

A FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES NO
CONTEXTO DO
CAPITALISMO
CONTEMPORÂNEO: O
PROJETO DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO CEARÁ

STUDENT EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CAPITALISM:
THE HOLISTIC EDUCATION PROJECT IN CEARÁ

Ciências Humanas • 03/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775254947](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775254947)

Sirneto Vicente da Silva¹

Valdemarin Coelho Gomes²

RESUMO

Este estudo analisa a concepção de educação integral adotada no processo de formação dos estudantes nas escolas públicas estaduais cearenses, no contexto do capitalismo contemporâneo, à luz das formulações marxianas acerca da omnilateralidade. Realiza uma análise onto-marxista embasada no materialismo histórico-dialético. Apoiase nas técnicas de pesquisa bibliográfica, a partir de Marx (1866; 2010; 2013), Lukács (2013), Alves (2011), Mészáros (2008; 2011), Spring (2018) e Silva (2023), e documental mediante a análise do Plano Estadual de Educação; Lei n.º 17.995, de 29 de março de 2022 que institucionaliza o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do estado; Programa Ceará “Educa Mais”, implementado pela Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, dentre outros. Os resultados apontam que o Projeto de Educação Integral no Ceará adota a concepção de educação integral das experiências anteriormente desenvolvidas no Brasil iniciadas com as Escolas-Parque e amplia-se por meio da introdução dos Diálogos Socioemocionais mediante a institucionalização da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE), em 2018. Ademais, prioriza uma formação humana que concorre para a conformação e adaptação dos estudantes às demandas do capital em crise estrutural.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Formação Humana. Educação Integral.

ABSTRACT

This study analyzes the concept of holistic education adopted in the training process of students in public schools in the state of Ceará, within the context of contemporary capitalism, in light of Marxist formulations regarding omnilaterality. It conducts an onto-Marxist

analysis grounded in dialectical historical materialism. It draws on bibliographic research techniques, based on Marx (1866; 2010; 2013), Lukács (2013), Alves (2011), Mészáros (2008; 2011), Spring (2018), and Silva (2023), as well as documentary analysis of the State Education Plan; Law N.º 17.995, of March 29, 2022, which institutionalizes the Plan for the Universalization of Full-Time State Education within the state's public school system; the Ceará "Educa Mais" Program, implemented by Law N.º 17.572, of July 22, 2021, among others. The results indicate that the Comprehensive Education Project in Ceará adopts the concept of comprehensive education from previous initiatives in Brazil, beginning with the Escolas-Parque, and expands through the introduction of Socio-Emotional Dialogues via the institutionalization of the Policy for the Development of Socio-Emotional Competencies (PDCSE) in 2018. Furthermore, it prioritizes a humanistic education that contributes to the shaping and adaptation of students to the demands of capital in structural crisis.

Keywords: Structural Crisis of Capital. Human Development. Holistic Education.

1. INTRODUÇÃO

Os debates em defesa da oferta de educação integral no Brasil remontam o início do século XX, influenciado pelo Movimento da Escola Nova, que já vinha sendo disseminado na Europa e nos Estados Unidos décadas antes. Fundamentados no pragmatismo de John Dewey³ e na epistemologia genética de Jean Piaget⁴, os adeptos ao Escolanovismo contrapunham-se à pedagogia tradicional em detrimento a uma pedagogia nova, assentada nos estudos da biologia e da psicologia, que embasariam o processo de aprendizagem.

Com a introdução do pensamento piagetiano no Brasil, na década de 1910 e sua continuidade e aprofundamento nos anos seguintes, esse movimento ganha força por meio da implantação de diversas ações no campo acadêmico. Dentre as principais, destacam-se a realização de cursos no exterior para a apropriação deste ideário pelos pesquisadores docentes das instituições de ensino superior dos estados brasileiros, inclusão de disciplinas nos cursos de pós-graduação em educação e a criação de laboratórios de estudos e pesquisas, que contemplassem a epistemologia genética de Piaget, como forma de fortalecer o desenvolvimento do Escolanovismo (Vasconcelos, 1996).

Conforme a expansão do Movimento da Escola Nova, outras ações foram desenvolvidas com a finalidade de materializar os postulados escolanovistas na educação brasileira. Entre os anos de 1920 e 1935 foram realizadas as reformas da Instrução Pública nos estados, tendo à frente educadores que se destacavam por sua luta pela “renovação” da educação, compreendendo-a como campo propício ao desenvolvimento econômico e social do país, princípio do neoliberalismo disseminado no mundo a partir da crise econômica de 1929, que se instalou com a crise estrutural do capital, em 1970. Grande parte desses educadores, dentre eles Anísio Teixeira, foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento lançado em 1932, que oficializou textualmente a defesa da educação integral, termo utilizado como sinônimo da expressão Escola Nova, à época.

Nas décadas seguintes, experiências denominadas de educação integral foram desenvolvidas no Brasil, todas ancoradas no ideário escolanovista enraizado no país ao longo dos anos. A construção das Escolas-Parque na Bahia, no início da década de 1950, idealizada por

Anísio Teixeira, ex-aluno de Dewey, é, até hoje, considerada a experiência-base para todas as demais que vieram posteriormente. A concepção de educação integral das Escolas-parque apresentava dois pilares principais: a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e a reestruturação do currículo escolar composto pela instrução – leitura, escrita, matemática, ciências físicas e sociais – e educação – escola ativa, isto é, atividades práticas. Sendo situadas em comunidades carentes de Salvador, a experiência foi caracterizada como uma ação assistencialista do governo, por críticos da educação.

As experiências das Escolas-Parque na Bahia foram tomadas como base, nos anos 1960, para a implementação desse modelo de educação integral em Brasil. Nos anos seguintes, essa concepção de educação integral fundamentou a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola e dos Centros Unificados de Educação (CEUs), no município de São Paulo, no início dos anos 2000, no governo de Marta Suplicy. Em nível nacional, a primeira experiência se deu no governo de Collor de Mello, no início da década de 1990, com os Centros Integrados de Atenção à Criança (CAICs), em alguns municípios brasileiros. Quase duas décadas depois, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação, o qual inaugura o Projeto de Educação Integral que passa a ser desenvolvido em todas as escolas públicas municipais brasileiras. Esse projeto, implementado no segundo mandato do presidente Lula da Silva (2008-2011), seguiu a concepção de educação integral disseminada pelas experiências anteriores, agora em nível nacional.

A partir de 2014, a Educação Integral foi estabelecida como meta a ser conquistada pelo Brasil, no Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, o Programa Mais Educação foi reestruturado por meio da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016; em 2008 foi implementada a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008 que redimensiona, institucionaliza e integra as ações voltadas para a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional técnica, no governo de Michel Temer; e em 2017 foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral, pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no governo de Lula da Silva.

No Ceará, o Projeto de Educação Integral tem origem com a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), através da Lei Estadual n.º 14.273, de 14 de dezembro de 2008 e, posteriormente, com a criação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), a partir da Lei Estadual n.º 16.287, de julho de 2017. No entanto, foi com a implantação do Programa de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE) para o Ensino Médio, cuja finalidade foi contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas, mensuradas pelas avaliações padronizadas do SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que o governo do Ceará passou a propalar a efetivação da oferta de educação integral no Estado (Silva, 2023).

Isto posto, este estudo configura-se um recorte de um Estágio Pós-Doutoral, realizado na Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir da seguinte questão-problema: qual concepção de educação integral fundamenta o

desenvolvimento do Projeto de Educação Integral no estado do Ceará? Para tanto, intentamos analisar a concepção de educação integral adotada no processo de formação dos estudantes nas escolas públicas estaduais cearenses, no contexto do capitalismo contemporâneo, à luz das formulações marxianas acerca da omnilateralidade.

2. METODOLOGIA

Apreendemos com Marx e Engels que “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (Marx, 2016, p. 248). O concreto, por sua vez, é o resultado das contradições, determinações sociais, mediações e carrega em si a história de sua construção, em um movimento dialético. À primeira vista, o fenômeno aparece para nós como se fosse algo que existisse apartado da totalidade social, como se tivesse existência própria. No entanto, partindo da forma que se apresenta para nós, faz-se necessário identificarmos e compreendermos suas determinações para que possamos chegar ao real concreto, ou seja, à síntese do fenômeno investigado. Desse modo, alcançamos uma análise, o mais aproximada possível do real, percebendo-o para além das aparências imediatas, como a síntese de múltiplas determinações.

Ao analisar a sociedade capitalista da Inglaterra no século XIX, utilizando-se do método da economia política, Marx (2016) afirma que o correto seria começar a análise pela população, pois ela encerra um conjunto de determinações e mediações sociais, que concorre para tornar a população real e concreta. Nas palavras de Marx (2016),

[...] se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (Marx, 2016, p. 247).

Para chegarmos às determinações mais simples, precisamos compreender o objeto de estudo como parte de uma totalidade e, no caso dos fenômenos educacionais, intrinsecamente ligados ao trabalho, visto que à escola, mormente na sociedade capitalista, tem sido atribuída a tarefa precípua de formar para o mercado de trabalho, conforme denuncia Mészáros (2008). Nesse quadro, assumimos a concepção de trabalho como ação do ser humano sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades básicas – produção de valor de uso –, atividade que propicia o desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Seguindo Marx (2013), entendemos que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 255, grifos do original).

É nessa relação dialética que os seres humanos vão se constituindo socialmente, enquanto desenvolvem suas possibilidades humanas, isto porque o processo de transformação da natureza, visando a objetivação, passa a exigir do ser social uma ação consciente marcada pelo pôr teleológico, por meio do qual a objetivação é previamente ideada, o que significa entendermos com Lukács (2013, p. 51) que “[...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de tal pôr, que determina o processo em todas as suas etapas”. Nesse contexto, caminha-se para o desenvolvimento de um ser omnilateral que, através do trabalho, produz valor de uso. Ou seja, “[...] é uma atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de

necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza [...]” (Marx, 2013, p. 261).

Corroborando essa discussão, Lukács (2013, p. 104) acrescenta que o processo de transformação da natureza pela humanidade “[...] determina também a essência do comportamento subjetivo”. Enquanto no processo de produção de valor de uso o ser social desenvolvia sua consciência ao planejar e escolher os materiais para um fim objetivo, com o advento da propriedade privada, o valor de uso é transformado em valor de troca, extinguindo, quase que totalmente, a presença da subjetividade humana no processo de trabalho. Assim, o advento da propriedade privada impôs à sociedade sua divisão em duas classes principais: burguesia e trabalhadores – os primeiros, detentores dos meios de produção, os segundos donos de sua força de trabalho.

A implementação da maquinaria na grande indústria reforçou a fragmentação do trabalho, tornando os seres humanos em seres parciais, fragmentados e unilaterais. Nessa relação desigual, a exploração do homem pelo homem tornou-se uma realidade cotidianamente naturalizada, visto que, na sociedade do capital, onde tudo é transformado em mercadoria, os capitalistas compram a força de trabalho em troca de um salário, ou seja, ocorre a troca entre mercadorias. O trabalhador – unilateral – torna-se também alienado, pois não se reconhece nas mercadorias que fabrica, não é dono delas e, embrutecido pelo trabalho, só se reconhece ser humano fora do próprio trabalho (Marx, 2010).

À luz de uma análise onto-marxista, ancorada no materialismo histórico-dialético como método de investigação do nosso objeto de estudo, seguimos um caminho de ida, partindo do real visível, o

Projeto de Educação Integral no Ceará, o qual apresenta-se para nós de modo caótico. Para o desvelamento do fenômeno, realizamos análises de um conjunto de documentos que tratam sobre o objeto de estudo, bem como leituras teórico-bibliográficas que fundamentaram nossa compreensão a respeito da categoria educação integral. Nesse percurso, encontramos elementos que nos levaram para caminhos ligados ao fenômeno pesquisado. Tomando como base todas as leituras e análises realizadas, fomos desvelando o objeto de estudo e encontrando respostas para a questão-problema, ponto inicial de nossa investigação. Podemos afirmar que o exame realizado do Projeto de Educação Integral do estado do Ceará apresenta-se para nós como uma rica totalidade de múltiplas determinações. Em nosso caminho de volta, demonstraremos as determinações que compõem o fenômeno por nós examinado, por meio das análises e discussões apresentadas nos tópicos que compõem este relatório.

Ao optarmos pela utilização da pesquisa teórico-bibliográfica, compreendemos com Severino (2013, p. 107) que esta técnica de pesquisa contribui para o processo de desvelamento do objeto de estudo, uma vez que “Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Para tanto, a escolha dos autores se deu a partir das categorias elencadas. Assim, ao discutirmos sobre educação integral mediante a concepção ontomarxiana, utilizamos os estudos de Marx (1866; 2010); quanto à categoria trabalho no capitalismo, fizemos uso das análises de Marx (2013), Lukács (2013) e Alves (2011); em relação ao papel que a educação vem desempenhando na sociedade contemporânea,

apoiamos nossas discussões em Mészáros (2008; 2011), Spring (2018) e Silva (2023).

Associada à pesquisa teórico-bibliográfica, adotamos a técnica de pesquisa documental, pois anuentes com os estudos de Gil (2008, p. 51), reconhecemos que o “[...] desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número”. Para mais, reconhecemos que as “[...] fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade [...]” (Gil, 2008, p. 147). Nesse contexto, com a finalidade de analisarmos o nosso objeto de estudo, buscando chegar à sua raiz, rastreamos e analisamos os documentos legais e normativos que fazem parte do contexto histórico e político de materialização do Projeto de Educação Integral no Ceará. Dentre eles, elencamos a seguir, os principais: Plano Estadual de Educação; Lei n.º 17.995, de 29 de março de 2022 que institucionaliza o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do estado; Programa Ceará “Educa Mais”, implementado pela Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, dentre outros.

As discussões do tópico a seguir, configuram o caminho de volta que percorremos para compreendermos o nosso objeto de estudo, considerando o movimento dialético no qual se apresenta. Desse modo, rastreamos os fundamentos históricos, teórico-metodológicos e a concepção de educação integral adotada no estado do Ceará. Concepção essa que está sendo ampliada para as redes municipais de ensino por meio da Lei Complementar n.º 297, de 19 de dezembro de 2022, que instituiu o Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC Integral.

3. O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Projeto de Educação Integral no Ceará mantém as características das experiências ditas de educação integral desenvolvidas no Brasil, aprofundando-as mediante a reestruturação da formação dos estudantes no contexto da crise estrutural do capital. Consoante Mészáros (2011), na década de 1970, ocorreu uma crise mundial que atingiu todos os setores sociais. Tal crise ainda permanece nos dias atuais e, nas palavras do filósofo, mostra-se diferente das crises anteriores, denominadas de crises cíclicas, pois

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

(2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);

(3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia (Mészáros, 2011, p. 795-796, grifos do original).

Para reaver o fluxo do lucro do capital, economistas liberais propuseram a implementação de um modo de produção de mercadorias que resolvesse a crise econômica em curso. O toyotismo, que ainda não havia encontrado espaço central no

campo da economia, é introduzido, uma vez que a doutrina keynesiana já não conseguia satisfazer a relação teoricamente harmônica que vinha realizando entre empresários e trabalhadores. De acordo com Alves (2011, p. 61),

O toyotismo pode ser tomado como a mais radical (e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da “crise de superprodução” e, por outro lado, é adequada à “nova base técnica” da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (Alves, 2011, p. 61, grifos do original).

O capital, assim, busca se ampliar a partir da exploração do trabalho vivo, da força de trabalho dos operários, como ressalta Marx (2013), utilizando, no toyotismo, o controle da subjetividade do trabalhador. Dito de outro modo, o sistema de produção toyotista requer do trabalhador “[...]a unidade orgânica entre ação e pensamento no local de trabalho, como uma das precondições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital” (Alves, 2011, p. 63).

Com o desenvolvimento do sistema de produção toyotista, a escola é convocada a formar os trabalhadores de novo tipo, para executarem as tarefas de confecção de mercadorias. Para tanto, mediado por

organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef, a partir da década de 1990, países periféricos foram convocados a implementar reformas educacionais com vistas ao seu desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social.

Como parte das orientações lançadas por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o Brasil introduziu um modelo de ensino ancorado na gestão empresarial, ou seja, no desenvolvimento de competências e habilidades, exigidas pelo mercado de trabalho, as quais transformariam os estudantes em futuros trabalhadores aptos a serem explorados pelo capital: polivalentes, flexíveis e adaptáveis às situações diversas de trabalho.

Para Mészáros (2008), a escola, nos moldes que se encontra, vem servindo à materialização da sociedade produtora de mercadorias, por meio da formação de indivíduos às demandas do capital em crise estrutural:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35, grifos do original).

O capital utiliza como estratégias para a sua reprodução todos os setores sociais possíveis, dentre eles, o campo educacional que é tomado como espaço para a formação de força de trabalho, mediante a institucionalização de um modelo de ensino pautado na racionalização técnica, a qual transforma os estudantes em trabalhadores adaptáveis às condições determinadas pelo sistema capitalista, isto é, condições de empregos precarizados ou, na falta destes, a inculcação de que esses futuros trabalhadores possam ser empreendedores, patrões de si mesmo, num contexto de retirada de direitos trabalhistas e de minimização do papel do Estado frente às políticas públicas educacionais e de criação de emprego.

A escola, portanto, passa a cumprir a função de reprodutora da sociabilidade capitalista, por meio de uma concepção de formação

humana unilateral, relegando a possibilidade de desenvolvimento pleno dos seres sociais. Para Mészáros (2008),

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (Mészáros, 2008, p. 80, grifos do original).

Para tal, é requerida da escola uma postura empresarial a fim de dar conta do papel que lhe é atribuído. Enquanto na empresa toyotista exigem-se trabalhadores que consigam mobilizar “[...] ‘conhecimentos, capacidades, atitudes e valores’ [...] postulados pelo capital para que possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas também agregando valor” (Alves, 2011, p. 113-114, grifos do original), na escola, sob a tutela do Estado, são materializadas políticas públicas educacionais que imprimem um modelo de educação para dar conta de responder às necessidades de formação de trabalhadores prescritas pelo sistema de produção de mercadorias.

A suposta oferta de educação integral difundida pelo Estado através de programas e projetos que têm como características principais a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e a reestruturação do currículo escolar com a inclusão de atividades de

cunho socioeducativo e sociocultural, a exemplo das experiências das Escolas-Parque, dos CIEPs e dos CAICs, denotam esse modelo de educação que passa a ter como objetivo a preparação dos indivíduos para responderem a contento, as demandas do capital em crise estrutural.

É nesse contexto que no estado do Ceará é implementado o Projeto de Educação Integral. Inicialmente, por intermédio da implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), de acordo com a Lei Estadual n.º 14.273, de 19 dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, no âmbito da Secretaria da Educação (SEDUC), no governo Cid Gomes (2007-2014), e das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), implementadas a partir do ano de 2017, por meio da Lei Estadual n.º 16.287, de julho de 2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Ambos modelos de escola respondem ao que orientam as leis federais: Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008, a qual redimensiona, institucionaliza e integra as ações voltadas para a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica, mediante a alteração dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, leis sancionadas nos governos de Lula da Silva (2007-2011) e de Michel Temer (2016-2018), respectivamente.

Todavia, foi somente a partir de 2018, quando instituiu a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE) para os estudantes do Ensino Médio, que o Ceará, sob o governo de Camilo Santana, passou a divulgar com mais força que as escolas

públicas estaduais ofertavam educação integral. No dia do lançamento dessa política, o Secretário de Educação, à época, ressaltou que

O sucesso na educação não é uma questão apenas de obter bom desempenho em avaliações. São as habilidades socioemocionais que têm o poder de, verdadeiramente, mudar a juventude deste país. O nosso papel, enquanto educadores, é de cada vez mais oferecer formação integral. Não me refiro, especificamente, ao tempo integral, mas, à formação cidadã, que promove a cultura de paz (Ceará, 2018, p. 1).

Ao que parece, a formação integral que passa a ser ofertada pelo estado do Ceará aos estudantes do Ensino Médio é composta por dois eixos: o eixo das competências cognitivas, mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada e o eixo do desenvolvimento das competências socioemocionais⁵, compreendidas como instituidoras da cidadania, através da promoção da cultura de paz nas escolas. Pelo menos duas contradições podem ser identificadas, nesse entendimento.

A primeira contradição diz respeito à concepção de educação integral adotada pelo Estado. Desde as primeiras experiências implementadas no Brasil como sendo de educação integral, observa-se que a formação dos estudantes passa a ser considerada integral quando ocorre a ampliação por um lado, do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar e, por outro lado, do

quantitativo de disciplinas ministradas, sendo incluídas aulas voltadas para a cidadania, artes, esporte, dentre outras. Na contramão dessa concepção, Marx (1866), nas Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório, ao denunciar a exploração de crianças e jovens pelo sistema capitalista de produção, propõe que o trabalho produtivo possa ser combinado com a educação, a qual é por ele entendida a partir da união entre educação mental, educação física e instrução tecnológica:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (Marx, 1866, p. 1, grifos do original).

Para Marx (1866), somente a união entre esses três elementos, desenvolvidos de modo articulado, poderia elevar o nível de conhecimento e da vida das pessoas. Em suas próprias palavras, assevera: “A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 1866, p. 1).

O fato de o Estado ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e, conseqüentemente, incluir mais disciplinas no currículo

escolar não deve ser entendido como negativo. Não obstante, passa a ser questionável a perspectiva das disciplinas, cujos conhecimentos implicam na formação humana ofertada. Não basta garantir que os estudantes permaneçam na escola por um longo período de tempo, torna-se necessário propor um currículo escolar composto por conhecimentos e atividades que levem em consideração uma formação humana na perspectiva da emancipação, o que implica em um trabalho pedagógico que vislumbre uma formação para além da sociedade capitalista. Com Marx (1866), a preparação para o trabalho, que deve ser associado, leva em conta a produção de bens necessários para a vida em comunidade, o produto desse trabalho configura-se, portanto, como valor de uso. A educação mental e a educação física contribuem para o trabalho, uma vez que os estudantes devem ter acesso ao que de mais desenvolvido existe na humanidade, ou seja, aos conhecimentos científicos, à cultura acumulada historicamente.

A segunda contradição encontrada na concepção de educação integral apresentada no depoimento supra, relaciona-se à contradição anterior. De acordo com o Secretário de Educação, o desenvolvimento das competências socioemocionais propiciaria a formação cidadã dos estudantes, o que implicaria na efetivação de uma cultura de paz. Esse pensamento apresenta uma visão de mundo que exclui a historicidade, as múltiplas determinações e as contradições sociais próprias do capitalismo. Analisar o fenômeno sem levar em conta a totalidade social, desloca-o da realidade, desconsiderando as condições objetivas em que ele ocorre. Pensar assim, coloca sobre os estudantes a responsabilidade por um estado de paz que foge do seu controle. Cumpre-se destacar, que a promoção da paz nesse contexto, liga-se ao processo de adaptação dos estudantes frente às dificuldades encontradas no dia a dia,

resultado dos princípios de uma sociedade que coloca o lucro acima do bem-estar da humanidade. Aceitar as condições sociais impostas pelo capital é instituir uma cultura de paz.

Marx (2013), em “O Capital”, ao tratar sobre a passagem do feudalismo para o modo de produção capitalista, já denunciava a violência causada pela “[...] elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa [...]” (Marx, 2013, p. 785) por meio da expropriação da terra, “[...] gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (Marx, 2013, p. 787). Se a violência é oriunda do capitalismo que explora os seres humanos e todo o ambiente natural, transformando em mercadorias tudo e todos, como pode uma política educacional conseguir instituir a paz? Ao que parece, a formação cidadã e a cultura de paz defendidas pelo Estado têm por finalidade a adaptação e a conformação dos estudantes às demandas do capital. Nesse sentido, Mészáros (2008) sublinha que o principal objetivo do capital para a educação é assegurar que cada indivíduo tome para si como suas as metas de reprodução do sistema capitalista. E explica:

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores [...] (Mészáros, 2008, p. 44, grifos do original).

As violências que permeiam a sociedade atual, embora a olho nu não pareçam, estão nas raízes da acumulação e reprodução do capital. Uma das primeiras violências do capital é a existência da propriedade privada que transforma o trabalho que produz, inicialmente, valores de uso, em valores de troca, tornando o trabalhador em um ser unilateral, no processo de produção de mercadorias. Lukács (2013, p. 328) assevera que com o capitalismo é introduzida uma “[...] mudança, um desenvolvimento na direção da determinação social (econômica) da relação de trabalho [...] no qual

a força de trabalho do trabalhador se converte em mercadoria que ele vende ao capitalista, deixando, desse modo, que ele disponha sobre o mais-trabalho”. No entendimento do filósofo, reside aí o que ele denomina de caráter econômico no aproveitamento da força de trabalho, pois ocorre “[...] o recuo do uso da força na relação norma de trabalho” (Lukács, 2013, p. 328),

Nesse contexto, Marx (2010, p. 108) denuncia que a propriedade privada torna o trabalhador cretino e unilateral a ponto de que as mercadorias produzidas só lhe pertencerem se ele as comprar, determinando a separação evidente entre o trabalhador que vende a sua força de trabalho e o capitalista, dono dos meios de produção. Reconhecendo essa relação estranhada, Marx (2010), enfatiza:

[...] a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente objetiva, efetiva, pela sua relação com o outro homem. Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (fremd) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (Marx, 2010, p. 86-87, grifos do original).

Além de explorado, o processo de produção de mercadorias a que é submetido retira do trabalhador a oportunidade de desenvolvimento de suas habilidades e possibilidades criativas, requerendo dele apenas movimentos mecânicos previamente determinados. Ademais, é negado ao trabalhador apropriar-se da mercadoria que produz. O sistema capitalista, portanto, torna o trabalhador embrutecido que somente se reconhece como ser humano fora do trabalho, visto que “A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (*entmenshtes Wesen*) tanto *espiritual* quanto corporalmente [...]” (Marx, 2010, p. 92-93, grifos do original).

Nas palavras de Lukács (2013), isso acontece porque com a divisão do trabalho no capitalismo,

[...] o produto final pode surgir só mais como resultado da combinação das operações parciais decompostas e sempre repetido, o pôr teleológico propriamente dito se desloca para a direção da produção; os pores efetuados pelos trabalhadores singulares se convertem em simples hábito, em mera rotina (reflexos condicionados), existindo, portanto, apenas de modo fragmentado, mutilado (Lukács, 2013, p. 330).

Retornando à implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, no Ceará, entendida como o

complemento que faltava para a oferta de educação integral, observa-se a incorporação no currículo escolar de ações voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme exposto a seguir:

Ao todo, são nove iniciativas que compõem o conjunto de ações desta Política: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho (Ceará, 2018, p. 1).

A partir de 2018, essas ações se materializam no currículo escolar por meio das disciplinas que compõem os Itinerários Formativos, introduzidas tanto nas escolas de tempo integral como nas escolas parciais de Ensino Médio. Atualmente, existe uma disciplina específica responsável pelo ensino das competências socioemocionais, intitulada de “Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”. No entanto, outras disciplinas do currículo escolar são utilizadas para reforçar o ensino de tais competências: Projeto de Vida, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Empreendedorismo dentre outras ofertadas por meio das disciplinas eletivas.

O que chama a atenção com a inclusão da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE), é o

fato de a responsabilidade dessa iniciativa e de outros programas e projetos serem materializadas nas escolas públicas cearenses, em sua maioria, por intermédio de institutos e fundações criadas e mantidas por empresas de capital privado, sob o argumento de que são corresponsáveis pela educação, enquanto entes da sociedade civil organizada. No caso específico dessa política, é o Instituto Ayrton Senna (IAS) o responsável por realizar a formação dos/as professores/as, elaborar e distribuir os materiais apostilados, mensurar o desempenho dos alunos em relação às competências socioemocionais trabalhadas em cada série do Ensino Médio através de avaliações psicométricas, reorientar as ações para garantir o desenvolvimento das competências socioemocionais quando entenderem ser necessário.

Os estudos de Spring (2018) demonstram que no século XXI o desenvolvimento de habilidades técnicas e de habilidades interpessoais passaram a ser prioridade para a economia mundial. Para Spring (2018),

Hoje, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades, e muitos países estão alinhando os seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico. A OCDE define habilidades como “a capacidade de fazer algo”, o que poderia incluir a capacidade de operar uma máquina (habilidade técnica) ou a capacidade de relacionar-se bem com os outros (habilidade interpessoal) (Spring, 2018, p. 96, grifos do original).

No Brasil, a promoção de habilidades é tutelada pelo Estado por meio de documentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, que apresenta 10 (dez) competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica. Consoante a BNCC “[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, s/d, p. 8). A filiação da definição de competências que devem ser desenvolvidas nas escolas e a preparação para o mercado de trabalho é explícita, ficando ainda mais evidente nas competências gerais apresentadas na BNCC, quais sejam:

Quadro 1: Competências Gerais da BNCC

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências , incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais , das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida , com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade .
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias ,

	pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional , compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia , o diálogo , a resolução de conflitos e a cooperação , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia , responsabilidade , flexibilidade , resiliência e determinação , tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (s/d, grifos nossos).

Como pode-se concluir, dentre as 10 (dez) competências editadas pela BNCC, as 5 (cinco) primeiras dizem respeito às competências cognitivas) e as outras 5 (cinco) referem-se às competências socioemocionais, correspondendo ao que Spring (2018) denomina de habilidades técnicas e habilidades interpessoais, respectivamente. Depreende-se que o ensino dessas competências reforça a relação entre a formação humana supostamente integral ofertada pelo Estado e a preparação dos estudantes para assumirem postos de trabalho precarizados ou a necessidade de se “reinventarem” tornando-se empreendedores, patrões de si mesmo, frente ao desemprego estrutural existente. Pode-se dizer, portanto, que há uma estreita relação entre as competências socioemocionais

que aparecem na BNCC e os Diálogos Socioemocionais, da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. No quadro 2, apresentamos uma síntese das competências definidas nos Diálogos Socioemocionais e sua correspondência com as competências da BNCC que se referem ao desenvolvimento socioemocional.

Quadro 2: Competências Socioemocionais da PDCSE do Ceará e da BNCC

MACROCOMPETÊNCIAS	DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS	COMPETÊNCIAS BNCC⁶
Autogestão	Determinação / Organização / Foco / Persistência / Responsabilidade	Competência 6
Engajamento com os outros	Iniciativa social / Assertividade / Entusiasmo	Competência 10
Amabilidade	Empatia / Respeito / Confiança	Competência 9
Resiliência Emocional	Tolerância ao estresse / Autoconfiança / Tolerância à frustração	Competência 8
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender / Imaginação criativa / Interesse Artístico	Competência 7

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Instituto Ayrton Senna (2018) e da BNCC (s/d).

Ao todo são 17 (dezessete) competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio por intermédio dos Diálogos

Socioemocionais, implementados no Ceará, sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna (IAS), desde o ano de 2018. Não é à toa que essas competências passaram a configurar como determinantes para que o estado pudesse proferir o discurso sobre a oferta de educação integral. Spring (2018), expõe que grandes corporações econômicas mundiais buscam moldar o perfil dos trabalhadores de modo a determinar quais habilidades estes devem apresentar. Assim, o Programa STEP⁷, um sistema informatizado do Banco Mundial, desenvolvido para identificar características de personalidade requeridas pelo setor econômico, realizou uma pesquisa doméstica baseada em três módulos: 1) avaliação da proficiência de leitura; 2) informações autodeclaradas sobre personalidade, comportamento e preferências de tempo e de risco; 3) habilidades relevantes ao trabalho. Spring (2018) explica que nos três módulos aparecem referência aos Cinco Fatores⁸, nos quais percebe-se que estão fundadas as macrocompetências dos Diálogos Socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, trabalhadas com os estudantes das escolas públicas do Ceará.

Em suas palavras o autor afirma: “A referência aos ‘cinco fatores’ nos três módulos da pesquisa refere-se aos seguintes traços: seriedade, abertura à experiência, neuroticismo, agradabilidade e extroversão” (Spring, 2018, p. 124, grifos do original). A **seriedade**, diz respeito à capacidade de o trabalhador seguir normas e regras previamente determinadas e corresponde à **autogestão** dos Diálogos Socioemocionais; **Abertura a experiências** refere-se ao gosto por aprender e receptividade a ideias novas, e está relacionada à competência **abertura ao novo** dos Diálogos Socioemocionais; o **neuroticismo** que significa a tendência de sentir emoções negativas, nos Diálogos Socioemocionais, foi transformado em um termo positivo, **resiliência emocional**, semelhante a manter-se

calmo para lidar com situações indesejadas, buscando perceber o lado positivo da situação; **Agradabilidade** equivale à **amabilidade** e denota o estabelecimento de relações cooperativas com os outros; por fim, a **extroversão** que alude à capacidade de ser sociável e manifestar o pensamento mesmo diante de pessoas desconhecidas, nos Diálogos Socioemocionais, corresponde à competência **engajamento com os outros**.

Para Spring (2018), o Banco Mundial demonstra-se preocupado com as habilidades interpessoais, isto é, com a personalidade e o comportamento, uma vez que estas são entendidas como indispensáveis à vida corporativa. E acrescenta:

Essa preocupação tem implicações tanto na reestruturação da vida familiar, quanto no uso da educação para o desenvolvimento das aptidões interpessoais consideradas como necessárias para a operação dos negócios mundiais – o que envolve a economização das personalidades e da realidade doméstica de modo a garantir o trabalho produtivo dentro das corporações globais (Spring, 2018, p. 123).

As competências tanto cognitivas quanto socioemocionais, conforme pode-se compreender, são utilizadas pelos organismos multilaterais e pelas grandes corporações econômicas globais para a adaptação dos indivíduos às demandas do capital. Isso porque, “Na ótica do capital, o essencial é instaurar, por um lado, um elo direto entre o desempenho do negócio e o comportamento dos operários ou empregados” (Alves, 2011, p. 122).

É nesse contexto, portanto, que é defendida a oferta de educação integral, entendida como sendo o desenvolvimento de competências cognitivas (habilidades técnicas) e competências socioemocionais (habilidades interpessoais), a partir da ampliação do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar e da inclusão de disciplinas que favoreçam uma formação humana pautada no desenvolvimento das competências requeridas pelo mercado de trabalho. Nessa linha de pensamento, a BNCC, enquanto currículo nacional, apresenta a finalidade da educação integral:

*[...] a Educação Básica deve visar à **formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, **assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto** – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, s/d, p. 14, grifos nossos).*

Constata-se que a concepção de educação integral do estado do Ceará está alinhada à defesa que a BNCC faz de formação humana. No entanto, embora a Base exponha, que a prioridade da Educação Básica é a formação integral dos estudantes e que esta ocorre a partir da união entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, fica evidente que somente estes dois elementos não determinarão a efetivação do desenvolvimento humano global ou pleno, para utilizar os mesmos termos do documento. Observa-se explicitamente, a ausência da realidade objetiva para que se possa definir a educação integral nas escolas brasileiras, implicando em concepções vagas e frágeis que, por mais bem escritas que sejam, não serão concretizadas, principalmente, porque o sistema capitalista de produção de mercadorias não dá espaço para a formação humana plena, a qual aponta para a emancipação coletiva social. O desenvolvimento humano global, ao qual faz menção a BNCC, somente existirá em uma sociedade para além do capital, que começa no socialismo – período de transição para o comunismo.

Nesse sentido, Mézáros (2008) destaca a importância da educação:

Como um caso representativo, podemos perceber muito claramente a importância seminal da educação – explicitada na forma da reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos particulares e sua sociedade – na relação com a mudança fundamental necessária para transformar as práticas econômicas ora dominantes em um tipo qualitativamente diferente. A diferença concerne diretamente ao domínio da reprodução material vital cuja saúde é essencial para a viabilidade até mesmo das práticas culturais mais mediadas. Pois o imperativo do tempo do capital no processo de reprodução material afeta diretamente não apenas as relações estruturais de exploração da sociedade de classes como um todo, mas impõe ao mesmo tempo seus efeitos negativos e humanamente empobrecedores sobre cada aspecto da atividade material e intelectual no tempo de vida dos indivíduos particulares. Por conseguinte, a necessidade de emancipação humana, em que a educação socialista desempenha um papel crucial, representa a esse respeito um desafio fundamental (Mészáros, 2008, p. 97, grifos do original).

A luta por emancipação humana deve ter início ainda na sociedade capitalista, pois é nela que os trabalhadores têm negadas as condições de existência plena, sob a necessidade do capital de se ampliar e se expandir às custas da força de trabalho explorado e expropriado. Para tanto, a emancipação humana dependerá, dentre

outros fatores, da extinção da sociedade de classes, da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, tomando o seu lugar a instituição do trabalho associado, por meio do qual surge a oportunidade do desenvolvimento do ser humano integral, em que será possível combinar educação intelectual, educação física e instrução tecnológica, como defendeu Marx (1866; 2013).

Assim, os trabalhadores terão o conhecimento e o controle do processo de produção de valores de uso em sua totalidade, eliminando o estranhamento frente aos produtos do seu trabalho, passando a seres sociais com a possibilidade de desenvolvimento omnilateral, pois agora, serão satisfeitos o reino da necessidade e o reino da liberdade, uma vez que a humanidade terá condições de usufruir de tempo livre para que possa fazer o que lhe torna humano. Em síntese: “A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente” (Marx, 2010, p. 109, grifos do original).

Seguindo a concepção de educação integral como ampliação do tempo em que os estudantes passam nas escolas e a inclusão de disciplinas no currículo escolar, a partir da introdução das competências socioemocionais, o governo do Ceará, ao longo do tempo vem ampliando o quantitativo de escolas em tempo integral sob sua responsabilidade, como forma de responder à Meta 6 posta no Plano Estadual de Educação (PEE): “Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos,

25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica” (Ceará, 2016, p. 6). Essa Meta é uma transposição da Meta de mesmo número posta no Plano Nacional de Educação e perseguida pelo governo federal.

A meta projetada para 2024 foi conquistada pelo Ceará já no mês de fevereiro, de modo que o estado configurou em primeiro lugar “[...] nas matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental, com 51% [...] e o 3º do Brasil no Ensino Médio, com 49,1% [...]. O percentual é maior que a média do País, que é de 17,5% no Ensino Fundamental e 21,9% no Ensino Médio” (Ceará, 2024). Até 28 de junho de 2025, de acordo com dados publicados no *site* da Seduc, o Ceará já ultrapassava a Meta 6 do PEE, no Ensino Médio, com o percentual de 77% das escolas em tempo integral e o atendimento de 57% dos estudantes:

Atualmente, mais de 77% das escolas estaduais ofertam ensino em tempo integral, atendendo cerca de 184 mil estudantes em 177 municípios cearenses. A rede conta com 381 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 132 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), 12 escolas do campo, 1 Escola Família Agrícola (EFA), 1 Escola Estadual de Educação Profissional para Pessoas Privadas de Liberdade, 1 Escola Militar, 1 Escola Quilombola e 2 Institutos. Ao todo, mais de 57% dos estudantes da rede estão matriculados em tempo integral (Ceará, 2025, p. 1).

Os dados referentes às Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) se comparados aos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) chamam a atenção, visto que as EEEPs tiveram sua implementação iniciada em 2008, enquanto as EEMTIs, somente em 2017. Observa-se que a partir de desse ano, ocorreu um salto na implantação de EEMTIs em todo o estado do Ceará. Isso porque é menos oneroso transformar uma escola de atendimento parcial em EEMTI do que implantar uma EEEP, visto a contra partida do governo e demais burocracias. Logo, melhorar a infraestrutura das escolas parciais com pequenas reformas nas salas de aula e em outros espaços, instalação de ares-condicionados e móveis básicos corresponderiam às exigências de funcionamento das EEMTIs com poucos recursos.

A busca pela concretização dessa Meta levou o estado do Ceará a instituir, no primeiro trimestre de 2022, o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do estado, por meio da Lei n.º 17.995, de 29 de março de 2022, com o propósito de realizar a “[...] progressiva ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs e de Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs, com a conseguinte universalização, até 2026, do ensino em tempo integral em todas as escolas públicas estaduais [...]” (Ceará, 2022, p. 1). Essa Lei, nos três parágrafos que compõem o Art. 1º definem:

§ 1.º O Plano a que se refere o caput deste artigo oportunizará **formação integral aos jovens cearenses**, em conformidade com as **metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Estadual de Educação – PEE**.

§ 2.º O disposto neste artigo integra a Política de Ensino Médio em Tempo Integral prevista no **Programa “Ceará Educa Mais”**, nos termos do art. 2.º do inciso VI, da Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021.

§ 3.º A universalização abrangerá **providências no sentido de equipar as escolas** em funcionamento, além daquelas a serem criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral (Ceará, 2022, p. 1, grifos nossos).

Na letra da Lei, especificamente no Art. 1.º, o governo do Ceará faz a defesa da formação integral dos estudantes matriculados nas escolas estaduais de Ensino Médio, ao passo que associa essa formação às metas definidas tanto no PNE quanto no PEE. Ademais, ressalta que o Plano de Universalização do Ensino Médio Estadual de Tempo Integral é parte da Política de Ensino Médio em Tempo Integral, ação do Programa Ceará “Educa Mais”, posta no inciso VI, do Art. 2.º, Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021:

*VI – Política de Ensino Médio em Tempo Integral: **adequar progressivamente as escolas em funcionamento ou que vierem a ser criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral**, com 45 (quarenta e cinco) ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, tendo como principais finalidades a **formação integral** dos jovens cearenses e o **cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano Estadual de Educação – PEE**, observados os termos da Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017 (Ceará, 2021, p. 1, grifos nossos).*

Conforme explicitado e de acordo com as análises realizadas até o momento, o Projeto de Educação Integral do Ceará é composto pela implementação da escola em tempo integral, isto é, pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar e a reorganização curricular para dar conta do ensino de competências cognitivas – contempladas nas disciplinas da Formação Geral e mensuradas pelos sistemas de avaliação externa SAEB e SPAECE – e competências socioemocionais – mediante a disciplina específica “Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, medidas por avaliações psicométricas sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, empresa de capital privado. Isso se confirma, no inciso IX do Art. 2.º do Programa Ceará “Educa Mais”, o qual apresenta as competências socioemocionais como uma, dentre as 25 (vinte e cinco) ações que o compõe e destaca o objetivo correspondente:

IX – Competências Socioemocionais: mobilizar e preparar os profissionais da educação, com o apoio dos psicólogos educacionais, para desenvolverem atitudes e habilidades que fortalecem a capacidade de regular emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, impactando tanto no desempenho escolar quanto na preparação para a complexidade da vida (Ceará, 2021, p. 1);

Considera-se não ser necessário retomar as análises acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio, visto que ao longo do texto, o fizemos. Todavia, torna-se indispensável pontuar, em linhas gerais, o que a Lei do Programa Ceará “Educa Mais” quer dizer com esse inciso. Ao propor o desenvolvimento de competências socioemocionais, o governo planeja diferentes meios para materializar tal objetivo que vão da formação de professores à contratação de psicólogos que atuam nas escolas, como mediadores entre os responsáveis pela materialização das competências socioemocionais – o Instituto Ayrton Senna – e os estudantes. Em si, tais competências devem ser desenvolvidas, teoricamente, para que os estudantes possam alcançar seus objetivos. Mas quais? Os objetivos que são inculcados nos estudantes: de que conquistarão seus sonhos, por mais difíceis que sejam, se se esforçarem o suficiente. O que está por trás desse “mantra”, é a captura da subjetividade dos estudantes para a concretização de metas educacionais e de formação de força de trabalho impostas pelo projeto do capital, influenciando nas

decisões dos estudantes, por meio de Projetos de Vida, formação para a cidadania e empreendedorismo.

No documento publicado pelo Instituto Ayrton Senna, intitulado “Premissas para o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola”, dentre as oito (8) iniciativas apontadas pelo IAS, podem ser percebidas três que confirmam nossa análise acerca do envolvimento dos estudantes com as determinações do capital quanto à sua formação:

• **Protagonismo** Promover o protagonismo docente e estudantil é decisivo para que professores e alunos se vejam e sejam vistos como parte da solução, não do problema. Melhorar a qualidade do sistema de ensino, da escola e das aulas requer um novo olhar para a formação de gestores, educadores e estudantes, e condições para que desempenhem esse protagonismo.

• **Autonomia** O objetivo maior da educação integral é a formação para a autonomia, entendida como o empoderamento dos estudantes para fazer escolhas fundamentadas em seus próprios planos.

• **Competências para a vida** A formação para autonomia se faz por meio do desenvolvimento de competências que combinam, entre outros, os aspectos cognitivos e socioemocionais, possibilitando aos estudantes capacitarem-se para o autoconhecimento, a colaboração, a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a abertura para o novo e a responsabilidade para alcançar seus objetivos (IAS, s/d, p. 2, grifos do original).

As iniciativas destacadas apresentam de modo incisivo o papel que é atribuído aos estudantes, frente à incorporação das competências socioemocionais em sua vida. Cumpre destacar que é de fundamental importância que os indivíduos aprendam a tomar decisões sobre sua vida de forma autônoma. No entanto, nos moldes determinados por essas iniciativas, os estudantes são concebidos

como passíveis de ajustes para que possam se adaptar à sociedade de mercado, sob o argumento de que são protagonistas de suas decisões. Para tanto, o que se percebe com a introdução das competências socioemocionais no ensino das escolas públicas, é a responsabilização cada vez mais centrada nos estudantes frente ao desenvolvimento do seu “projeto de vida”, o qual, sob as orientações das empresas de capital privado tuteladas pelo Estado, deve estar alinhado ao que se espera do trabalhador exigido no século XXI. Nesse contexto, é oportuno repetir que a realidade objetiva é relegada para que o projeto do capital possa se materializar.

Enquanto estratégia do estado do Ceará para ampliar, fortalecer e materializar o Projeto de Educação Integral, em 15 de junho de 2023, o governo publicou o Decreto n.º 35.499, que dispõe sobre o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública, previsto na Lei n.º 17.995, de 29 de março de 2022. O documento apresenta os objetivos do Plano de Universalização em seu Art. 2.º, conforme exposto a seguir:

Art. 2º São objetivos do Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral:

I - ampliação e melhoria da infraestrutura das escolas, incluindo a construção, a reforma e a adaptação de espaços pedagógicos e administrativos, bem como a aquisição de equipamentos e mobiliário adequado;

II - celebração de parcerias com organizações públicas e privadas para o desenvolvimento de programas e projetos que fortaleçam a educação em tempo integral;

III - formação inicial e continuada dos profissionais da educação, focando na concepção pedagógica do tempo integral e na utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem;

IV - atualização do projeto político-pedagógico das escolas, adequando-o às diretrizes e aos princípios da educação em tempo integral;

V - preparação plena para o mercado de trabalho, relacionando com mais clareza o conteúdo teórico com a prática;

VI - articular iniciativas para implementar ciclos de aceleração e recomposição da aprendizagem;

VII - monitoramento e avaliação contínua do processo de implementação e consolidação da educação em tempo integral, garantindo a qualidade e a efetividade desse modelo;

VIII - promoção da paridade de gênero nos cursos de ciência e tecnologia;

IX - elaboração de iniciativas de incentivo da permanência dos estudantes nos cursos;

X - implementação de soluções de energia renovável de baixo custo;

XI - aumento a prospecção dos estudantes no mercado de trabalho (Ceará, 2023, p. 2).

Os incisos do Art. 2.º do Decreto em tela, os quais pontuam sobre os objetivos do Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral, literalmente revelam sua intenção para a formação dos estudantes do Ensino Médio do Ceará, a qual abre espaço para que empresas de capital privado possam se introduzir na educação ofertada pelo estado, via Secretaria de Educação; formação inicial e continuada docente pautada na aquisição de metodologias ativas; preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Em síntese, o Projeto de Educação Integral do Ceará, conforme os documentos atestam, carrega dentre sua estrutura as características das experiências materializadas no Brasil – ampliação do tempo de permanência dos estudantes e reformulação do currículo escolar com disciplinas para além da formação geral – incluídos os Diálogos Socioemocionais por meio da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, para a formação de estudantes cujo ensino é baseado em competências mensuradas por sistemas de avaliação padronizadas e psicométrico. Assim, ao passo que o estado do Ceará oferta educação em tempo integral, afirma que essa educação é integral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio argumenta sobre o Projeto de Educação Integral no Ceará, com foco na compreensão dos fundamentos históricos,

teórico-metodológicos e concepção de educação integral adotada. Para tal finalidade, parte-se da seguinte questão problema: qual concepção de educação integral fundamenta o desenvolvimento do Projeto de Educação Integral no estado do Ceará? Objetiva-se, portanto, analisar a concepção de educação integral adotada no processo de formação dos estudantes nas escolas públicas estaduais cearenses, no contexto do capitalismo contemporâneo, à luz das formulações marxianas acerca da omnilateralidade.

Consoante as análises realizadas, a concepção de educação integral adotada pelo estado do Ceará, com vistas à formação dos estudantes das escolas públicas, assenta-se nas experiências ditas de educação integral, desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira, que tiveram início com as Escolas-Parque, projeto desenvolvido pelo educador Anísio Teixeira, na década de 1950, na Bahia, sob a efervescência do Movimento da Escola Nova. Apresentando como características principais a ampliação da jornada escolar dos estudantes e a inclusão de atividades socioeducativas e socioculturais, essa experiência de educação serviu como base para outras, espalhadas pelo Brasil, a exemplo dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, dos CIACs espalhados em alguns municípios brasileiros e dos CEUS, no município de São Paulo.

Nesse contexto, a concepção de educação integral aparece como sinônimo de educação em tempo integral, uma vez que não leva em consideração os postulados marxianos que apontam para uma formação humana fundada na união entre trabalho produtivo e educação, com vistas à emancipação dos estudantes. Pode-se afirmar que as experiências seguintes deram materialidade a essa concepção de educação, por meio de políticas públicas

educacionais ajustadas aos objetivos estabelecidos por organismos multilaterais, no quadro da crise estrutural do capital.

Especificamente no caso do Ceará, a partir do ano de 2018, o estado passa a proferir em seus discursos e em materiais escritos a oferta de educação integral, de modo mais incisivo, quando do lançamento do Programa de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, materializado nos Diálogos Socioemocionais, um conjunto de competências que deveriam ser desenvolvidas nos estudantes das escolas públicas estaduais, entendidas como sendo o complemento que faltava às competências cognitivas, mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada SPAECE e SAEB.

Enquanto disciplina da parte diversificada, as Competências Socioemocionais desempenham um duplo papel: reforçar as demais disciplinas que compõem a matriz curricular e servir de assento para o projeto de vida dos estudantes, de modo que possam se adaptar às exigências do capitalismo contemporâneo imerso em uma crise estrutural sem precedentes, que se arrasta desde a década de 1970. Em vista disso, as competências socioemocionais ganham espaço privilegiado no currículo das escolas públicas do Ceará, tornando-se mais uma característica da concepção de educação integral. Assim, além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e da diversificação do currículo com a inclusão de disciplinas e atividades de diferentes áreas (esportivas, culturais, artísticas, de empreendedorismo e cidadania, dentre outras), o projeto de educação integral no Ceará inclui o desenvolvimento das competências socioemocionais como pilar indispensável para a formação dos estudantes, com o suposto objetivo de preparar

sujeitos críticos e autônomos para que possam enfrentar os desafios do século XXI.

Imersa nessa conjuntura, a escola é levada a cumprir o papel de reprodutora desta sociedade, em detrimento de uma formação humana que aponte para a emancipação, fundada no desenvolvimento das possibilidades de existência do ser social para além das amarras do capitalismo. Em suma, na contramão da educação integral nos moldes marxianos, a sociedade produtora de mercadorias, requer da escola a garantia da formação de indivíduos polivalentes e flexíveis – unilaterais – mediante a inculcação de competências cognitivas e competências socioemocionais, tuteladas pelo Estado brasileiro em documentos normativos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, sob o argumento da oferta de educação integral aos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Câmara dos Deputados. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 de fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394/96 de 6 dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

CEARÁ. **Decreto nº 35.499, de 15 de junho de 2023**. Série 3, Ano XV, nº 111, Caderno 1/5. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230615/do20230615p01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Educação**. Projeto cearense de educação integral é reconhecido como inspiração pelo MEC. 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2025/07/28/projeto-cearense-de-educacao-integral-e-reconhecido-como-inspiracao-pelo-mec/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Lei 17.572, de 22 de julho de 2021**. Série 3, Ano XIII, nº 169, Caderno 1/2. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210722/do20210722p01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Série 2, Ano XI, nº 245, Caderno 1/3. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Série 3, Ano VIII, nº 101, Caderno 1/3. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20160601/do20160601p01.pdf>.

Acesso em 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Lei n.º 16.287, de 30 de julho de 2017.** Série 3, Ano IC, n.º 137, Caderno 1/2. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170721/do20170721p01.pdf>.

Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. **Lei n.º 17.995, de 29 de março de 2022.** Diário Oficial do Estado. Série 3, Ano XIV, n.º 069, Caderno 1/3. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220329/do20220329p01.pdf>.

Acesso em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Ceará lidera matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental e é 3º do Brasil no Médio.** 2024.

Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/02/22/ceara-lidera-em-matriculas-de-tempo-integral-no-ensino-fundamental-e-e-3o-do-brasil-no-ensino-medio-segundo-censo-escolar-2023/>. Acesso

em: 15 fev. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Cidadania:** temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. 2018.

Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/>.

Acesso em: 10 fev. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto cearense de educação integral é reconhecido como inspiração pelo MEC.** 2025.

Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2025/07/28/projeto->

cearense-de-educacao-integral-e-reconhecido-como-inspiracao-pelo-mec/. Acesso em: 15 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais**: apostila do(a) professor(a). IAS, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Premissas para o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola**. S/d. Material estruturado (mimeo).

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. (Clássicos WMF)

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados no Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. 1866. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. SP: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. A atualidade histórica da ofensiva socialista. *In:* MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 787-860.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

PORVIR. Especial. **Competências Socioemocionais.** Disponível em: <https://porvir.org/especial/socioemocionais/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SABER, Maria da Glória. **Piaget:** o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará:** uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais. Orientador: Josefa Jackline Rabelo. 2023. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado.** Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e

educação)

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **Jonh Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Fundamentos da Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC), Linha de Pesquisa: Educação, Estética e Sociedade. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8742258860132699>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>.

³ John Dewey foi um filósofo norte-americano nascido em Burlington, Vermont, em 1859. Graduou-se na Universidade de Vermont, foi professor na Pensilvânia e em Vermont. Doutorou-se em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Sofreu influência de George S. Morris, idealista neo-hegeliano, sendo seu sucessor na direção do Departamento de Filosofia na Universidade de Michigan,

em 1889. Dewey faleceu em 2 de junho 1952, aos 92 anos, em Nova York (Westbrook, 2010).

⁴ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 9 de agosto de 1896. Em 1918 obteve o doutorado em Ciências Naturais na Universidade de Neuchâtel com tese sobre malacologia. Em 1929, torna-se professor de História do Pensamento Científico na Faculdade de Ciências da Universidade de Genebra. Foi diretor do Bureau International de l'Education, atualmente ligado à UNESCO, entre 1929 e 1967. Tornou-se co-diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em 1932 e em 1952 ingressou como professor de Psicologia da Criança na Universidade Sorbonne, permanecendo até 1963. Faleceu em Genebra, Suíça, no dia 16 de setembro de 1980, com 84 anos (Saber, 1997).

⁵ A Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE) no Ceará é desenvolvida pela empresa de capital privado, o Instituto Ayrton Senna. As 17 (dezessete) competências são organizadas em 5 (cinco) macrocompetências, a saber: a) autogestão: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade; b) engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade e entusiasmo; c) amabilidade: empatia, respeito e confiança; d) resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração; e) abertura ao novo: curiosidade, imaginação criativa, interesse artístico (Silva, 2023).

⁶ Por serem amplas, as competências das BNCC podem estar relacionadas com mais de uma macrocompetência dos Diálogos Socioemocionais.

⁷ *Systematic Tracking of Exchanges in Acquisitions*, tradução para a Língua Portuguesa: Rastreamento Sistemático de Intercâmbios em Aquisições.

⁸ Os Cinco Fatores, em inglês Big Five, “[...] são o resultado de uma análise das respostas de questionários sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo pode ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, as respostas a esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura, o que deu origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupam efetivamente em torno dos cinco grandes domínios”. Essa teoria foi elaborada por Gordon Allport (1897-1967) em meados dos anos 1930. Reformulada por Raymond Cattell (1905-1998), na década de 1940. A partir dos anos de 1960 foram realizadas inúmeras pesquisas tendo como principais autores Lewis Goldberg (1932-), Robert R. McCrae (1949-) e Paul T. Costa (1942-), Jerry Wiggins (1931-2006) e Oliver John (1959-). (Disponível em: <https://porvir.org/especial/socioemocionais/>. Acesso em: 25 mar. 2026).