

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO FINALIDADE EDUCATIVA: CONTEÚDOS ESCOLARES E A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA

*Integral Education as an Educational Purpose – School Contents and The
Materialization of The Curriculum as a Project of Human Development*

Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ana Lucia de Souza Lopes
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Juliana Najados Hoffmann
Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo

Sandro Moreira de Matos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O artigo, desenvolvido no âmbito do trabalho com a Rede Unitwin da UNESCO, Cidades que Educam e Transformam, discute a educação integral como uma finalidade educativa, destacando a importância de um currículo que promova a formação humana completa. A educação integral é apresentada como um conceito que vai além da ampliação do tempo escolar e da oferta de atividades extracurriculares, exigindo uma revisão das finalidades educativas da escola, dos sentidos do currículo e das práticas de formação docente. O texto, com uma abordagem teórico-analítica e uma metodologia indutiva e com apoio nos referenciais de Libâneo, Placco, Nóvoa, Saviani, Charlot, Biesta e Moll, defende que a escola deve ser um espaço de mediação entre a cultura historicamente produzida e os sujeitos em formação, promovendo o desenvolvimento intelectual, o pensamento crítico, a autonomia e a participação pública. A centralidade do currículo reside na sua capacidade de promover a apropriação dos modos de pensar que permitem aos sujeitos compreender e intervir na realidade. Nesta perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como um processo comunicativo e ético, que valorize o diálogo e a experiência nos processos didáticos, sem renunciar ao trabalho com os conhecimentos disciplinares. O artigo conclui que a educação integral deve ser assumida como um projeto formativo do humano e como horizonte ético da escola brasileira, reafirmando a escola como lugar de conhecimento, cultura e diálogo.

Palavras-chaves: Finalidades educativas escolares; Educação integral; Formação de professores.

ABSTRACT

The article, developed within the framework of the activities within the UNESCO Unitwin Network, Cities that Educate and Transform, discusses integral education as an educational purpose, highlighting the importance of a curriculum that promotes complete human formation. Integral education is presented as a concept that goes beyond the extension of school time and the offer of extracurricular activities, requiring a review of the educational

purposes of the school, the meanings of the curriculum and the practices of teacher training. The text, with a theoretical-analytical approach and an inductive methodology and supported by the references of Libâneo, Placco, Nóvoa, Saviani, Charlot, Biesta and Moll, argues that the school should be a space of mediation between the historically produced culture and the subjects in formation, promoting intellectual development, critical thinking, autonomy and public participation. The centrality of the curriculum lies in its ability to promote the appropriation of ways of thinking that allow subjects to understand and intervene. From this perspective, teacher training should be understood as a communicative and ethical process, which values dialogue and experience in didactic processes, without renouncing the work with disciplinary knowledge. The article concludes that integral education should be assumed as a formative project of the human and as the ethical horizon of the Brazilian school, reaffirming the school as a place of knowledge, culture and dialogue.

Keywords: School educational purposes; integral education; teacher training.

INTRODUÇÃO

Em recente pesquisa, desenvolvida pelo grupo CEPId, da PUC-SP, “Profissionais da Educação para o Século XXI”, sob a liderança da professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, pudemos observar que a “escola tem sofrido com atribuições que transbordam suas funções” (Callas; Sula; Sato; Freitas; Vieira, 2023, p. 84), corroborando com apontamentos já feito sobre essa questão (Nóvoa, 2007). Os autores apontam que as finalidades educativas “precisam ser trabalhadas de modo crítico e reflexivo nas formações continuadas [e iniciais] para que os profissionais da educação se apropriem [delas] e realizem intervenções coerentes [...]” (p. 84). Os autores defendem que um primeiro passo é o debate sobre as finalidades da escola. Para tanto, propomos aqui uma articulação conceitual com a concepção de educação integral como finalidade educativa.

O conceito de educação integral, embora já regulamentado em políticas públicas e documentos oficiais, permanece como um conceito que carrega diferentes sentidos, por isso, um conceito em disputa. É, frequentemente, reduzido a uma ideia de ampliação de tempo escolar ou à oferta de diferentes atividades extracurriculares. No entanto, o conceito de educação integral carrega, em sua formulação original, uma dimensão formativa profunda, que exige revisitar as finalidades educativas da escola, os sentidos do currículo e, conseqüentemente, as práticas e os processos de formação docente. Este artigo parte da premissa de que a educação integral, quando compreendida como uma finalidade educativa, um princípio formativo e um projeto ético-político, reforça a importância da escola na contemporaneidade e demanda uma formação de professores mais robusta.

Para a construção desse artigo, toma-se como ponto de partida a referência dos autores José Carlos Libâneo (2019), Lenoir (2016) e Placco e Souza (2024) sobre a finalidade educativa da escola. Discute-se essa finalidade na articulação do conceito de desenvolvimento de currículo e conhecimento a partir de construtos de Basil Bernstein (1996) e Michael Young (2007), além dos postulados de Dermeval Saviani (2007), que concebe a escola como espaço de mediação entre a cultura

historicamente produzida e os sujeitos em formação. A finalidade da escola não se restringe à instrução, mas abrange a formação do raciocínio das diferentes áreas do saber humano, o pensamento crítico, a autonomia e a participação pública nos debates da humanidade. O conceito de educação integral, concebida como um projeto de formação humana, é estabelecido no diálogo com autores como Bernard Charlot (2020), Gert Biesta (2015) e Jaqueline Moll (2012). Todos são mobilizados para pensar o currículo como um campo de tensão entre a cultura e os saberes locais e o saber universal, entre a experiência vivida, vivenciada e experienciada e o conhecimento sistematizado.

A centralidade do currículo, nesse contexto, reside na sua capacidade de promover a apropriação dos modos de pensar que permitem aos sujeitos, com todas as suas dimensões humanas, compreender e intervir na realidade. Para tanto, apoiamo-nos em Habermas e Adorno, considerando que a ação comunicativa necessária para a emancipação, faz parte do currículo em ação, conseqüentemente da formação humana e social, tanto do próprio docente, em seu processo formativo, como de seus futuros alunos.

A formação docente é analisada a partir das contribuições de Vera Maria N. S. Placco (1994) e António Nóvoa (2024) que a consideram como um processo de construção e sistematização de saberes que se dão na articulação entre a história biográfica, o lugar, a cultura, a ciência e as experiências de cada um. Estabelecemos uma relação entre a ação comunicativa de Habermas, a educação para a emancipação de Adorno e os processos de formação docente, dialogando com Donato e Silva (2023). Considera-se, assim, que os processos comunicativo e experiencial são centrais na formação dos professores, situados em territórios formativos que convocam à escuta, ao conflito e à ação.

O objetivo deste artigo é dialogar com as ciências sociais e com a tradição crítica da pedagogia e refletir sobre a educação integral como um projeto de formação humana que exige uma formação de professores que valorize o diálogo e a experiência nos processos didáticos, sem renunciar ao trabalho com os conhecimentos disciplinares. Parte-se da hipótese de que a escola pode ser o lugar de constituição de sujeitos históricos e críticos, desde que os professores sejam formados para trabalharem o currículo, aqui compreendido como a articulação de conhecimentos escolares, saberes e experiências locais, saberes e valores universais e formação para a vida em comunidade, participativa, mas autônoma e emancipada, com uma ação pedagógica comprometida com a apropriação dos saberes e com a emancipação dos estudantes.

A abordagem metodológica é teórico-analítica, com base em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da educação e da sociologia crítica, além do diálogo com documentos institucionais e experiências da escola pública brasileira.

QUAL A FINALIDADE DA ESCOLA PARA NOSSA CONTEMPORANEIDADE?

A pergunta sobre a finalidade da escola, embora pareça elementar, permanece como um dos maiores desafios no campo das políticas públicas, da teoria educacional e da prática pedagógica. Em um cenário de tensões

entre demandas sociais, exigências curriculares e interesses econômicos, o debate sobre o “para quê” da escola é não apenas necessário, mas urgente.

Compreende-se que discutir a finalidade da escola no Brasil, hoje, é, também, questionar as concepções de formação, de conhecimento e de justiça que orientam as práticas curriculares. Entendemos ser necessário colocarmos no centro do debate a educação integral de nossos alunos, tensionar as políticas que temos hoje, de formação de professores e de orientações curriculares, tanto em nível federal como nas redes estaduais, municipais e privadas, que subordinam o ensino a finalidades instrumentais – como a empregabilidade ou o desempenho em testes –, focadas em “competências e habilidades”.

Yves Lenoir (2013) sustenta que o conceito de finalidade educativa é um dos objetos mais problemáticos e controversos da educação, justamente por sua natureza filosófica, política e axiológica. O autor afirma que se trata de um conceito essencialmente contestado, pois envolve múltiplas interpretações, valores que se colocam em disputa e usos que mudam conforme o tempo histórico e o contexto social. Lenoir adverte que as finalidades da escola, portanto, não são neutras, mas expressam projetos de sociedade, escolhas ideológicas e disputas de poder. Por isso, pensar as finalidades da escola exige ultrapassar a normatividade dos documentos oficiais e se voltar à reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à educação em cada contexto, tarefa, esta, nada fácil e que já pressupõe uma escolha de valores.

Outro autor que trata dessa temática e que trabalhou, inclusive, com o Yves Lenoir, é José Carlos Libâneo (2019). Ele propõe uma reflexão sobre as finalidades da escola como instituição social, ou seja, uma instituição que forma os indivíduos para atuarem em suas sociedades, em prol de uma comunidade. Ele reconhece e esclarece como a escola é atravessada por múltiplas influências políticas e econômicas, mas argumenta que, em meio a essas influências, ela possui uma função insubstituível, de assegurar a apropriação dos saberes sistematizados, produzidos historicamente pela humanidade, função que precisa ser conscientemente trabalhada nos processos de formação de professores.

As finalidades educativas e as concepções pedagógicas

Libâneo apresenta seis considerações, extraídas de Lenoir (2013), sobre as finalidades educativas da escola que incidem diretamente sobre o trabalho dos professores com a materialização do currículo. Primeiramente, elas se referem a orientações explícitas e implícitas para os sistemas escolares. Hoje, esses sistemas estão incisivos na regulação das atividades que os professores devem desenvolver na sala de aula¹.

¹ “Os professores da rede pública estadual de São Paulo fazem a partir de segunda-feira (13) uma mobilização contra as plataformas digitais nas escolas. No ano passado, o governo estadual implementou um sistema de ensino baseado em aplicativos, com conteúdo e atividades pré-estabelecidas. (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp>)

Em segundo lugar, ele aponta que as finalidades se fundamentam nas “concepções filosóficas que definem o significado da educação para a sociedade”. Esclarece que “o significado de “indivíduo educado” [varia] em cada contexto histórico e político” (Libâneo, 2019, p.36). Em terceiro lugar,

as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. Portanto, não são neutras, ao contrário, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social (Libâneo, 2019, p.36).

Obviamente, se, conforme ele apontou, a finalidade realiza uma atribuição de valor, naturalmente vem em quarto lugar que ela estabelece critérios daquilo que será definido como qualidade da educação, e a partir disso, orienta as políticas.

“Em quinto lugar, as finalidades educativas dão o fundamento filosófico, social, cultural às políticas educacionais. Estas referem-se às ações do governo para garantir o cumprimento do direito à educação no país” (Libâneo, 2019, p. 38). Finalmente, em sexto lugar, as finalidades educativas se concretizam nas diretrizes curriculares, determinantes do funcionamento do trabalho das escolas e dos professores. Essas, hoje podem ser explicitadas como a BNCC (Brasil, 2018) e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 (Brasil, 2024).

Libâneo (2019) faz uma análise crítica das finalidades educativas que disputam, no terreno político, concepções de educação que se manifestam nas ações pedagógicas. Ele aponta quatro concepções que se manifestam simultaneamente nas escolas, ora predominando uma ou umas sobre as outras, ora se sobrepondo, nem sempre de modo explícito e consciente. A primeira apresentada é a concepção conservadora, da escola tradicional, que tem como finalidade primordial

[...] a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade. Tem como características a **predominância da ação do educador na formação dos alunos, a transmissão de conhecimentos** constituídos na tradição, **independentemente das condições individuais e sociais** de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2019, p. 44. Grifo nosso).

A segunda visão educacional é a visão neoliberal e de currículo de resultados, que tem vinculações com os organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE e UNESCO. O destaque que Libâneo faz sobre as finalidades educativas dessa visão é importante, pois reflete uma finalidade educativa implícita, não declarada. Ele aponta quatro

finalidades inerentes a essa abordagem: educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, a atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. Em princípio, são finalidades que conversam com nosso tempo, mas vejamos o que o autor esclarece:

Aparentemente, tais finalidades refletem intenções plausíveis numa visão humanista. No entanto, num exame mais apurado do seu conteúdo expresso nos documentos logo se verá que **“necessidades básicas” e “desenvolvimento humano” fazem parte de uma política compensatória** para o alívio da pobreza visando inserir os pobres inadaptados ao processo de modernização. Ou seja, a reordenação da política econômica no contexto da globalização do mercado implica suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres de um país. O apelo ao desenvolvimento humano se insere na ideia de **fortificar as capacidades produtivas do indivíduo** para melhor contribuir para o desenvolvimento econômico e social (Libâneo, 2019, p. 45).

Essas quatro finalidades se concretizam no currículo instrumental ou de resultados imediatos se caracteriza como um conjunto de **conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego**, na verdade um **“kit” de habilidades de sobrevivência** para redução da pobreza e adequação dos indivíduos aos requisitos de empregabilidade precária. (Libâneo, 2019, p. 46).

Libâneo destaca que esse currículo instrumental “nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores” (p.47) Assim, não oferece a oportunidade de o aluno desenvolver pensamento crítico, autonomia, criatividade. É importante observarmos que essa tendência curricular atual se manifesta também na formação dos docentes e na organização do trabalho do professor na sala de aula. Os currículos de formação de professores estão alinhados a essa abordagem educacional.

O autor, ainda, descreve mais uma visão que se manifesta na educação brasileira, que apesar de afirmar questões importantes, revela finalidades que também esvaziam o que ele entende como necessário na escola dessa contemporaneidade. Esta é a visão sociológica intercultural e currículo sociocultural.

Reconhece-se nessa proposta curricular uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas. No entanto, **tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos científicos e culturais, e rejeita as implicações psicológicas do ato de aprender**, ou seja, os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades viabilizados pelo ensino (Libâneo, 2019, p. 47).

“Reconhece-se nessa proposta curricular uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais” (Libâneo, 2019, p. 47), contudo,

alerta para o risco de se reduzir a escola a esses projetos socioculturais, descomprometendo-se com o conhecimento disciplinar sistematizado, mantendo-se apenas como um lugar de acolhimento e de proteção social.

Finalmente, a quarta visão é a dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica. Nesta abordagem,

considera-se [...] que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e faz-se **necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais** e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos” (Libâneo, 2019, p. 48).

Essa finalidade não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de capacidades de pensar criticamente, de argumentar, interpretar e agir no mundo. A escola, nesse sentido, é o lugar privilegiado onde os sujeitos têm acesso aos instrumentos simbólicos que lhes permitem participar das disputas de sentido que constituem o espaço público.

Essa concepção encontra forte convergência na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008), que afirma que a escola não pode se diluir em propostas pedagógicas desvinculadas da sistematização do conhecimento. Para Saviani (2008), a educação escolar é o processo de mediação entre a cultura objetiva e a formação da subjetividade dos estudantes. Ele defende que “ensinar os conteúdos escolares é condição necessária para o exercício da liberdade” (Saviani, 2008, p. 23). Portanto, a centralidade da escola é o fortalecimento das capacidades cognitivas e intelectuais de crianças, adolescentes e jovens, por meio da apropriação que farão dos conteúdos científicos e culturais.

A articulação entre Saviani e Libâneo revela uma concepção de escola como espaço intencional de formação humana, não redutível a uma soma de experiências espontâneas. O conhecimento é visto como essencial, pois é por meio dele que os sujeitos transcendem a imediatez e desenvolvem a capacidade de julgamento, argumentação e participação pública.

A Finalidade escolar e a formação humana

Gert Biesta (2015) é outro autor que discute os fins da educação escolar. Ele propõe que toda educação se orienta, de maneira simultânea e integrada, por três grandes finalidades: qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação refere-se à aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias para compreender e atuar no mundo; a socialização, à inserção nas práticas e tradições culturais de uma comunidade; e a subjetivação, ao desenvolvimento da autonomia, da singularidade e da capacidade de agir eticamente.

A finalidade da escola, então, não está em preparar para o mercado, nem em oferecer respostas rápidas às crises sociais. Ela se situa em um plano mais profundo: o de formar o pensamento, o juízo e a capacidade de intervir no mundo, com consciência e responsabilidade. Isso pressupõe um currículo em ação, orientado por finalidades

educativas claras, e uma prática docente comprometida com a formação crítica dos estudantes.

Para tanto, a escola necessita de um currículo que orienta os temas que um país/região/escola considera importante os alunos dominarem. Mas ela precisa, com igual ênfase, professores que saibam trabalhar com o currículo, utilizando uma didática, atividades pedagogicamente organizadas, que motivem os alunos a se engajarem na aprendizagem desses temas e a os tornarem significativos. Referindo-se a Young (2011), Libâneo reforça essa ideia ressaltando que a finalidade do currículo é o desenvolvimento intelectual dos estudantes por meio do trabalho com os conceitos, que é tarefa exclusiva dos professores. A finalidade da escola nessa contemporaneidade precisa considerar três elementos: desenvolvimento intelectual, por meio dos conteúdos escolares, consideração das questões psicossociais dos alunos para adequado uso da didática e consideração dos fatores sociais, culturais e institucionais envolvidos no processo de aprendizagem.

A aprendizagem escolar será, assim, um fator de desenvolvimento humano, promovendo mudanças, nos alunos como pessoas e “nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social” (Libâneo, 2019, p. 54). Essa proposição converge com a de Biesta (2015, p. 26) que afirma que a “Educação é sempre uma interferência na existência do outro. É um processo que envolve responsabilidade, pois não se trata apenas de apoiar, mas de desafiar o outro a assumir sua própria liberdade”. A escola não deve apenas preparar para o futuro, mas constituir-se como espaço de vivência do presente, em que se experimente o sentido da justiça, da convivência e da dignidade. Assim, declarar a finalidade da escola como lugar de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados é também um ato de resistência contra projetos de esvaziamento da função pública da educação.

A escola não é uma simples transmissora de conteúdos nem um espaço neutro de socialização: ela é lugar de formação de sujeitos inteiros e integrais. E é nessa articulação entre as três finalidades propostas por Biesta, defendidas por Saviani (2008), Libâneo (2019), Lenoir (2013) e Young (2007; 2011) que a educação integral encontra fundamento. Ao favorecer simultaneamente a qualificação, a socialização e a subjetivação, a escola realiza sua missão mais profunda: formar o humano em sua inteireza.

Esse é o entendimento da concepção de finalidades educativas escolares, como direções orientadoras – e não como metas operacionais –, conforme esclarece Lenoir. Diferente de objetivos e metas, que são mensuráveis e delimitados, as finalidades são princípios orientadores de um projeto educativo e social, enraizados em valores e visões de mundo. Elas antecedem e transcendem as políticas educacionais, que muitas vezes apenas instrumentalizam tais conceitos para justificar reformas tecnocráticas.

Com base nessas contribuições, defende-se que a escola brasileira deve ser pensada numa concepção de educação integral que ocorre em uma instituição forte, fundamentada sobre conteúdos e conhecimentos

escolares advindos de áreas especializadas, enraizada no território, que articula as finalidades formativas com o direito ao conhecimento.

Assim, o que está em jogo ao discutir a finalidade da escola não é apenas uma questão teórica ou de reforma curricular, mas uma disputa sobre que seres humanos desejamos hoje e amanhã na nossa nação. A escola que ensina, que socializa e que forma sujeitos autônomos é a condição para que a educação cumpra sua promessa de justiça, liberdade e emancipação.

O CURRÍCULO, A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Partimos do pressuposto de que a educação integral é inseparável de uma concepção curricular que reconheça a centralidade do conhecimento na formação humana. Assim, a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar nem à multiplicação de atividades extracurriculares. Ela também não se opõe ao ensino disciplinar – ela o ressignifica, ampliando seus sentidos e articulando-o à experiência e à vida concreta dos alunos. Nessa perspectiva, ela deverá envolver todo o território no compromisso com a formação das crianças e jovens.

Estamos, aqui, entendendo território como um espaço ocupado por sujeitos que atribuem valores e significados ao local.

Lopes afirma que “o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (Lopes, 2007, p. 80). Nessa explicitação, é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados (Cunha, 2008, p. 185).

Trata-se de uma concepção pedagógica que tem como horizonte a formação humana em sua totalidade, considerando a articulação entre as dimensões da qualificação, da socialização e da subjetivação, conforme delineadas por Gert Biesta (2015).

Para o autor, qualificação refere-se ao acesso aos conhecimentos e habilidades que permitem aos estudantes compreender e atuar no mundo material e simbólico. Socialização diz respeito à inserção nas práticas, normas e tradições culturais que conferem pertencimento e continuidade social. Já a subjetivação implica o desenvolvimento da autonomia, da singularidade e da capacidade de agir de modo ético e crítico. Uma educação integral de fato é aquela que favorece essas três dimensões de forma integrada e não hierárquica.

Sua proposição, como já visto neste artigo, converge com as finalidades educativas propostas por Libâneo (2019), que enfatiza que a escola é o espaço por excelência de acesso ao conhecimento sistematizado. É por meio dos conteúdos disciplinares – e não apesar deles – que se promove tanto a socialização quanto a emancipação. A escola tem, portanto, uma tarefa insubstituível: garantir a todos o direito ao saber elaborado, como meio de participação nos debates

públicos e de construção da autonomia intelectual. Portanto, a educação integral requer uma escola que ensine, que ofereça acesso aos saberes sistematizados, capazes de ampliar os horizontes de compreensão do mundo, permitindo aos estudantes interpretar, intervir e transformar sua realidade.

Nesse horizonte, o currículo não pode ser compreendido como um repertório de conteúdos neutro. Ele é uma construção social e política, que seleciona, organiza e distribui conhecimentos de forma historicamente situada. A questão central, portanto, não é apenas o que ensinar, mas por que ensinar isso, neste tempo e neste lugar. E mais: como garantir que todos tenham acesso a esse saber em condições de dignidade?

É nesse ponto que as contribuições de Michael Young (2012) e Basil Bernstein (1996) se tornam fundamentais. Ambos defendem que o acesso aos conhecimentos mais estruturados, organizados e sistematizados – aquilo que Young denomina “conhecimento poderoso” – é condição de justiça social, e não de privilégio elitista.

Basil Bernstein (1996) argumenta que a organização do currículo é marcada por relações de poder simbólico. Seus conceitos de recontextualização e códigos de transmissão revelam como o acesso ao conhecimento escolar é diferenciado socialmente. Quando a escola exige de todos os estudantes que operem com códigos elaborados – típicos das classes médias e altas – sem oferecer mediações, ela contribui para a reprodução das desigualdades. Desta feita, a tarefa do educador, então, é a de construir pontes entre os códigos culturais dos estudantes e os modos de pensar exigidos pelos saberes escolares, criando condições pedagógicas para que todos possam acessar o conhecimento poderoso – não como reprodução, mas como apropriação crítica e emancipadora.

Young, igualmente, argumenta que as políticas curriculares que enfatizam apenas a experiência vivida, sem oferecer acesso aos conhecimentos abstratos e teóricos, acabam por reforçar desigualdades. Para ele, o conhecimento poderoso é aquele que proporciona aos alunos novos modos de pensar, transcende o contexto imediato e permite compreender o mundo para além da experiência pessoal. Ele explica que

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente,

adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1296)

Young não propõe a rejeição dos saberes da experiência, cotidianos e locais, mas argumenta que a função da escola é justamente oferecer aos estudantes aquilo que eles não aprenderiam fora dela. O conhecimento poderoso não substitui a cultura local: ele dialoga com ela, amplia-a, desafia-a – exatamente o que Biesta define como subjetivação. Para o conceito de educação integral, isso significa que o currículo deve ser construído a partir de um compromisso político-pedagógico com a democratização do conhecimento. Os conteúdos não podem ser escolhidos apenas por sua funcionalidade imediata, nem por sua proximidade com o cotidiano, mas por sua capacidade de formar intelectualmente os sujeitos e inseri-los nos debates universais da humanidade.

Essa perspectiva converge com as proposições de Libâneo e Saviani, porque a função da escola é garantir a todos – especialmente aos que mais dependem dela – o direito de aprender aquilo que lhes permitirá pensar criticamente, participar das decisões coletivas e resistir às formas de dominação. A escola é o lugar de apropriação do mundo – e essa apropriação se faz, fundamentalmente, pelo currículo e pela didática dos professores.

Discutir o currículo na perspectiva da educação integral exige retomar as reflexões construídas ao longo deste trabalho para reconhecer que a escola deve ser um espaço formador do pensamento e da ação – como argumentaram Libâneo e Saviani –, que deve se pautar pela intencionalidade emancipatória – como propõe Adorno – e ser um território comunicativo – como defendido a partir de Habermas –, nos obriga a deslocar a análise do currículo de uma lógica prescritiva para uma compreensão ético-política.

A ação comunicativa e emancipação como bases para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da convivência democrática

A teoria da ação comunicativa, elaborada por Jürgen Habermas, fundamenta-se na ideia de que o entendimento intersubjetivo é condição para a constituição da racionalidade e da vida em comum. Para o autor, “agir comunicativamente é orientar-se pelo entendimento com o outro, e não pelo sucesso” (Habermas, 1987, p. 385). Tal postura pressupõe a disposição para confiar, ouvir, argumentar e revisar posições, o que exige competências ética, linguística e racional que se constituem ao longo do processo educativo.

Na escola, promover a ação comunicativa significa criar condições para que os alunos aprendam a usar a linguagem como meio de compreensão, e não de domínio. O trabalho docente deve, portanto, favorecer situações de fala e escuta que envolvam a validade dos argumentos, como destaca Habermas: “os participantes de uma interação orientada para o entendimento fazem afirmações que podem ser criticadas, e devem ser capazes de justificá-las” (Habermas, 1987, p. 25).

Entendidas como funções psíquicas superiores, tais capacidades comunicativas não são inatas, mas desenvolvem-se por meio da intervenção

pedagógica intencional dos educadores. A didática, nesse sentido, deve conceber atividades que possibilitem aos alunos assumir a palavra, elaborar pensamentos complexos, negociar sentidos e argumentar com coerência. Assim, a linguagem se transforma em instrumento de autonomia e participação social.

Theodor W. Adorno, ao refletir sobre as possibilidades da educação após Auschwitz, defendeu que a função primordial da formação é a emancipadora. Afirmou que “A maior ambição da educação é que Auschwitz não se repita” (Adorno, 1995, p. 135). Isso exige o cultivo de uma consciência crítica, que se oponha à barbárie e ao conformismo, algo que Bernard Charlot (2023) também vem defendendo na nossa contemporaneidade.

Adorno entende a emancipação como um processo de formação da subjetividade em que o indivíduo não se reduz à adaptação ao existente. Ele escreve: “A tarefa da educação é ajudar os homens a se tornarem homens, não a se conformarem com aquilo que já são” (Adorno, 1995, p. 140). A crítica à razão instrumental e ao pensamento repetitivo fundamenta sua proposta pedagógica.

Desse modo, formar para a emancipação significa desenvolver no aluno a capacidade de pensar por si, de resistir às imposições culturais e ideológicas, e de interrogar o mundo. Trata-se de uma função psíquica superior na medida em que envolve não apenas habilidades cognitivas, mas também disposições éticas e afetivas que permitem a formação de uma subjetividade autônoma.

A partir dos fundamentos de Habermas e Adorno, pode-se afirmar que o professor deve organizar seu trabalho em torno conteúdos e de situações didáticas que promovam a linguagem argumentativa, o pensamento crítico e a consciência ético-reflexiva. Isso significa planejar atividades que:

- valorizem o debate e a escuta ativa como formas de construção de conhecimento;
- favoreçam a problematização dos conteúdos, conectando passado, presente e futuro, conectando os conhecimentos teóricos a questões sociais e existenciais;
- proponham a leitura e a análise de textos filosóficos, literários e científicos que desafiem o senso comum;
- incentivem a produção de textos orais e escritos, que expressem pensamento próprio e se utilizem da capacidade de argumentação.

Por fim, o currículo da educação integral deve ser compreendido como mediação entre culturas e temporalidades. Como destaca Jaqueline Moll (2012), trata-se de uma concepção que extrapola os conteúdos escolares e reconhece que a formação integral exige o diálogo com outros campos da vida: o artístico, o esportivo, o cultural, o espiritual, o comunitário. Isso significa que o território não é apenas o entorno geográfico da escola, mas o campo ampliado das possibilidades formativas. Nesse campo, os diferentes setores da sociedade – como centros culturais, instituições religiosas, associações comunitárias,

projetos artísticos e esportivos – atuam de forma interdependente com a escola, oferecendo às crianças, e aos jovens, experiências que contribuem para o seu desenvolvimento ético, estético, cognitivo e afetivo.

O reconhecimento do território como espaço educativo exige um currículo que dialogue com as especificidades locais, sem renunciar à universalidade dos saberes. Nessa perspectiva, a educação integral não se reduz à soma de atividades extracurriculares, mas se configura como um projeto pedagógico capaz de integrar os tempos e espaços da vida às finalidades da escola, ressignificando os conteúdos disciplinares à luz das realidades concretas dos estudantes. A integração entre o tempo da escola e o tempo da vida, entre o currículo formal e os saberes da comunidade, não implica renúncia ao conhecimento disciplinar. Ao contrário: exige que ele seja ensinado com mais intencionalidade, como parte de um processo formativo que reconhece a complexidade dos sujeitos.

Ao expandir o conceito de currículo, a educação integral rompe com dicotomias artificiais entre conhecimento escolar e saber comunitário, entre razão e sensibilidade, entre escola e mundo. A partir dessa mediação entre culturas e temporalidades, o currículo passa a ser compreendido não como prescrição rígida, mas como um projeto político-pedagógico, orientado pela justiça social, pela emancipação e pelo direito ao conhecimento (Moll, 2012).

Quando se compreende a educação integral nesse horizonte, percebe-se que ela exige uma escola forte, comprometida com finalidades educativas claras, com um currículo crítico e com o trabalho docente como ato intelectual. Como já alertava Saviani (2008), não há emancipação sem conhecimento. E como reforça Biesta, não há formação sem responsabilidade pelo mundo. A combinação dessas perspectivas permite afirmar que a educação integral, no Brasil de hoje, depende menos de novos programas e mais da valorização do trabalho do professor e de seu processo formativo sólido.

Isso implica reconhecer a autonomia do professor não como privilégio individual, mas como condição necessária para a construção de projetos pedagógicos enraizados no território, nas demandas da comunidade e no compromisso com o saber. A docência, nesse cenário, é o elo que articula o conhecimento poderoso ao cotidiano escolar, transformando a escola em espaço público de formação crítica.

Em tempos marcados por crises civilizatórias, a educação, por meio do currículo e da didática dos professores, é desafiada a se posicionar para além da transmissão de conteúdos. As finalidades educativas da escola devem abarcar o desenvolvimento de capacidades superiores que possibilitem aos estudantes compreender, comunicar e transformar a realidade em que vivem.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: SABERES, EXPERIÊNCIAS E TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO

Formar pedagogos para a educação integral significa compreender a formação docente não apenas como aquisição técnica de conteúdos, mas como inserção em processos comunicativos, reflexivos e emancipatórios. Esse tipo de formação exige pensar a universidade como um território simbólico e relacional, onde sujeitos se constituem em interação com os saberes, com o outro e com os conflitos próprios do mundo social (Nóvoa, 2023; 2024; Donato; Silva, 2023).

Assim, entendemos o conceito de território educativo atrelado ao conceito de educação integral e indissociável da formação de professores, inicial e continuada, concordando e reforçando o que outros autores já têm postulado.

concebemos os [territórios educativos] a partir da articulação de diferentes agentes educativos, funcionando de forma intersetorial, interdisciplinar, interinstitucional e intergeracional, com escolas desenvolvendo projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs), no marco da educação integral; "Quando a rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho"(p. 11-12);E pelo reconhecimento e exercício do potencial educativo de seus diferentes sujeitos, ampliando e diversificando as oportunidades para todos.(Donato; Silva, 2023. p. 1655)

Estabelecido que a formação se dá em um espaço ampliado, que envolve não um local separado, isolado e distanciado da vida escolar, agora, precisamos olhar para a finalidade dessa formação. A perspectiva da ação comunicativa de Habermas (1987) que já vimos como uma ação docente em torno do trabalho com o currículo, pode e deve ser pensada de modo isomórfico para a formação de professores.

Isso nos leva a propor que o processo formativo seja entendido como um tempo/espaço em que os sujeitos se constituem pelo diálogo, pela argumentação e pela busca do entendimento mútuo, superando práticas formativas unilaterais e instrumentalizadas. A universidade e a escola, nesse sentido, devem ser *um território* formador em que a linguagem terá um papel central para que os sujeitos envolvidos se compreendem mutuamente, construam consensos e atribuam sentido às suas ações no mundo (Habermas, 1987).

Para uma finalidade educativa que considera a educação integral, o professor terá o papel de mobilizar o engajamento do aluno com os conteúdos, o que exigirá dele uma ação comunicativa ética, consciente, para que de fato contribua para a formação humana integral. Para tanto, a formação do professor deve promover a consciência dele para seu agir ético, pedagógico e intencional. Mais do que estratégico, o professor é um ser que lida com a ética do discurso. Ele afirma que

[...] no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão, e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que um ato de fala suscita. Que um falante possa motivar racionalmente um ouvinte à aceitação de semelhança não se explica pela validade do que é dito, mas, sim pela garantia assumida pelo falante, tendo um efeito de coordenação, de que se esforçará, se necessário, para resgatar a pretensão erguida (Habermas, 1989, p. 79).

Essa visão dialoga com a compreensão de Maria Isabel Cunha (2008), para quem a formação docente acontece em espaços que se tornam significativos quando carregados de relações, de experiências e de sentidos. O território formativo, nesse contexto, não é um dado, mas uma construção coletiva, feita a partir das experiências vividas, dos afetos e dos sentidos atribuídos à prática educativa. O espaço universitário é, assim, lugar de escuta, confronto e ressignificação – espaço formador por excelência, mas que dialoga e interage com e na comunidade escolar.

Nesse sentido, a formação docente para a educação integral exige um duplo movimento: o reconhecimento das condições materiais e simbólicas da prática pedagógica e a construção de um horizonte emancipatório, conforme a tradição da Teoria Crítica. É nesse ponto que Adorno (1995) oferece importante contribuição, ao afirmar que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas na educação”. Essa afirmação se desdobra na necessidade de formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de resistir à adaptação acrítica e de agir com responsabilidade frente à barbárie. A educação, para Adorno, deve ser um projeto de formação para a autonomia, e não para a submissão.

Corroborando com essa visão a proposição de Placco (1994) ao cunhar o conceito de consciência da sincronicidade das dimensões da prática docente. Ela argumenta que os processos formativos incidem intencionalmente em dimensões específicas do professor, como por exemplo, ao desenvolvermos com os professores a dimensão técnica num processo formativo, outras dimensões serão acionadas, ampliadas e modificadas.

Assim, alterar um aspecto de sua prática pode incidir nas demais dimensões de sua prática, desde que haja um trabalho intencional que mobilize nele a consciência de suas ações e a intencionalidades práticas. Isso nos demanda, como formadores, um olhar para a formação de professores que passa exatamente pelo que Habermas defende relativamente à ação comunicativa, à ética envolvida nessa ação, e, atrelado a isso, a existência de um projeto de formação humana para a autonomia.

Essa mesma observação é retomada por Jaqueline Moll (2012), ao refletir sobre a formação docente em contextos de educação integral. Para a autora, é preciso romper com modelos de formação que separam a teoria da prática, o saber da experiência, e a escola da vida. A formação deve estar enraizada na realidade concreta dos territórios, reconhecendo neles espaços de produção de cultura, saberes e resistências. Segundo Moll:

A formação para a educação integral exige o reconhecimento de que a escola, o bairro, a cidade e a universidade são territórios formativos. [...] Nesses territórios se disputam sentidos, se constroem vínculos e se forjam sujeitos (Moll, 2012, p. 89).

Assim, retomamos o que apontaram Donato e Silva (2023) contribuem com essa concepção ao afirmarem que a formação docente precisa ser compreendida como prática situada em contextos sociais concretos, nos quais o educador atua como sujeito crítico e participante. A formação do educador é uma travessia ética e política, que se realiza nos territórios onde se exercem a docência e o compromisso com a transformação.

Desse modo, ao se conceber a universidade como território de formação, está-se reivindicando um espaço plural, em que o saber técnico e científico dialogue com o saber vivido, e onde as relações pedagógicas se deem pela via da ação comunicativa, da crítica e da esperança. A formação para a educação integral, portanto, não é reprodutivista nem neutra, mas situada, crítica e voltada para a produção de sujeitos históricos.

Para isso, Nóvoa (2024) nos provoca, sugerindo a possibilidade de uma terceira revolução na formação de professores. Ele propõe um terceiro ator no processo formativo (diga-se processo dialogado), que seria o professor da sala de aula da escola básica, ele discute um terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente e finalmente um terceiro lugar de formação, uma casa comum de formação de professores.

Donato e Silva (2023) também articulam essa concepção do terceiro lugar, conforme proposto por Nóvoa e Alvin (2022) ao ratificarem o autor,

[...]diríamos que com universidades e escolas e para além dos espaços formais de ensino. Pois, compreender o "terceiro lugar" da formação docente contemporânea requer o (re)conhecimento dos potenciais educativos que se apresentam como "ativos pedagógicos inertes" no espaço da cidade, como já citado. Ativá-los pedagogicamente como espaços formativos integrais por meio das experiências pedagógicas pode gerar, a um só tempo, formação docente e transformação dos territórios.(Donato; Silva, 2023, p. 1655-1656)

Como já visto, ir além dos muros da escola não significa relativizar o conhecimento escolar, mas atribuir-lhe sentido a partir das realidades concretas dos sujeitos e das comunidades em que estão inseridos. A escola não se opõe ao território: ela é parte dele. E o currículo, nesse contexto, deve ser mediação entre os saberes historicamente produzidos e as experiências vividas.

Podemos concluir, a partir desses postulados, que a finalidade de formação dos professores também compreende quatro elementos. Primeiramente, desenvolvimento intelectual, por meio dos conhecimentos especializados da área de saber que ele irá ensinar. Ele deve dominar os conhecimentos, a racionalidade da sua área de saber, a relação entre

os saberes de sua área com as demais áreas. Ele deverá ter uma formação intelectual, científica e cultural sólida. Um segundo elemento se refere aos saberes relativos às relações interpessoais, em uma perspectiva psicossocial e ético-política, bem como conhecer o desenvolvimento humano e seus processos de aprendizagem. Um terceiro elemento se refere aos saberes específicos sobre como ensinar, sobre o uso da didática e de estratégias de ensino específicas de sua área de saber. Por fim, um quarto elemento, ele deverá articular e integrar sua prática e os seus saberes na relação com fatores sociais, culturais e institucionais e territoriais envolvidos no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a educação integral desenvolvida neste artigo permitiu evidenciar que a finalidade da escola não pode ser reduzida a metas quantitativas ou demandas funcionais do mercado, mas deve ser compreendida como o espaço/tempo institucional responsável pela inserção dos sujeitos nos modos de pensar historicamente produzidos pela humanidade. A finalidade da escola deve estar alinhada ao conceito de educação integral do ser humano, em uma concepção ampliada de educação que articula a formação intelectual com a formação ética, espiritual, técnica, entre tantas outras que estão implicadas na convivência humana, mas sempre com e a partir dos conteúdos e conhecimentos escolares. Assim, ao integrar as contribuições de Libâneo e Saviani, afirmamos que a escola tem um compromisso com a transmissão crítica do conhecimento e com a formação intelectual dos alunos, para que possam transcender o cotidiano e pensar novas possibilidades de vida e convivência.

Essa perspectiva foi aprofundada ao entendermos a educação integral não como ampliação do tempo escolar, mas como um princípio orientador da ação pedagógica, capaz de articular saberes, culturas, espaços e sujeitos. As contribuições de Biesta, Moll e Young reforçaram a necessidade de um currículo que promova a apropriação dos conhecimentos poderosos, sem desconsiderar os repertórios e as vivências dos estudantes. Tal articulação exige não a renúncia, mas a resignificação dos conteúdos escolares, de modo que sejam trabalhados significativamente, partindo dos conhecimentos prévios, das experiências e das realidades dos alunos, mas que os leve a avançarem com o desenvolvimento intelectual, crítico e fundamentado.

Propusemos que as finalidades da formação de professores sejam alinhadas à finalidade da formação integral do ser humano. Consequentemente, propusemos que a formação docente seja compreendida como um processo comunicativo e ético, cuja centralidade reside na constituição de sujeitos capazes de escutar, interpretar e intervir na realidade. Ao afirmar a universidade como território formativo, reconhecemos que o educador integral é aquele que se forma na complexidade das relações, das práticas e das contradições que atravessam a escola e a sociedade.

Portanto, a educação integral deve ser assumida como projeto formativo do humano, e como horizonte ético da escola brasileira. Em um contexto de intensas disputas sobre os sentidos da escola, reafirmá-la como lugar de conhecimento, de cultura e de diálogo é fundamental para

que não se perca a sua finalidade. E é nesse gesto que se projeta a esperança de uma formação verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. São Paulo: Autêntica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

CALLAS, Danielle G.; SATO, Harley; SULA, Margarete; FREITAS, Marilce; VIEIRA, Marili M. S. Finalidades Educativas Escolares: para que serve a escola? In: PLACCO, Vera. M. N. S.; SOUZA, Vera T.. **Profissionais da Educação para o Século XXI: desafios e perspectivas atuais**. Campinas: Pontes editora, 2023.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, vol. 12, no. 3, 2008, pp.182-186. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644447004>. Acesso em 19/05/2025.

DONATO, Sueli Pereira; SILVA, Marcio Tascheto da. Formação inicial de professores para educação básica e sua interface com os territórios educativos: estado do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**. v. 23, n. 79, p. 1652-1669, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23. 079.A018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29579>. Acesso em: 19 maio. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.) **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Academica, 2019.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. In: **Bulletín** n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. Tradução de José Carlos Libâneo.

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

NÓVOA, A. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, (67), pp. 1-14. doi:10.24840/esc.vi67.777.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar**. Instituto Anísio Teixeira, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papirus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. 2007.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

Contato das autoras e autor

Autora: Marili Moreira da Silva Vieira
e-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Autora: Ana Lucia de Souza Lopes
e-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Autora: Juliana Najados Hoffmann
e-mail: ju_naja@hotmail.com

Autor: Sandro Moreira de Matos
e-mail: sandro.matos@mackenzie.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 18/06/2025