

O DISCURSO HEGEMÔNICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Perpétua Socorro Lopes Sampaio 1; **Antônia Solange Pinheiro Xerez** 2; **Sirneto Vicente da Silva** 3; **Sabrina Carneiro de Sales** 4; **Ana Paula Moraes Santos Souza** 5

1 Doutoranda em educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil, perpetua.socorro@aluno.uece.br;

2 Professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino – (PPGEEN/UECE); antonia.xerez@uece.br

3 Professor permanente na Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE; PPGEEN/UECE), sirneto.silva@uece.br;

4 Graduanda em Pedagogia Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE); Sabrina.carneiro@aluno.uece.br.

5 Doutoranda em educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE), ana.moraes@urca.br.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os discursos de caráter hegemônico presentes nas políticas públicas educacionais que orientam a implementação da Educação em Tempo Integral. Busca-se, igualmente, examinar o tipo de emancipação humana defendido por essas políticas nos documentos pedagógicos que lhes dão sustentação. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem criticamente a educação, o capitalismo e a emancipação humana, dentre os quais se destacam Marx (2015), Tonet (2014), Souza e Jimenez (2018), Ferreira (2007), Silva (2023), entre outros. Além disso, foi realizada uma análise documental, tendo como referência principal o Guia Orientador da EMTI (Escola Municipal em Tempo Integral), documento que norteia as diretrizes pedagógicas do modelo investigado. Para sustentar a análise, utilizou-se o método do materialismo histórico-dialético, que possibilitou examinar de forma sistemática e crítica as contradições presentes no discurso oficial, bem como compreender as relações entre educação, ideologia e reprodução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Escola em Tempo Integral. Emancipação Humana.

1 Introdução

O presente trabalho propõe uma discussão acerca das concepções de caráter hegemônico presentes nas políticas públicas educacionais voltadas à implementação da Educação em Tempo Integral. Para tanto, a análise foi organizada em diferentes tópicos, que estruturam o percurso teórico e crítico adotado. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico das políticas públicas de Educação em Tempo Integral no Brasil, contemplando o desenvolvimento desse modelo desde sua emergência até sua consolidação nas redes públicas de ensino. Em seguida, discute-se o conceito de emancipação humana sob a perspectiva marxista, com o propósito de delinear uma compreensão que ultrapasse os limites da emancipação meramente política, enfatizando sua dimensão ontológica e social. Por fim, apresenta-se uma análise crítica do discurso sobre o sujeito emancipado na Educação em Tempo Integral. Nesse tópico, examina-se um documento norteador desse modelo de educação, buscando compreender em que medida ele expressa ou limita a ideia de emancipação no contexto dessa política educacional.

A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Marx (2015), Tonet (2014), Souza e Jimenez (2018), Ferreira (2007), Silva (2023), entre outros. Complementarmente, realizou-se análise documental com o objetivo de identificar as concepções de sujeito e de emancipação presentes nos materiais oficiais que orientam a Educação em Tempo Integral. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais pontos discutidos e se refletem as implicações críticas do estudo.

O presente artigo tem como objetivo examinar os discursos de natureza hegemônica presentes nas políticas públicas educacionais que orientam a implementação da Educação em Tempo Integral. Busca-se, ainda, investigar a concepção de emancipação humana promovida por essas políticas nos documentos pedagógicos que lhes servem de base.

2 Breve Histórico das Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral no Brasil

Discutir as políticas públicas de Educação em Tempo Integral no Brasil implica abordar um campo de estudo amplo e multifacetado, uma vez que tais políticas foram constituídas a partir de articulações entre dimensões políticas, sociais, culturais e, sobretudo, econômicas. Assim, este tópico tem como propósito apresentar, de maneira sintética, o

percurso histórico de implementação das Escolas de Tempo Integral no país, cuja proposta, ao menos em termos discursivos, se fundamenta na concepção de “Educação Integral”.

É consenso que grande parte das reformas educacionais no âmbito público está vinculada a transformações curriculares, isto é, ao que se ensina, bem como às metodologias utilizadas pelos docentes, aos materiais pedagógicos selecionados e a outros elementos estruturantes do processo formativo. Reconhece-se, ainda, que a escola pública não é uma instituição neutra, ao contrário, como instância social, ela atende às orientações do Estado, o qual define e difunde determinadas ideologias no processo de formação humana.

A Educação em Tempo Integral no Brasil emerge, portanto, a partir de múltiplos discursos, incluindo aqueles oriundos da psicologia, das práticas pedagógicas e das relações entre docentes e discentes, além de estar fortemente ancorada na noção de “Educação Integral”. Nesse sentido, retomamos inicialmente um dos marcos inaugurais desse debate no cenário nacional: o movimento escolanovista. A esse respeito, Silva (2023, p. 112–113) destaca que:

É no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, pela primeira vez, aparece a proposta de educação integral no Brasil. No entanto, em conformidade com a descrição posta no documento, podemos inferir que o termo educação integral é usado como sinônimo da expressão Educação Nova, a qual já vem sendo utilizada desde a década de 1920. A inclusão do vocábulo educação integral não acrescenta, em nada, a proposição de escola nos termos marxistas. Em nossa análise a introdução desse termo busca dar mais consistência e amplitude ao Manifesto, o qual incorpora todo o ideário piagetiano, e se associa às teorias escolanovistas de John Dewey e Claparède, dentre outros.

Como se observa, a citação acima evidencia os equívocos presentes na compreensão do conceito de “Educação Integral”. Os pioneiros da Escola Nova propunham uma renovação das metodologias de ensino fundamentada, sobretudo, nas concepções pedagógicas de Piaget, vinculadas à Psicologia do Desenvolvimento e à construção do conhecimento por meio de atividades que estimulassem a autonomia intelectual da criança e do adolescente. Dessa forma, percebe-se que a proposta escolanovista, embora inovadora em termos metodológicos e pedagógicos, não se configura como sinônimo de Educação Integral, uma vez que não abarca, em sua totalidade, a concepção ampliada de formação humana pressuposta por esse conceito.

É importante notar que a ideia de Educação em Tempo Integral não é recente, pois já estava em discussão no cenário das políticas educacionais brasileiras no século XX. Como destaca Ferreira (2007), a experiência de escola de tempo integral no Brasil foi influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira, que, em 1927, realizou sua primeira viagem aos Estados

Unidos. Durante essa viagem, participou de cursos na Columbia University e visitou diversas instituições de ensino, entrando em contato com as obras de John Dewey e William Kilpatrick.

As ideias de Anísio Teixeira foram posteriormente aprimoradas por outras figuras, como Darcy Ribeiro, que deu continuidade à proposta do Ensino de Tempo Integral em algumas escolas. Segundo Esquinsani (2024), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro durante as duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994).

No âmbito jurídico-educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representa o marco inaugural para a expansão da oferta da Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil. Essa lei estabelece as diretrizes e bases para a organização da educação brasileira, fornecendo um arcabouço legal para a implementação da ETI. Além disso, outras iniciativas políticas e programas educacionais têm contribuído significativamente para a consolidação da ETI no país. Dentre essas iniciativas, destacam-se o Movimento Todos pela Educação, o Programa Mais Educação (PME) e o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor. A Lei nº 11.494/2007, por sua vez, estabeleceu a destinação de recursos financeiros específicos para o financiamento de matrículas em regime de tempo integral nas diferentes modalidades da educação básica.

Essas políticas educacionais têm desempenhado um papel fundamental na implementação do Ensino em Tempo Integral, cujos efeitos estão sendo atualmente experimentados na prática educacional brasileira.

No tópico seguinte, buscamos discutir o conceito de emancipação humana sob a perspectiva marxista, com o intuito de refletir sobre os sentidos e possibilidades de emancipar sujeitos em uma realidade cada vez mais marcada pela intensificação das lógicas capitalistas.

3 O Conceito de Emancipação Humana Sob a Perspectiva Marxista

Frequentemente, ao se indagar sobre o significado de educar, emerge a resposta de que educar é emancipar o ser humano. Contudo, essa afirmação suscita outra questão fundamental: de que emancipação estamos falando? Tal indagação nos conduz a analisar criticamente as propostas emancipatórias que circulam na sociedade contemporânea, muitas das quais estão imersas em lógicas que servem aos interesses do capitalismo.



Ao nos dedicarmos ao estudo da emancipação sob a perspectiva marxista, deparamo-

nos com dois conceitos centrais trabalhados por Marx: a emancipação política e a emancipação humana. Esses conceitos nos instigam a refletir sobre a natureza da emancipação que buscamos promover entre os estudantes e até que ponto essa emancipação contribui efetivamente para sua formação humana integral.

Abordar o conceito de emancipação política, é comum associá-lo às lutas e resistências históricas diante de sistemas opressores que limitavam a liberdade de expressão na sociedade. Exemplos emblemáticos desse processo incluem a Revolução Inglesa, a Revolução Francesa e a Independência do Brasil, entre outros movimentos. Embora tais conquistas tenham gerado avanços significativos nos campos social, político, cultural e econômico, permanece a existência de um poder quase imperceptível que restringe a plena liberdade e a formação de uma consciência crítica no ser humano.

Ainda que essas lutas estejam vinculadas à resistência contra formas de opressão, é necessário reconhecer que elas foram conduzidas por distintas correntes ideológicas, frequentemente sob a liderança da classe burguesa. Para compreender com maior profundidade essas questões:

A emancipação política, por ser burguesa, não elimina a religião, não elimina as contradições na sociedade, não produz a liberdade e a igualdade efetiva entre homens, ela representa a liberdade do Estado frente à religião. A emancipação política constituiu um avanço, mas os seus limites são evidentes e podem ser constatados nas sociedades em que ela se realizou (Souza; Jimenez, 2018, p. 16).

Como se pode observar, a emancipação política atende predominantemente aos interesses do Estado, funcionando, portanto, como um instrumento limitado de transformação social. Um exemplo desse processo é a emancipação política brasileira, cuja Constituição (de 1824) apresentava um caráter marcadamente hegemônico, especialmente em relação às camadas populares. Trata-se, assim, de uma emancipação incompleta do ser humano, visto que, conforme afirmam Souza e Jimenez (2018, p. 16), “A emancipação política é a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem vigente, dentro da sociedade capitalista”. Nessa perspectiva, De Lima (2020, p. 29) conclui:

Dentro desse cenário, Marx considera que a emancipação política levada a termo pela independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa representou um progresso para a sociedade moderna, em relação à antiga sociedade fundada em privilégios e procedimentos arbitrários. Contudo, é uma conquista limitada, pois sua efetivação não possibilitou o questionamento e a superação dos elementos materiais e espirituais que fundamentam as relações de opressão e exploração. Em uma palavra: não é ainda a emancipação humana.

A emancipação política não possibilita que os indivíduos se reconheçam plenamente como sujeitos críticos e reflexivos diante dos acontecimentos que os circundam, sobretudo no que se refere às dinâmicas econômicas. Em grande medida, a ordem vigente impõe restrições que contribuem para o enfraquecimento de uma emancipação integral, limitando a autonomia e a capacidade de consciência dos sujeitos.

Em contraste, a emancipação humana ocorre quando o indivíduo se reconhece como um ser genérico, isto é, como um ser que se realiza por meio de suas relações sociais, históricas e produtivas. Sobre essa categoria, Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, elucida que a vida genérica comum aos seres humanos e aos animais, baseia-se inicialmente na dependência da natureza inorgânica para existir. Destaca, ainda, que quanto mais universal é o ser humano em relação ao animal, mais amplo também é o domínio dessa natureza inorgânica da qual ele necessita. Elementos como plantas, animais, minerais, ar e luz integram a consciência humana tanto como objetos científicos quanto artísticos. Do mesmo modo, os meios de vida espirituais que precisam ser elaborados antes de serem apropriados também constituem parte essencial da existência e da atividade humana (Marx, 2015).

Compreende-se, portanto, que a emancipação humana está vinculada à forma como o indivíduo se relaciona com a natureza. O trabalho, nesse contexto, constitui um princípio educativo, uma vez que representa a ação humana em permanente diálogo com o mundo natural. No entanto, a ordem capitalista afasta o ser humano de sua vida genérica, já que se sustenta em ideologias que substituem essa condição essencial por valores como o individualismo, a fragmentação entre trabalho intelectual e manual e a formação de relações sociais marcadas pela exploração.

Para De Souza Fernandes et al (2021), a efetivação da emancipação humana só será possível quando o homem conseguir se libertar do modo de produção capitalista, responsável pela divisão do trabalho, das classes sociais, e consequentemente da alienação dos sujeitos. É necessário, portanto, que o homem seja capaz de se apropriar de todo o processo de produção dos seus bens de consumo, tornando possível a sua capacidade de decisão e de escolhas e o desenvolvimento integral das suas habilidades e competências.

Dessa forma, ao considerar o ser genérico como fundamento para a realização da emancipação humana, conforme as ideias de Marx, compreende-se que o indivíduo transforma a natureza não apenas para garantir sua subsistência, mas também para desenvolver suas capacidades de pensar, sentir, criar e realizar-se plenamente.

No próximo tópico, iremos abordar sobre qual a concepção de sujeito emancipado no discurso da educação em tempo integral, tópico que irá contemplar parte das ideias iniciais desse texto que é referente ao primeiro tópico.

4 O Sujeito Emancipado no Discurso da Educação em Tempo Integral

No início deste trabalho, apresentamos de forma sucinta o processo histórico de adesão das Escolas de Tempo Integral no Brasil, enfatizando particularmente as políticas públicas que sustentam essa implementação. Neste momento, propomos discutir, ainda de modo sintético, como tais políticas educacionais definem e operacionalizam o conceito de emancipação no âmbito desse novo modelo de ensino. É importante destacar, de início, que o discurso presente em grande parte dessas políticas tende a distorcer ou confundir “Educação Integral” com a simples ampliação do tempo pedagógico, reduzindo um conceito amplo e formativo a uma dimensão meramente temporal.

Ao explorarmos a historicidade da Educação Integral no contexto contemporâneo, observamos que ela emergiu como resposta a um cenário permeado por desigualdades sociais, culturais e políticas. Marx e Engels (2004) por exemplo, ao analisarem a totalidade social, também refletiram sobre a educação, compreendendo-a como elemento fundamental para a superação do capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista. Para eles, essa nova sociedade exigiria a formação de um novo tipo de indivíduo, cuja educação, articulada com o trabalho, promoveria a emancipação social por meio de uma formação humana integral, conforme assinala Silva (2023).

Cabe refletir se a ampliação da jornada pedagógica, tal como proposta no modelo de Tempo Integral, de fato possibilita à escola desenvolver os sujeitos em sua integralidade. Partindo dessa problemática, apresentamos uma breve análise do documento intitulado “Guia Orientador da EMTI (Escola Municipal em Tempo Integral)”, o qual delinea os princípios, diretrizes e caminhos que as EMTI devem seguir para alcançar uma educação de qualidade e capaz de romper com a lógica massificadora do ensino tradicional. Trata-se de um documento extenso; por esse motivo, destacamos apenas um de seus tópicos centrais, referente às Dimensões Fundantes do Tempo Integral, que envolvem: a Escola como Comunidade de Aprendizagem, a Aprendizagem Cooperativa como Método Pedagógico Estruturante e o Protagonismo Estudantil como elemento determinante para o desenvolvimento da autonomia.

A partir dessas dimensões, buscamos analisar, em suas entrelinhas, quais concepções de emancipação são contempladas e que tipo de sujeito esse modelo de educação pretende formar.

No que se refere à concepção de Escola como Comunidade de Aprendizagem, o documento “[...] apresenta uma proposta de transformação educacional que tenciona a melhoria da convivência de todas/os” (Ceará, 2022, p. 6). No mesmo parágrafo, enfatiza-se que tal transformação será orientada “pelos princípios da Aprendizagem Dialógica e por um conjunto de Atuações Educativas de Êxito para a sala de aula e para a gestão escolar” (Ceará, 2022, p. 6).

Cabe destacar que, na mesma página, o documento apresenta uma nota de rodapé explicando o significado de cada um desses princípios. O primeiro deles refere-se a um modelo de aprendizagem fundamentado no diálogo não um diálogo qualquer, mas interações em que todos os participantes têm voz e são reconhecidos como sujeitos igualmente capazes de produzir e partilhar conhecimento. Já o segundo princípio diz respeito ao projeto europeu Includ-ed, que investigou escolas em diversos países e identificou práticas pedagógicas denominadas Atuações Educativas de Êxito. Tais práticas evidenciaram, em contextos reais, a possibilidade de: (i) elevar o desempenho acadêmico de todos os estudantes; (ii) promover melhorias na convivência escolar; e (iii) estimular atitudes de solidariedade (Ceará, 2022).

Observa-se que, embora o primeiro princípio se proponha a promover uma prática pedagógica inovadora, ele apresenta um caráter fortemente idealizado. O uso do termo “igualitária”, por exemplo, mostra-se problemático, uma vez que a sociedade contemporânea é profundamente marcada por desigualdades sociais que atravessam a instituição escolar.

Questões relacionadas a gênero, raça e capital cultural influenciam de maneira significativa as relações no ambiente educativo, podendo reproduzir assimetrias mesmo em práticas que se pretendem dialógicas. No que se refere ao segundo princípio, compreende-se que, apesar de resultar de pesquisas europeias amplamente reconhecidas, sua aplicabilidade não é universal.

Práticas consideradas exitosas em determinados contextos não necessariamente produzem os mesmos efeitos em realidades distintas. Contextos latino-americanos, caracterizados por desigualdades históricas, processos de precarização escolar e especificidades socioculturais, exemplificam a necessidade de cautela na transposição direta dessas experiências para outros cenários educacionais.

A dimensão Aprendizagem Cooperativa como Método Pedagógico Estruturante tem como objetivo promover atividades que estimulem a criatividade dos estudantes. Segundo o

documento orientador, tal abordagem “[...] representa uma forma de tornar a aprendizagem real e atrativa, fazendo que a escola seja vista como um espaço agradável, que não impõe os conteúdos programáticos autoritariamente” (Ceará, 2022, p. 7). Embora a aprendizagem cooperativa seja amplamente reconhecida como uma metodologia inovadora, é importante considerar que diversas desigualdades estruturais como aquelas relacionadas a gênero, raça, classe social e capital cultural tendem a permanecer invisibilizadas ao longo de sua implementação, limitando o alcance efetivo desse princípio.

Ademais, é necessário reconhecer que os conteúdos programáticos não são propriamente suprimidos no processo educativo. O currículo escolar segue condicionado por políticas educacionais, avaliações externas e metas institucionais que orientam e regulam o trabalho docente, configurando um campo de práticas que não pode ser dissociado das demandas normativas do sistema educacional. Assim, a suposição de que a Aprendizagem Cooperativa impediria a imposição autoritária de conteúdos deve ser analisada com cautela, uma vez que o currículo permanece como eixo central.

Outro aspecto que merece problematização refere-se à expectativa de que a Aprendizagem Cooperativa promova a participação equitativa de todos os estudantes. Tal premissa desconsidera que nem todos demonstram engajamento ativo, seja por timidez, inibição, baixa autoconfiança ou por relações interpessoais que reproduzem desigualdades já existentes no ambiente escolar. Dessa forma, embora apresente potencial pedagógico, a Aprendizagem Cooperativa mostra-se limitada quando não incorpora uma perspectiva crítica capaz de enfrentar e transformar as estruturas sociais e institucionais que atravessam a escola.

Por fim trazemos a última Dimensão Fundante do Tempo Integral que é o Protagonismo Estudantil como elemento determinante para o desenvolvimento da autonomia. Vejamos o que o texto destaca sobre essa dimensão:

Quando a escola propõe um ensino pautado em práticas nas quais a/o aluna/o se enxerga como o centro do processo educativo, fica estabelecida uma predisposição em que ela/ele desenvolve a capacidade de fazer escolhas e se sente estimulada/o a encontrar formas criativas de superação. Isso fortalece a gestão participativa, à medida que aguça o senso de responsabilidade e autonomia, despertando, na/no estudante, a visão de futuro (Ceará, 2022, p. 7).

Reconhecemos que a escola deve, de fato, promover ações que estimulem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes; contudo, tal processo não pode ocorrer de maneira aleatória ou desprovido de intencionalidade pedagógica, razão pela qual se faz necessário problematizá-lo. O protagonismo estudantil, tomado isoladamente, não assegura a

construção de conhecimentos mais complexos, uma vez que sua efetivação depende de condições históricas, sociais, institucionais e pedagógicas específicas. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender que o protagonismo não pode ser naturalizado como solução universal, mas deve ser articulado a uma reflexão crítica sobre as condições concretas que possibilitam ou limitam o exercício pleno da autonomia no contexto escolar.

Ao realizar uma análise crítica da proposta pedagógica apresentada no Guia Orientador da EMTI, ainda que de maneira sucinta, é possível identificar lacunas significativas no que se refere à promoção de uma emancipação humana nos termos defendidos pela perspectiva marxista discutida ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a ideia exposta a seguir contribui para reforçar tal compreensão:

Sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade. A burguesia pode opor a isso inúmeros obstáculos, mas não pode impedir totalmente, pois isso significaria a sua própria morte. Contudo, ainda que esse acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado seja necessário, não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação (Tonet, 2014, p. 14).

É perceptível o distanciamento das políticas públicas educacionais em relação a uma concepção de conhecimento que contemple a integralidade e a complexidade da experiência humana. Observa-se que as propostas presentes nesses documentos tendem a assumir um tom de conformismo diante da lógica capitalista, sistema que historicamente produz e reproduz mecanismos de exclusão, especialmente sobre a classe trabalhadora. Nesse contexto, tais políticas acabam por reforçar processos de alienação dos filhos e filhas da classe trabalhadora pobre, afastando-os de um horizonte formativo comprometido com a emancipação humana em seu sentido mais pleno.

5 Considerações Finais

É necessário reconhecer que as transformações nos contextos históricos articulam-se de maneira profunda às dimensões cultural, social, política e, sobretudo, econômica. Tais transformações incidem diretamente sobre a educação escolar, instituição que continua a desempenhar papel central na manutenção e reprodução das relações sociais vigentes. Nesse

sentido, reafirma-se que a escola não é neutra, pois sua constituição histórica é permeada por ideologias que expressam interesses hegemônicos e dominantes.

Nesse cenário, observa-se que conceitos como assistencialismo, proteção integral, equidade e protagonismo estudantil são incorporados às políticas educacionais de maneira que, embora discursivamente progressistas, acabam por restringir a autonomia e a emancipação dos sujeitos ao reforçar parâmetros normativos que não enfrentam as raízes estruturais da desigualdade.

A Educação em Tempo Integral, por exemplo, configura-se como uma proposta implementada de forma acelerada na rede pública, muitas vezes sem considerar as condições concretas da classe trabalhadora pobre. O currículo que a acompanha tende a reforçar práticas pouco críticas, distanciando-se da construção de um conhecimento capaz de fomentar a consciência crítica e a compreensão das contradições sociais.

As persistentes desigualdades sociais são expressão direta de um sistema opressor que continua a impactar de maneira mais severa os trabalhadores e trabalhadoras da classe pobre. Somente por meio de uma educação comprometida com a crítica radical dessas estruturas será possível avançar em direção a uma formação verdadeiramente emancipatória.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

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

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Guia Orientador da EMTI: Escola Municipal em Tempo Integral**. Fortaleza: SEDUC, 2022.

DE SOUZA FERNANDES, Naiara; DE JESUS DAMASCENO, Anselmo; DE FARIA, Lenilda Rego Albuquerque. A concepção de emancipação humana na perspectiva marxiana. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 95-105, 2021.

DE LIMA, Gerson Lucas Padilha. ANÁLISE DOS CONCEITOS DE EMANCIPAÇÃO POLÍTICA-LIBERDADE, IGUALDADE E AUTONOMIA FORMAL NO ÂMBITO DO ESTADO—E EMANCIPAÇÃO HUMANA-LIBERDADE E IGUALDADE EFETIVA NA SOCIEDADE CIVIL. **DI@ LOGUS**, v. 9, n. 2, p. 21-32, 2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A escola em tempo integral no Brasil: uma revisão em três atos. **Educação em Revista**, 2024, 25: e024005-e024005.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2007, Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/421f87c8-34c1-4190-8449-8b35c070872b/content>. Acesso em 20 out. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos-filosóficos,** Karl Marx, tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco – 1 ed- São Paulo: Expressão Popular, 2015, 496p.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise ontomaxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/71241>. Acesso em 20 nov. 2025.

SOUZA, Osmar Martins de; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. **Marx: uma obra dedicada à luta da emancipação do trabalho.** 2018.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 5 ago. 2025.

