

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E DEMOCRACIA: CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E AS CONTRADIÇÕES DO CONTEXTO ATUAL

José Ronaldo Silva dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo em tela, de natureza teórica, buscará trazer as interfaces entre a contribuição e o pensamento de Anísio Teixeira sobre a construção da escola pública brasileira e o contexto atual de oferta de educação em tempo integral, no intuito de percepção de suas potencialidades e limitações para a inclusão escolar e evolução do pensamento educacional. Anísio Teixeira, educador e pensador brasileiro, nasceu na cidade de Caetité, na Bahia, e viveu entre os anos de 1900 e 1971. Fundador da chamada Escola Nova, foi um dos principais expoentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação, iniciado no ano de 1932. O movimento se pautava pela defesa do ensino democrático e da educação como direito de todos e um dever do Estado, não sendo apenas um privilégio de elites. Ele pavimentou o caminho para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem dentro de suas metas a defesa da educação integral. Anísio Teixeira foi secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, quando, na oportunidade, começou a pensar em uma obra que só ficaria pronta muitos anos depois da Escola Parque de Salvador. Em seu legado histórico, Anísio Teixeira teve sua trajetória de vida voltada para a construção de um sistema educacional que possibilitasse a transformação social e fundamentalmente, a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. No ano de 1964, no contexto do golpe militar, Anísio Teixeira, foi duramente perseguido em função de suas ideias democráticas e libertárias. No dia 11 de março de 1971, ele foi encontrado no poço de um elevador na cidade do Rio de Janeiro, em circunstâncias suspeitas, sendo um episódio que gera dúvidas até os dias atuais, quando o mais provável é que ele tenha sido assassinado pelo regime militar. Um dos movimentos importantes e que teve a participação de Anísio Teixeira foi os Pioneiros da Educação. Esse movimento marcou a agenda da educação brasileira, tendo como seu primeiro marco o lançamento de um documento no país, denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação, no ano de 1932, na Era Vargas. No documento, eles defendiam exatamente que a escola pública fosse universal, laica, gratuita e de qualidade. Almejavam a construção de um modelo de escola mista, juntando meninas e meninos. Criticavam que a escola não é lugar de catequese. Pelo contrário, ela é um lugar de apresentar essa variedade e diversidade de pensamento e inclusão. As páginas a seguir buscarão trazer o debate posto por Anísio Teixeira, que defende um modelo de escola integrada à sua comunidade, sendo um instrumento de transformação social e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Escola e democracia – Educação integral – Educação inclusiva.

---

<sup>1</sup>Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEP).

**ABSTRACT:** This theoretical article will explore the connections between Anísio Teixeira's contributions and thoughts on the construction of the Brazilian public school system and the current context of full-time education, aiming to understand its potential and limitations for school inclusion and the evolution of educational thought. Anísio Teixeira, a Brazilian educator and thinker, was born in the city of Caetité, Bahia, and lived between 1900 and 1971. Founder of the so-called New School movement, he was one of the main exponents of the Manifesto of the Pioneers of Education, initiated in 1932. The movement was based on the defense of democratic teaching and education as a right for all and a duty of the State, not merely a privilege of the elite. He paved the way for the creation of the National Education Plan (PNE), which includes among its goals the defense of comprehensive education. Anísio Teixeira was the Secretary of Education and Health for the State of Bahia when he began to conceive of a project that would only be completed many years after the Escola Parque in Salvador. In his historical legacy, Anísio Teixeira's life trajectory was focused on building an educational system that would enable social transformation and, fundamentally, the construction of a more just, egalitarian, and democratic society. In 1964, in the context of the military coup, Anísio Teixeira was harshly persecuted because of his democratic and libertarian ideas. On March 11, 1971, he was found in an elevator shaft in Rio de Janeiro under suspicious circumstances, an episode that remains unclear to this day, with the most likely explanation being that he was murdered by the military regime. One of the important movements in which Anísio Teixeira participated was the Pioneers of Education. This movement marked the agenda of Brazilian education, with its first milestone being the launch of a document in the country, called the Manifesto of the Pioneers of Education, in 1932, during the Vargas Era. In the document, they advocated for universal, secular, free, and high-quality public education. They aimed for the construction of a co-educational school model, bringing together girls and boys. They criticized the idea that school is not a place for catechism. On the contrary, it is a place to present this variety and diversity of thought and inclusion. The following pages will explore the debate put forth by Anísio Teixeira, who advocates for a school model integrated into its community, serving as an instrument for social transformation and the construction of a more just and egalitarian society.

**Keywords:** School and democracy – Comprehensive education – Inclusive education

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Anísio Teixeira para a defesa da educação integral e da escola pública brasileira, estabelecendo relações críticas com as reformas neoliberais contemporâneas e seus impactos sobre a formação integrada dos sujeitos.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores do campo da educação crítica, da teoria marxista e da formação integrada, buscando

compreender as contradições entre as proposições de educação integral e o contexto educacional contemporâneo brasileiro.

## A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DEFENDIDA POR ANÍSIO TEIXEIRA

Compreender e defender a educação como direito público subjetivo, conforme a LDB (Lei nº 9.394/96), nos remete a pensar que o acesso à educação em todos os níveis, especialmente em relação à educação básica, deve ser constituído como um direito público subjetivo e inalienável, como um dever do Estado e demandado pela sociedade.

Foi justamente nesta linha de defesa que o movimento liderado por Anísio Teixeira e outros pensadores brasileiros como Paulo Freire e Darcy Ribeiro nos legou importantes conquistas no campo do direito educacional. Atualmente, o direito à educação é assegurado na Constituição Federal, sendo:

À educação é um direito social fundamental previsto nos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, definido como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho. Segundo a LDB, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. (Brasil, 1996).

É nesta perspectiva que a atualidade do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira nos impulsiona para a defesa de um tipo de escola que dê conta de realizar a grande tarefa que é a educação das novas gerações, quando esta, não se realiza apenas dentro da sala de aula. Em um país multicultural e multirracial como o Brasil, é preciso que os outros saberes povoem também o espaço da escola.

O modelo de escola defendido por Anísio Teixeira e, conseqüentemente, pela nossa realidade atual, requer que ela possa baixar seus muros e ser um instrumento de intervenção e transformação social. Conforme Teixeira (2000, p. 40), “[...] a reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente”.

O pensamento pedagógico de Anísio Teixeira dá uma visão de educação que tenta tirar a educação básica da ideia da “escolinha pequenininha”, da “salinha com pouco tempo”, pois acreditava que os filhos da classe trabalhadora poderiam viver uma experiência educativa plena e, para isso, ele defendia modelos de escolas com bibliotecas, hortas, teatros, espaço de artes, e é justamente sobre esse tipo de implementação de escola em tempo integral que este estudo dedica seus esforços.

O educador foi capaz de propor a superação do modelo educacional tradicional, que, em sua avaliação, se mostrava otimista e insuficiente para as necessidades do Brasil moderno” (...). A concepção de escola pública defendida por Teixeira constitui o fundamento do que hoje se entende como direito à educação básica”. (Moll, 2022, p. 11).

Nesta perspectiva, pensar em escolas em tempo integral, além de todas as implicações socioeconômicas que isso traz para a sociedade, nos remete a compreender que tais condições de acesso e qualidade da oferta precisam ser consideradas para uma melhor inclusão e inserção dos estudantes. A escola em tempo integral necessita ampliar o tempo de permanência dos sujeitos nos espaços escolares, mas essa permanência precisa ser direcionada e ter propósito pedagógico que não perca de vista a inclusão, a qualidade e a eficácia do ato de ensinar.

Anísio Teixeira, sem sombra de dúvidas, pode ser considerado o grande pensador da proposta de educação integral. Ora, isto para a república brasileira, que mesmo defendia um modelo de escola possível, a exemplo da Escola Parque, localizada em um bairro periférico da cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

Ele defendia a integração entre atividades acadêmicas e formativas, considerando a escola como o espaço de vida e não apenas como uma mera instituição de ensino formal. Nessa perspectiva, aconteceria a formação integral do estudante, considerando seu desenvolvimento intelectual, físico, artístico e social, com uma educação voltada para a vida em sociedade.

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

Além do forte papel social e integrador junto à sociedade, neste modelo de ensino a aprendizagem se daria pela experiência e pela valorização do aprender fazendo com atividades práticas, oficinas e projetos técnico-científicos ou de caráter social que pudessem intervir na realidade local.

Um outro aspecto deste modelo de escola defendido por Anísio Teixeira é a integração entre ensino e trabalho, quando, a partir da escola, seria possibilitado o desenvolvimento de oficinas profissionalizantes no intuito de oferecer aos estudantes o aprimoramento de habilidades que pudessem ser úteis à sua vida cotidiana. Nesse sentido, a escola estabeleceria uma relação de teoria e prática, possibilitando a junção do saber científico com as questões do cotidiano e a própria problemática do mundo do trabalho.

Defendia também a valorização da cultura e das artes, tais como inserir música, teatro, dança e artes visuais, tendo a cultura como parte essencial e fundamental para a formação humana e como instrumento de estímulo à criatividade. Para Anísio Teixeira, “a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (Teixeira, 1997, p. 86)

No aspecto corporal, a escola seria um espaço de promoção da educação física e dos cuidados com o corpo por meio de práticas esportivas regulares e coordenadas por profissionais capacitados que pudessem promover ação de bem-estar dos estudantes e um desenvolvimento integrado entre a questão corporal e cognitiva.

Um outro aspecto muito importante na proposta definida por exercício é a oferta de assistência ao estudante, e isso compreende o fortalecimento da alimentação escolar, o atendimento à saúde, compreendendo atendimento médico, odontológico, dentre outros, considerando que a escola pode ser esse apoio social necessário aos estudantes em situações de vulnerabilidade.

A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação (Teixeira, 1997, p. 67).

5

Anísio Teixeira tinha uma concepção de escola como o centro comunitário que possibilitasse a integração entre escola e comunidade, estando a escola a dispor de atividades sociais e culturais, possibilitando a participação das famílias no seu dia a dia, sendo um espaço de vivência e experimentação da democracia. “A forma democrática exprime a convicção de que, a despeito da desigualdade dos indivíduos, existe, em todos eles, salvo alguns poucos deficientes, um mínimo de inteligência que os capacita à participação social e a contribuir para a sociedade” (Teixeira, 1968, p. 14).

A valorização e a formação docente nessa perspectiva deveriam acontecer de maneira sólida e contínua, oferecendo aos professores condições adequadas de trabalho, tendo em vista que o papel do professor, para além de mediador de aprendizagem, deve ser o de pensar o fazer pedagógico e a práxis docente como instrumento de transformação social. Para Teixeira (1957, p. 45), “a qualidade da educação depende da qualidade dos professores”.

## A ESCOLA DE CURRÍCULO INTEGRADO E AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

O currículo escolar é o que movimenta a práxis pedagógica, sendo instrumento de concepção e compreensão da realidade dos sujeitos nos seus mais variados aspectos, o que possibilita o fazer pedagógico mais próximo do contexto dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Na proposição defendida por Anísio Teixeira, um currículo escolar deveria acontecer de maneira integrado e contextualizado e articulado com conteúdos vinculados à realidade dos alunos, tornando o fazer pedagógico uma ação viva, eficaz e vinculada à realidade dos sujeitos na comunidade escolar.

No contexto atual, e na contramão das proposições defendidas por Anísio Teixeira, a educação no Brasil nos remete a buscar entender o modelo de capitalismo modernizador e dependente adotado pela burguesia e estado brasileiro, tendo em vista que, sendo a educação e a própria escola uma relação social, logo, se faz necessário entender os problemas da educação brasileira, considerando os próprios limites do nosso desenvolvimento.

Esta educação se constitui como um mecanismo de separação e acirramento da disputa entre as classes sociais, em que os interesses das classes dominantes também se materializam a partir de um tipo de ensino que atende ao processo de dominação e controle dos trabalhadores, em que a escola pública tem contribuído para a manutenção dos privilégios das elites, quando é ofertada aos dominados uma escola improdutiva e com vistas à formação unilateral dos sujeitos.

Desde o período imperial, já se tinha a intenção de criar um tipo de educação para as classes subalternas, visando exclusivamente à formação de força de trabalho para a produção no país: “[...] os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (Manfredi, 2002, p. 75). Isso demarca desde o início uma concepção de educação dualista, quando os ofícios sociais eram pré-determinados pela condição de classe, com suporte das poucas escolas da época.

No contexto atual, em que o país é assolado por políticas e reformas neoliberais, a educação entra na pauta de retrocessos, corroborando com a formação de trabalhadores precarizados, contribuindo com o modelo de desenvolvimento predatório e que faz uso da educação como mecanismo de dominação.

A respeito deste modelo de desenvolvimento, Júnior (2006) já dizia que no Brasil se percebe uma posição dominante do capital econômico internacional, sendo o nosso modelo

gestado com certa modernização, mas, ao mesmo tempo, construído de forma totalmente dependente e subserviente das potências internacionais, a exemplo dos Estados Unidos e atualmente da China, no controle do trabalho sob o capital. [...] os industriais estão preocupados em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção (antes, durante e depois do trabalho) por meio de “escolas” que ponham no centro do estudo não o homem e sua liberdade, mas a máquina ou a ciência, metafisicamente e não historicamente concebidas.

As escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas, os círculos de cultura e de lazer, as leituras e os clubes dos industriais correspondem a essa preocupação: ocupar o tempo e o cérebro do trabalhador, centrando-os na máquina (ciência) dogmaticamente estudada. É justamente nesse ponto (de metodologia da técnica e da ciência) que a proposta educativo-escolar de Gramsci se destacou em Turim como contraponto à educação burguesa do trabalhador, do técnico e do cientista da produção (Nosella, 2010, p. 184).

O capitalismo brasileiro é extremamente dependente do capital internacional, no qual se pode perceber frações da classe dominante em uma constante disputa entre o arcaico e o moderno, a partir de setores urbano-industriais e fundamentalmente do setor agrário, baseado na exploração do campo pelo emperramento rural, fato este que é o principal responsável pelo desmonte do campo e do êxodo rural no país.

Conforme autores da teoria marxista da dependência, o capitalismo brasileiro desenvolveu-se historicamente de forma subordinada ao capital internacional, limitando a constituição de um projeto nacional autônomo de desenvolvimento.

A particularidade estrutural da formação econômica, social, política e cultural brasileira contribuiu para a constituição de um modelo de sociedade marcado pela manutenção dos privilégios das elites. Nesse contexto, a educação também se apresenta como expressão das desigualdades produzidas por uma sociedade historicamente dividida em classes sociais.

É na teoria marxista da dependência que se compreende que o capitalismo possui “a necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos [o que] impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares” (Marx; Engels, 1998, p. 11).

Nesse sentido, o modelo de capitalismo dependente e agroexportador brasileiro, fortemente baseado na exportação de commodities, reforça a permanência de uma economia primário-exportadora e subordinada ao capital internacional, sem maiores preocupações com o

fortalecimento de parques industriais capazes de atender às demandas sociais e econômicas da população.

Nas palavras de Marini, a dependência é uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. O fruto da dependência só pode assim significar mais dependência, e sua liquidação supõe necessariamente a supressão das relações de produção que ela supõe (Marini, 2000, p. 109).

Nesse sentido, ao analisarmos o modelo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro, percebe-se a constituição de uma educação destinada majoritariamente à formação da classe trabalhadora em conformidade com os interesses do capital. Tal processo ocorre porque os meios de produção e os fluxos econômicos permanecem amplamente controlados pela burguesia nacional articulada ao aparato do Estado.

Em muitos aspectos, essa lógica se distancia das experiências das sociedades capitalistas centrais, nas quais o próprio capitalismo, apesar de suas contradições e da exploração do trabalho, consolidou “um mercado mundial integrado de mercadorias, força de trabalho e capitais, quando, por outro lado, há uma alta concentração da tecnologia, da produção e dos capitais num centro hegemônico e num conjunto de países dominantes” (Santos, 2011, p. 20).

8

Em outras palavras, podemos afirmar que não há desenvolvimento das forças produtivas, sem um forte e correto investimento em educação. É nesta perspectiva que o capital, muito especialmente a partir da década de 70, com os processos de reestruturação produtiva vai ter na relação capital-trabalho, a possibilidade de estreitamento das fronteiras entre ciência e produção, fato este que vai possibilitar a criação de novas demandas de formação para a classe trabalhadora, com vistas ao atendimento das novas demandas do capital.

É nesse contexto que a escola e os processos formativos passam a exercer uma atuação mais incisiva na formação da classe trabalhadora, alinhando-se, em muitos aspectos, às demandas do capital. As políticas neoliberais começaram a ser implementadas no Brasil de forma mais intensa durante o governo de Fernando Collor de Mello, período marcado pela adoção de medidas econômicas e sociais que impactaram diretamente os direitos da classe trabalhadora.

Tais mudanças repercutiram significativamente nos processos educativos, uma vez que a educação escolar e os demais espaços formativos passaram a integrar de maneira mais explícita os interesses do capital internacional. Nesse processo, organismos multilaterais, como

a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial, exerceram forte influência sobre as políticas educacionais implementadas nos países periféricos, orientando reformas alinhadas às exigências do mercado e da reestruturação produtiva.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, estas políticas neoliberais foram aprofundadas e neste sentido, a exemplo da promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que na prática permitiu uma série de reformas na educação brasileira em atendimento às demandas do capital, vai aprofundar de forma velada o dualismo na educação.

Conforme Frigotto (2010a, p. 32) “O Decreto 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente [...]”. Logo, para esse autor, “inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica” (Frigotto, 2010a, p. 32).

A problemática educacional se estabelece muito fortemente na educação média da população e, para isso, a oferta de uma educação em condições precárias também é projeto do capital, articulado com o longo processo de colonização do país, gerando cada vez mais desigualdade e manutenção do poder e do privilégio das classes dominantes. Em função disso, a sociedade brasileira tem tido um modelo de educação cada vez mais desigual, e excludente.

O nosso modelo educativo destinado aos trabalhadores tende a reproduzir os interesses do capital com vistas aos processos de exploração de mão de obra e controle das massas, formando trabalhadores flexíveis e que possam ser explorados em vários ramos do capital.

Para Frigotto (2008, p. 523), “a produção do trabalhador flexível tem como pressuposto que o que comanda e subordina a sua formação é o fetiche e determinismo tecnológicos” (...) “por isso, a educação que se demanda não é qualquer educação”. Ou seja, para o capital interessa a formação de sujeitos práticos, adaptáveis, sem saber e domínio teórico, mas que possam ser facilmente explorados nos diversos ramos da produção/exploração.

A formação integrada tem a pretensão de se posicionar de forma contrária à flexibilização dos processos educativos voltados para a classe trabalhadora, que pretendem formar mão de obra apenas para o trabalho simples, isto é, “a formação do trabalhador adequada à flexibilidade do processo produtivo e da acumulação é incompatível com a educação omnilateral e politécnica e de escola unitária e centra-se na concepção de formação polivalente”. (Frigotto, 2008, p. 524).

Estes processos educativos e neoliberais, impõem mudanças na formação dos sujeitos, por meio de mecanismos de controle e alienação, e assim a escola “atua para produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder” (Saviani, 2018, p. 53).

O capital, por meio de seus aparelhos de hegemonia, como o Estado e as demais instituições políticas e jurídicas controladas pela burguesia, atua para que se desenvolvam modelos educacionais determinados pelo capital, visando o atendimento de certas cadeias produtivas, que, no caso brasileiro, basta ver que geralmente a educação profissional e tecnológica vem sendo orientada por decretos, não se constituindo em um projeto de desenvolvimento nacional, mas atuando aos interesses imediatos do grupo dominante do momento.

Conforme Frigotto (2017), os interesses históricos das elites econômicas brasileiras frequentemente se opõem à consolidação de uma educação integral, pública e emancipatória, especialmente quando esta representa possibilidades concretas de formação crítica da classe trabalhadora. E é nesta perspectiva que a educação integrada vai encontrar forte oposição das camadas dominantes por se colocar contra o modelo de escola fragmentada e servil ao capital, buscando o estabelecimento da formação geral e tecnológica para os trabalhadores.

De acordo com Kuenzer (2004, p. 79), “assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, por meio de conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”, sendo uma escola improdutiva do ponto de vista dos interesses e necessidades históricas dos trabalhadores.

[...] A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) (Kuenzer, 2002, p. 79-80).

É nesse contexto de contradições que a educação profissional brasileira passa a assumir novos formatos a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96. Embora apresentada como instrumento de modernização educacional, a nova legislação incorporou pressupostos alinhados às reformas neoliberais, orientando a formação dos trabalhadores segundo as demandas do capital e do mercado de trabalho.

Nesse cenário, fortaleceu-se um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas aos processos produtivos, priorizando a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Tal perspectiva contribuiu para o aprofundamento da

dualidade estrutural da educação brasileira, especialmente pela separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica.

Esse processo foi intensificado com a promulgação do Decreto n.º 2.208/97, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual consolidou políticas de qualificação e requalificação profissional voltadas à formação de mão de obra flexível e ajustada às necessidades da reestruturação produtiva.

O mesmo decreto facilita que a educação profissional possa ser ofertada de qualquer jeito, podendo ser implementada em escolas regulares ou mesmo no interior das fábricas visando atender em primeira linha os interesses da produção, se afastando cada vez mais das possibilidades de formação humana integrada dos sujeitos, e “deste afastamento resulta a sua força de ilusão e, ao mesmo tempo, da legitimação das novas formas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas. (Frigotto, 1993, p. 135).

De forma bastante precária o decreto orienta que a educação profissional deva ser destinada aos trabalhadores, sem qualquer exigência de escolaridade prévia, contribuindo assim para mais precarização de mão-de-obra desqualificada para o mercado de trabalho. Neste caso a educação fica totalmente submissa às intempéries do capital e a sua lógica flexível de exploração dos trabalhadores, com “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto, Ciavatta E Ramos 2005, p. 25).

A educação omnilateral e com perspectiva de formação politécnica dos trabalhadores é incompatível aos interesses do capital, logo a mesma se faz em um campo de lutas e disputas, e foi neste processo que com a chegada do Governo Lula, foi possível a revogação do decreto n.º 2.208/97 e implantação do novo decreto de n.º 5. 154/04, que buscava dentre outras coisas, a retomada do sentido da integração escolar e formação omnilateral a partir da educação básica.

O novo decreto possibilitou a criação de um ensino médio integrado à educação profissional, e foi aí que vários estados, a exemplo da Bahia, começaram a organizar redes de atendimento à educação profissional e tecnológica. Neste sentido, novos debates começam a ser travados no campo educacional voltados para a formação dos trabalhadores, tendo no ensino médio-técnico uma alternativa e possibilidade de construção de uma educação que busque a superação dos dualismos educacionais, podendo superar a ideia de que uns fazem trabalho intelectual enquanto os outros fazem trabalho manual.

O decreto 5.154/04 permite esta busca pela formação integrada dos sujeitos, indo de encontro à fragmentação do conhecimento escolar, diferenciando o sentido da politecnicidade de polivalência, esta última concebida como formação para múltiplas técnicas, em que as qualificações devem ser entendidas como elemento desassociado do integral dos sujeitos.

O sentido da formação integrada é justamente o de não fragmentar a formação, e isso requer uma educação que prepare para a vida, não só para o mercado de trabalho, mas para o exercício da cidadania, quando os sujeitos sociais se tornam capazes de lutar por sua emancipação e libertação. Esta possibilidade remete a superação da formação profissional como adestramento e adaptação, possibilitando a verdadeira educação, quando, nas palavras de Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), é preciso formar cidadãos para além da lógica destrutiva do capital.

Para Gaudêncio Frigotto (2017, p. 30), as bases que sustentaram o golpe parlamentar ocorrido no Brasil em 2016 foram construídas “sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra a soberania do voto popular e a institucionalidade democrática”.

No campo educacional, um dos principais desdobramentos desse processo foi a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017. As alterações promovidas na LDB reforçaram a orientação da formação escolar para os interesses do mercado, aprofundando a unilateralidade educacional e a dualidade histórica dos processos formativos.

Nesse sentido, a reforma consolidou uma perspectiva educacional marcada pela flexibilização curricular e pela fragmentação da formação humana, contribuindo para o enfraquecimento das propostas de educação integrada e emancipatória.

Esta reforma é danosa para a educação e representa uma verdadeira ameaça à formação integrada, que nas palavras de Frigotto (2017, p. 3), “imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Por outro lado, ela não contribui para a resolução dos reais problemas do ensino médio, quando defende que “não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais”, perspectiva esta que vai de encontro à necessidade de formação integrada nesta modalidade de ensino.

Ainda de acordo com Frigotto (2017, p. 7), duas questões são apontadas para justificar a reforma do ensino. A primeira diz respeito à “melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e à modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo(...)”.

Tal proposição contribui para enfraquecer a consolidação do Ensino Médio Integrado, especialmente ao priorizar a flexibilização curricular e a centralidade de algumas disciplinas consideradas estratégicas, como Língua Portuguesa e Matemática, no fazer pedagógico das escolas.

Além disso, a implementação dos itinerários formativos e a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber no exercício da docência reforçam a fragmentação dos processos educativos e fragilizam a formação integrada dos estudantes.

Essas medidas dificultam a construção de uma educação verdadeiramente articulada, uma vez que a integração curricular pressupõe a relação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia no desenvolvimento do processo educativo.

Para Moura e Lima Filho (2017, p. 14), a reforma [...]destina aos trabalhadores mais empobrecidos, processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio-histórica”.

A consolidação de uma proposta integrada de educação não depende exclusivamente das ações do Estado, especialmente em um contexto marcado pela influência dos interesses do capital sobre as políticas educacionais. Nesse sentido, os avanços em direção a uma formação integrada e emancipatória estão diretamente relacionados à organização coletiva e à atuação crítica dos trabalhadores na disputa por outro projeto de sociedade e de educação.

Diante das contradições presentes no cenário educacional contemporâneo, torna-se fundamental a defesa do Ensino Médio Integrado enquanto possibilidade de formação humana ampla e crítica. Conforme Maria Ciavatta (2019, p. 145), a emancipação deve ser “entendida e praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética”.

A formação integrada pode ser compreendida como uma experiência de democracia participativa, uma vez que pressupõe o envolvimento coletivo nos processos educativos e na construção das finalidades da escola. Nesse sentido, torna-se fundamental a participação dos

diferentes sujeitos sociais na definição do projeto formativo e humano que se pretende desenvolver.

Assim, o currículo integrado busca contribuir para a superação das desigualdades historicamente produzidas entre as classes sociais, articulando formação cidadã e preparação para o trabalho. Tal perspectiva compreende os estudantes como sujeitos históricos, sociais e concretos, capazes de interpretar criticamente e transformar a realidade em que vivem.

Trata-se, portanto, de uma proposta educacional voltada à articulação entre formação geral e formação para o trabalho, considerando a educação como instrumento de desenvolvimento humano integral.

Isso será possível a partir do momento em que se alcance um tipo de educação com perspectiva unitária e que a escola, enquanto instituição social, caminhe na direção da luta e da igualdade social, contribuindo para a superação das classes.

Neste sentido, o papel desempenhado nesta nova composição curricular, tem como objetivo a superação da função da escola como mero espaço de “transmissão de verdades científicas” e que concebe o currículo como um corpo de conhecimentos predeterminados. É a possibilidade de superação de um saber setorizado, fragmentado pelo conhecimento desintegrado, possa ser substituído por uma outra lógica em que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade possam contribuir para a “justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina. (Fazenda, 1992, p. 39).

Nesta perspectiva, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a formação humana deve ser fruto da relação entre a formação básica geral e a formação a partir do trabalho como um princípio educativo, do trabalho enquanto produção humana, enquanto força transformadora, como princípio de toda educação. É por meio do trabalho que o sujeito compreende a sua relação com a natureza. Nesta perspectiva, o ensino integrado deve buscar “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (Kuenzer, 2002, p. 43-44).

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Em Marx e Engels (1993, 1985), vamos ver que, o trabalho, sendo uma transformação da natureza, é objeto da ação humana, que se modifica ao passo que muda a própria natureza, ou

seja, o trabalho transforma a natureza e é modificado por ela. A centralidade do trabalho enquanto categoria histórica no pensamento marxista, nos permite afirmar que, em grande medida, as demais relações humanas são determinadas pelo próprio trabalho.

Os processos educativos também são afetados pela lógica do trabalho, embora permeados de contradições e possibilidades, e por isso é preciso considerar a necessária relação entre conhecimentos gerais e específicos, bem como as formas metodológicas que permitam o reconhecimento das especificidades dos saberes historicamente construídos. Para isso é necessário que se busque a centralidade do ensino, reforçando mais uma vez que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122).

Assim, este estudo buscou apresentar alguns referenciais teórico-metodológicos voltados à compreensão das contradições entre as proposições educacionais de Anísio Teixeira e a atual configuração da escola de currículo integrado no contexto brasileiro contemporâneo.

Para essa discussão, foram mobilizados conceitos centrais do pensamento marxista, especialmente as reflexões acerca do trabalho em Karl Marx e Friedrich Engels, bem como as contribuições de Antonio Gramsci sobre a escola unitária e a formação humana.

Tais referenciais possibilitam compreender a escola e o currículo como construções políticas e pedagógicas atravessadas por disputas sociais e ideológicas, especialmente no que se refere à organização da formação escolar e aos projetos de sociedade em disputa.

Nessa perspectiva, o currículo integrado pode ser compreendido como uma possibilidade de formação crítica e emancipatória, articulada à construção de uma educação comprometida com a transformação social.

Conforme Jaqueline Moll (2012):

O ideal da escola integral, defendido tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro, foi adiado em diferentes momentos históricos, sendo retomado no século XXI com o Programa Mais Educação. O Programa Mais Educação (Brasil, 2013), lançado em 2007 pelo governo federal, objetivou promover a educação integral em escolas públicas, ampliando a jornada escolar e reorganizando o currículo, articulando áreas do saber com cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. Posteriormente, em 2023, o governo federal retomou essa proposta com o programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), visando ampliar a jornada escolar para mais de sete horas diárias e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. (Moll, 2012).

Como alerta, Brasil (2025, p. 16), nos Fundamentos da Educação Integral, “[...] é importante que nos perguntemos: conseguimos enxergar que, por trás de um aluno, existe uma

criança, um jovem que carrega um conhecimento, uma cultura, uma forma própria e diversa de ver e viver o mundo?”.

Acredita-se que a construção de uma escola pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, nos moldes defendidos por Anísio Teixeira e outros pensadores da educação brasileira, ainda constitui uma importante luta no campo educacional contemporâneo.

Nesse contexto, tanto a consolidação da educação integral quanto a efetivação de propostas de currículo integrado permanecem como desafios estruturais para a educação pública brasileira. Tais desafios tornam-se ainda mais evidentes diante das contrarreformas educacionais implementadas nas últimas décadas, especialmente com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, responsável pela reformulação do Ensino Médio.

As mudanças introduzidas pela referida legislação intensificaram a flexibilização curricular e contribuíram para o enfraquecimento da formação humana integrada, ao priorizar itinerários formativos e reduzir o espaço de disciplinas consideradas fundamentais para a formação crítica e ampla dos estudantes.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que o pensamento de Anísio Teixeira permanece extremamente atual diante dos desafios enfrentados pela escola pública brasileira, sobretudo no contexto de avanço das políticas neoliberais e do aprofundamento das desigualdades educacionais. A defesa da educação integral, pública, gratuita, laica e socialmente referenciada representa não apenas uma proposta pedagógica, mas um projeto político de formação humana emancipatória. Nesse sentido, as contradições observadas no contexto contemporâneo evidenciam que a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática ainda se constitui como um campo de disputas entre projetos societários antagônicos.

Existe um modelo de escola em tempo integral em andamento e os índices do Censo Escolar (Brasil, 2025), apontam que, em 2026, o Brasil alcançou um marco histórico na educação, com 25,8% das matrículas da rede pública em tempo integral. O número de estudantes em tempo integral cresceu expressivamente, impulsionado pelo programa federal de fomento, com destaque para a expansão no ensino médio, que atingiu 26,8% de cobertura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID-19: setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Escola em Tempo Integral: fundamentos da educação integral: texto de referência para a formação continuada de secretários(as) de educação e equipes técnicas de secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília, DF: MEC, [s.d.].

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

17

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. Trabalho Necessário, Niterói, v. 17, n. 32, p. 132-149, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

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

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012. E-book.

MOLL, Jaqueline (org.). Democracia e a escola pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira: por uma escola comum para a formação do povo brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral. Salvador: EGBA, 2022. 2 v.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.