ISSN: 2358-8829

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: PRESSUPOSTOS PARA UM NOVO OLHAR ACERCA DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Ethyenne Goulart Oliveira [1]
Ademir Henrique Manfré [2]

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra uma pesquisa de Doutorado em Educação em desenvolvimento[3] que elege como foco de análise a etapa do ensino médio da educação básica brasileira em suas dimensões sociais e políticas. Tem-se por objetivo discutir a indissociabilidade entre a concepção de currículo e a formação humana omnilateral, fundamentados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambos alicerçados no Materialismo Histórico- Dialético.

Ao reconhecer a educação como atividade especificamente humana, Saviani (2021) disserta sobre a sua natureza situando-a na categoria de trabalho não material, cuja produção não se separa do ato de consumo, considerando, necessariamente, a presença do professor e do aluno neste processo. Desta afirmativa, decorre que os conceitos, as ideias, os valores, os símbolos, os hábitos e as atitudes são aspectos que constituem a sua especificidade, devendo a prática educativa estar orientada à realização de finalidades específicas, quais sendo, a produção da humanidade em cada indivíduo singular por meio da reprodução do gênero humano. Como prática social humanizadora, à ação educativa é conferido o compromisso ético e político de identificar aquilo que é essencial de ser apropriado pelos sujeitos para que se tornem humanos, e, concomitantemente, descobrir as formas mais adequadas de tornar efetiva a assimilação destes conhecimentos pelo sujeito da aprendizagem (Saviani, 2021).

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, estudos.ethyenne@gmail.com.
[2] Orientador: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, ademirmanfre@yahoo.com.br.
[3] Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

ISSN: 2358-8829

A produção de um mundo cultural, especificamente humano, resulta de uma relação orgânica entre o homem e a natureza. Por meio da atividade de trabalho, os processos de objetivação e apropriação imbrincam-se evidenciando que a produção de uma realidade com características humanas, bem como, a sua apropriação, efetua-se essencialmente no âmbito social de forma mediada.

Ao tratar do psiquismo humano como um sistema interfuncional em que os processos cognitivos e afetivos não são apreendidos como instâncias autônomas, nem mesmo independentes, Vigotski (2010) assinala que as funções psicológicas superiores, por meio da mediação da cultura, aparecem em cena duas vezes ao longo da história de desenvolvimento ontológico do sujeito. Em um primeiro momento, elas encontram-se situadas nas atividades de caráter coletivo (interpsíquico). Para o seu desenvolvimento, contamos em uma primeira instância com a existência de condições concretas que as requeiram, mas também, e, sobretudo, com a qualidade e organização dos elementos sociais disponibilizados por um ser mais desenvolvido. Somente a partir daí que as funções anteriormente 'emprestadas' passam a compor características da individualidade dos sujeitos (intrapsíquico) requalificando a relação entre este e a realidade circundante.

Esta relação provoca no nível da atividade e no nível da consciência humana novas necessidades e capacidades alavancando o desenvolvimento humano, tanto objetiva quanto subjetivamente. "O acúmulo da cultura, ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, criou uma necessidade social de transmissão do conhecimento" (Ferreira, 2020, p. 69), de modo que, "[...] é por meio da apropriação individual do gênero humano que os seres humanos, enquanto espécie, podem superar suas condições naturais e humanizar-se, em um processo de enriquecimento histórico-cultural" (idem, ibidem).

Assim, como critério para delinear aquilo que é essencial para que os indivíduos concretizem em sua vida a humanização alcançada pelas conquistas do gênero humano, não se pode negar a existência das implicações de caráter heterogêneo e contraditório da produção da cultura, marcada, sobretudo, por diferenças entre classes sociais cujos interesses denotam antagonismos. Nesse sentido, a luta de classes é marcada, essencialmente, por uma luta ideológica, quer dizer, uma luta por fazer hegemônica determinada concepção de mundo que se constitui de conhecimentos e posicionamentos

valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas e de si mesmos, mas também, de como cada um desses aspectos se relacionam (Duarte, 2016).

Nesta contenda, conforme Saviani (2021), o currículo escolar deve contemplar aquilo que diz respeito à razão social de existência da escola, ou seja, os conhecimentos sistematizados, não cotidianos. O autor assevera diante disto que, o saber escolar não se confunde com o tradicional e nem se opõe ao contemporâneo, mas toma como central a noção de *clássico.* Conforme destacado por Duarte (2016), definir quais os conteúdos escolares constituirão o currículo dispõe-se como uma tomada de posição, diga-se que necessária, no embate entre concepções de mundo que para além de serem diferentes, são essencialmente conflitantes.

> Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícita que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (Duarte, 2016, p. 95).

Logo, o *clássico* "[...] caracteriza-se como um tipo de reflexo da realidade que, para além de captar determinações essenciais de determinado período, capta também as possibilidades desse desenvolvimento" (Ferreira, 2020, p. 71). Dito de outro modo, "[...] ele é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas" (Duarte, 2016, p. 109). A objetividade a que nos referimos diz respeito à gênese e aos limites do conhecimento humano. Isso quer dizer que, a objetividade do conhecimento *clássico* não determina neutralidade, mas correspondência entre determinado conhecimento e a realidade estudada que é social e histórica.

Não sendo o conhecimento uma produção desinteressada, alheia às questões de caráter ideológico, Ferreira (2020) assevera, contudo que, especificar o *clássico* como produto da atividade humana, ainda se mostra insuficiente para justificar a importância do que a escola deve comprometer-se a ensinar. As tendências à relativização dos conhecimentos alertam-nos para a incidência de atos de valoração a partir dos quais são estipulados, especialmente em tempos de obscurantismo, maior ou menor adequação de uma determinada obra científica, artística ou filosófica que obstaculizam o entendimento da realidade concreta. Com grande frequência, a apreensão desta realidade têm-se reduzido a questões pragmáticas do cotidiano. A oposição à difusão

dos conheciemntos científicos entre as classes populares atua para a manutenção do não saber, da ignorância, privando deliberadamente os sujeitos de alcançarem a realização plena das suas capacidades que lhes sirvam como instrumentos a romper com o *status quo* (Duarte, 2016).

Cabe-nos, pois, o seguinte questionamento: o ensino médio tal como se encontra estruturado, com seus objetivos e finalidades, está orientado para a formação de sujeitos que sejam capazes de compreender a realidade com autonomia intelectual? Ou está orientado para a formação de indivíduos adaptados e subjugados às demandas emergentes de uma sociedade regida pela incessante produção do capital? É nos limites deste trabalho que apresentamos fatores que julgamos centrais para nos aproximarmos das respostas a estas questões, ainda que denotem inconclusivas.

Como ponto de partida, tomamos os processos necessários à redação das Medidas Provisórias (MPs). Estas dizem respeito a um documento de caráter normativo que viabiliza ao Poder Executivo legislar acerca de determinadas situações avaliadas como urgentes. Subordinada a prazos de vigência e tramitação no Congresso Nacional, quando não apreciada em tempo estipulado, o regime de urgência autoriza a suspensão das demais deliberações legislativas que incluem comissões mistas, apresentação de emendas e a votação final para a sua conversão em Lei Ordinária. Editado pelo Presidente da República, o documento tem por finalidade disciplinar situações que exigem soluções rápidas anulando percursos do processo legislativo.

Grosso modo, o processo legislativo é fundamental para o exercício da democracia por permitir que as propostas redigidas possam ser discutidas e aprovadas de maneira transparente, contando com a participação de diferentes agentes representativos da sociedade, o que tende a garantir a interlocução de vozes e interesses em prol da garantia dos direitos de todos os cidadãos. Nesse sentido, entende-se que a participação democrática é reconhecida como fulcral na elaboração de Leis e Diretrizes da Educação.

Dadas às considerações, temos acompanhado constantes movimentos de reformas e contrarreformas atinentes à etapa do ensino médio que nem sempre denotam clareza e transparência. A exemplo disto, a Medida Provisória nº 746/ 2016 (Brasil, 2016), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando substancialmente a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como, a Lei nº 11.494/2007

(Brasil, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi transformada por meios antidemocráticos na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), sancionada pelo Governo de Michel Temer e reconhecida nacionalmente como 'Lei da Reforma do Novo Ensino Médio'.

Como resposta aos movimentos de repúdio a reforma citada, a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) é sancionada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva destacando alterações importantes que revogam alguns dos princípios e diretrizes da Lei anterior. Contudo, a Lei mantém em essência as propostas outrora apresentadas, denotando insuficiência para que mudanças fundamentais venham a tornarem-se realidade na educação brasileira de jovens da classe trabalhadora.

A defesa pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como elementos fulcrais constituintes do trabalho educativo, afirma-se, desse modo, como posicionamento ético- político indispensável para a superação de uma formação reduzida ao atendimento das exigências do mercado de trabalho. Entretanto, faz-se válido ressaltar que, a presença de conteúdos essenciais nos currículos ainda não garante a efetividade de um ensino orientado para a formação crítica dos estudantes. Considerar sob quais condições os processos de ensino e aprendizagem têm-se efetivado é imprescindível para alcançar tal feito – a humanização. Assim, evidencia-se que um processo formativo mantido nos limites do imediatismo e da cotidianidade poderá atuar, tão somente, para o empobrecimento da concepção de mundo dos estudantes.

METODOLOGIA

Os documentos oficiais da educação condensam conteúdos e sentidos daquilo que os seres humanos devem assimilar objetivando a sujeição dos indivíduos à ordem social hegemônica. Todavia, nem os documentos, nem os discursos que o veiculam, podem ser compreendidos em si mesmos, pois isso implicaria isolá-los das condições materiais que as produziram (Evangelista; Shiroma, 2019).

Alicerçados no método materialista histórico e dialético, partimos do princípio de que para conhecermos um dado fenômeno faz-se imprescindível a diferenciação entre aparência e essência, entre representação caótica (síncrese) e conhecimento teórico da realidade (síntese). O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto em sua

estrutura e dinâmica (essência) diferindo-se, substancialmente, da mera descrição e construção de consensos intersubjetivos dados pela projeção imediata do fenômeno na consciência do homem no trato cotidiano (Kosik, 2002).

No cerne desta discussão, o nível da aparência também deve ser considerado como elemento constitutivo da realidade na medida em que são apreendidos pelos mecanismos sensório-perceptuais dos seres humanos. Contudo, o método de pesquisa que torna possível o conhecimento da realidade, ao partir das suas manifestações aparentes, busca alcançar a essência do objeto. Nesse sentido, o papel do pesquisador no processo do conhecimento é essencialmente ativo, tendo em vista que "[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação" (Paulo Netto, 2011, p. 25).

Desse modo, o conhecimento diz respeito à práxis revolucionária da humanidade representando um salto qualitativo que supera a síncrese e destrói a aparente independência do mundo dos contatos imediatos, desvelando sua dependência e derivação da prática histórica e social dos homens. Segundo Kosik, (2002, p. 14-15),

> [...] a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. [...] O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, [...] assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (Kosik, 2002, p. 14-15, grifos em itálico do original).

Dada assertiva evidencia que, o método crítico e dialético por meio do qual o pensamento destrói a pseuconcreticidade para alcançar a concreticidade (múltiplas determinações) mostra-se como método orientado à transformação da realidade, pois, possibilita a explicação crítica do objeto estudado. Isso só é possível na medida em que recenhecemos e compreendemos a "[...] a realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura" (Kosik, 2002, p. 23).

Logo, a revisão bibliográfica nos possibilita a análise de materiais já produzidos, fundamentados na perspectiva histórico-dialética da formação humana, bem como o trabalho com documentos oficiais da educação tais como, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) (e a MP 746/2016 (Brasil, 2016) que a antecedeu) e a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), compreendendo o fenômeno educativo como produto da prática social e histórica

da humanidade situando-o, sobretudo, no interior da luta de classes ao retomarmos a noção de *clássico*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

> [...] uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admisíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p.25).

Tomando como base o que fora discutido até o presente momento, lançamos luz ao caráter de relevância e urgência conferida à reforma da etapa do ensino médio para que tão logo entrasse em vigor. A leitura dos motivos apresentados pela redação da MP fundamenta-se no pressuposto de que, desde que instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996), todas as medidas tomadas mostraram-se insuficientes para a efetivação da função social desta etapa do ensino no que tange a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos no ensino fundamental. A não realização do plano de formar indivíduos autónomos que fossem capazes de intervir e transformar a realidade foi justificada como um descompasso entre os objetivos propostos e os jovens que dela se formavam. No documento é possível encontrar com clareza a presença de interesses hegemônicos burgueses transvestidos de ‘preocupação com a formação humana integral dos jovens brasileiros’, para quem a reforma se endereçava (Brasil, 2016).

Ataques contundentes são dispensados a dimensões centrais dos processos de escolarização. O currículo é taxado como “[...] extenso, superficial e fragmentado” (Brasil, 2016, s/p), que não dialogando diretamente com os interesses da juventude, tão pouco com o setor produtivo, foi reconhecido como origem dos baixos níveis de desempenho nas avalições. Denominado ‘conteudista’, o currículo foi alvo de ataques e razão para a falta de sentido no que a escola ensinava para os *estudantes de baixa renda.* Compreendido como prejudicial por não favorecer aprendizagens que fossem, de fato, significativas, na medida em que induzia os estudantes a cursarem disciplinas que não desenvolviam as habilidades e competências socialmente valorizadas e que, tampouco, estavam alinhadas ao mundo do trabalho, tal aspecto que resulta no pressuposto de que

nesta forma curricular constava-se com a existência e a ênfase em disciplinas ‘não essenciais’. A esses descompassos sustentados por categóricas desigualdades sociais, a proposta assinalava a relevância da alteração legislativa de caráter ‘*corretivo*’.

Pensar em um processo educativo, especialmente de adolescentes e jovens brasileiros, que fossem economicamente ativos e suficientemente qualificados para o mercado, de modo a impulsionar o desenvolvimento econômico do país, refletiu de forma enfática as reais pretensões para instituir o Novo Ensino Médio (Brasil, 2016; Brasil, 2017). Segundo o disposto na MP, o novo modelo de ensino médio tenderia a oferecer cursos de qualificação e ensino técnico profissional que atendessem a disponibilidades dos sistemas de ensino (em nome às singularidades e diversidades de existência). A proposta enfatizava a tomada de medidas urgentes frente a um retrocesso na referida etapa da educação brasileira. Era necessário desenvolver um currículo ‘*atrativo e convergente*’ com as demandas de uma sociedade em ascensão (Brasil, 2016).

Negadas as desigualdades fundantes das dificuldades encontradas, o esvaziamento do currículo, da função social da escola, bem como, da própria função do professor, é validada com a homologação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que assinalou alterações substanciais nos moldes e na estrutura da educação brasileira: ampliação progressiva da carga horária para a etapa do ensino médio; transversalidade de temáticas que pressupunham um princípio inovador de articular as atividades da escola com o cotidiano (aprender a aprender; aprender a fazer); a incursão de uma parte denominada ‘diversificada’ no currículo que, definida por cada sistema de ensino, deveria estar articulada à Base Nacional Comum Curricular e, também, ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural de cada *clientela* (Itinerários Formativos); a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e da Língua Inglesa nos três anos do ensino médio, mantendo as margens os demais estudos e práticas como, o da educação física, da arte, da sociologia, da filosofia, etc., no tempo e espaço escolar; o desenvolvimento de padrões de desempenho esperados para o ensino médio, tomados como referenciais nos processos nacionais de avaliação; ênfase na construção de projetos de vida que intentavam perpetuação e não realização plena; o assinalamento do ‘protagonismo juvenil’ para a (pseudo.)escolha e composição de um percurso próprio e significativo de aprendizagem; o reconhecimento de profissionais com notório para ministrar conteúdos de formação profissional; etc..

ISSN: 2358-8829

Foi frente às condições de desmantelamento da educação resultantes desse formato aderido nacionalmente que se deu o sancionamento da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). A mesma fez-se observar alterações parciais que mantiveram, todavia, uma dinâmica comum à Lei anterior. Alterações como, ampliação da carga horária mínima anual para 1.400h (*ênfase na educação em tempo integral)*; a permanência dos itinerários formativos, agora, conectados às áreas do conhecimento, mas com permanente adequação de oferta reduzida à utilidade pragmática e imediata da cotidianidade e, sobretudo, das demandas do mercado de trabalho*;* a retomada dos componentes curriculares como obrigatórios anteriormente removidos ou deixados ao entendimento de sua relevância local, não obstante sem o devido delineamento de condições concretas quanto a sua organização e oferta em tempo e espaço escolar (Brasil, 2024).

A utilização do termo ‘educação integral’ tem sido associada recorrentemente às expressões ‘educação em *tempo integral’*, ‘itinerários formativos’ e ‘formação técnica e profissional’. O uso dessas expressões, especialmente nestes contextos de mudanças substanciais da educação brasileira, tem operado como expressão de uma pseudodefesa de processos formativos que viriam a superar a fragmentação disciplinar do conhecimento outrora denunciada como fator de urgência para a implementação da reforma (Brasil, 2016; Brasil, 2017). Ancorada na crítica ao currículo tradicional, enfatiza-se a contextualização e aplicação prática dos conteúdos, sustentando a necessidade de “[...] abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas” (São Paulo, 2020, p. 32), com intenção de tornar o percurso *mais atrativo* e *significativo para os estudantes*.

Neste contexto, a formação dos sujeitos passa a ser orientada por demandas sociais contemporâneas que requerem a construção de um novo modelo de ser humano, escola e sociedade, que possa corresponder às exigências de cidadania, do mundo do trabalho e às expectativas dos jovens estudantes (São Paulo, 2020). Entretanto, ao se inscrever no interior da pedagogia das competências, a noção de educação integral revela importantes contradições, de modo que, a problematização de sua adoção implica analisar criticamente as determinações históricas e sociais, bem como seus efeitos nos processos de escolarização.

Contrária a uma formação reduzida ao desenvolvimento de competências e habilidades, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o desenvolvimento omnilateral

diz respeito à totalidade da vida humana, assinalando que a educação escolar deve propiciar a ascensão do senso comum à consciência filosófica, mediado pelos conhecimentos elaborados. A seleção e organização dos conteúdos dos quais os alunos precisam se apropriar deve estar orientado para a realização plena, em todos os estudantes, da humanização alcançada pelo gênero humano (Duarte, 2021). A transmissão de conhecimentos estruturados em sistemas conceituais objetiva apresentar a realidade para os sujeitos de forma multidimensional, fazendo-se conhecer as suas múltiplas determinações e relações.

A prática pedagógica aqui defendida caracteriza-se pela organicidade das relações mediadas por conteúdos e condições objetivas e subjetivas. Assim, nenhum conhecimento é apreendido como geral, visto que estrutura os objetivos de produção, nem mesmo como específico, já que a sua apropriação não se realiza de forma desarticulada das demais ciências e das linguagens (Duarte, 2021; Ramos, 2008).

Um currículo, de fato, integrado e que toma como princípio central a noção de *clássico*, organiza os conhecimentos e desenvolve processos de ensino e aprendizagem situando-os no sistema de relações concretas que se pretende explicar (Ramos, 2008). Logo, atuamos na defesa de uma educação que garanta o direito à classe trabalhadora a uma formação que alcance o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica e a participação consciente na sociedade como cidadãos de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pressupor um currículo segmentado por itinerários formativos, sem a mínima garantia das condições nas quais as ciências, as artes e filosofia viriam a ser trabalhadas, é evidenciada uma orientação que, ao reduzir-se no desenvolvimento de competências e habilidades esperadas para o efetivo desempenho em atividades produtivas, responde, tão somente, à adequação dos processos de escolarização às exigências do mercado de trabalho.

O sentido pelo qual os documentos oficiais da educação têm atuado em ‘defesa’ a uma formação dita integral, em nada dialoga com a possibilidade de realização plena das máximas faculdades humanas. Nesta contenda, o resultado não é a emancipação dos indivíduos, tão pouco, a conquista da autonomia intelectual que orienta práticas sociais requalificadas, transformadoras, mas sim, a existência humana subjugada a ações de

(des.) humanidade que confundem pretensiosamente os interesses da classe trabalhadora com os interesses da classe dominante.

Logo, a adoção da pedagogia das competências como base para a estruturação da educação brasileira se mostra insuficiente e falaciosa, na medida em que, ao passo que reconfigura o papel do professor como mero facilitador das aprendizagens e incentivador de projetos, reduz o currículo escolar a pretensões hegemônicas desinteressadas na transmissão do patrimônio humano- cultural nos campos das ciências, das artes e da filosofia, justamente por considerarem o seu potencial transformador e emancipatório (Ramos, 2012; Duarte, 2021).

Palavras-chave: Currículo Escolar, Ensino Médio, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 out. 2026.

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. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-normaatualizada-pl.pdf Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Presidência da República**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Presidência da República**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390. Acesso em: 10 out. 2025.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 39- 63.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVEZ, L. D. (Orgs.). **Trabalho e Educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83 – 120.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 63 – 79.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV, 2008, p. 114 - 118.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2012, p. 107 - 128.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.