do art. 25 da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, apresentado acima, percebe-se que esses dispositivos normativos reafirmam a hegemonia de uma concepção instrumental, na qual a integralidade se converte em expansão temporal e não em efetiva ampliação das condições de acesso ao saber elaborado.

Silva e Silva (2012), no livro *Educação integral no Brasil de hoje*, sustentam que a proposta de integralidade, embora relevante, esbarra sistematicamente em limitações estruturais, tais como ausência de financiamento, precarização docente e desigualdades regionais. Essa análise evidencia a distância entre o discurso e a prática, revelando que a ampliação da jornada, por si só, não assegura uma formação mais completa. Ao contrário, pode acentuar as contradições já presentes no sistema, ampliando a carga de trabalho docente sem oferecer condições reais para sua efetivação. A obra aponta, ainda, para o risco de a integralidade ser reduzida a expediente administrativo, descolado da função formativa crítica da escola.

O diálogo com Frigotto (2010) reforça essa crítica ao destacar que, sob o capitalismo, a educação é permanentemente tensionada entre formar trabalhadores adaptados ao processo produtivo e contribuir para a emancipação humana. A Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), e a Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que define as diretrizes operacionais para a implementação da educação integral em tempo integral na Educação Básica (Brasil, 2025), em conformidade com a Lei nº 14.640/2023, lidas sob esse prisma, evidenciam o predomínio da primeira função, ao instrumentalizar a escola para atender

exigências de empregabilidade e produtividade. A integralidade, nesse quadro, torna-se recurso de disciplinamento social, distanciando-se do projeto omnilateral da formação humana.

Duarte (2016) acrescenta a esse debate uma crítica à ênfase contemporânea em competências e habilidades, que reduzem a formação à lógica pragmática da resolução de problemas. Para o autor, “[...] a concepção de competências, ao priorizar a adaptação imediata ao contexto, esvazia o conteúdo do conhecimento sistematizado, transformando a educação em mero treinamento para desempenhos pontuais, em detrimento da formação omnilateral do indivíduo” (Duarte, 2016, p. 152).

A educação deve ser concebida como meio de desenvolvimento humano, não como adaptação funcional às contingências do capital. Assim, os documentos oficiais recentes, ao vincularem a integralidade ao desenvolvimento de competências, reafirmam a lógica neoliberal e esvaziam a dimensão formativa da educação escolar.

A integralidade que se desenha nas políticas atuais, contudo, opera em sentido inverso: amplia-se o tempo escolar, mas se empobrece o conteúdo formativo. A crítica marxista evidencia que a suposta democratização anunciada pelas leis e resoluções tende a intensificar a seletividade e a desigualdade, ao oferecer mais do mesmo para as camadas populares.

A coletânea *Educação na era do capitalismo neoliberal: a formação de professores e o novo ensino médio no Brasil* (Araújo; Favaro, 2025) aprofunda essa crítica, revelando que a formação docente tem sido reduzida a competências instrumentais, afinadas com as demandas do mercado. Couto e Heidrich (2025), no capítulo “A ilusão da falsa formação docente no Brasil”, argumentam que as recentes resoluções do CNE contribuem para o esvaziamento teórico da formação, ao privilegiar práticas de treinamento em detrimento de fundamentos críticos. Essa constatação impacta diretamente a concepção de educação integral, pois a precarização da formação docente compromete a possibilidade de uma prática pedagógica realmente transformadora.

Ao associar tais críticas ao Programa Escola em Tempo Integral, percebe-se que a integralidade proclamada se encontra esvaziada de substância, servindo mais como retórica legitimadora das reformas do Ensino Médio do que como estratégia de democratização do acesso ao conhecimento (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017). A lógica de competências, o controle por indicadores e a expansão do tempo escolar conformam um modelo de educação integral adaptativo, distante da perspectiva emancipadora defendida pela pedagogia histórico-crítica.

A análise dos documentos oficiais, à luz das referências críticas mobilizadas, revela, portanto, que a educação integral no Brasil tem sido concebida mais como política de ajuste do

que como projeto de emancipação. A promessa de uma formação ampla e integrada converte-se, no marco das reformas recentes, em expediente de disciplinamento e controle social. Esse movimento aprofunda a mercantilização da educação, reduzindo o discurso de integralidade a um recurso retórico funcional à manutenção da ordem vigente (Frigotto, 2010; Saviani, 2007).

Em síntese, a Lei nº 14.640/2023, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 e os manuais de implementação, embora revestidos de linguagem progressista, materializam-se como instrumentos de racionalização do trabalho pedagógico, alinhados à lógica neoliberal. O confronto entre o discurso oficial e a crítica marxista evidencia o caráter adaptativo dessas políticas, reafirmando a necessidade de repensar a integralidade à luz de um projeto contra-hegemônico, orientado pela pedagogia histórico-crítica. Apenas assim a educação integral poderá transitar da condição de promessa retórica para horizonte efetivamente emancipador.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PARANÁ: ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Decreto nº 10.141, de 2 de junho de 2025 (Paraná, 2025a), institui o Programa Paraná Integral (PPI), regulamentando a Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023 (Paraná, 2023), que consolidou a política estadual de educação em tempo integral. O Decreto define as bases legais para a ampliação da jornada escolar e para a inserção das atividades socioeducativas como parte do currículo. Segundo o documento:

Art. 2º O Programa Paraná Integral será implementado por meio da realização de ações socioeducativas nas atividades desenvolvidas em turno integral, cujas matrizes curriculares são de:

I - 35 horas semanais;

II - 45 horas semanais (Paraná, 2025a, p. 1).

Ao estabelecer parâmetros de 35 e 45 horas semanais, a política estadual busca alinhar-se ao discurso nacional de integralidade, reproduzindo a ideia de que o simples aumento do tempo escolar seria suficiente para ampliar as oportunidades de aprendizagem. O que evidencia essa percepção é o fato de que a lei não apresenta novas formas ou concepções sobre uma educação integral, mas sim uma ampliação dos mesmos conceitos de ocupação por um tempo ampliado. Essa concepção, no entanto, carece de fundamentos críticos e tende a reiterar a lógica de expansão quantitativa sem garantir qualidade formativa.

A previsão de carga horária de 35 e 45 horas semanais constitui o eixo central do decreto, representando um incremento formal do tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares (Paraná, 2025a). Todavia, a literatura educacional já demonstrou que a

ampliação do tempo, sem transformações estruturais no projeto pedagógico, resulta em mera intensificação das rotinas escolares (Silva; Silva, 2012).

Os arts. 9º e 10 do Decreto nº 10.141/2025 evidenciam que as atividades relacionadas ao tempo integral ampliam as rotinas de controle e ocupação dos alunos, reproduzindo as mesmas rotinas escolares e impondo à direção, pedagogos e professores funções como acompanhar as rotinas de alimentação:

Art. 9º São atribuições da equipe gestora:

I - o Diretor e o Diretor Auxiliar seguem o contido na Lei nº 21.648, de 2023;

II - o Pedagogo é responsável pelas rotinas pedagógicas da instituição de ensino, para dar suporte aos estudantes e coordenar os professores;

III - os professores coordenadores de área são responsáveis por apoiar os pedagogos na articulação e integração dos componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC com as unidades curriculares da Parte Diversificada – PD e Parte Flexível Obrigatória – PFO.

Art. 10. O suprimimento para a função de Professor Coordenador de Área, para organização pedagógica de ensino, contará com um professor de cada uma das seguintes Áreas do Conhecimento:

I - Linguagens e suas Tecnologias;

II - Matemática e suas Tecnologias;

III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Parágrafo único. As atribuições dos professores coordenadores de área serão regulamentadas por meio de resolução da SEED.

Art. 11. O modelo pedagógico, sob o ponto de vista da aprendizagem, seguirá as orientações e resolução específica da SEED, contemplando a centralidade do modelo pedagógico e a definição dos espaços educativos.

Art. 12. O horário de almoço é considerado como parte da atividade educativa, uma vez que o estudante permanecerá toda a jornada integral sob zelo direto da instituição de ensino, ocorrendo atividades como clubes de protagonismo, reuniões de líderes de turma, entre outras.

Parágrafo único. Para acompanhamento durante o horário de almoço, a instituição de ensino deverá contar com a presença de integrantes da equipe gestora, que pode incluir Diretores, Diretores Auxiliares e Pedagogos (Paraná, 2025a, p. 2-3).

A integralidade, concebida nesse formato, torna-se restrita à dimensão temporal, de modo a negar a complexidade da formação omnilateral do sujeito. Em vez de superar a fragmentação do ensino, o Decreto nº 10.141/2025 tende a reforçar práticas burocráticas e adaptativas, como, por exemplo, na separação do ensino por áreas do conhecimento, como apresentado acima no art. 10.

Outro ponto destacado no Decreto é a determinação de que o PPI esteja diretamente articulado ao PPP das instituições (Paraná, 2025a). Essa exigência, em tese, reforça a autonomia escolar e o papel da comunidade educativa na construção das diretrizes. Entretanto, quando confrontada com a gestão centralizada pela SEED-PR, tal diretriz perde efetividade. Como evidenciam os arts. 3º e 11 do Decreto nº 10.141/2025:

Art. 3º As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Paraná Integral estarão integradas ao Projeto Político-Pedagógico – PPP, cabendo a cada instituição de ensino atualizá-lo, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

[...].

Art. 11. O modelo pedagógico, sob o ponto de vista da aprendizagem, seguirá as orientações e resolução específica da SEED, contemplando a centralidade do modelo pedagógico e a definição dos espaços educativos (Paraná, 2025a, p. 1-2, 3).

Como afirma Libâneo (2012), a autonomia pedagógica só se concretiza em contextos democráticos de decisão, e não sob a tutela de políticas padronizadas e de forte caráter normativo.

A criação do Índice de Acompanhamento do Modelo de Educação Integral (IAMEI) é outro elemento introduzido pela regulamentação (Paraná, 2025a). Esse instrumento visa mensurar a frequência, o desempenho e a implementação do programa, funcionando como mecanismo de monitoramento e responsabilização. Sob uma perspectiva crítica, o IAMEI reproduz a lógica da gestão por resultados, subordinando a dinâmica escolar a parâmetros externos de avaliação. Nesse caso, tal qual já havia sido analisado por Frigotto (2010), os indicadores na educação são introduzidos como mecanismo de controle social, reduzindo o processo formativo a números e metas, e não a aprendizagens efetivas.

A gestão pedagógica, no âmbito do Decreto nº 10.141/2025, é organizada em torno da atuação de diretores, pedagogos e coordenadores de área, responsáveis por integrar os componentes da BNCC. É possível notar que, no âmbito das políticas de educação integral do Paraná, a merenda escolar vai muito além do que diz o art. 12 desse Decreto, o que se constata na prática é que as escolas são muito abastecidas em alimentos e servem até três refeições diárias aos estudantes e professores da rede. “O horário de almoço é considerado como parte da atividade educativa, uma vez que o estudante permanecerá toda a jornada integral sob zelo direto da instituição de ensino, ocorrendo atividades como clubes de protagonismo, reuniões de líderes de turma, entre outras” (Paraná, 2025a, p. 3).

Embora essa estrutura pareça fortalecer a articulação curricular, ela permanece condicionada ao cumprimento de diretrizes centralizadas. Saviani (2008) alerta que a pedagogia histórico-crítica pressupõe a mediação consciente entre o conhecimento escolar e as práticas sociais, o que dificilmente se realiza em contextos marcados pela padronização de conteúdos e pelo cumprimento de metas externas.

A dimensão administrativa do PPI é igualmente normatizada, vinculando diretores, secretários escolares e agentes educacionais a funções específicas no controle da jornada ampliada (Paraná, 2025a). O aparato burocrático é fortalecido em detrimento da autonomia pedagógica, intensificando a carga de tarefas administrativas sobre gestores e professores. De

acordo com Oliveira, Libâneo e Toschi (2017), esse tipo de estrutura aprofunda a lógica gerencial da escola, deslocando a centralidade do trabalho pedagógico para a administração de processos e relatórios.

Na plataforma da educação, conforme expresso na regulamentação do PPI, enfatiza-se que a integralidade se efetivará por meio da integração entre o currículo regular, atividades socioeducativas e clubes de protagonismo estudantil, ao afirmar que o programa visa garantir “[...] aos estudantes uma formação mais completa, com atividades socioeducativas integradas ao currículo regular” e promover “[...] a formação integral dos estudantes por meio da educação básica de excelência, desenvolvendo conhecimentos e habilidades necessários à construção de seus projetos de vida”, incluindo “[...] atividades como clubes de protagonismo, reuniões de líderes de turma, entre outras ações” (Paraná, 2025b).

Entretanto, quando analisadas criticamente, tais iniciativas se revelam como estratégias de ocupação do tempo, com baixa densidade formativa, pois o mero aumento da jornada escolar, sem aprofundamento em conteúdos sistematizados e criticidade social, pode limitar o potencial emancipatório da educação, reduzindo a integralidade a uma extensão quantitativa em vez de qualitativa. A integralidade anunciada confunde-se com diversificação de atividades, sem questionar as bases epistemológicas do currículo. Como observa Duarte (2016), uma formação efetivamente integral exige a apropriação crítica do saber elaborado, e não apenas a ampliação de experiências pontuais, pois

[...] a educação integral não se realiza pela mera diversificação de atividades ou extensão do tempo escolar, mas pela mediação pedagógica que permite ao aluno dominar os conteúdos científicos e artísticos historicamente acumulados, condição para o desenvolvimento da individualidade para si (Duarte, 2016, p. 157).

No plano das condições concretas de implementação, o Decreto Estadual nº 10.141/2025 (Paraná, 2025a) revela-se omissivo em relação a aspectos estruturais fundamentais, como o financiamento sustentável, a valorização docente e a infraestrutura escolar adequada, limitando-se a disposições genéricas que delegam às redes de ensino a responsabilidade pela execução, sem prever mecanismos específicos de apoio financeiro ou material. Dessa forma, o Decreto nº 10.141/2025, que regulamenta o Programa Paraná Integral, estabelece as diretrizes gerais para a expansão da educação em tempo integral na rede estadual, mas não especifica dispositivos que detalhem a adequação das instalações físicas ou a garantia de recursos humanos necessários à jornada ampliada, comprometendo, portanto, na prática, a estrutura das escolas.

Esse silêncio normativo reproduz contradições históricas já apontadas por Silva e Silva (2012), segundo os quais as propostas de integralidade frequentemente esbarram em insuficiência de recursos e precarização do trabalho docente. Assim, a integralidade permanece como promessa formal, mas dificilmente se converte em realidade transformadora nas escolas públicas do estado.

O uso de indicadores e metas como parâmetros de avaliação do programa reafirma a tendência de responsabilização individualizada das escolas e professores. Saviani (2007) ressalta que, em contextos de políticas neoliberais, a lógica meritocrática substitui a concepção de direito social, fragmentando a educação em metas de curto prazo. Ao importar tais mecanismos, o Paraná reforça a racionalidade gerencial, aproximando sua política do receituário internacional de organismos multilaterais que priorizam *accountability* em detrimento da formação crítica.

A partir da crítica marxista da educação, conforme desenvolvida por Frigotto (2010), políticas de ampliação da jornada escolar que não se sustentam em transformações estruturais tendem a ser incorporadas à lógica de reprodução social. Nessa perspectiva, a educação integral, quando desvinculada de condições materiais efetivas e de um projeto formativo emancipatório, pode assumir a função de gestão e contenção da juventude, ajustando o currículo às exigências da empregabilidade e às demandas do mercado de trabalho. Sob tais condições, a ampliação do tempo escolar não se converte automaticamente em formação omnilateral, mas pode operar predominantemente como mecanismo adaptativo, reforçando a função da escola na reprodução das relações sociais vigentes. A contradição entre o discurso de emancipação e os limites materiais de implementação explícita, assim, a tensão entre projeto formativo e regulação social no interior da política educacional.

Quando comparada às políticas nacionais, a experiência paranaense reproduz as diretrizes já presentes na Lei nº 14.640/2023 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2025 (Brasil, 2023, 2025). Em ambos os casos, a integralidade é concebida como ampliação temporal e monitoramento de resultados, e não como reorganização do trabalho pedagógico em sentido emancipador. A convergência entre política estadual e nacional revela a hegemonia de um modelo de educação integral orientado por valores neoliberais.

No plano internacional, observa-se que políticas de ampliação da jornada escolar vêm sendo implementadas em diferentes países da América Latina como estratégias de enfrentamento das desigualdades educacionais. Contudo, em contextos marcados por desigualdade estrutural e segmentação histórica dos sistemas de ensino, a expansão do tempo de permanência na escola nem sempre se traduz em transformação qualitativa da formação

oferecida. Quando desvinculadas de mudanças nas condições materiais e pedagógicas, tais políticas tendem a reforçar a dualidade educacional, ampliando o tempo escolar destinado aos setores populares sem alterar substantivamente a qualidade da formação. O Paraná, ao seguir essa lógica, insere-se em um movimento mais amplo de adequação da escola pública às exigências da reprodução social.

É nesse sentido que a crítica de Saviani (2008) e Duarte (2016) mantém-se atual: a formação integral só pode ser concebida em perspectiva histórica e crítica, articulando a escola à transformação social. A integralidade adaptativa, ao contrário, perpetua a lógica da exclusão e da desigualdade, travestida de inovação pedagógica. A análise do Decreto nº 10.141/2025, portanto, revela que o PPI permanece distante do projeto omnilateral, atuando como mecanismo de regulação social.

Assim, o Decreto nº 10.141/2025, ao normatizar o PPI, reafirma uma concepção de educação integral subordinada ao capital, baseada em metas, indicadores e burocratização. A promessa de democratização e equidade transforma-se em retórica legitimadora de uma prática adaptativa. A integralidade, em tal perspectiva, esvazia-se de conteúdo crítico, restringindo-se a instrumento de racionalização do tempo escolar. Retomar a pedagogia histórico-crítica como horizonte teórico é condição indispensável para reverter esse quadro e ressignificar a integralidade em direção a um projeto emancipador de formação humana.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO

A formulação e a implementação das políticas de educação integral no Brasil inscrevem-se em um campo de disputas no qual a relação entre escola e mundo do trabalho assume centralidade analítica. Longe de se restringir à ampliação da jornada escolar, a educação integral constitui-se como projeto formativo que expressa concepções determinadas de sociedade, de trabalho e de formação humana, articuladas às condições históricas e políticas do capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, a escola de tempo integral configura-se como espaço privilegiado de mediação entre as exigências do processo produtivo e as estratégias de conformação das subjetividades juvenis.

A compreensão da educação integral exige, portanto, o reconhecimento de sua vinculação estrutural com o trabalho como categoria organizadora da vida social. As políticas educacionais recentes têm atribuído à escola a função de responder às transformações do mundo do trabalho, marcado por processos de precarização, flexibilização e intensificação da exploração da força de trabalho. Tal movimento incide diretamente sobre os objetivos formativos atribuídos à escolarização, redefinindo conteúdos, metodologias e dispositivos curriculares, bem como os sentidos atribuídos à formação da juventude.

No âmbito da escola de tempo integral, essa reconfiguração manifesta-se de modo particularmente evidente na incorporação de componentes curriculares como empreendedorismo, projeto de vida e itinerários formativos. Esses elementos, longe de operarem como simples inovações pedagógicas, articulam-se a uma racionalidade que desloca a compreensão das determinações estruturais do trabalho para a esfera da responsabilidade individual. A centralidade conferida à autonomia, à flexibilidade e à capacidade de autogestão tende a obscurecer as condições materiais que produzem o desemprego e a precarização, operando como mecanismo de ajustamento subjetivo às exigências do mercado.

As pesquisas de Aguiar (2025), Couto (2024) e Gotardo (2022) oferecem subsídios analíticos para a compreensão desse movimento, ao evidenciarem como a escola, ao incorporar tais dispositivos, passa a desempenhar papel ativo na difusão de valores compatíveis com a lógica da empregabilidade e da meritocracia. Nessas análises, o mundo do trabalho emerge não apenas como referência externa à escola, mas como princípio estruturante das políticas curriculares, orientando a organização do tempo, dos saberes e das práticas pedagógicas no interior da educação integral.

Diante desse quadro, neste capítulo, propomos analisar a educação integral a partir da relação entre escola, trabalho e capital, problematizando as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Buscamos compreender de que modo a escola de tempo integral, ao mesmo tempo em que se apresenta como ampliação do direito à educação, pode ser incorporada às dinâmicas de regulação social próprias das sociedades capitalistas, especialmente no contexto das transformações recentes do mundo do trabalho, articulando tais fundamentos à concepção de politecnia e às contribuições de intérpretes contemporâneos da tradição marxista. Procuramos, assim, compreender os limites e as possibilidades de uma formação que não se reduza à adaptação às exigências imediatas do mercado.

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO

O trabalho permanece como categoria fundante da sociabilidade capitalista, na medida em que organiza tanto a produção material quanto as formas historicamente determinadas de vida social. Contudo, suas formas de organização sofreram profundas transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da reestruturação produtiva intensificada desde os anos 1970, que alterou radicalmente as relações entre capital e trabalho, redefinindo os processos produtivos e as exigências impostas à formação da força de trabalho (Alves, 2000; Antunes, 2020).

Nesse contexto, a educação passa a ser convocada não apenas a transmitir conhecimentos técnicos, mas a conformar subjetividades compatíveis com um mercado de trabalho marcado pela instabilidade, pela flexibilização e pela precarização estrutural. A escolarização assume, assim, papel central na mediação entre as transformações do trabalho e os processos de formação social, reforçando a adaptação dos indivíduos às exigências da acumulação capitalista contemporânea (Antunes, 2020; Dardot; Laval, 2016).

Alves (2000) demonstra que o novo padrão de acumulação capitalista desloca o eixo da exploração do trabalho do espaço fabril clássico para formas difusas de controle, baseadas na intensificação do tempo, na insegurança permanente e na individualização das trajetórias profissionais. Esse processo redefine a própria condição da classe trabalhadora, corroendo vínculos coletivos e ampliando a vulnerabilidade social dos trabalhadores. “O novo mundo do trabalho caracteriza-se pela instabilidade estrutural, pela fragmentação das relações laborais e pela corrosão dos vínculos coletivos. A precarização deixa de ser exceção e converte-se em norma, redefinindo a própria condição de classe do trabalhador contemporâneo” (Alves, 2000, p. 45).

Essa transformação incide diretamente sobre as políticas educacionais, que passam a incorporar discursos orientados pela empregabilidade, pela adaptação permanente e pela responsabilização individual dos sujeitos frente às contradições estruturais do mercado de trabalho. A educação é, assim, reposicionada como instância de gestão social da força de trabalho, deslocando para o plano formativo problemas cuja origem reside na dinâmica do capital (Alves, 2007; Laval, 2019).

Alves (2007) evidencia que a noção de “novas qualificações” não corresponde à ampliação efetiva do domínio científico do trabalho, mas à exigência de competências flexíveis, comportamentais e subjetivas, ajustadas à lógica da acumulação flexível. Trata-se de um processo que redefine o sentido da formação escolar, priorizando a adaptabilidade e a empregabilidade em detrimento da apropriação crítica dos fundamentos científicos do trabalho (Alves, 2007; Antunes, 2020). “A empregabilidade não se apresenta como garantia objetiva de inserção no trabalho, mas como ideologia que desloca para o indivíduo a responsabilidade pela sua permanência em um mercado estruturalmente incapaz de absorver a força de trabalho disponível” (Alves, 2007, p. 112).

Nesse cenário, a educação integral emerge como resposta política às crises do trabalho, sendo apresentada como estratégia de proteção social e de preparação para um futuro incerto. Tal formulação desloca para o campo educacional a gestão das contradições produzidas pela reestruturação produtiva, atribuindo à escola a função de mitigar os efeitos da precarização estrutural do emprego (Alves, 2007; Antunes, 2020).

Antunes (2020) demonstra que o capitalismo contemporâneo amplia a exploração do trabalho por meio da uberização e da expansão do proletariado de serviços, intensificando a subsunção não apenas do tempo de trabalho, mas da própria vida social às exigências da valorização do capital. Esse processo redefine as formas de inserção laboral e aprofunda a instabilidade como condição permanente da classe trabalhadora. “O privilégio da servidão consiste justamente em transformar a instabilidade em virtude, a precariedade em mérito e a insegurança em condição natural da existência social” (Antunes, 2020, p. 37).

A juventude trabalhadora, nesse contexto, ocupa posição central nas políticas educacionais, sendo interpelada como sujeito que deve gerir riscos e incertezas estruturais como se fossem escolhas individuais. Essa centralidade revela o deslocamento das determinações objetivas do desemprego e da precarização para o plano da responsabilidade subjetiva, reforçando a função ideológica da educação na naturalização das desigualdades sociais (Alves, 2007; Antunes, 2020).

Dardot e Laval (2016) analisam esse processo como constitutivo da racionalidade neoliberal, na qual o indivíduo é permanentemente convocado a comportar-se como empresa de si mesmo, internalizando critérios de desempenho, concorrência e autoavaliação. Trata-se de um modo específico de governo das condutas, que articula economia, política e subjetividade. “O neoliberalismo não se limita a impor políticas econômicas, mas fabrica sujeitos que interiorizam a lógica da concorrência, da performance e da autoavaliação permanente” (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

A educação integral, ao incorporar discursos de protagonismo, projeto de vida e competências socioemocionais, insere-se diretamente nesse movimento de produção do sujeito neoliberal. Ao enfatizar autonomia, flexibilidade e autogestão, a escola passa a operar como instância de conformação subjetiva às exigências do capital contemporâneo, reafirmando a centralidade da adaptação individual como horizonte formativo (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

Laval (2019) demonstra que a escola passa a ser reorganizada segundo critérios empresariais, ainda que recobertos por uma retórica humanista, incorporando princípios oriundos do mundo da empresa à organização pedagógica e à gestão escolar. “A escola neoliberal não é pensada como espaço de formação crítica, mas como dispositivo de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, naturalizando a concorrência como princípio pedagógico” (Laval, 2019, p. 89).

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar não implica necessariamente a ampliação do acesso ao conhecimento científico historicamente produzido, mas pode significar a intensificação do controle sobre o tempo e as condutas juvenis. O tempo ampliado passa a ser organizado segundo critérios de produtividade, desempenho e ocupação permanente, reforçando dispositivos de vigilância e regulação social no interior da escola (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019). A educação integral passa a operar, assim, como mediação entre as exigências do capital contemporâneo e a formação da juventude trabalhadora, reorganizando currículos, tempos e práticas escolares de modo funcional às transformações do mundo do trabalho. Essa mediação não se dá de forma neutra, mas orientada pela necessidade de adequar os processos formativos às demandas da acumulação capitalista (Alves, 2007; Antunes, 2020).

Esse processo reforça a subordinação da educação à lógica do trabalho abstrato, deslocando o debate sobre as desigualdades estruturais produzidas pelo capitalismo para o plano das escolhas individuais e das competências subjetivas. Ao enfatizar trajetórias pessoais e responsabilidades individuais, a escola contribui para obscurecer as determinações sociais do desemprego e da precarização (Dardot; Laval, 2016; Marx; Engels, 1997).

A formação integral, apropriada por essa racionalidade, perde seu conteúdo crítico e tende a converter-se em instrumento de ajuste social, orientado pela adaptação dos sujeitos às condições dadas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o ideal de integralidade formativa é ressignificado segundo parâmetros de funcionalidade econômica, esvaziando seu potencial emancipatório (Laval, 2019; Saviani, 2007).

A centralidade atribuída à adaptabilidade, à flexibilidade e à resiliência revela que a educação contemporânea passa a preparar os sujeitos para aceitar a precariedade como horizonte permanente da vida social. Essas disposições são apresentadas como virtudes individuais necessárias à sobrevivência em um mercado de trabalho instável, naturalizando a insegurança e deslocando para o plano subjetivo a responsabilidade pela inserção social. Ao operar dessa forma, a educação contribui para a interiorização das exigências do capital, convertendo condições estruturais de exploração em atributos pessoais desejáveis.

Nesse contexto, a escola de tempo integral não pode ser compreendida fora das determinações do modo de produção capitalista contemporâneo. Sua organização, seus objetivos e suas práticas pedagógicas estão diretamente vinculados às transformações do mundo do trabalho, especialmente à reconfiguração das formas de exploração, controle e gestão da força de trabalho. A ampliação do tempo escolar, longe de constituir um movimento neutro ou meramente pedagógico, responde a necessidades sociais e econômicas historicamente determinadas.

Ao mediar a formação juvenil segundo as exigências do mercado, a educação integral participa ativamente da reprodução das relações sociais existentes. Essa mediação ocorre por meio da reorganização curricular, da valorização de competências comportamentais e da centralidade conferida a projetos individuais de futuro, que orientam os estudantes a se ajustarem às condições dadas do trabalho precarizado, em vez de problematizá-las criticamente.

Essa mediação não elimina as contradições do capitalismo, mas contribui para sua legitimação por meio de discursos pedagógicos aparentemente progressistas. Ao mobilizar conceitos como protagonismo, autonomia e formação integral, a educação integral pode operar como mecanismo de consenso, obscurecendo as determinações estruturais da desigualdade e apresentando a adaptação às exigências do capital como realização pessoal e cidadã.

Reconhecer esses limites estruturais é condição fundamental para evitar uma leitura idealizada da educação integral como solução para problemas cuja origem é econômica e social. Atribuir à escola a responsabilidade pela superação do desemprego, da precarização e da desigualdade implica deslocar o foco das contradições do modo de produção capitalista,

reforçando uma compreensão funcional da educação e ampliando suas expectativas para além de suas possibilidades históricas concretas.

A análise crítica da educação integral, situada no interior das transformações do trabalho, permite evidenciar seu caráter profundamente político e ideológico. Longe de se restringir a escolhas pedagógicas ou administrativas, a educação integral expressa projetos societários em disputa, nos quais se confrontam diferentes concepções de formação humana, de trabalho e de organização da vida social.

É nesse campo de disputas que se confrontam, de um lado, projetos formativos orientados pela adaptação às exigências do mercado e, de outro, perspectivas comprometidas com a formação omnilateral dos sujeitos. Enquanto os primeiros priorizam a funcionalidade econômica e a responsabilização individual, os segundos afirmam a necessidade de uma formação que possibilite a apropriação crítica do conhecimento, a compreensão das relações sociais e a ampliação das capacidades humanas para além do trabalho alienado.

A educação integral revela-se, assim, como projeto formativo historicamente situado e atravessado pelas contradições do capitalismo contemporâneo. Sua materialização concreta depende das correlações de forças sociais e políticas que orientam as políticas educacionais, podendo assumir tanto um caráter de ampliação das experiências formativas quanto de aprofundamento da subsunção da educação à lógica do capital.

Essa compreensão cria as bases analíticas necessárias para avançar na discussão sobre alternativas formativas comprometidas com a superação da lógica da adaptação. Ao reconhecer os limites estruturais da educação no interior do capitalismo, torna-se possível pensar projetos educativos que, mesmo inseridos em condições contraditórias, tensionem a formação unilateral e afirmem a centralidade do conhecimento, do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral.

É a partir desse horizonte crítico que se torna possível, na próxima subseção, aprofundarmos a interlocução com as categorias formuladas por Karl Marx, especialmente no que se refere à centralidade do trabalho, e em Gramsci, no que se refere à constituição do ser social. Em diálogo com essas formulações, retomadas tanto em seus textos originais quanto nas contribuições de intérpretes da tradição marxista, buscamos analisar a concepção de politecnia como fundamento teórico para pensar a educação integral para além de sua redução à adaptação às exigências imediatas do mercado. Trata-se, portanto, de compreender a educação como dimensão da luta histórica pela superação da divisão social do trabalho e pela construção de uma formação omnilateral articulada a projetos emancipatórios de sociedade.

4.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

A consolidação da escola de tempo integral no Brasil deve ser compreendida a partir das transformações estruturais do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, marcadas pela intensificação da precarização, pela flexibilização das relações laborais e pela generalização do desemprego estrutural. Essas transformações, longe de constituírem fenômenos conjunturais, expressam um novo padrão de acumulação que redefine as formas de inserção social da classe trabalhadora e reorganiza as mediações institucionais responsáveis por administrar as contradições sociais produzidas pelo capital. Nesse contexto, a educação passa a ser convocada a desempenhar funções que extrapolam a transmissão de conhecimentos, assumindo papel central na conformação de subjetividades compatíveis com um mercado de trabalho instável e profundamente desigual (Alves, 2000).

Alves (2000) demonstra que o chamado “novo mundo do trabalho” caracteriza-se pela corrosão dos vínculos laborais estáveis e pela expansão de formas precárias de emprego, que passam a constituir a norma do capitalismo globalizado. A precarização deixa de ser um efeito colateral e converte-se em elemento estrutural da sociabilidade capitalista, afetando diretamente as expectativas de futuro da juventude trabalhadora. Nesse cenário, a escola, especialmente na modalidade de tempo integral, passa a ser mobilizada como instância de contenção social e de reorganização do tempo juvenil diante da incapacidade estrutural do sistema produtivo de absorver a força de trabalho disponível. Conforme o autor:

O novo mundo do trabalho caracteriza-se pela instabilidade estrutural, pela fragmentação dos vínculos empregatícios e pela ampliação das formas de trabalho desprovidas de direitos. A precarização deixa de ser uma condição excepcional e passa a constituir o próprio modo de funcionamento do capitalismo contemporâneo, redefinindo a condição de classe dos trabalhadores e corroendo as bases materiais da sociabilidade fundada no emprego estável (Alves, 2000, p. 45).

A partir dessa reconfiguração do trabalho, a educação passa a ser interpelada por discursos que deslocam para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção ou permanência no mercado. Alves (2007) analisa esse processo ao discutir a noção de empregabilidade, evidenciando seu caráter ideológico. Segundo o autor, as chamadas “novas qualificações” não correspondem à ampliação do domínio científico do trabalho, mas à exigência de competências flexíveis, comportamentais e adaptativas, ajustadas à instabilidade estrutural do capitalismo. A escola, nesse contexto, é convocada a formar sujeitos permanentemente requalificáveis, internalizando a lógica da insegurança como condição normal da vida social. Para Alves (2007, p. 112):

A empregabilidade funciona como um discurso ideológico que desloca para o trabalhador a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho, ocultando o caráter estrutural do desemprego e da precarização. Trata-se menos de formar trabalhadores mais qualificados e mais de produzir sujeitos ajustáveis, flexíveis e dispostos a aceitar condições laborais cada vez mais degradadas.

É nesse horizonte que a escola de tempo integral passa a ser apresentada como política estratégica para a juventude, associando a ampliação do tempo escolar à promessa de melhores condições de inserção social. Contudo, como demonstra Antunes (2020), o capitalismo contemporâneo não enfrenta sua crise por meio da ampliação de direitos, mas pela intensificação da exploração e pela expansão de formas degradadas de trabalho, especialmente no setor de serviços e nas atividades mediadas por plataformas digitais. A escola, ao incorporar esse discurso, tende a operar como instância de preparação subjetiva para a instabilidade, naturalizando a precariedade como destino inevitável.

Antunes (2020) analisa esse processo ao discutir a constituição do novo proletariado de serviços, marcado pela informalidade, pela intermitência e pela supressão de direitos historicamente conquistados. Nesse cenário, o trabalho invade o tempo de vida, dissolvendo as fronteiras entre vida privada e atividade produtiva. A educação, longe de constituir um espaço de ruptura com essa lógica, passa a reproduzir seus pressupostos ao formar sujeitos permanentemente disponíveis, flexíveis e individualmente responsabilizados por sua sobrevivência no mercado. Segundo o autor:

Estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida *no* trabalho e *fora* dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina o mundo digital com a sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de *escravidão digital*, que se combina com a expansão explosiva dos *intermitentes globais* (Antunes, 2020, p. 31)

As transformações do mundo do trabalho analisadas por Alves (2007) e Antunes (2020) não se limitam à esfera produtiva, mas se articulam a uma racionalidade política mais ampla, que redefine as formas de governo dos indivíduos e das populações. Dardot e Laval (2016) demonstram que o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade que produz um novo tipo de sujeito, orientado pela lógica da concorrência, da *performance* e da responsabilização individual. Essa racionalidade atravessa o campo educacional, redefinindo os sentidos atribuídos à escolarização e às políticas de tempo integral.

No interior dessa racionalidade, a educação passa a ser concebida como investimento individual e a escola como espaço de produção de competências úteis à valorização do capital humano. A ampliação do tempo escolar, nesse contexto, não se orienta prioritariamente pela

ampliação do acesso ao conhecimento científico, mas pela intensificação da formação de disposições subjetivas consideradas necessárias à adaptação ao mercado de trabalho flexibilizado. A escola de tempo integral converte-se, assim, em espaço privilegiado de difusão da lógica neoliberal, ao organizar tempos, práticas e discursos voltados à conformação de sujeitos empreendedores de si mesmos (Dardot; Laval, 2016). Os autores afirmam:

O neoliberalismo não se limita a impor uma política econômica específica, mas institui uma nova norma de vida. Ele fabrica sujeitos que se percebem e se conduzem como empresas, obrigados a otimizar continuamente seu desempenho, a assumir riscos individualmente e a se responsabilizar por seu próprio sucesso ou fracasso. Trata-se de uma racionalidade que transforma a concorrência em princípio universal de conduta (Dardot; Laval, 2016, p. 21).

Essa produção do sujeito neoliberal incide diretamente sobre as políticas educacionais contemporâneas, que passam a valorizar discursos de autonomia, protagonismo e empreendedorismo. Tais discursos operam um deslocamento fundamental: as contradições estruturais do capitalismo – desemprego, precarização e desigualdade – deixam de ser compreendidas como problemas sociais e passam a ser interpretadas como desafios individuais. A escola, nesse movimento, assume papel ativo na internalização dessa racionalidade, ao orientar a formação dos estudantes segundo critérios de desempenho, competitividade e autogestão (Dardot; Laval, 2016).

Laval (2019) aprofunda essa análise ao demonstrar que a escola neoliberal é progressivamente reorganizada segundo modelos empresariais de gestão, avaliação e controle. A lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da concorrência entre indivíduos e instituições redefine o sentido da educação pública, deslocando-a de um projeto de formação intelectual para uma lógica de produção de desempenhos mensuráveis. A escola de tempo integral, ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes sob esse regime, intensifica a exposição dos sujeitos a dispositivos de avaliação contínua e de conformação comportamental. Laval (2019, p. 87) aponta:

A escola não é pensada como espaço de formação crítica, mas como uma organização submetida às normas da empresa. Avaliação permanente, concorrência, comparação de desempenhos e responsabilização individual tornam-se princípios estruturantes da ação educativa, redefinindo o papel da escola e dos professores.

Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar não pode ser compreendida como simples extensão quantitativa da jornada, mas, sim, como intensificação qualitativa dos mecanismos de controle e de produção de subjetividades. A escola de tempo integral passa a organizar o tempo juvenil segundo uma racionalidade produtivista, na qual cada momento deve ser ocupado por atividades consideradas formativas sob a óptica da empregabilidade. A formação integral, assim

apropriada, distancia-se de uma concepção omnilateral e aproxima-se de um modelo de escolarização funcional às exigências do capital (Laval, 2019).

A articulação entre neoliberalismo, trabalho precarizado e educação integral evidencia que a escola de tempo integral se insere em um campo de disputas políticas e ideológicas. Longe de constituir uma resposta neutra ou universal às necessidades formativas da juventude, ela opera como mediação estratégica entre as exigências do mercado de trabalho flexibilizado e os processos de socialização juvenil. Essa mediação redefine os sentidos da escolarização, orientando-a para a adaptação subjetiva às condições impostas pelo capitalismo contemporâneo (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

A incorporação do discurso do empreendedorismo no currículo da escola de tempo integral deve ser compreendida como desdobramento direto da racionalidade neoliberal que atravessa o mundo do trabalho contemporâneo. Conforme analisam Dardot e Laval (2016), o ideal do “empreendedor de si mesmo” constitui um dos pilares centrais da subjetividade neoliberal, ao redefinir o indivíduo como unidade produtiva responsável por gerir seus próprios riscos. No campo educacional, esse discurso desloca a compreensão do trabalho como relação social historicamente determinada para o plano da iniciativa individual, ocultando as determinações estruturais do desemprego e da precarização. Para os autores:

O sujeito neoliberal é chamado a comportar-se como uma empresa, a investir continuamente em si mesmo, a calcular seus riscos e a assumir integralmente a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Essa forma de subjetivação desloca as contradições sociais para o interior do indivíduo, convertendo problemas estruturais em questões de desempenho pessoal (Dardot; Laval, 2016, p. 33).

No interior da escola de tempo integral, essa racionalidade manifesta-se de modo particularmente intenso por meio de componentes curriculares como o empreendedorismo e o Projeto de Vida. Esses dispositivos pedagógicos orientam os estudantes a planejar individualmente suas trajetórias futuras, desconsiderando as condições objetivas que limitam ou inviabilizam tais projetos. A formação escolar passa, assim, a enfatizar a autogestão das trajetórias pessoais, reforçando a responsabilização individual frente a processos que são estruturalmente produzidos pelo modo de produção capitalista (Laval, 2019).

Laval (2019) demonstra que a escola neoliberal redefine suas finalidades ao subordinar a formação intelectual à lógica da *performance* e da utilidade econômica. Nesse movimento, o conhecimento sistematizado perde centralidade diante da valorização de competências genéricas, comportamentais e emocionais, consideradas mais adequadas à adaptação dos indivíduos a um mercado de trabalho instável. A escola de tempo integral, ao ampliar o tempo

de exposição dos estudantes a esses dispositivos, intensifica a interiorização dessa racionalidade, convertendo a formação em instrumento de ajustamento social.

Ao transformar a educação em investimento individual e a escola em espaço de preparação para a concorrência, o neoliberalismo redefine o sentido da formação escolar. A responsabilidade pelo futuro é transferida aos indivíduos, enquanto as condições estruturais que produzem a desigualdade permanecem intocadas (Laval, 2019).

As análises desenvolvidas por Aguiar (2025) permitem compreender de forma concreta como essa lógica se materializa no currículo paranaense por meio do componente Projeto de Vida. A autora evidencia que tal componente opera como mecanismo de subsunção da subjetividade juvenil à racionalidade do capital, ao orientar os estudantes a internalizarem valores como autonomia, flexibilidade e resiliência, apresentados como requisitos para a inserção no mercado de trabalho. A juventude é interpelada como responsável exclusiva por seu futuro, independentemente das condições estruturais que moldam suas possibilidades reais.

O Projeto de Vida consolida-se como instrumento ideológico de conformação da juventude trabalhadora, ao propagar a ideia de que a realização pessoal e profissional depende exclusivamente do esforço individual. Esse dispositivo curricular desloca as contradições estruturais do capitalismo para o plano subjetivo, reforçando a responsabilização individual e legitimando a precarização do trabalho.

A escola de tempo integral, ao institucionalizar tais dispositivos, reforça a função ideológica da educação no interior do capitalismo contemporâneo. A formação da juventude passa a ser orientada para a aceitação da instabilidade como condição permanente da vida social, naturalizando a fragilização dos direitos trabalhistas e a insegurança social. Conforme destaca Antunes (2020), a precarização deixou de ser fenômeno marginal e tornou-se estrutural, exigindo a formação de sujeitos permanentemente disponíveis, flexíveis e individualmente responsabilizados por sua sobrevivência no mercado de trabalho.

O fechamento desta seção permite afirmar que a escola de tempo integral se insere como mediação central entre as exigências do mundo do trabalho precarizado e os processos de formação da juventude. Longe de constituir uma política neutra de ampliação de direitos, ela participa ativamente da reorganização da sociabilidade capitalista, ao contribuir para a produção de subjetividades ajustadas à lógica da concorrência e da acumulação flexível. A educação integral, nesse sentido, revela-se como espaço de disputa entre projetos formativos antagônicos, cujo desfecho depende das correlações de forças políticas e sociais que atravessam o campo educacional (Alves, 2000; Antunes, 2020; Dardot; Laval, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como problema central investigar em que medida a concepção de educação integral expressa nos documentos da SEED-PR, articulada à BNCC, aproxima-se de uma formação humana omnilateral ou reproduz fundamentos alinhados à lógica neoliberal e às exigências do mercado contemporâneo, especialmente em um contexto de crescente precarização e uberização do trabalho. Tal problematização partiu do reconhecimento de que a ampliação da jornada escolar, embora apresentada como estratégia de qualificação da formação, pode assumir sentidos distintos conforme os fundamentos teóricos e políticos que a orientam.

Com base nessa questão, estabelecemos como objetivo geral analisar a concepção de educação integral presente nos documentos da SEED-PR, articulando-a aos fundamentos teóricos discutidos e às transformações do mundo do trabalho contemporâneo. Como desdobramentos específicos, buscamos identificar os fundamentos teóricos presentes no Programa Paraná Integral; relacioná-los às concepções de Karl Marx, Antonio Gramsci e John Dewey; analisar a influência da BNCC na formulação da política estadual; e compreender como elementos do neoliberalismo e da uberização dialogam com o modelo proposto.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, centrada na análise documental de textos oficiais produzidos pela SEED-PR e pela BNCC. A investigação foi orientada por categorias como integralidade, competências, trabalho, protagonismo, currículo e formação humana, articuladas ao referencial histórico-crítico discutido nos capítulos anteriores. Essa opção metodológica permitiu examinar não apenas os enunciados explícitos dos documentos, mas também suas concepções implícitas, seus silêncios e suas contradições, evidenciando a coerência interna da política e suas determinações históricas.

A análise realizada ao longo do trabalho permitiu constatar que a política de educação integral no Estado do Paraná encontra-se profundamente articulada às diretrizes estabelecidas pela BNCC, especialmente no que se refere à centralidade da formação por competências. A integralidade é apresentada como desenvolvimento global do estudante, envolvendo dimensões cognitivas, sociais e comportamentais. Contudo, a investigação documental evidenciou que essa ampliação conceitual está fortemente vinculada à valorização de habilidades socioemocionais, ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil, elementos que expressam uma determinada concepção de sujeito e de sociedade.

Os documentos analisados revelam que a organização curricular prioriza o desenvolvimento de competências associadas à autonomia individual, à flexibilidade e à

capacidade de adaptação a contextos instáveis. Tais características dialogam diretamente com as transformações do mundo do trabalho desde a reestruturação produtiva dos anos de 1970, marcada pela flexibilização, pela precarização e, mais recentemente, pela uberização das relações laborais. Nesse cenário, a formação integral assume contornos que ultrapassam o domínio do conhecimento sistematizado, direcionando-se à constituição de disposições subjetivas compatíveis com o capitalismo contemporâneo.

A pesquisa demonstrou que, apesar de o discurso oficial enfatizar inovação, inclusão e ampliação de oportunidades, a política analisada tende a deslocar o eixo da formação para a gestão individual dos riscos sociais. O projeto de vida, nesse contexto, aparece como ferramenta pedagógica central, orientando o estudante a planejar sua trajetória em um mercado de trabalho marcado pela instabilidade estrutural. Entretanto, a ênfase na responsabilização individual obscurece as determinações históricas e estruturais da desigualdade social, convertendo problemas coletivos em desafios pessoais.

No plano pedagógico, verificamos que a ampliação do tempo escolar não se traduz automaticamente em aprofundamento do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. A análise documental indicou a presença de atividades diversificadas, clubes e projetos que, embora ampliem o repertório experiencial dos estudantes, nem sempre garantem a centralidade do conhecimento sistematizado. Assim, a formação integral tende a assumir caráter adaptativo, privilegiando competências comportamentais em detrimento da compreensão crítica da totalidade social.

Ao relacionar esses achados às concepções de Karl Marx e Antonio Gramsci, discutidas no referencial teórico, torna-se possível afirmar que a proposta paranaense se distancia da perspectiva de formação omnilateral e de educação politécnica. Para Marx (2024), a politecnia emerge como crítica à fragmentação do trabalho na grande indústria, indicando a necessidade de articulação entre ciência, técnica e cultura como condição para o desenvolvimento humano integral. Gramsci (2001), por sua vez, ao propor a escola unitária, defende a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, concebendo a formação como processo que integra cultura geral e preparação para a vida produtiva de modo não subordinado às demandas imediatas do mercado.

Ainda que elementos como interdisciplinaridade e integração curricular estejam presentes na política analisada, sua fundamentação aproxima-se mais de matrizes pragmatistas, associadas à valorização da experiência e do aprender fazendo, do que de uma perspectiva histórico-crítica de formação. A presença de influências de John Dewey é perceptível na ênfase conferida a projetos e metodologias ativas. No entanto, a articulação dessas influências com a

lógica das competências produz uma síntese particular, na qual a experiência educativa é frequentemente orientada por finalidades de adaptação social.

Nesse sentido, a resposta ao problema de pesquisa indica que a concepção de educação integral expressa nos documentos da SEED-PR está fundamentada predominantemente em princípios alinhados à racionalidade neoliberal, ainda que mobilize, em seu discurso, referências à formação ampla e ao desenvolvimento integral. A análise revelou que a política não se orienta prioritariamente pela perspectiva de formação omnilateral, ou seja, ampla, mas por uma lógica que busca adequar os estudantes às exigências do mercado contemporâneo, especialmente em um contexto de precarização e intensificação das formas de exploração do trabalho.

Isso não significa ignorar a importância da ampliação do tempo escolar ou das iniciativas que buscam diversificar experiências educativas. Significa, contudo, reconhecer que a integralidade, como conceito, é atravessada por disputas teóricas e políticas. Entre uma formação voltada à adaptação às condições existentes e uma formação orientada à compreensão crítica e à transformação da realidade, situam-se projetos societários distintos.

A reflexão desenvolvida ao longo desta dissertação evidencia, portanto, que a educação integral constitui terreno estratégico de disputa no interior das políticas educacionais contemporâneas. Inserida em um contexto de hegemonia neoliberal, tende a assumir funções de regulação social e de gestão da juventude trabalhadora. Todavia, à luz da tradição marxista e da concepção gramsciana de escola unitária, permanece aberto o horizonte de uma formação integral comprometida com a socialização do conhecimento e com a constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos produtivos e as relações sociais que estruturam a sociedade capitalista.

Como limites da pesquisa, destacamos o recorte documental adotado, que privilegiou os textos normativos e orientadores da política. Investigações futuras poderão aprofundar a análise por meio de estudos empíricos nas escolas, examinando como tais diretrizes são apropriadas e ressignificadas no cotidiano pedagógico. Ainda assim, a análise realizada oferece contribuições relevantes ao explicitar as concepções de formação humana que orientam o Programa Paraná Integral e ao situá-las no contexto mais amplo das transformações do trabalho e das disputas em torno da hegemonia.

Concluimos que a educação integral, tal como formulada na política analisada, expressa as contradições de um projeto educacional inscrito no horizonte do neoliberalismo. Resgatar o sentido histórico-crítico da formação integral implica recolocar a educação no centro do debate sobre trabalho, cultura e emancipação humana, reconhecendo que a disputa em torno do

currículo e da organização escolar é, em última instância, parte da luta mais ampla pela superação das formas de exploração, alienação e desigualdade que estruturam o capitalismo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flávia Valéria Araújo. **Projeto de vida no currículo paranaense: a educação dos jovens subsumida ao capital**. 2025. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2025.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, Giovanni. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. *In*: ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Praxis, 2007. p. 245-256.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Renan; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão (org.). **Educação na era do capitalismo neoliberal: a formação de professores e o novo ensino médio no Brasil**. Curitiba: CRV, 2025.
- BEZERRA, José Eudes Baima. **Direito à educação e a progressão continuada para além da aparência**. São Paulo: Serpente, 2015.
- BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 145, p. 1-2, 1 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 147, p. 5-6, 1º ago. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 145, p. 27-29, 4 ago. 2025.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- COUTO, Caline do Carmo. **Trabalho, educação e política de formação de professores: uma análise crítica das Resoluções 02/2019 e 04/2024**. 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2024.
- COUTO, Caline do Carmo; HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini. A ilusão da falsa formação docente no Brasil: análise crítica da Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. *In*: ARAÚJO, Renan; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão (org.). **Educação na era do capitalismo neoliberal: a formação de professores e o novo ensino médio no Brasil**. Curitiba: CRV, 2025. p. 55-72.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (ed.). **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

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

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**: um momento da luta pela escola pública. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2012b.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do ensino e a didática para o desenvolvimento humano**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Princípios do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, p. 635-646, jul./set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Bianca Siqueira; GONÇALVES, Elias Rocha; GONÇALVES JÚNIOR, Elias Rocha; SIQUEIRA, Regina Célia Albernaz; GONÇALVES, Virgínia Siqueira; MANHÃES, Vinícius Toledo. **Base Nacional Comum Curricular**: tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. São Paulo: Editora Dialética, 2020.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente**. 2022. 106. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO ALANA. Como implementar o Programa Escola em Tempo Integral: todos os manuais e portarias. **Educação Integral**, [s. l.], 22 fev. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-implementar-o-programa-escola-em-tempo-integral-todos-os-manuais-e-portarias/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>

LOMBARDI, José Claudinei; SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. **ORG & DEMO**, Marília, v. 13, n. 2, p. 133-138, 2012. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2012.v13n2.2666>

MANACORDA, Mario Alighiero. **Gramsci e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Editorial Avante! 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Marx, Engels e a educação. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 89-113.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao Povo e ao Governo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, 28 ago. 2018. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARANÁ. **Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Curitiba: Leis Estaduais, [2023]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21658-2023-parana-institui-o-programa-parana-integral>. Acesso em: 10 set. 2025.

PARANÁ. **Decreto nº 10.141, de 2 de junho de 2025**. Regulamenta a Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023, que instituiu o Programa Paraná Integral, e dá outras providências. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, [2025]. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2025-06/10141.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Governo regulamenta programa de educação em tempo integral na rede estadual. **PR.GOV.BR**, Curitiba, 3 jun. 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Governo-regulamenta-programa-de-educacao-em-tempo-integral-na-rede-estadual>. Acesso em: 15 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

ZANELLA, Andréia Migon; MASSON, Gisele. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004-2020). **Revista Cocar**, Belém, n. 28, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9169>. Acesso em: 26 nov. 2025.