



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**PATRÍCIA FIAIS PEREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

**SÃO CARLOS - SP**

**2024**

**PATRÍCIA FIAIS PEREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção de Título de Mestra em Educação sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**

Fiais Pereira dos Santos, Patrícia

Educação socioemocional no currículo da Educação Integral do município de Araraquara -SP: uma análise documental / Patrícia Fiais Pereira dos Santos -- 2024. 106f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva  
Banca Examinadora: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Klinger Teodoro Ciríaco, Cristiane Fontes de Oliveira  
Bibliografia

1. Educação socioemocional . 2. Currículo PEI Araraquara -SP. 3. Educação integral . I. Fiais Pereira dos Santos, Patrícia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patrícia Fiais Pereira dos Santos, realizada em 29/08/2024.

#### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFSCar)

Profa. Dra. Cristiane Fontes de Oliveira (REME-Araraquara)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a **Deus** por ser meu sustento, consolo, por realizar os meus sonhos e permitir a cada manhã uma nova oportunidade de viver e ser feliz.

Agradeço aos **meus pais**, Tereza e Ernesto, por todo cuidado, amor, orientação e incentivo nas minhas escolhas.

As **minhas irmãs**, por sempre estarem ao meu lado, me ajudando, me motivando e acreditando nos meus sonhos.

Ao Adeilson, **meu esposo**, por todo companheirismo, amor, incentivo, por cada louça lavada e jantas compartilhadas, e olha que foram muitas.

As minhas meninas lindas, **Isadora e Luíza**, por terem paciência durante os meses de muito estudo e leituras, por colaborarem com o silêncio nas aulas virtuais e por serem o sorriso mais lindo, o abraço mais acolhedor e o amor mais sincero. Filhas amadas, minhas princesas, é por vocês! Sempre!

As minhas **amigas**, Juliana e Fátima, as lindinhas mais que amigas, pelas orações, incentivo e por cada churrasco com muita resenha e motivação para que eu continuasse na caminhada rumo ao Título de Mestre.

As minhas amigas e companheiras de todos os dias, **professoras do CE Piaquara**, que muito me ajudam, me impulsionam, colaboram e contribuem com as minhas experiências pedagógicas e de vida. **Dani**, minha best e parceira de loucuras pedagógicas, obrigada por sempre estar me motivando e torcendo por mim.

Agradeço a **minha diretora**, Sônia Moura. Essa mulher é sinônimo de força, dedicação, amor e humanidade. Obrigada por me ouvir, instruir e direcionar.

Agradeço aos meus **parceiros e amigos da EMEF Vírgilio Gomes**, pela compreensão, ajuda e incentivo.

Agradeço ao meu querido **orientador** Prof. Dr. **Alexandre** Rodrigo Nishiwaki da Silva, por ter acreditado na minha pesquisa, por ter compartilhado seu conhecimento e experiência. Alê, você é um ser humano de luz. Obrigada por toda caminhada.

Ao Prof. Dr. **Klinger** e à Prof.<sup>a</sup> Dra. **Cristiane**, por aceitarem o convite e desde o Exame de Qualificação terem contribuído muito com a pesquisa.

Agradeço a todos os meus **familiares** que oraram e torceram para que eu aqui chegasse.

Enfim, com o coração cheio de gratidão e amor agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de um sonho.

“Suba o primeiro degrau com fé. Não é  
necessário que você veja toda a  
escada. Apenas dê o primeiro passo”

Martin Luther King

## **DADOS DE REFERÊNCIA DO TRABALHO:**

SANTOS, Patrícia Fiais Pereira. **Educação socioemocional no currículo da educação integral do município de Araraquara-SP: uma análise documental.** 2024. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2024.

## **RESUMO**

A presente pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e teve por objetivo estudar e investigar o tema educação socioemocional no currículo oficial do município de Araraquara-SP, bem como identificar quais elementos deste documento podem potencializar e quais elementos podem dificultar o desenvolvimento socioemocional do aluno do programa de educação integral do município de Araraquara. Para tanto, o estudo foi realizado a partir da análise documental sobre algumas produções sobre currículo e as diretrizes e legislações curriculares acerca da educação socioemocional. Consideramos que a educação socioemocional quando priorizada é, sem dúvida, um agente potencializador no processo de desenvolvimento dos estudantes, como têm apontado diferentes pesquisas na área. Nesse intuito, realizamos no primeiro momento, uma revisão de literatura focada no tema e, em seguida, baseados nos documentos norteadores da educação integral do município de Araraquara, buscando compreender quais ações dentro da escola são importantes para a construção de uma inteligência socioemocional assim como o fortalecimento das emoções para o desenvolvimento intelectual e das relações pessoais e interpessoais. A análise documental realizada se deu por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, que está em consonância com a pretensão da pesquisa. Os resultados desse estudo indicaram a relevância da educação socioemocional no desenvolvimento da criança e do adolescente, assim como as oficinas da educação integral de Araraquara que favorecem o desenvolvimento da competência. O trabalho logrou êxito ao verificar que o currículo da educação integral de Araraquara colabora para a formação cognitiva e socioemocional, elevando os seus discentes a uma formação humana, que valoriza a vida em sociedade, o fortalecimento das emoções, o relacionamento pessoal e interpessoal, assim como comportamentos que vão de encontro as características necessárias para a construção de uma sociedade empática, emocionalmente fortalecida e fundamentada em valores do bem-estar comum.

**Palavras-chave:** Análise documental. Educação socioemocional. Educação integral. Currículo. Currículo PEI Araraquara-SP.

## ABSTRACT

This research is a master's dissertation, linked to the Professional Postgraduate Program in Education of the Federal University of São Carlos, and aimed to study and investigate the theme of socioemotional education in the official curriculum of the city of Araraquara-SP, as well as to identify which elements of this document can enhance and which elements can hinder the socioemotional development of students in the comprehensive education program of the city of Araraquara. To this end, the study was carried out based on the documentary analysis of some productions on curriculum and curricular guidelines and legislation regarding socioemotional education. We consider that socioemotional education, when prioritized, is undoubtedly a potentializing agent in the process of student development, as different research in the area has pointed out. To this end, we first conducted a literature review focused on the topic and then, based on the guiding documents for comprehensive education in the city of Araraquara, we sought to understand which actions within the school are important for the construction of socio-emotional intelligence as well as the strengthening of emotions for intellectual development and personal and interpersonal relationships. The documentary analysis was carried out through a qualitative methodological approach, which is in line with the research's intention. The results of this study indicated the relevance of socio-emotional education in the development of children and adolescents, as well as the workshops of comprehensive education in Araraquara that favor the development of competence. The work was successful in verifying that the comprehensive education curriculum in Araraquara contributes to cognitive and socio-emotional development, elevating its students to a human formation, which values life in society, the strengthening of emotions, personal and interpersonal relationships, as well as behaviors that meet the characteristics necessary for the construction of an empathetic, emotionally strengthened society based on values of common well-being.

**Keywords:** Document analysis. Socio-emotional education. Comprehensive education. Curriculum. PEI Curriculum Araraquara-SP.

## Lista de quadros

**Quadro 1:** Quadro de documentos analisados.....60

**Quadro 2:** Matriz curricular: base nacional comum curricular e parte diversificada (utilizada nas Unidades de Ensino Fundamental em tempo integral) .....73

**Quadro 3:** Matriz curricular: base nacional comum curricular e parte diversificada (utilizada nas unidades de Educação integral que oferecem o modelo de contraturno) .....73

**Quadro 4:** Recorte do quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos a partir das oficinas pedagógicas .....75

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>12</b>
<b>Seção 1: Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>Seção 2: Evolução do currículo escolar.....</b>	<b>19</b>
2.1: Conceituando currículo.....	19
2.2: Teorias curriculares.....	20
<b>Seção 3: A trajetória das políticas curriculares no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>Seção 4: Educação socioemocional: Habilidades e competências socioemocionais na educação escolar.....</b>	<b>44</b>
<b>Seção 5: Procedimentos metodológicos da pesquisa: definição da pesquisa e da metodologia.....</b>	<b>58</b>
<b>Seção 6: Apresentação de dados e análise a partir do currículo de Araraquara-SP.....</b>	<b>63</b>
<b>Seção 7: Considerações finais.....</b>	<b>82</b>
<b>Referências.....</b>	<b>87</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>93</b>

## APRESENTAÇÃO

Ao refletir acerca do futuro profissional, muitos embates cercam o imaginário do estudante do Ensino Médio, pois ter a possibilidade de ser ou assumir os papéis sonhados e desejados durante a infância ou seguir com os sonhos e idealizações da esfera familiar são os primeiros litígios internos. À medida que o fim da Educação Básica se aproxima e a idade adulta rodeia, a própria sociedade nos oprime para que tal escolha seja feita com maior velocidade e certeza. Certeza? O que fazer, o que decidir e qual caminho trilhar acaba por ser, para uns, uma opção certa, e para outros uma mistura de ansiedade e angústia.

No primeiro ano da graduação ainda possuía uma porção de dúvidas e incertezas quanto à formação profissional. Minha<sup>1</sup> primeira formação foi Licenciatura em História (2004 – 2009) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, campus de Três Lagoas- MS. Aqui dediquei-me a compreender os processos históricos e sociais de cada período de estudo. Antes mesmo de terminar a graduação, já iniciei na sala de aula como professora eventual em escolas estaduais na cidade de Pereira Barreto - SP, mas ainda pensativa se havia feito uma boa opção, quando, por influência dos meus pais, deixei o bacharel em Direito e ingressei na licenciatura.

Com o passar dos anos, mais aulas vieram, ainda na condição de professora eventual, e em algumas escolas particulares, até que fui chamada a assumir como professora efetiva na rede municipal de Américo Brasiliense - SP no ano de 2012 e, posteriormente, em Araraquara-SP no ano de 2013. A experiência de ter de forma evidente aulas e uma sede escolar fixa possibilitou um contato mais próximo com a sala de aula, com o aluno, com o ambiente e a comunidade escolar, o que trouxe uma certeza que, até então, não tinha: a de que realmente estava no lugar certo.

Buscando o aperfeiçoamento profissional, em 2014, cursei a segunda graduação, em Pedagogia. Em 2017, conclui uma pós-graduação em gestão escolar e em meio a pandemia de Covid-19, entre 2019 e 2021, apesar do

---

<sup>1</sup> A apresentação foi escrita em primeira pessoa por se tratar de experiência pessoais da professora-pesquisadora.

infortúnio do momento que o mundo estava vivendo, realizei diversos cursos na modalidade EAD. Dentre os cursos realizados nesse período houve um muito especial, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, no qual alguns professores do Programa de Mestrado profissional da UFSCar e alunos egressos do programa compartilhavam suas experiências, contribuindo assim para o desenrolar de um olhar apreciador em torno do mestrado. Em 2021 ingressei no Programa de mestrado profissional em educação da UFSCar, a princípio como aluna especial em algumas disciplinas e posteriormente como aluna regular do programa, que muito tem contribuído para a minha formação profissional, prática escolar e crescimento pessoal. Aproveito para enfatizar o quanto é desafiador realizar formações na rotina diária do professor atuante. As demandas da função acrescidas de momentos de estudos e pesquisas aquém das exigidas pela sala de aula requer muita entrega e dedicação. Ainda, reitero o quão satisfatório e gratificante é o período dedicado ao mestrado, assim como o crescimento proporcionado por ele.

Durante este período de atuação, realizei um curso de formação para professores na modalidade EaD, ofertado pela UFSCar com a temática da educação socioemocional na escola. Com isso, em meio ao cotidiano escolar, me chamou a atenção o currículo desenvolvido nas escolas de educação integral, que no caso de Araraquara, por muito tempo, foi denominada como educação complementar.

O fato de a criança permanecer grande parte do seu tempo longe do âmbito familiar, inserida nas escolas e os conflitos vivenciados por elas, me fez observar a necessidade crescente de trabalhar nas aulas as competências socioemocionais, as relações entre as pessoas, que é de grande significação para a criança e sua formação, e a construção de meios que proporcionem o desenvolver de emoções saudáveis.

Apesar do discurso recorrente de separação entre a inteligência acadêmica e a vida emocional, para o desenvolvimento integral da criança, se faz necessário que ambas sejam trabalhadas no contexto escolar. Como exemplifica Goleman (1995), há pessoas com níveis elevados de conhecimento

e desenvolvimento cognitivo que sem a devida orientação emocional tornam-se pilotos incompetentes de sua vida particular.

Tanto os documentos norteadores da educação integral da rede de Araraquara, quanto às legislações e critérios que regem a educação no Brasil, apontam que a formação global e integral do aluno passa pela competência socioemocional. A sociedade contemporânea e o novo cenário mundial direcionam um novo olhar ao processo educativo. O que aprender, como aprender e o que ensinar são questionamentos cada vez mais constantes. Partindo desta premissa, entendo ser de grande valia pesquisar e analisar situações que proporcionem o desenvolvimento do aluno dentro do programa da rede de Araraquara, abordando em especial as competências socioemocionais.

## 1. Introdução

Vivemos tempos de profundas, constantes e aceleradas mudanças na sociedade. Informações propagam-se à velocidade da luz e, conseqüentemente, as relações pessoais e interpessoais, e as relações com o conhecimento estão marcadas indubitavelmente e de forma indelével.

Os sistemas educacionais, suas diretrizes e normas como um todo, não acompanham, na mesma velocidade, tamanhas transformações. Nas variadas instituições de ensino e órgãos responsáveis por sua organização, manutenção e efetivação há uma busca constante por alternativas e meios de suprir as necessidades de professores, alunos e comunidade envolvida no processo educacional.

Dentre as distintas necessidades do sistema educacional há uma crescente intencionalidade por parte dos órgãos governamentais e dos grupos ligados à educação acerca de aplicar o desenvolvimento de competências socioemocionais nas práticas pedagógicas.

Certo do que cabe à escola no que compete a formação dos alunos, é indispensável reiterar a importância não apenas do arcabouço de conhecimentos cognitivos, como também estimar o desenvolvimento de seres criativos, pensantes, dotados de conhecimento, fortalecidos emocionalmente, que saibam se relacionar consigo mesmo e com os outros, comprometidos com a construção de uma sociedade melhor.

Para tanto, é preciso que os sistemas de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas que sustentam as instituições de ensino se adequem ao novo estudante e à contemporânea conjuntura em que vivemos.

Nesta direção, a presente pesquisa tem como questão central refletir acerca de como o currículo da educação integral, da rede municipal de Araraquara-SP, declara nos documentos oficiais o desenvolvimento de competências socioemocionais com destaque para a instituição CE Piaquara Prof<sup>a</sup> Lectícia Vitta Filpi? Nessa perspectiva o objetivo específico deflagra-se em refletir acerca de que forma o currículo analisado colabora para o

desenvolvimento socioemocional na sala de aula e favorecer para algumas percepções acerca dele.

Analisar as contribuições do currículo e as possibilidades de desenvolvimento socioemocional concomitante ao desenvolvimento cognitivo, construir e desenvolver estratégias que contribuam para a identificação e gerenciamento de emoções e conflitos para a promoção de relações significativas e emoções saudáveis na rotina dos alunos da rede integral de Araraquara-SP faz parte dos objetivos dessa pesquisa.

Para responder à questão, previamente foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do currículo. Considerou-se as principais teorias curriculares construídas, perpassando desde as teorias tradicionais de John Franklin Bobbitt (2004), que processava os estudantes como um produto fabril, Dewey com a ideia de considerar no planejamento curricular as experiências e interesses das crianças e jovens, e Ralph Tyler (1974), centrado em questões de organização e desenvolvimento com objetivos pré-estabelecidos, o que sugere ser uma consolidação das teorias de Bobbitt (2004), e que vai influenciar diversos países, incluindo o Brasil.

Consequente às teorias do currículo tradicional temos as teorias críticas responsável por proporcionar o surgimento de um movimento de reconceptualização do currículo, também conhecido como ideias neomarxistas do currículo. Trazendo um novo olhar de criticidade ao currículo tradicional até então estabelecido. Adiante, surge as teorias pós-críticas do currículo, enquanto as teorias críticas fundamentam sua análise na economia política do poder, as teorias pós-críticas não se limitam às relações de poder que envolvem o Estado ou a economia, mas apoiam-se em formas textuais e discursivas, evidenciando um olhar aos domínios que envolvem questões como a raça, cultura, feminismo, etnia e sexualidade.

As teorias críticas e pós-crítica ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de identidade, conhecimento e poder. Elas evidenciaram um olhar para o currículo que vai além dos conceitos técnicos e conteudistas, possibilitando vê-lo por outras perspectivas e observando inclusive

as suas marcas imanentes das relações sociais de poder de forma a reproduzi-las em estruturas da sociedade.

A partir das análises do currículo e suas principais teorias, se fez necessário compreender como ocorreu esse desenvolvimento do currículo no Brasil, levando em consideração as principais correntes de pensamentos, assim como os seus desdobramentos na sala de aula. Uma perspectiva das principais correntes teóricas e alguns dos influenciadores de cada momento do currículo no Brasil permitiu constatar que um dos desafios centrais do campo do currículo brasileiro na atualidade é uma revisão e atualização das discussões em torno das relações entre currículo e sociedade e as mudanças ocorridas com o passar dos anos. Permitir que o currículo escolar seja pelos alunos e pela escola da diversidade social, cultural e de formas de aprendizagem é uma tarefa árdua e em constante construção.

Na continuidade, o próximo passo foi compreender os caminhos da educação socioemocional, suas habilidades e competências e a sua importância para o currículo e a formação integral do estudante. A sociedade contemporânea e o novo cenário mundial direcionaram um novo olhar ao processo educativo. Essa evolução sugere mudanças que não atingem apenas a cultura e os costumes, mas também impulsionam a educação a buscar estratégias para acompanhar essas transições.

Nessa perspectiva, observou-se que o processo de ensino e aprendizagem não mais está atrelado apenas ao cognitivo. Com o rompimento da ideia dualista entre emoção e razão, a emoção ganha visibilidade e passa a ter espaço fundamental na construção dos processos cognitivos. Considerar a educação socioemocional como um “plus” no processo de ensino e aprendizagem é um equívoco, visto que ela é parte necessária em toda trajetória de formação.

Posteriormente, apresentou-se a análise documental da pesquisa e seu percurso metodológico. Conferindo à pesquisa uma análise qualitativa, que apesar de ser vista em algumas situações como tendenciosa por parte do pesquisador ou do participante da pesquisa, apresenta maior flexibilidade e adaptabilidade

Por fim, direcionou-se os estudos à uma reflexão acerca do currículo da educação integral de Araraquara-SP, que este ano completa 30 anos de trajetória, e a finalidade da educação socioemocional na Educação Integral, cernes desta pesquisa. A partir das reflexões sobre os documentos norteadores e da análise documental e bibliográfica da temática já esclarecida, elucidou-se a importância de elencar o desenvolvimento das competências socioemocionais nas práticas pedagógicas. Evidentemente essa necessidade é ancorada no arcabouço jurídico educacional e já pertencente às práticas escolares da rede, entretanto, indicando o estímulo ao desenvolvimento delas com maior intensidade.

## **2. EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

### **2.1 CONCEITUANDO CURRÍCULO**

O currículo é um elemento fundamental no contexto escolar, visto que ele orienta o trabalho do professor para a aprendizagem dos educandos e por ser um dos elementos estruturadores do processo de formação do sujeito.

Etimologicamente a palavra currículo deriva da palavra latina *Curriculum* e foi registrada, pela primeira vez, em 1633 no Oxford English Dictionary, trazendo o significado atrelado a curso, carreira e caminho a ser percorrido (Hamilton, 1992). Segundo o dicionário Houaiss, pode ser entendido como a programação de um curso ou matéria a ser examinada, já o dicionário epistemológico afirma que a melhor tradução para currículo talvez seja o que se faz no espaço de vida e o período percorrido. Sendo assim, o currículo está ligado à ideia de movimento e sugere o sentido de transformação de algo, daí a relevância do termo no aspecto educacional e de formação da sociedade.

Há várias maneiras de compreender o termo currículo e sua principal função, entretanto, para este estudo será utilizado a concepção de currículo no contexto escolar. Na educação, em perspectiva pragmática, ele tem o sentido de construir a carreira do estudante, delineando a organização e a ordem de apresentação dos conteúdos, sobretudo determinando o que cada nível de ensino deverá aprender.

Apesar da aparente lógica na definição do termo e da sua constante utilização, importância e familiarização no ambiente escolar, pela frequência que ele é empregado, é comum a falta de reflexão sobre o seu significado. Conforme Sacristán (2017), o currículo é um conceito de uso relativamente recente quando abordado na escola, apesar da sua relevância e aplicação na prática, e esse é um dos fatores que contribui para a reflexão moderada acerca do tema por parte dos educadores. Ele ainda pontua que o fato de as decisões sobre o currículo e a sua própria elaboração e reforma terem ocorrido fora do sistema escolar e à margem dos profissionais da educação, contribuíram para um aparente

desinteresse da classe. Uma possível mudança dessa visão seria o incentivo, por parte dos gestores da educação, aos professores a participarem de estudos e pesquisas que abordam o currículo, assim como também de ações em que possam contribuir para a construção do mesmo.

## **2.2 TEORIAS CURRICULARES**

Para uma melhor compreensão do termo é válido realizar uma análise acerca das diferentes teorias e conceitos, assim como a abordagem dos diferentes pesquisadores do tema, observando os primeiros apontamentos sobre o assunto e sua evolução e construção com o decorrer do tempo e das pesquisas. Outra questão a ser elencada é o contexto escolar que se deseja inserir o currículo, considerando sempre o que seria mais recomendável para a aplicação na prática escolar.

A utilização do currículo remonta a idade antiga, sendo ele abordado no sentido das conquistas e percursos do cidadão. Sacristán (2013), pontua que na Roma Antiga havia o *Cursus Honorum*, termo utilizado para designar a progressão na carreira e evolução do percurso através das “honras” que o cidadão acumulava no decorrer de sua vida em sociedade. Na idade média, delinearam-se as primeiras organizações e divisões do que conhecemos e nomeamos hoje como disciplinas, nas universidades europeias. Realizavam uma divisão denominada Trivium (gramática, retórica e dialética) e Cuadrivium (Astronomia, geometria, música e aritmética), um bloco com disciplinas instrumentais e outras de caráter mais prático. Essa estrutura permeou por séculos.

É imprescindível observar que as diferentes teorias acerca do currículo fazem parte de uma construção histórica e social. O currículo em si não é neutro, universal ou imóvel, ele é resultado de embates e está inserido no contexto das lutas sociais e políticas. Observando o processo de construção do currículo até os dias atuais, é factível considerar que de tempos em tempos a escola privilegia determinados conhecimentos, prezando pela formação de um certo tipo de cidadão, dessa maneira, ao refletir sobre o assunto é preciso entender a serviço de quem está o currículo e que cidadão se deseja formar, assim como qual a sua

intenção. Para o melhor entendimento dessas diferentes concepções e arranjos faz-se necessário uma contextualização. Silva (2022) faz uma análise das teorias do currículo desde a sua concepção até as mais recentes visões, e as divide em três correntes: Tradicional, Crítica e Pós-críticas.

A partir da construção teórica elaborada por Silva (2022) acerca do currículo, entende-se que todas as teorias de ensino são teorias de currículo, o que também afirma ser um território contestado. Para Silva (2022), o currículo é aquilo que acontece na sala de aula, a prática pedagógica e a experiência propriamente dita. Para Sacristán (2017), o currículo é um instrumento capaz de estruturar a escolarização e as práticas pedagógicas, portanto o entende como um processo. Ao fazer uma primeira aproximação e concretização do que sugere ser o currículo, considerando seu amplo significado, Sacristán (2017, p. 34) o define como “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

A complexidade conceitual que rodeia o currículo não se limita a sua definição, inclui ainda o que deve conter no currículo e como ele deve ser organizado, questões estas pouco consensuais e que vão tomar caminhos diferentes de acordo com a concepção de educação das diferentes teorias e seus influenciadores. Segundo Silva (2022), apenas na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo. Os primeiros estudos realizados, desempenhado pelas pessoas ligadas à administração da educação, nesse período, foram impulsionados pelo crescente processo de industrialização e pelos movimentos de imigração, iniciando a categoria de teorias tradicionais, que se preocupavam com questões técnicas e de organização. O termo currículo, entretanto, no sentido que hoje é atribuído, passou a ser utilizado a partir da influência da literatura educacional americana.

Assim como o currículo nem sempre foi visto e tido da maneira que é atualmente, a escola também não foi. A invenção da escola como conhecemos hoje inicia-se no século XVI, atendendo a um grupo seletivo e pequeno devido às características culturais e principalmente à estrutura econômica e social da

época. No Brasil, um país até então agrário, exportador e com uma sociedade dividida de acordo com a sua classe social, a educação escolar só alcançava as famílias privilegiadas financeiramente, com exceção é claro da educação praticada pelos jesuítas a qual tinha como premissa o controle social e a catequização e não a educação em si, e que perdurou por um longo período. Conforme Gonçalves (2010, p. 20), “Poucos e seletos eram aqueles que recebiam educação escolar jesuítica que fosse além do simples ler e escrever”.

Nesse sentido, nota-se que o principal desafio da educação, em todos os tempos, é propor métodos de ensino aprendizagem que atendam as demandas de cada período, e isso não foi diferente quando mudanças mais profundas passaram a ocorrer durante a idade moderna. O capitalismo se instaura, a burguesia se fortalece, surge a classe assalariada e a sociedade passa a aspirar necessidades diferentes, que pedem mudanças no sistema educacional.

Destaca-se, ainda, a tendência de orientação liberal e laica nas discussões pedagógicas, na maioria das vezes ficando apenas nos espaços dos debates, mas ainda assim passa a surgir esta nova ideia no campo da pedagogia. Uma vez que esse grupo se beneficiava da experiência escolar, que por sinal estimulava um estilo de vida e cultivava um tipo de conhecimento, com a mudança no sistema de produção a sociedade deixa de ser agrária e exportadora, onde uma parcela considerável residia na zona rural e passa pelo processo de urbanização transformando-se em uma sociedade de classes de forma que para alguns estudiosos a escola acaba por reforçar essa divisão na sociedade. Isso porque observa-se que quanto maior o tempo na escola, melhores os lugares a serem ocupados no sistema de produção.

À medida que a sociedade foi se transformando, as teorias curriculares também mudaram, assim como a função social da escola. Com a sociedade de classes uma nova perspectiva para a educação é fomentada a partir de teorias que surgiriam acerca do currículo escolar. As Teorias tradicionais, que tiveram início no século XIX e se mantiveram durante grande parte do século XX, abrangem a ideia de um currículo que caracteriza a escola como espaço de preparação do intelecto e da integridade moral, e o professor como figura central

na transmissão do saber. O professor é tido como detentor do conhecimento, assumindo uma postura autoritária e rígida na sala de aula. Aqui, o currículo é concebido pela perspectiva técnica, como algo prescrito e que deve ser implementado e fundamentado por objetivos e conteúdos a serem ensinados.

Dentre as primeiras Teorias do Currículo desse período, temos os estudos de John Franklin Bobbitt (1876-1956) e Ralph Tyler (1902-1994). O contexto dessas primeiras teorias foi marcado pelo processo de crescimento industrial dos Estados Unidos e uma necessidade de estabelecer métodos que contribuísse para a formação educacional e profissional, uma vez que a procura pela escola estava em constante progresso. Na Inglaterra uma visão mais elitista, conhecida como “Educação liberal”, bem diferente da que ocorria nos Estados Unidos ganha espaço.

Na Inglaterra, tivemos uma tradição bem diferente: era uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”. Partia de duas premissas: a primeira, de que uma teoria não era necessária; e a segunda, de que se os alunos não aprendiam era porque lhes faltava inteligência (Young, 2014, p. 193).

No modelo curricular de Bobbitt (2004), a fábrica é a referência institucional. A percepção de tê-la como protótipo está diretamente ligada ao produto final, pois a ideia era atingir na escola o nível de desenvolvimento semelhante ao das indústrias. Ou seja, os estudantes são processados como um produto fabril, inspirados no modelo de administração científica de Taylor. Aqui o currículo é visto como um meio de alcance de resultados dado a partir de medidas calculadas e passos precisos. Conforme Silva (2022, p. 12), nesse modelo teórico curricular “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

As teorias curriculares recém surgidas nos Estados Unidos, segundo Young (2014, p. 193), apresentavam-se de forma impositiva, o modelo curricular estadunidense adentrava as escolas “[...] de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais”.

As respostas de Bobbitt (2004) para as questões acerca do que deveria pautar o currículo eram sempre conservadoras, apesar de ter a pretensão de radicalizar o sistema educacional da época. A defesa era em torno de um sistema educacional capaz de especificar, com clareza e de forma precisa, os resultados a serem alcançados a partir da tríade de objetivos: ensino, aprendizagem e avaliação. Para isso seria necessário estabelecer métodos que fossem capazes de mensurar de forma precisa se os resultados foram alcançados. Esse modelo estava claramente voltado para a economia e foi uma das filosofias educacionais dominantes nos Estados Unidos e, posteriormente, em países europeus durante o século XX, configurando-se até a década de 1980. Essa concepção foi ao encontro às ideias de Frederick Taylor, de mapeamento das habilidades necessárias para as diversas ocupações do mercado de trabalho e da vida adulta. Daí a proposta de Bobbit (2004) de organizar um currículo que permitisse essas aprendizagens estratégicas de forma padronizada.

Bobbitt, em sua obra “O currículo” (1918), evidencia em todo o tempo a ideia voltada a formar o homem para a vida adulta, pensando na sua formação profissional, caráter e eficiência para o mercado de trabalho. Ao refletir acerca da ideia principal do currículo caracterizado por Bobbitt, é propenso observar que fosse talvez um pensamento voltado a preparar o homem para acatar as regras da classe dominante, pois apesar de afirmar que isso seria aplicável para os estudantes de qualquer ordem ou classe social, estava claro a sua preocupação, na formação da mão de obra, uma vez que nesse período a escola deixa de ser território apenas da classe dominante e passa a atender uma grande massa populacional.

A preocupação, portanto, estaria mais voltada a como colaborar para a formação profissional de uma mão de obra que também não questione, mas que acate a lógica de produção da indústria e seus mercados. Essas evidências na obra de Bobbitt são caracterizadas pelo contexto da época, algo que seria posto em debate e alterado posteriormente com o surgimento das teorias críticas do currículo. É como se o homem fosse destinado a fazer algo desde o nascimento, a escola serviria apenas para aprimorar e ensinar os conteúdos pré-

estabelecidos apenas para aperfeiçoar e encaminhá-lo àquilo que ele deveria ser na vida adulta: dominado.

No mesmo viés de Bobbitt encontram-se as ideias de Tyler (Silva, 2022), que além de exercer influência estadunidense e europeia, alcançou o Brasil. Segundo Tyler (1974), a organização e desenvolvimento do currículo deveria ter os objetivos claramente definidos e estabelecidos. Para tal, basear-se-ia em responder, o que para ele seria essencial, algumas questões básicas: quais objetivos a escola deseja atingir; quais métodos teriam maior probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar esses métodos; como medir com exatidão o alcance dos objetivos propostos. O ponto de distinção das ideias de Bobbitt e Tyler seria a filosofia social e educacional, e a psicologia da aprendizagem.

No final da década de 1960 a supremacia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados, uma vez que as teorias críticas ganham espaço, passando a questionar as teorias tradicionais. Apesar da fase de descredibilidade do movimento, Young (2014) afirma que a ideia de escolas mais eficientes como a fábrica nunca desapareceu por completo. Nesse contexto, surge o movimento de reconceptualização do currículo também conhecido como ideias neomarxistas do currículo, dentre um período conturbado e de exaltação dos movimentos sociais e culturais.

Preocupados com os arranjos sociais e educacionais, esse novo grupo de estudiosos do currículo apresenta um olhar norteador na transmissão de valores, crenças e ideais, valorizando as questões sociais da escola e seus envolvidos. A visão acerca do currículo sai da esfera tecnicista que via neutralidade no documento, e dá um passo rumo à criticidade na educação.

Em diversos países no mesmo período surgiram teorias acerca do currículo que divergiam das teorias tradicionais. Dentre as principais podemos destacar as ideias de Michel Young, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Cada um evidenciando a realidade educacional de seu país ou lugar de fala. Esses teóricos apresentariam as ideias que posteriormente originaram a chamada teoria crítica do currículo.

Esse novo conjunto de ideias contrasta com a teoria até então predominante, a teoria tradicional, que priorizava a elaboração e organização, desconsiderando os arranjos educacionais existentes e as características e organização da sociedade e do conhecimento.

As teorias críticas já partem do pressuposto de questionar as disposições sociais e educacionais, fazendo assim um paralelo com as injustiças sociais e a desigualdade. Enquanto os teóricos tradicionais sentiam-se confortáveis em realizar ajustes e adaptações no currículo, os críticos sugerem reflexões acerca da sociedade, da educação e suas finalidades. Tal conjuntura permite compreender que os teóricos críticos estavam atentos a desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz e não apenas em técnicas de como fazer o currículo.

Esses novos olhares acerca do currículo constroem-se e sustentam-se a partir das críticas sobre o capitalismo. A escola desse período é mais abrangente em termos de público, pois o acesso à educação fez com que não apenas os filhos da elite frequentassem a escola, mas também permitiu a abertura para os demais membros da sociedade. Dessa forma, as diferentes classes sociais passam a frequentar o mesmo espaço educacional, digamos da Educação Básica, e isso contribuía para a necessidade de repensar o currículo, que até então centrava suas ideias em pautas técnicas, administrativas e burocráticas, culminando em uma educação que promovia ideais capitalistas e de controle social por meio da classe dominante, o que segundo o olhar dos teóricos marxistas “[...] refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (Silva, 2022, p. 38).

Com base na contribuição dos teóricos dessa corrente, o currículo escolar passou a ser considerado um elemento estruturante da instituição escolar. Essa nova percepção trazia um olhar voltado a uma aprendizagem capaz de integrar o aluno ao seu meio social contribuindo assim para a formação do aluno criativo, crítico, autônomo e apto a compreender a própria realidade. Nessa conjuntura, o currículo é constituído pelos conhecimentos científicos e, também, por todas as atividades e relações estabelecidas nas escolas.

O movimento de reconceptualização do currículo acaba por se dividir em teóricos que se caracterizavam como subjetivos, adeptos aos ideais fenomenológicos e aqueles com viés mais marxista, que viam o primeiro grupo como um movimento pouco político e com questões muito subjetivas. Nas ideias fenomenológicas os objetivos, avaliação, aprendizagem e metodologia são conceitos de segunda ordem, que são responsáveis por aprisionar as experiências pedagógicas e educacionais vivenciadas pelos estudantes e professores.

Para a perspectiva fenomenológica, com sua ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, pouco sentido fazem as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno das disciplinas. [...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 2022, p. 40)

Procurando se afastar desses pensadores por discordarem da sua visão de currículo subjetiva e pouco envolvida com conceitos de lutas políticas, os teóricos da vertente neomarxista, Michael Apple e Henry Giroux, pautam-se em teorias que consideravam mais concretas e plausíveis para a causa, elaborando assim uma análise crítica muito influente nas décadas seguintes. Antecedendo Apple e Giroux nas ideias marxistas, tinham os conceitos estabelecidos por Althusser e Bourdieu, que instituíram a base de uma crítica radical à educação liberal, mas que segundo Silva (2022) não tinham tomado como cerne de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar.

Para Apple (1982), a educação e o currículo não podem ser reduzidos ao funcionamento da economia, uma vez que o currículo não é um campo neutro ou desinteressado de conhecimentos. Apesar de ser constituído de partes que cooperam para os interesses particulares das classes e grupos dominantes, Apple (1982) vê o currículo como um campo contestado, onde aqueles que se interessam e detém o poder se veem obrigados a um esforço permanente de convencimento ideológico para reter o controle. Sendo ainda necessário considerar que esse convencimento não se dá em oposição, conflito ou resistência. Daí uma das preocupações do teórico com os conhecimentos

determinados pelo currículo, ele parte da análise da legitimação de alguns conteúdos em detrimento de outros, pontuando a necessidade de sondar quais são os interesses na seleção de determinados conhecimentos em particular, sendo improvável compreender o currículo desconsiderando as suas conexões com as relações de poder. Apple (1982) enfatizava esses questionamentos em sua teoria curricular concebendo-o como um campo de resistência, assim contribuindo de forma importante para politizar as teorias posteriores.

Giroux (1986) vê o currículo através da noção de política cultural, observando na educação uma perspectiva de construção de valores e significados culturais. Sua crítica em torno das concepções tecnicistas se dá pelo fato de perceber nelas uma contribuição para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, uma vez que concentram seus esforços na racionalidade burocrática, deixando de lado os aspectos éticos, políticos e históricos das ações humanas e sociais, comprometendo assim o conhecimento. Suas demonstrações de apreço pelas questões culturais do currículo, o posicionam a favor da utilização da teoria social crítica curricular.

Giroux (1986) compreende que o currículo é uma possibilidade de emancipação e libertação dos explorados pela classe dominante. Portanto, o currículo também seria um espaço de resistência, sendo possível estabelecer conteúdos que propiciem a construção do pensamento crítico às crenças e arranjos sociais dominantes. Nisso pode-se observar a influência de Paulo Freire e a concepção libertadora.

Além dos teóricos já abordados, outros contribuíram para a produção de documentos e análises críticas ao currículo tradicional. No Brasil, pode-se citar a importância dos trabalhos de Paulo Freire, que muito contribuiu e foi reconhecido nacional e internacionalmente com ideais que caracterizavam o pensamento crítico de esquerda da época, direcionando uma visão de mundo no viés da cultura e do humanismo. Seus esforços o direcionavam à uma questão fundamental da prática escolar: “o que ensinar?”. Em resposta a esse questionamento, Freire direciona suas ideias a uma crítica à “educação bancária” e, por sua vez, à escola e pedagogia tradicional, censurando o desmerecimento dado às demais pessoas envolvidas no ato pedagógico.

[...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva (Silva, 2022, p. 59).

Em oposição a pedagogia de Paulo Freire, temos o estudo teórico de Dermeval Saviani, que faz uma separação entre educação e política a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Neste sentido, para Saviani, “[...] a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que dele se apropriam.” (Silva, 2022, p. 63).

Ainda no cenário das teorias críticas do currículo, as ideias de Michel Young e Basil Bernstein ganham espaço com uma visão sociológica da educação. Young (2014) apresenta essa ideia da “Nova Sociologia da Educação” na Inglaterra, apresentando uma preocupação em torno do processamento de pessoas e não como processamento do conhecimento, ou seja, possuía como questão básica as conexões entre currículo e poder, e entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Já Bernstein concebia a ideia de que era impossível conceber o currículo distante de uma perspectiva sociológica, sem importar-se com o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. Young compartilha da ideia de Bernstein de que “[...] não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento” (Young, 2014, p. 193)

As teorias críticas do currículo desaprovavam a escola capitalista e a forma que os teóricos tecnicistas e escolanovistas organizaram e desenvolveram os programas e elementos educacionais. Desmascararam um sistema de controle, domínio e poder realizados através da economia que atingia diretamente o sistema educacional.

Segundo Silva (2022), as teorias pós-críticas concordam com as teorias críticas em relação à ideia de que o currículo só pode ser concebido nas relações de poder em que está envolvido. Entretanto, enquanto as teorias críticas fundamentam sua análise na economia política do poder, as teorias pós-críticas não se limitam às relações de poder que envolvem o Estado ou a economia, mas

apoiam-se em formas textuais e discursivas, evidenciando um olhar aos domínios que envolvem questões como a raça, cultura, feminismo, etnia e sexualidade.

Com a abertura para essa nova visão de sociedade, educação e poder, percebe-se que a homogeneização cultural e ideológica não poderia continuar assumindo espaço no currículo, em razão de uma sociedade complexa e heterogênea. O que a escola e a mercadologia apresentavam como diversidade e respeito ao diferente não passava de supostos aspectos de diversas culturas nacionais, evidenciando assim que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

As teorias do currículo pós-crítico trazem uma concepção mais abrangente das relações de poder, problematizando de forma legítima as características do currículo até então existente. Apesar de observar e criticar o modelo educacional que se conduzia rumo aos interesses da classe dominante e denunciar esse viés educacional de forma a propor uma perspectiva do dominado e suas necessidades emancipadoras, ainda era excludente e indiferente em relação à cultura divergente.

Uma crescente reflexão acerca dessa nova corrente pedagógica realizou contribuições significativas para o currículo. Nos Estados Unidos tem início o multiculturalismo. Conforme Silva (2022), inicia-se um processo de fortes críticas em torno do que denominavam ser o “cânon literário” da educação curricular universitária, caracterizando-o como uma expressão privilegiada da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Propunham, portanto, uma perspectiva que agregasse ao currículo questões como tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Mas essa mudança não estaria concentrada em apresentar essas culturas em datas comemorativas, de forma superficial ou ainda partindo apenas da perspectiva de um lado, a ideia era justamente construir um currículo capaz de inserir na sala de aula e nas suas atividades meios de aprendizagem que levassem em consideração a cultura das minorias sociais na mesma proporção que é utilizado no currículo a cultura daquele que não é diferente. Conforme Candau e Moreira (2007), o caráter homogeneizador e monocultural da escola precisam ser combatidos e assumir

um compromisso com as práticas educativas que considerem o multiculturalismo e a questão do diferente. Silva (2022) retrata no mesmo viés a importância desse olhar nas práticas educativas.

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (Silva, 2022, p. 90).

As teorias críticas atentaram-se para as diferenças de classes do currículo, já as teorias pós-críticas agregaram a esse olhar as separações que essa classificação proporciona aos diferentes grupos da sociedade, sugerindo a necessidade de repensar o currículo que abrace as necessidades de todos os envolvidos na cultura escolar. A proposta seria uma análise política e sociológica do currículo que considere as desigualdades educacionais centradas nas relações de raça, etnia e gênero. Um currículo orientado a essas questões frustraria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação.

Uma das preocupações do currículo é o resultado do processo escolar, que tipo de cidadão e qual a consciência cidadã que se pretende formar é um dos questionamentos do currículo. Para tanto, se faz necessário uma abordagem curricular que se atente para as precariedades dos grupos sociais. A teoria pós-crítica vai direcionar o currículo para uma esfera de atenções das demandas da sociedade.

Inicialmente os teóricos focalizaram seus esforços exclusivamente nas demandas de acesso à educação dos grupos até então esquecidos e excluídos das discussões curriculares. A exemplo das demandas elencadas pelos teóricos pós-críticos tem as pautas que recorrem à um currículo que deixasse a aparente neutralidade do gênero no mundo social, que segundo os pensadores do currículo a partir do viés feminista, viam um currículo considerado de acordo com as necessidades e características do universo masculino. As críticas e questionamentos partem do princípio de que não se trata mais de simplesmente

ganhar acesso aos centros educacionais e ao conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las de forma a atender aos interesses de todos os grupos e classes inseridos no processo educacional. Construir currículos que reflitam de forma equilibrada as experiências e necessidades dos diversos grupos passa a ser o grande cerne das discussões e embates desse contexto. É através desse ponto que as pautas passam a ser consideradas na sociedade educacional.

De forma geral, o currículo, os livros didáticos e paradidáticos refletem e reforçam as narrativas mitificadas da origem nacional, privilegiando uma raça e cultura em detrimento de outra, considerando os diferentes como exóticos. Essa importância de a educação repensar essa situação se dá pelo fato de refletir diretamente na formação do aluno como ser social e sociável. Daí a importância de tratar essas temáticas a partir de um olhar histórico e político.

Uma gama de estudos abordando pensamentos distintos compuseram a evolução histórica do currículo. Perspectivas pós-colonialistas, pós-estruturalistas e culturais também evidenciaram ideias e questionamentos em torno do currículo escolar. As teorias críticas e pós-crítica ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de identidade, conhecimento e poder. Elas evidenciaram um olhar para o currículo que vai além dos conceitos técnicos e conteudistas, possibilitando vê-lo por outras perspectivas e observando inclusive as suas marcas imanentes das relações sociais de poder de forma a reproduzi-las em estruturas da sociedade.

Os estudos críticos do currículo pontuaram ser ele um aparelho ideológico do capitalismo, um território político, uma construção social e o resultado de um processo histórico que opera uma contingência social. Tais estudos foram evidenciados nas teorias pós-críticas que elucidaram que o currículo não pode ser compreendido à parte de uma análise das relações de poder. Em contraste às teorias críticas, as pós-críticas não limitam as relações de poder ao capitalismo, mas expandem para os processos de dominação através da raça, etnia, gênero e sexualidade. Após os levantamentos das duas teorias ficou evidente que a perspectiva acerca do currículo não pode ser a mesma. Conforme Silva (2022), o currículo tem significados que vão muito além daqueles idealizados pelas teorias tradicionais. "O currículo é lugar, espaço,

território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade” (Silva, 2022, p. 150).

### 3. A trajetória das políticas curriculares no Brasil

Para entender as atuais questões educacionais, é necessário observar em que moldes ela foi e é constituída. Muitos foram os acontecimentos históricos e políticos que contribuíram para as transformações ocorridas na educação brasileira no decorrer dos séculos. Contribuições estas que influenciavam na teoria e na prática do território escolar. As mudanças na sociedade, economia e política caminhavam atreladas às transformações ocorridas na educação.

Apesar da inexistência do termo currículo na primeira metade do século XVI assim como é apresentado atualmente, desde os primórdios da colonização portuguesa no Brasil pôde-se verificar uma aparente proposta curricular com a chegada dos Jesuítas em 1549. Esse princípio educativo na Terra de Vera Cruz foi o marco inicial da educação formal estabelecida no Brasil, mesmo sendo de caráter escuso a intenção desse método então organizado.

A história da educação no Brasil nos aponta que por séculos estivemos intimamente ligados e direcionados pelos ideais de educação permitidos pela coroa Portuguesa e ditados pela igreja católica. A colonização para ser efetiva se pautava na manutenção da manipulação e silêncio dos dominados, e para esta tarefa a Companhia de Jesus exerceu um brilhante papel, pois por longos séculos manteve seu sistema educacional funcionando no Brasil colônia, permeando suas características e diretrizes no sistema educacional do país. É necessário deixar claro que tal tarefa, realizada pela companhia de Jesus, não ocorreu de forma romantizada, mas sim com instabilidades frequentes decorrentes da resistência por parte dos dominados e muito posteriormente pelo desamor da coroa, que passou a vislumbrar outras metas para a crescente nação.

O acordo firmado entre a igreja e a coroa portuguesa possibilitou o início da história da educação brasileira a partir do método de catequização. Este por sua vez, garantiu que o acesso à educação se desse por meio daquilo que era considerável positivo para as relações de poder da época. Com o passar dos anos as relações sofreram alterações e conseqüentemente a educação também teve suas rotas e ideais redefinidos.

Nesse contexto, apesar de não se falar em currículo, o planejamento e organização das disciplinas podem ser considerados como um esboço rudimentar do mesmo. A princípio faziam parte deste processo o ensino de português, sendo instruído a partir da escrita e da leitura. Posteriormente, esse plano foi substituído pelo *Ratio Studiorum*, documento que estabelecia regras e normas para a prática de ensino na colônia. Criado pelos Jesuítas, tratava-se de um método elitista pelo fato de ser direcionado à formação dos filhos dos colonizadores, sendo assim, excluindo os indígenas, condicionando-os a filosofia da corte portuguesa e nos princípios do catolicismo. Os filhos dos colonos eram instruídos ao passo que os indígenas eram catequizados.

Esse modelo pedagógico inicial apresenta um currículo, mesmo que ainda não reconhecido como tal, característico do currículo tradicional. Moldar e adequar o indivíduo de acordo com uma conduta social universal tida como ideal é um princípio semelhante às ideias primordiais de Bobbyt (2004) e Tyler (1974), que propunham um currículo que formatasse as pessoas para o melhor desempenho no processo de produção, pensando em como delinear essa futura mão de obra de forma a não questionar o processo como um todo e sendo útil.

O ensino viabilizado pelos jesuítas estendeu-se até 1759, acarretando assim uma ruptura na organização curricular então estabelecida. Essa interrupção tornou a educação decadente e autoritária, mantendo um caráter enciclopédico e sem fins religiosos. Outro caráter desse modelo curricular foi a ausência da reflexão crítica de forma a não considerar as reais necessidades do educando. Esse período foi marcado pelas altas taxas de analfabetismo e ensino precário. As mudanças realizadas nessa fase da educação brasileira eram de caráter imediatista e não consideravam a educação como um todo, o que prejudicava o seu desenvolvimento. Com a chegada da família real em 1808, surge a ideia do currículo das Escolas de Primeiras Letras, voltado para o ensino primário, ofertando as disciplinas de escrita, leitura, gramática, noções de geometria e as quatro operações de aritmética, o que ainda caracterizava um currículo ausente de políticas educacionais planejadas e sistemáticas. Seguindo esse modelo, o currículo manteve, de acordo com os interesses da classe dominante, o distanciamento entre a vida prática e a vida escolar do aluno.

A teoria do currículo tradicional norteou diversas reformas educacionais e as práticas pedagógicas brasileiras por um longo período. Esse modelo norteou o sistema educacional brasileiro até o início do século XX. Isso proporcionou escolas com disciplinas rígidas, preocupadas com a manutenção da moral, professores situados no centro do processo de aprendizagem utilizando-se do autoritarismo para o desenrolar de uma prática conteudista e unilateral. A metodologia expositiva de repetição e memorização dos conteúdos culminou em um estudante passivo e receptivo. Esse modelo de currículo permeou a educação brasileira, direcionando, em 1932, para o surgimento da chamada Escola nova e posteriormente, em meados de 1960, para a Escola tecnicista.

A partir de 1920 as mudanças da sociedade brasileira em torno da urbanização e industrialização ascendeu debates em torno da educação e da sistematização curricular. É nesse contexto que surge o movimento da Escola Nova, que propunha mudanças no sistema educacional com o objetivo de preparar o estudante para esse novo modelo de sociedade.

O modelo da escola nova não era novidade no universo das discussões curriculares, John Dewey, filósofo norte-americano e precursor da Escola Nova, propunha a ideia de currículo que possibilitasse ao estudante um desenvolvimento da vida democrática, de forma a oferecer chances iguais para todos, respeitando a diversidade e a realidade de cada um, contribuindo assim para a integração do currículo aos interesses e desenvolvimento das crianças. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram alguns dos educadores brasileiros adeptos às ideias da Escola Nova e de Dewey.

Apesar de não apresentar uma proposta efetiva de currículo, a Escola Nova, a partir de sua metodologia de ensino, contribuiu para a construção de diretrizes rumo à organização curricular.

As organizações curriculares na Escola Nova tinham como objetivo integrar o currículo aos interesses e ao desenvolvimento das crianças e, por isso, aquele era voltado a atividades que favorecessem a observação, o pensamento e a criação. Os professores, por sua vez, preocupavam-se com a qualidade do ensino, e não apenas com a quantidade de conhecimentos transmitidos (Porto, 2017, p. 56).

A despeito de um viés democrático de forte influência no Brasil até a década de 1960, a Escola Nova contribuiu para uma maior elitização do ensino, sendo alvo de críticas por sugerir uma democracia educacional diante de uma sociedade de classes bem demarcadas. Com a ditadura militar, surge a pedagogia Tecnicista, influenciada pelos pensamentos norte americanos e pela teoria de Tyler, evidenciando uma educação de modelo fabril.

Tanto a Escola Nova quanto o Tecnicismo são modelos pedagógicos pertencentes à teoria curricular tradicional, caracterizadas pela postura de neutralidade em relação às questões sociais e políticas.

Como descreve Lima et al. (2012, p. 90):

As teorias não críticas decorrem de uma época em que a escola foi direcionada a seguir os princípios da administração fabril, da racionalidade técnica e do modelo taylorista/fordista. Os teóricos visavam à padronização dos processos pedagógicos com o objetivo de atender à escolarização em massa, preparando os indivíduos para o sistema mecânico de produção. Assim, a escola se preocupava em ensinar aos educandos, o controle do tempo e do espaço e as repetições necessárias às práticas profissionais.

Em contraposição às Teorias não-críticas, no Brasil, com o fim da Ditadura Militar e a retomada da Democracia, é possível destacar as chamadas Tendências Progressistas, baseadas nas Teorias Críticas e Pós-críticas. Essa nova tendência inicia-se com a oposição às visões tradicionais e tecnicistas, enfatizando uma análise crítica do sistema capitalista e compreendem a educação como um meio de conscientização sociopolítica.

As teorias críticas surgem denunciando o poder da hegemonia da classe dominante, que reforça suas práticas na práxis escolar. No Brasil, as teorias críticas e pós-críticas estão reunidas nas tendências Libertadora, Libertária e Histórico-crítica.

A Tendência Libertadora predominou na década de 1960. Paulo Freire (1970) é o principal precursor dessa concepção. O cerne dessa tendência foram os movimentos populares de alfabetização de adultos, onde a educação era utilizada com o objetivo de posicionamento crítico à transformação social. É importante salientar que o método de Paulo Freire não estava voltado apenas à educação escolar, mas também à educação informal. O currículo disposto aqui

estava diretamente ligado às temáticas relacionadas ao conceito social, e tanto os educadores quanto os educandos são sujeitos do ato de conhecimento, ou seja, professor e aluno posicionam-se de forma a estabelecer uma dialogicidade, baseada na problematização e discussão de temáticas voltadas ao universo cotidiano dos alunos.

A Pedagogia libertária, influenciada pelas grandes desigualdades econômicas e sociais impostas pelo capitalismo industrial, vai apoiar o desenvolvimento de um currículo que proporcionasse aos estudantes uma consciência de classe que contribuísse para novas formas de organização da sociedade e práticas de justiça social, de forma a não pensar a educação apenas por meio da economia e das relações de poder do Estado, mas sim no viés da cultura e do humanismo.

Para tanto apoiava-se nas ideias de uma educação nova, firmada em outras bases e valores, tais como o respeito à liberdade, à individualidade e sobretudo à criança. Essa tendência defendia a luta pela laicização do currículo, proporcionando um modelo que as experiências e vivências do aluno contribuam para a formação e conhecimento curricular. Nessa perspectiva, os alunos participam como sujeitos ativos no currículo, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de uma metodologia baseada em discussões, debates e trabalhos em grupos capaz de assim formar sujeitos livres do autoritarismo e indagadores do poder e do uso da escola para manter os sistemas de dominação impostos na sociedade.

A tendência histórico-crítica, também conhecida por crítico-social dos conteúdos, surgiu na década de 1980, com a proposta curricular metodológica que possibilita a relação do conteúdo com a realidade do aluno. Essa proposta curricular consiste em retificar os rumos da educação de forma crítica ao conteúdo abstrato e em descompasso com o contexto diário dos estudantes. Nessa concepção, Dermeval Saviani (1983) faz oposição às ideias de Paulo Freire, apresentando uma nítida separação entre educação e política. Assim, para Saviani (1983), os esforços da pedagogia histórico-crítica devem estar a cargo de transmitir os conhecimentos universais tidos como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que dele se apropriam.

O fim do século XX foi marcado pela inovação tecnológica que gerou mudanças significativas nos meios de comunicação, na circulação das informações e nas relações de trabalho. Em contrapartida, exacerbaram as desigualdades sociais, o desemprego e a degradação do meio ambiente. Nesse contexto, há o processo de concepção, idealização e desenvolvimento das teorias do currículo no Brasil, processo esse de construção de uma escola pública de qualidade que preza pela garantia dos direitos sociais.

Como visto até aqui, é nesse cenário de transformações e avanços da ciência, tecnologia e mudanças na sociedade que muitos pesquisadores, estudiosos e pessoas envolvidas no processo educativo buscam refletir acerca dos atuais dilemas da constituição do currículo no Brasil, levando em conta sua relevância no curso de construção de uma escola.

O grau de complexidade em torno das discussões acerca do currículo envolve questões que vão desde a dificuldade de conceituação do termo a questionamentos sobre qual conhecimento deve ser ensinado.

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera ser aprendido e ensinado na escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 362).

A preocupação do que deve ser ensinado no currículo é cercada de interesses não só dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, os professores, há as influências externas que culminam em interferir nos planejamentos e curso do currículo. A exemplo disso temos o livro didático, os sistemas apostilados e os exames nacionais de avaliação em larga escala. Há entraves das mais variadas formas de produção do currículo, uma vez que pode ser produzido em diferentes locais e por pessoas distintas, tais como:

Gestores dos sistemas educacionais, legisladores educacionais e eventualmente legisladores de fora do contexto educacional, especialistas das diferentes áreas, estudiosos sobre currículo, editores de livros didáticos e professores que atuam no dia a dia das escolas (Reis; Oliveira, 2014, p. 4).

No Brasil, há uma política curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). No seu artigo 26, afirma que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, sendo que deverá ser complementada por uma parte diversificada que será exigida de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura e economia, assim como da própria clientela. Portanto, entende-se que a LDB assegura no currículo uma formação básica comum. Além da LDB, o Brasil possui como órgão regulador e orientador do currículo o Conselho Nacional da Educação, criado em 1995, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), formado em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

Toda esta gama de leis e orientações acerca do currículo contribui como direcionadores para que os estados e municípios, a partir de então, construam não só o currículo, mas ainda materiais de suporte para a implementação do mesmo. Conforme Reis e Oliveira (2014), refletir sobre currículo é um exercício que exige pensar em distintas esferas que envolve grupos com pensamentos e interesses diversos.

[...] pensar, por um lado, em projeto de nação, formação humana, em concepção de homem e de sociedade, em diversidade e pluralidade social e linguística, em preparação para o mundo do trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos, dentre outras temáticas que se constituem embates, tensões e dilemas nessa área ou campo do conhecimento. Mas, por outro, é pensar no dia a dia do trabalho das escolas e dos professores, pois o currículo é elemento basilar do processo ensino aprendizagem, expresso por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, decorrente da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores (Reis; Oliveira, 2014, p. 1-2).

As diretrizes brasileiras comportam uma proposta curricular de âmbito nacional com força de lei, embora permita uma parte diversificada para amparar as particularidades regionais e locais. Ainda assim, nos contextos estaduais e municipais, a atuação dos gestores é a de garantir ao currículo, mesmo que pressionados a seguir as orientações legais de cunho nacional, políticas com feições próprias que atendam as necessidades de seus estudantes.

Partindo dessa observação, não se pode negar que os currículos, assim como as leis que os regem, foram produzidos, em sua maioria, fora da escola,

por especialistas, técnicos e gestores que, por vezes, encontram-se fora do chão da sala de aula, ou que ainda nunca nele pisaram. Mesmo que haja uma preocupação por parte dos elaboradores em considerar e incluir nas análises do currículo as percepções dos professores, há um distanciamento entre realizadores e executores.

Pelo exposto, os professores são tidos como executores da proposta curricular, livros, apostilas, parâmetros e guias, diretrizes e orientações curriculares diversas. A autonomia do currículo executado na sala de aula está de posse do professor, há relativa liberdade acerca do que ensinar mesmo que orientado pelos parâmetros nacionais existentes. A exemplo disso temos a participação dos professores na pesquisa de elaboração da BNCC, pois houve uma movimentação por parte das secretarias de educação de cada estado de forma a contribuir para a construção desse documento, tornando assim o processo mais colaborativo com a participação dos docentes. Para Lopes (2004), os docentes não estão presentes nas propostas curriculares como sujeitos ou doutos instruídos a refletir acerca do próprio trabalho, de modo que é fundamental a superação da dicotomia entre os que tecem e os que exercem o currículo, uma vez que seja propor, definir, elaborar ou implementar são dimensões de um mesmo processo que estão interligados.

Apesar da escola como núcleo de formação e do currículo desenvolvido nela parecerem sobreviver ilesos às mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos tempos, com um olhar mais apurado é perceptível que ambos estão suscetíveis às demandas vindas da sociedade. Enguita (2004) observa que ao longo dos tempos o que se esperava como encargo da escola e seus agentes veio mudando.

Houve um tempo em que a tarefa de educar era vista por seus protagonistas – tanto professores como alunos – como algo pleno de sentido [...]. Ainda são muitos os que acreditam que assim é e continuará sendo, ontem, hoje e sempre. Estes são aqueles que veem na educação o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a se prepararem para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica digna e suficiente, uma convivência não conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança. Contudo, proliferam – e às vezes ruidosamente – os que asseguram que já não é mais assim. [Para estes] seria incoerente educar para a convivência, a

solidariedade, a paz, etc., quando em torno da escola, a sociedade se mostra individualista, competitiva ou agressiva (Enguita, 2004, p. 7).

Apesar de não ser o único lócus de formação da sociedade atual, a cada dia, a escola e o que se ensina nela são colocados como preocupação de vários setores da sociedade. O título de exclusividade de lócus da educação e formação da sociedade não se restringe mais à escola. A revolução tecnológica e as mudanças trazidas por ela contribuíram para o desenvolvimento de novas formas de comunicação e saberes, deslocando assim para outros lugares o espaço de aprendizagem e formação. Entretanto, a escola continua sendo uma instituição que garante a formação fundamental, uma vez que há processos de ensino e aprendizagem que só podem ser desenvolvidos nela ou através dela.

Uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social, o que em geral se dá por meio do projeto político-pedagógico e da gestão democrática. A escola precisa observar o cumprimento do seu papel no que tange a atualização histórico-cultural dos educandos mediante apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade. Além disso, é preciso verificar se as escolas estão assumindo claramente o papel de promover ativamente, por intermédio do trabalho docente e dos recursos pedagógicos disponíveis, a relação dos alunos com os saberes que lhes permitam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida produtiva e cidadã, considerando as transformações em curso na sociedade contemporânea (Oliveira, 2009, p. 50).

O currículo no Brasil tem sido construído em um território de disputas, onde várias concepções teóricas se relacionam em meio às divergências e particularidades de cada um.

Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, às escolas e aos currículos. De um lado, na medida em que aumenta a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social, somos obrigados ao reconhecimento da diversidade de sujeitos autores de experiências diversas. Tentar sintonizar os saberes escolares com esse movimento será uma forma de enriquecer os currículos e a docência. Mas de outro lado, como nos adverte Walter Benjamin, a emergência de um mundo a ser dominado pelas tecnologias vai nos privando das relações sociais através das quais as gerações anteriores transmitiam o seu saber às seguintes gerações. Nessas relações sociais a educação, os saberes e os valores, a cultura e a leitura de mundo se traduziam em experiências (Arroyo, 2013, p. 124).

Isto posto, um dos desafios centrais do campo do currículo no Brasil na atualidade é uma revisão e atualização das discussões em torno das relações

entre currículo e sociedade e as mudanças ocorridas com o passar dos anos. Permitir que o currículo escolar seja pelos alunos e pela escola da diversidade social, cultural e de formas de aprendizagem é uma tarefa árdua. Essa relação do currículo e as mudanças trazidas pelos anos deve ser pautada com cautela e precisão pelos formuladores de políticas educacionais e de currículos, professores e gestores para que se constitua uma prática escolar que atenda as demandas do novo tempo e da escola que está nesse tempo inserida.

#### **4. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A sociedade contemporânea e o novo cenário mundial direcionam um novo olhar ao processo educativo. O que aprender, como aprender e o que ensinar são questionamentos cada vez mais constantes. É notório a evolução da sociedade e as demandas que acompanham tal movimentação, assim como o quanto essas transformações alteram os costumes, economia, cultura e por consequência impulsionam a educação a buscar estratégias para acompanhar essas transições.

O modo de produção capitalista define a atual organização da sociedade, assim como a sua disposição econômica e ideológica. Esse sistema caracteriza-se por valorizar a produção e comercialização de mercadorias utilizando-se da força de trabalho e dos meios de produção. Entretanto, os pressupostos do capitalismo não se reduzem à produção e comercialização de bens de consumo, o capitalismo contemporâneo detém as tecnologias da informação e os meios de comunicação contribuindo assim para a formulação de uma identidade que por vezes pode apresentar -se de forma influenciada, consumista e individualista.

Nesse contexto, a ideia de cidadão nos moldes capitalista exige uma política educacional que vai de encontro às aspirações estabelecidas pelo próprio sistema. Essa ideia sempre esteve presente nas teorias curriculares, ainda que de forma oculta, como sugere Apple, 1989. O sistema capitalista associado a educação cria e influencia o aspecto subjetivo dos indivíduos, direcionando-os tendenciosamente às necessidades do mundo capitalista, dos conglomerados industriais e do mercado. Todavia, é também por meio da escola que surge o pensamento crítico capaz de delatar e remodelar tal sistema considerado exploratório, como sugere Anjos (2021).

Portanto, a política educacional nesse cenário objetiva a manutenção da dominação e da exploração; entretanto, é por meio da escola que se pode também denunciar e revolucionar tal sistema exploratório. [...] Sendo nossa sociedade baseada nos princípios do Capitalismo, a escola surge como meio de implantação, divulgação e manutenção da ordem do capital através de uma política educacional que objetive este

intento, podendo essa mesma escola ser palco para a contraordem do que é ou está posto (Anjos, 2021, p. 27).

O currículo escolar, as experiências de sala de aula e a formação do aluno é indissociável da formação da sociedade, que por sua vez, atualmente, é gerida pelo sistema capitalista. A criança está inserida na sociedade e por meio dela tem vivências que precisam ser trabalhadas na escola através do currículo. É mediante a educação e as políticas educacionais que se desenvolve a sociedade de cultura letrada. É por intermédio da educação que as relações da sociedade acontecem e que a vida humana é mediada. Sendo assim, as práticas curriculares devem estar atreladas a essas mudanças e aspirações do ser humano em si e da própria sociedade. O viver em sociedade exige comportamentos e saberes que podem e devem ser direcionados na vida escolar, desde seus primeiros passos. Segundo Anjos (2021), desde o princípio, a humanidade vem alterando e adaptando tudo ao seu entorno de acordo com as suas necessidades, e, portanto, a escola não deve partir de outra premissa que não seja as que tangem ao próprio homem.

Os seres humanos não se adaptaram à natureza para subsistir e sim transformaram-na a fim de adequá-la às suas necessidades. [...] Nessa esteira, a elaboração de uma política educacional que atenda essa premissa é um imperativo necessário para tanto. Sendo assim, as sociedades estabelecem o que deve ser ensinado e aprendido para a presente e para as futuras gerações (Anjos, 2021, p. 28).

O preparo do que ensinar e aprender no hoje e no amanhã não se restringe apenas às reuniões escolares entre professores e a comunidade escolar, é do conhecimento de muitos que a escola assim como os projetos a serem desenvolvidos recebem posicionamentos e demandas externas, principalmente as de ordem governamental. O Banco Mundial, instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento, reconhece que a educação é a responsável por desenvolver conhecimentos, habilidades e competências que contribuam para a formação de um caráter econômico no cidadão. Em um dos documentos elaborados para a instituição com a finalidade de colaborar com a construção de políticas públicas para o desenvolvimento de programas educacionais afirma-se que:

[...] do ponto de vista econômico, um sistema educacional é julgado pela eficiência com que executa três funções primordiais: (1) desenvolver as habilidades da força de trabalho necessárias para o crescimento econômico sustentado; (2) contribuir para a redução da

pobreza e da desigualdade, proporcionando oportunidades educacionais para todos; e, (3) transformar gastos com educação em resultados educacionais – acima de tudo, aprendizagem dos alunos (Bruns et al., 2011, p. 15).

O documento elaborado por Bruns et al. (2011), ainda afirma que há uma nova exigência no mundo do trabalho capitalista, uma vez que este aponta a necessidade de um novo saber educacional que culmine na formação de indivíduos com competências e habilidades não só cognitivas, mas também emocionais. Nessa perspectiva, orientam o Brasil acerca da notoriedade de investimentos que fomentem o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais na educação.

[...] as mudanças no conteúdo do trabalho estão se movendo na direção da nova economia de competências. [...] Essas habilidades do século XXI incluem a capacidade de pensar analiticamente, gerenciar grandes conjuntos de informações e dados, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades e se adaptar às mudanças de carreira e emprego ao longo da vida adulta. Comunicação de alto nível e habilidades interpessoais – incluindo o domínio de uma língua estrangeira e a habilidade de trabalhar com eficiência em equipes e em tarefas colaborativas – também são importantes (Bruns et al., 2011, p. 31).

Morin (2011) ao refletir acerca do ensino e aprendizagem elenca a necessidade de uma formação integral do indivíduo, considerando suas demandas pessoais e a do próprio futuro profissional. Segundo Morin (2011, p. 36), “a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Para ele, a educação do futuro deverá ser universal e centrada na condição humana, uma vez que no passado muitas ações do homem foram frustradas pelo fato de não haver uma junção dos saberes contribuindo assim para o impedimento da aprendizagem. Essa concepção de educação global apresentada por Morin, considera as necessidades do indivíduo que está inserido em uma sociedade com diversas demandas.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner, conforme explica Carmo e Gualberto (2010), dá abertura a uma nova ótica acerca das inteligências, que foge dos aspectos tradicionais que giram em torno da mesma. Ele propõe inteligências diferentes, entre elas a interpessoal (identifica diferentes sentimentos, estados de espírito, motivações e intenções nos outros) e a

intrapessoal (entender as próprias emoções, conhecer suas virtudes e defeitos). A ideia de que há inteligências e aptidões além do linguístico e lógico-matemático causou grande impacto no meio pedagógico.

No mesmo viés do Banco Mundial há as percepções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta é uma organização constituída pelos países mais ricos do mundo e seus parceiros, cuja atuação é direcionada a orientar o desenvolvimento de políticas públicas e econômicas de países membros e parceiros. Segundo o relatório de estudos da OCDE sobre competências para o progresso social e o poder das competências socioemocionais, as necessidades educacionais seriam:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (OCDE, 2015, p. 18).

Ambos os relatórios, o de Bruns et al. e o da OCDE, evidenciaram, a partir de uma análise de estudos realizados em alguns países, que tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais desempenham um papel expressivo na melhoria dos resultados econômicos e sociais. Apesar desses dados terem sido observados a partir da ótica do mercado de trabalho, a elevação do nível das competências socioemocionais como perseverança, autoestima e sociabilidade produz resultados benéficos relacionados à saúde, ao bem-estar e reduz consideravelmente comportamentos antissociais, proporcionando assim o alcance de resultados positivos na vida.

A partir dos dados elencados no relatório da OCDE, 2015, observa-se que as competências socioemocionais isoladamente, não desempenham um papel significativo para a formação, mas quando integrado às competências cognitivas, permitem trocas mútuas alcançando resultados positivos para o desenvolvimento integral da criança. “Os resultados mostram que consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro das

crianças.” (OCDE, 2015, p. 14) Segundo esses dados, há uma série de fatores que exercem influência sobre a vida da criança e quando não tratado e validado na infância e na fase escolar geram adultos com instabilidades emocionais, e incapazes de gerir as demandas da vida em sociedade.

Situações adversas comuns a vida de todos, quando desencadeadas em indivíduos que não possuem controle socioemocional, geram impactos na autoestima, na qualidade de desempenho na vida profissional e pessoal. O documento aponta que situações como a insatisfação com a vida, em especial em países afetados com crises financeiras, o desemprego, que causa prejuízos materiais e estresse mental, além da baixa autoestima e até mesmo problemas com obesidade foram um dos dados analisados neste relatório com maior relevância, sendo apontados como uma das pautas a serem trabalhadas na escola.

Apesar do documento objetivar construir competências socioemocionais que gerem perseverança, responsabilidade e motivação enquanto ferramentas para o sucesso no mercado de trabalho, os dados deste relatório também mostram o quanto as competências socioemocionais influenciam não apenas na vida escolar ou profissional, pois o seu desenvolvimento é de importância para a vida pessoal, profissional e social das pessoas. Para tal, o relatório recomenda algumas ações para o alcance do desenvolvimento dessas competências, são elas:

[...] tomar medidas concretas para adotar e proporcionar suporte suficiente para as práticas que incentivam um conjunto mais amplo de competências – incluindo as socioemocionais – e que asseguram uma sociedade mais produtiva, mais inclusiva, mais ecológica e mais coesa (OCDE, 2015, p. 134).

López (2004) elenca três razões que julga ser a motivação que direcionou a educação a focalizar a atenção nos problemas emocionais, sociais e de conduta dos alunos e a sua relação com as dificuldades de aprendizagem escolar. A primeira razão apresentada é o fato de “um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem tem, ao mesmo tempo, dificuldades emocionais, sociais e de conduta.” (p. 113); a segunda seriam “as pesquisas que questionam o valor explicativo do QI no momento de entender o rendimento da

vida real” (p. 113), ou seja, levar em consideração apenas o conhecimento cognitivo na classificação das inteligências; por fim, a terceira razão seria considerar que “o bem-estar emocional e social dos alunos é fundamental em si mesmo, e incentivá-lo deve ser um dos objetivos básicos da escola.” (p. 114).

Entender que o rendimento acadêmico e o de outras áreas da vida real só podem ser explicados a partir de uma perspectiva global que considere além das capacidades curriculares o manejo das emoções, relações e afetos, faz parte do novo prisma da educação. Problemas afetivos e de conduta são frequentes na infância e quando não abordados pelas redes de apoio da criança, seja ela família ou a escola, resultam em situações cumulativas que por sua vez desgastam o processo de aprendizagem, ou até mesmo impedem o pleno desenvolvimento.

Existem contribuições oferecidas tanto pela família quanto pela escola para o desenvolvimento educacional das crianças. É na interação da família com a escola na construção desse desenvolvimento que se efetiva com notoriedade a aprendizagem e formação da criança. A família por sua vez exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é no seio familiar que se inicia o processo de educação formal da criança, sendo assim a responsável por ensinar valores fundamentais, como respeito, amor, honestidade, empatia, dentre outros e a escola vem como continuadora desse percurso de aprendizagem. A família é a primeira instituição em que as crianças são inseridas, é justamente nela que se aprende a estabelecer os primeiros relacionamentos, formas de se expressar e a se compreender como indivíduos. Para Varani e Silva (2010, p.516), a família tem como uma das principais funções “[...] a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em sociedade”, e “[...] o objetivo primordial da escola é o ensino e também a aprendizagem dos alunos”. Portanto, a junção das instituições escola e família tendem a aprimorar o desenvolvimento escolar do aluno, no sentido de que as diversificadas ações contribuem para o crescimento intelectual, social, de caráter e formação do indivíduo, amenizando problemas de conduta e de ordem emocional.

López (2004) faz uma classificação dos problemas mais corriqueiros em sala de aula e entre eles estão os problemas de conduta e os de ordem emocional, assim como suas dificuldades e formas de expressão.

Os problemas emocionais costumam manifestar-se na escola em forma de ansiedade ou de angústia, acompanhadas de manifestações de tristeza, choro, retraimento social, dificuldades de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse acadêmico, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com os colegas. A gravidade desses problemas emocionais é muito variável, pois tanto podem ser psicoses infantis ou manifestações de situações conjunturais de estresse mais relacionadas com a vida cotidiana, familiar, escolar ou social. Essa diferenciação nem sempre é fácil, pois, em inúmeros casos, o transtorno emocional infantil, associa-se a problemas de ansiedade e aos chamados problemas de conduta e, inclusive, esconde-se por trás deles (López, 2004, p. 115).

Esses problemas de ordem emocional citados acima culminam em outros sintomas que refletem na escola a falta de concentração, o desinteresse pelas atividades escolares e a diminuição do rendimento escolar. Em muitos casos fatores como a perda de apetite ou a obesidade, perda de sono, agitação ou lentidão, apatia, falta de energia, ideias de morte e outras situações de sofrimento na criança são demonstradas além do ambiente escolar. Toda essa gama de observações é reflexo da falta de manejo das emoções, expressando assim a necessidade de uma melhor observação das reais carências do aluno no currículo escolar.

No tocante à educação, Boff (2012) propõe o cultivo da ética do cuidado na educação escolar. Defende um “pacto ético, fundado, na sensibilidade humanitária e na inteligência emocional expressas pelo cuidado”. (Boff, 2012, p. 18) Nessa perspectiva, propõe-se resgatar a essência humana do cuidado, do agir com zelo, atenção e afetuosidade com si mesmo, com o próximo e os meios que o cercam. O agir com a prática do cuidado conduzirá a sociedade ao que Boff (2012) nomeia de um novo paradigma de convivialidade, o que seria um princípio inspirador e de melhoria na qualidade de vida para todos.

Para além das influências externas, como as já citadas, do Banco Mundial e da OCDE, nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nos currículos escolares, há os documentos orientadores e legisladores da educação brasileira. Dentre as legislações e critérios que regem a educação no Brasil, para

a finalidade desse estudo será considerado a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As legislações e critérios que norteiam a educação no Brasil, apontam que a formação global e integral do aluno passa pela competência socioemocional. Em seu artigo 205, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), assegura que a educação é um direito de todos e deve ser desenvolvida visando o pleno desenvolvimento da pessoa de forma a prepará-la para a vida cidadã e seu pleno exercício. Para que haja esse exercício cidadão é notório a necessidade de um indivíduo seguro de suas ações e reações em diversas situações, pautando assim a relevância das habilidades socioemocionais.

O artigo 26 da Lei N°9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da educação, certifica que os currículos deverão ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, que caracterize de forma regional e local a cultura, sociedade e economia dos educandos. Ainda nesse artigo é ratificada a importância de garantir aos educandos o acesso aos conteúdos relativos aos direitos humanos e ainda a prevenção de qualquer forma de violência contra a criança e o adolescente. Nesse sentido, a educação socioemocional encontra espaço, uma vez que é um ponto transversal dentre muitos. Considerando esse artigo, é intrínseco desenvolver um trabalho que valorize não somente o conhecimento cognitivo, mas o eu e o outro, e as relações em sociedade em uma perspectiva de mutualidade e reciprocidade, priorizando o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

No que tange a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo e norteador das diretrizes e competências da educação nacional, atenta-se a amplitude do currículo e sua diversidade considerando a dimensão e heterogeneidade de cada região do país e as próprias pluralidades dentro de cada sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Segundo Gonçalves e Deitos (2020, p. 4), “As competências gerais da BNCC estão diluídas na concepção socioemocional”. Sendo assim, a BNCC fornece elementos suficientes para o desenvolvimento educacional pautado nas competências socioemocionais, tornando possível traçar o currículo a partir dessas habilidades, propondo uma aproximação dos conteúdos curriculares com suas características sociais, políticas e econômicas da realidade.

Segundo Goleman, embora ao longo do percurso evolucionário tanto da sociedade e civilização quanto o próprio amadurecimento e desenvolvimento pessoal de cada um, “as novas realidades que a civilização tem se defrontado surgiram com uma rapidez impossível de ser acompanhada pela lenta marcha da evolução” (Goleman, 2012, p. 31). As novas instâncias educacionais, presentes nos estudantes deste novo milênio, revelam o quanto a escola pode influenciar na construção de um mundo melhor a partir de um currículo que seja desenvolvido considerando as reais necessidades do aluno. Essa necessidade é uma das pautas dos mais recentes documentos norteadores da educação, pois elencam questionamentos tais como o de como promover práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva socioemocional. É nesse cenário que o termo competências e habilidades socioemocionais ganham espaço, entretanto para melhor entendimento se faz necessário a compreensão do que seria essa competência.

Segundo o dicionário etimológico da língua portuguesa (Cunha, 2019), competência significa capacidade e habilidade de realizar algo. Houaiss (2004) descreve competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define competência como:

Na 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

Nesse contexto, dentre as dez competências da BNCC, para esse trabalho, serão utilizadas as competências de número 8, 9 e 10, que abordam habilidades cognitivas e socioemocionais, contribuindo para o reconhecimento das emoções, saúde emocional, o respeito ao outro, autonomia e resiliência dentre outras.

8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a 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 (Brasil, 2018, p. 8).

Apesar de ser recente a construção das competências pretendidas pela BNCC, é possível observar que há muito já se fala da necessidade de se considerar a formação integral, a afetividade, o social e as emoções no contexto escolar. Conforme pontua Carmo e Gualberto (2010), a teoria de Vygotsky acerca do desenvolvimento da criança, afirma que o desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado com as interações sociais nas quais ela se desenvolve. Para Vygotsky a formação se dá por meio de diálogos entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, a chamada experiência pessoal significativa. Para ele, é por meio das interações sociais que a criança se desenvolve cognitivamente.

Segundo Oliveira (2009), Rousseau em sua teoria acerca do desenvolvimento da criança afirma ser necessário a formação integral e não apenas focar no intelecto, uma vez que o homem é também constituído por sentimentos, emoções, instintos e sentidos. O centro de suas concepções é a ideia do homem natural, bom por natureza, corrompido pela sociedade. Segundo ele, diferente dos iluministas, o sentimento seria o caminho para o conhecimento, uma vez que a natureza humana engloba o sentimento e a afetividade.

Além das competências socioemocionais, alguns pesquisadores usam o termo Inteligência Emocional (IE) para abordar as habilidades que ultrapassam o formalismo das aprendizagens cognitivas. Com o rompimento da ideia dualista entre emoção e razão, a emoção ganha visibilidade e passa a ter espaço fundamental na construção dos processos cognitivos. Nessa perspectiva, surgem as teorias de Salovey e Mayer (1997), Gardner (1995), Goleman (2012) e Bar-On (2006). O modelo de inteligência emocional de Salovey e Mayer e Bar-On são os mais difundidos no meio acadêmico devido ao rigor teórico e empírico das pesquisas e da teoria, já a teoria de Gardner foi alvo de críticas por um longo período em razão da linguagem por ele utilizada para definir uma teoria tida como complexa e que há tempos vinha sendo estudada.

Mayer e Salovey (1997), propõe que a inteligência emocional é a associação de algumas habilidades, de forma a ser fundamental desenvolver habilidades socioemocionais para o desenvolvimento intelectual.

O modelo de Mayer e Salovey (1997) pressupõe que a IE se caracteriza como uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, que reúne quatro habilidades diferentes: percepção de emoção (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros), facilitação emocional (capacidade das emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais importantes e de humor, ajudando indivíduos a ver uma situação de várias maneiras diferentes e auxiliar diferentes tipos de raciocínio), compreensão de emoções (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como eles se combinam para criar outras emoções) e gerenciamento de emoções (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas ao seu redor) (Marin et al., 2017, p. 94).

Bar-On (2006), propõe um modelo de IE misto, numa perspectiva integrativa que combina as competências intrapessoal e interpessoal com as habilidades e o manejo de situações do estado emocional.

Propondo uma perspectiva integrativa, Bar-On (2006) conceituou a inteligência socioemocional, referindo que o constructo consiste em competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem uns com os outros: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo) (Marin et al., 2017, p. 94).

Gardner apresenta a Teoria das inteligências múltiplas, assimilando a capacidade de solucionar problemas de ordens diversas à inteligência.

A teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1997), sinalizou que a cognição humana era composta por diversas e independentes facetas entre as quais há uma relação de interdependência entre duas ou mais delas. Veenema e Gardner (1996) defenderam que a inteligência está vinculada à capacidade de resolução de problemas, uma vez que o indivíduo pode receber e modificar a informação a partir do nível de compreensão de si e dos outros. Assim, passou-se a reconhecer e valorizar as emoções, uma vez que podem aumentar a eficácia nas decisões e nos comportamentos. Compõem a Teoria das Inteligências Múltiplas as inteligências: linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (Marin et al., 2017, p. 93).

Goleman (2012) pontua que na verdade, há tempos se pensa em estratégias de contenção e domesticação das emoções para o melhor desenvolvimento da sociedade, pensando nas relações que nela são estabelecidas.

Na verdade, as primeiras leis e proclamações sobre ética – o Código de Hamurabi, os Dez Mandamentos dos Hebreus, os Éditos do Imperador Ashoka – podem ser interpretadas como tentativas de conter, subjugar e domesticar as emoções. Como Freud observou em *O Mal-estar na Civilização*, o aparelho social tem tentado impor normas para conter o excesso emocional que emerge, como ondas, dentro de cada um de nós (Goleman, 2012, p. 31).

Para Goleman (2012), a inteligência humana se dá a partir da construção de características cognitivas e emocionais, que atuam simultaneamente na vida do indivíduo, entretanto, reverbera que é a inteligência emocional que contribui

para que o educando possa se tornar mais plenamente humano e inclinado ao exercício da vida em sociedade de forma mais positiva.

As emoções, portanto, são importantes para a racionalidade. Na dança entre sentimento e pensamento, a faculdade emocional guia nossas decisões a cada momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional e capacitando – ou incapacitando – o próprio pensamento. Do mesmo modo, o cérebro pensante desempenha uma função de administrador de nossas emoções (...) num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes – e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas – não é apenas o QI, mas a inteligência emocional também conta. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. (...) quando esses parceiros interagem bem, a inteligência emocional aumenta e também a capacidade intelectual (Goleman, 2012, p. 53).

A partir do exposto, pensar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a serem inseridas no currículo escolar, como sugere a BNCC, é uma tarefa necessária, porém arduo, uma vez que a escola e os seus agentes estão ainda inseridos em uma política de valorização do cognitivo em detrimento do socioemocional. Outra situação elencada por vezes é o fato de acreditar que o único lugar para desenvolver essas habilidades seja a escola, excluindo a família do processo de aprendizagem. Apesar de na atualidade a criança estar inserida em uma carga horária exaustiva na escola e longe do âmbito familiar, não é correto isentar a família da responsabilidade de educar e desenvolver habilidades que contribuam para a formação da criança.

Segundo Capelatto e Martins Filho (2012), por vezes passa despercebido no processo de ensino e aprendizagem que a família exerce influência sobre a criança, podendo essa influência ser favorável ou não para o processo de aprendizagem, sendo necessário observar que o meio em que a criança está inserida afeta o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tornando difícil o trabalho da escola. É imprescindível a escola se ater ao que é de sua incumbência, mesmo tratando do desenvolvimento emocional, como propõe a BNCC e outros instrumentos do contexto escolar, sendo assim, na escola o desenvolvimento das habilidades emocionais está associada a aprendizagem do aluno, a escola precisa dedicar-se a finalidade de ter alunos mais críticos, autônomos, comprometidos com a aprendizagem, responsáveis,

que respeitem as diferenças e que sejam capazes de viver com o outro. Um indivíduo emocionalmente inteligente tem a capacidade lidar com frustrações, regular os seus estados de ânimo, controlar os impulsos, ser empático, estabelecer relações consideradas saudáveis, posicionar-se e ter criticidade diante de várias situações, de motivar a si mesmo em situações difíceis e assim ter um desenvolvimento integral dentro do proposto e esperado para a educação.

Nesse sentido, entende-se que a educação emocional, apesar de ser vista por alguns educadores como um complemento, deve ser compreendida como parte integrante ao desenvolvimento cognitivo, contribuindo assim para a finalidade educacional de formação integral do educando. Sendo assim, há de se propor programas escolares que contemplem concomitantemente o desenvolvimento cognitivo e o emocional, assim como ofertar formações necessárias e equivalentes aos educadores em geral, proporcionando meios para a consolidação das competências socioemocionais.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DEFINIÇÃO DA PESQUISA E DA METODOLOGIA

A análise documental é uma metodologia de investigação científica cujo objetivo é examinar e assimilar, por meio de procedimentos técnicos e científicos, o teor de documentos dos mais variados tipos para assim lograr as mais significativas informações acerca do objeto de estudo pretendido. Para tanto, pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e documentos, sejam elas escritas ou não.

Como percurso metodológico, destaca-se a análise qualitativa, que apesar de ser vista em algumas situações como tendenciosa por parte do pesquisador ou do participante da pesquisa, apresenta maior flexibilidade e adaptabilidade. Conforme Minayo (2009), não há hierarquia entre os métodos de pesquisa quantitativo e qualitativo, a diferença estaria na própria natureza, sendo o método qualitativo o mais indicado no caso das pesquisas voltadas às ciências sociais, uma vez que trabalha com fenômenos humanos, não podendo esses serem traduzidos em números.

Após a determinação do objetivo da pesquisa, foi concebido como mais adequada a metodologia qualitativa, por se tratar de pessoas e ciências sociais, uma vez que esse modelo está mais familiarizado. Segundo Tuzzo e Braga (2016, p. 142):

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Para tanto, o presente estudo debruça sobre a análise documental pois

A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

Ainda que pouco explorada, a análise documental, pode se valer de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Conforme Lüdke e André (1986), seja acrescentando as informações logradas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, a análise documental é preciosa como metodologia não só na área da educação como também em outras áreas.

Ainda sobre o conceito de análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) esclarecem que:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Por certo a análise documental utiliza-se de documentos para o seu desenvolvimento. Cellard (2008) define documento como todo vestígio do passado que serve como prova, algo que serve de registro, prova ou comprovação.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Godoy (1995, p. 21-22) afirma que a palavra documentos deve ser compreendida de forma extensa, incluindo:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Para o desenvolvimento da pesquisa pautada na análise documental, cujos dados são logrados de documentos, é importante salientar a importância de não manter o foco unicamente no conteúdo, mas considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos.

A pesquisa que se utiliza da análise documental não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Elas divergem quanto à fonte dos documentos, pois a pesquisa bibliográfica tem como fonte principal documentos já com tratamento analítico, como livros e artigos, e remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias. Já a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 35).

Para tanto, a presente pesquisa valeu-se de uma variedade de instrumentos tais como, conjunto de leis, estatutos e decretos oficiais de ordem municipal, estadual e federal, documentos que compõem parte da história da educação integral do município de Araraquara, assim como os documentos norteadores (currículo, leis e decretos) que regem a Educação Integral para a construção e análise dos dados.

**Quadro 1-** Quadro dos Documentos Analisados

<b>Documentos</b>	<b>Ano</b>
Constituição da República Federativa do Brasil	1969
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Educação complementar de Araraquara-SP	1995

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Plano Nacional de Educação	2001
Programa de Educação Complementar de Araraquara-SP	2001
Programa Mais Educação	2010
Educação Integral de Araraquara-SP	2013
Base Nacional Comum Curricular	2018
Projeto Político Pedagógico do CE Piaquara Prof <sup>a</sup> Lectícia Vitta Filpi	2023
Projeto Político Pedagógico do CE Piaquara Prof <sup>a</sup> Lectícia Vitta Filpi	2024

Fonte: Elaboração própria (2024)

Apesar de também fazer parte do arcabouço de pesquisa da análise documental o uso de entrevistas, questionários e observações, o presente trabalho se validará em analisar o conjunto de leis, estatutos e decretos oficiais de ordem municipal, estadual e federal, documentos que compõem a história da educação do município de Araraquara, assim como os documentos norteadores que regem a Educação Integral para a construção e análise dos dados.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que há dois grupos de tipos de documentos, sendo eles, os documentos escritos e os documentos iconográficos. Os que serão utilizados na presente pesquisa serão os escritos, que conforme os pesquisadores acima citados, podem ser documentos parlamentares, jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros.

Para a pesquisa atual não foi empregada a pesquisa de campo, o levantamento será realizado em sua maioria em documentos, utilizando-se também algumas fontes com tratamento analítico como livros. Gil (2010) pontua que as fontes de papel podem proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos, contribuindo para o ganho de tempo e ausência de perda de tempo nos levantamentos de campo. Além disso, afirma só ser possível a investigação social por meio de documentos. Para Gil, as fontes de documentação mais importantes são os registros estatísticos, os registros institucionais escritos, os documentos pessoais e as comunicações em massa.

O autor explica que os registros escritos de ordem governamental também podem ser úteis para a pesquisa, tais como os projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, entre outros. Outro fato que possibilita esse levantamento documental é o fato de serem a sua maioria documentos públicos abertos, caracterizados por ser público e acessível a qualquer parte interessada.

Após o levantamento e a análise documental foram realizadas algumas inferências de análise pessoal sobre o assunto, contribuindo assim para a realização da pesquisa. A análise documental numa perspectiva qualitativa, dotada de um cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados contribuiu para a realização da pesquisa proposta.

## **6. APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO DE ARARAQUARA-SP**

A partir dos estudos acerca da educação integral e o currículo de Araraquara, foi possível elencar pontos favoráveis e negativos com relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo e práticas pedagógicas das unidades de educação integral do município.

A educação integral, no decorrer do processo histórico recente, tem como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola objetivando, sobretudo, a equidade, enquanto superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças. Trata-se de uma conquista de direitos sociais que passou a compor a legislação educacional brasileira e a exigir que as políticas públicas, nas mais diversas iniciativas, desenvolvam projetos, programas e modelos que contribuam para a formação integral do aluno, atendendo às demandas da vida em sociedade e do futuro profissional e social.

Na história educacional brasileira, remontam à década de 1930 as primeiras menções à educação integral, assimilado ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e demais correntes políticas do período, evidenciando que nem sempre o entendimento sobre o assunto e o seu significado eram os mesmos. O debate sobre educação integral teve origem na análise das desigualdades sociais, fator que impõe diversos desafios às políticas públicas e, em particular, às políticas educacionais.

É notório que a situação de vulnerabilidade e risco social pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem e distorção entre idade e ano/série e para a evasão escolar. Dados expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza as informações do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e outros indicadores apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atestam diversas variações entre os diferentes sistemas de ensino revelando as profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem educacional. Dessa forma,

evidencia-se a complexidade de um processo em que se entrelaça em diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas.

Pensando na universalidade da escola pública, a materialização do direito à educação de qualidade e a todos os demais direitos humanos e sociais que consolidam a cidadania, é uma das tarefas e funções que pode ser realizada através da educação integral. Nesta perspectiva, o grande desafio da educação integral é dialogar e articular todos os processos escolares com as demais políticas sociais e equipamentos públicos, buscando garantir o sucesso escolar.

No contexto educacional brasileiro, têm sido formuladas, desde o início do século XX, concepções e práticas de educação integral. Entretanto, os esforços em torno desta concepção são alicerçados na ampliação da jornada escolar e reestruturação do espaço escolástico desconsiderando-se, por vezes, o conceito de integralidade que está intrínseco à educação integral. O conceito de integralidade deve contemplar, portanto, uma educação que promova o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões, por inteiro e na perspectiva multimodal, levando em conta o corpo, a mente e a vida social, contribuindo assim para a construção de um sujeito autônomo, crítico e participativo. Sendo assim, a escola deve atender os educandos considerando os seus aspectos cognitivos, políticos, éticos, culturais, sociais e emocionais numa perspectiva integral.

Essa construção que ocorre dentro e fora do espaço escolar deve considerar a singularidade da criança e do adolescente, assim como a diversidade de aprendizagens, vivências e emoções que os cercam. A educação integral será como um condutor dos alunos ao protagonismo no tempo e no espaço em um mundo que está em um ritmo ininterrupto de movimento e transformação. Nesta perspectiva, é fatídico, educação integral é muito mais do que educação em tempo integral, e esse é o conceito central desse modelo educacional. Para tanto, evidenciando a relevância da temática, o Ministério da Educação em 2009 apresenta um texto acerca da educação integral direcionando uma referência para o debate nacional. Neste documento fica nítido

a necessidade de dissociar a limitação dada a educação integral ao tempo de permanência na escola.

Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar (Brasil, 2009, p. 14-15).

Educação integral diz respeito a uma concepção do ser humano que ultrapassa o reducionismo de ver o aluno apenas como um ser cognitivo e o docente como um mero transmissor. Freire (2014) propõe uma pedagogia dialógica que rompe com a ideia de que o docente deve ser o agente principal do processo educativo. Nos parece que suas ideias vão ao encontro dos propósitos da educação integral expostos em Brasil (2009), no que diz sobre a importância de valorização dos saberes e experiências do estudante. Segundo ele, é por meio da interação entre educador e educando, ambos como protagonistas, que se dá o processo de aprendizagem.

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2014, p. 28).

Por sua vez, para Morin (2011, p. 36), “[...] a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Ainda segundo Morin (2011), a educação do futuro deverá ser universal e centrada na condição humana, uma vez que no passado muitas ações do homem foram frustradas pelo fato de não

haver uma junção dos saberes contribuindo assim para o impedimento da aprendizagem.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas e educacionais meios de garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Apesar de, por vezes, as mesmas leis de defesa estarem relacionadas a manobras políticas que corroboram para uma construção capitalista excludente, classificatória e limítrofe em habilidades e competências.

Apesar de a Constituição Federal (Brasil, 1988) não fazer referência literal à educação integral ou ao tempo integral, traz a educação como o primeiro dos direitos sociais capaz de conduzir o sujeito ao pleno desenvolvimento da cidadania. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância” (Brasil, 1988, art. 6). Ainda na constituição, verificamos a importância da educação de forma integral, na determinação do artigo 205 que considera a educação como um direito de todos cuja visão é o pleno desenvolvimento da pessoa considerando seu preparo para o exercício da cidadania e futuro profissional.

O ECA (Brasil, 1990), preconiza que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, sendo a cultura do cuidado e a educação os meios para garantir o desenvolvimento integral. Em seus artigos preserva a educação e proporciona garantias para que crianças e adolescentes sejam atendidos sem prejuízo em sua formação. Em tempo, apresenta a educação como um facilitador do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, que oportuniza a dignidade a cada um.

A LDB (Brasil, 1996), considera a educação para além das metodologias educacionais, valorizando as experiências extraescolares. Em seu primeiro artigo já apresenta a educação como um processo formativo que não se restringe à escola, mas como um processo que “[...] se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1994, art.1). Ainda na primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil, a orientação é a prioridade do desenvolvimento integral da criança, considerando “[...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29). Neste sentido, a LDB prevê a ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral de forma progressiva, sendo empenhado todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares para o regime das escolas de tempo integral.

Nesta perspectiva, vem a BNCC (Brasil, 2018), marcada por inúmeras polêmicas desde a sua apresentação. Apontada pelos seus apoiadores como uma ação decisiva para a garantia da igualdade do direito à educação para todos no país, o documento pouco reconhece a relação entre escola, sociedade e espaço escolar, de forma a adotar as unidades escolares como indiscriminadas, escopo de políticas unitárias que contribuem para a reprodução das desigualdades educacionais. Apesar de ter em sua redação o compromisso com uma educação livre de desigualdades e preconceitos, e que privilegie a formação integral do aluno, sua lógica empresarial assenhoreia um professor como mero transmissor de conhecimentos, contribuindo para a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos docentes e discentes em todo o país.

A BNCC (Brasil, 2018) tem como um dos seus objetivos a formação integral do estudante por meio das dez competências gerais para a Educação Básica.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que 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, 2018, p. 14).

A visão de educação integral apresentada pela BNCC independe da duração da jornada escolar, seu conceito está relacionado à construção intencional de processos educativos que propiciem aprendizagens que concordem com as reais necessidades, possibilidades e interesses dos alunos, alinhados à sociedade contemporânea. Nesse viés, o compromisso da educação integral aqui estabelecida é com a formação integral do estudante em suas diversas possibilidades, contribuindo assim com a construção de uma identidade cognitiva que esteja em mesmo ritmo de desenvolvimento com as demais carências do ser humano como, por exemplo, o desenvolvimento socioemocional, assim como o seu fortalecimento para o enfrentamento das demandas da vida pessoal e em sociedade.

Ainda em tempo, é necessário pontuar que em 2009 o Ministério da Educação, com a finalidade de estabelecer a educação integral e em tempo integral, divulgou o Programa Mais Educação, uma proposta do Governo Federal, apresentando pressupostos para projetos pedagógicos a serem desenvolvidos no programa de educação integral. Nesse programa, o objetivo era fomentar a educação integral por meio de apoio ao desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essa perspectiva educacional se daria de forma a considerar não apenas o currículo direcionado aos saberes cognitivos, mas também:

[...] incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (Brasil, 2009, p. 14).

Anos antes da criação do Programa Mais Educação, no município de Araraquara-SP, inicia-se uma proposta curricular semelhante a educação integral, com uma visão voltada ao atendimento de crianças de forma a possibilitar a garantia da proteção e da assistência social contemplando uma carga horária que ia além do estabelecido rotineiramente. Atualmente o município possui em sua rede escolar o sistema de educação integral em escolas

de tempo integral e no modelo de contraturno. Sua trajetória inicia-se em meados da década de 1940, com a implantação das primeiras turmas de recreação, nesse momento, atendiam crianças de 3 a 13 anos, com o objetivo de ocupar o tempo livre das crianças.

Esse modelo pouco ampliou-se e permeou até 1993, seguindo um caráter assistencialista e com um currículo voltado às atividades recreacionistas. A partir de 1993, inicia-se um processo de discussões, idealizadas por Orlene de Lourdes Capaldo<sup>2</sup> e Sílvia Paula Vendramin Brunetti,<sup>3</sup> acerca dos rumos da educação integral, buscando um viés pedagógico que atendesse às leis que orientavam a educação brasileira.

A princípio o interesse centrava-se na ideia de acolher as crianças e adolescentes no contraturno, ou seja, o atendimento seria realizado no período oposto ao da Educação Básica. Para isso, as discussões consideravam o fato de muitas crianças estarem em situação de rua, exercendo atividades de baixa remuneração fazendo assim parte da rota de exploração do trabalho infantil, principalmente no setor cítrico que é um setor de grande importância para a região, de forma exploratória e expostos muitas vezes a criminalidade, drogas e prostituição. Pensando em garantir, através da educação, meios para atender as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e demais situações que careciam das ações das políticas públicas, nasce o programa de educação integral do município, a princípio denominado Programa de Educação Complementar - PEC.

Consoante ao PEC e os princípios por ele assumidos, tais como educar para a cidadania, educar para a cidadania cultural educar pelo diálogo, educar para a solidariedade, educar para a paz e para o respeito ao meio ambiente, a educação complementar tem como objetivos gerais: 1) respeitar cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento, resguardando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos

---

<sup>2</sup> Professora assistente doutora, aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus de Araraquara-SP, responsável pela autoria e assessoria na implantação do Programa de Educação Complementar do município de Araraquara.

<sup>3</sup> Coordenadora técnica do Programa de Educação Complementar junto à Secretaria de Educação e Cultura da prefeitura municipal de Araraquara-SP.

personais, garantindo-lhes integridade física e psíquica; 2) levar o aluno a agir com autonomia nas decisões pessoais e nas relações sociais, valorizando as contribuições próprias e alheias e respeitando os princípios básicos de uma sociedade democrática; 3) reconhecer no patrimônio cultural a diversidade linguística e artística como direito dos povos e dos indivíduos, desenvolvendo interesse, respeito e tolerância; 4) apreender os modos corretos de representação da linguagem, construindo e interpretando coerentemente textos diversos, utilizando-os como instrumentos de comunicação, de reivindicação e de inserção no mundo social; 5) interessar-se pelo trabalho em equipe, valorizando os comportamentos cooperativo, solidário e responsável, e demonstrando conhecimento, flexibilidade, idoneidade, criatividade, estabilidade emocional e confiança; 6) por último, é também objetivo da Educação Complementar educar para o reconhecimento da relação entre o social e o natural nas questões ambientais, tendo em conta a participação e a articulação como poder público na busca de soluções para problemas que afetam a sociedade (Capaldo, 2006).

Fundamentado em objetivos claros visando a formação integral do estudante e a partir de discussões acerca da necessidade de atendimento de forma complementar às crianças e adolescentes do município, no ano de 1994, como projeto piloto do PEC, foi criado o Centro de Educação Complementar Piaquara. Baseado na garantia dos direitos sociais e civis conquistados para as crianças e adolescentes, assim como toda a sociedade, essa ideia expandiu-se com o decorrer dos anos totalizando atualmente 6 Centros de Educação Complementar no regime de contraturno (CE), 6 unidades EMEF com jornada escolar ampliada em regime de contraturno e 2 unidades EMEF de tempo integral.

As unidades de educação complementar da rede, que operam no modelo contraturno, atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo esse o único pré-requisito para o atendimento. No caso das unidades de contraturno, as crianças assistidas são oriundas de diversos bairros e escolas, podendo ser essas da rede municipal, estadual ou particular.

No caso das EMEF e unidades com jornada ampliada, a carga horária compreende uma matriz curricular que contempla uma base comum composta por 28 horas executadas pelos professores do ensino fundamental e uma parte diversificada de 12 horas realizada pelos professores do programa de educação complementar. Já nas unidades de contraturno a jornada é composta de 20 horas/aula ministradas por professores do programa de educação complementar distribuídas em disciplinas específicas do programa. No caso dos professores do Programa de Educação Integral, recrutados via concurso público, deverão ser licenciados em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Psicologia ou Educação Física. Ainda no mesmo programa, há professores especialistas que atendem oficinas específicas, de acordo com a sua formação, a exemplo disso temos Ballet, Dança Contemporânea, Teatro, Capoeira e Música.

A Lei municipal nº 4.938 de 13 de novembro de 1997, institui o sistema municipal de ensino do município, e define a Educação Complementar como uma das áreas de instituição de ensino do município, compreendendo o “[...] atendimento educacional complementar oferecido às crianças que frequentam o ensino fundamental”. (inciso D do artigo 3º). Todos os aspectos históricos e funcionais, assim como os princípios orientadores e as diretrizes metodológicas do Programa de Educação Complementar encontram-se detalhados em seu Projeto Político Pedagógico. Cada unidade elabora e executa sua proposta pedagógica de acordo com o que é expresso na LDB.

Em consonância com a legislação vigente, a Lei nº4.938 de 13 de novembro de 1997, acerca do sistema municipal de ensino do município de Araraquara-SP, foi alterada pela Lei Municipal nº7.863 de 25 de janeiro de 2013. De acordo com a nova lei, a jornada escolar das escolas integrais deve ter no mínimo 7 horas diárias, e quanto ao currículo, fica estabelecido:

O currículo do ensino fundamental em tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica na ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades diversas articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento da base nacional comum, com vivências e práticas socioculturais, corporais, efetivas, de relacionamento interpessoal, de educação ambiental, de acesso universalizado a bens e circulação por espaços e serviços. Lei nº7.863 de 25 de janeiro de 2013, art. 1º, parágrafo 5 (Araraquara, 2013, p. 1).

Com a alteração na legislação, o Programa de Educação Complementar outorgou espaço à Educação Integral, conferindo assim o que as novas orientações pedagógicas exigiam acerca desse novo enquadramento. Para tanto, a partir de 2013, após algumas alterações, o Programa fica estruturado em oficinas, com professores com a formação acima citado exercendo função atividade de 33 horas/aula semanais aplicadas na jornada de 1/3, conforme Lei Federal nº11.738 de 2008. Ainda na rede municipal de Araraquara-SP há professores que atendem ao programa em jornada de trabalho de 20h/aulas semanais, são esses de contratos anteriores ao ano de 2013.

Para a melhor compreensão deste trabalho, faz necessário pontuar que o termo educação integral abordado a partir de então se refere às unidades que atendem a demanda de contraturno com professores do programa de educação integral. Entretanto, esse programa utiliza-se, em sua proposta curricular, da parte diversificada de cada área do conhecimento. Sendo assim, adota a nomenclatura oficinas e não disciplinas, fazendo assim a distribuição e apresentação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada oficina e ano específico.

[...] por oficina pedagógica deve-se entender o ambiente formado pelo espaço físico, metodologia e materiais organizados para o desenvolvimento de conhecimentos, procedimentos e atitudes. As oficinas requerem uma preparação especial, com um conjunto específico de materiais dispostos de maneira a permitir uma grande aproximação entre os alunos como também dos alunos com o professor, favorecer o diálogo, a troca de ideias, novas experiências, o exercício da autonomia e protagonismo infanto-juvenil (Araraquara, 2013, p. 14)

O currículo deve viabilizar nas oficinas a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade. As oficinas se enquadram na parte diversificada do currículo, que é de grande importância para a ampliação do papel socioeducativo e o enriquecimento pedagógico da proposta educacional. No caso das EMEF do programa de Educação Integral as oficinas são: Leitura, Orientação de estudos e pesquisas, Tecnologia da informação e comunicação, Música, Artes cênicas, Prática desportiva, Recreação e jogos e Educação Ambiental. Já na Matriz Curricular e nas de contraturno, há algumas especificidades, neste caso a parte diversificada do currículo não viabiliza a oficina de Prática Desportiva, substituindo-a pela oficina de Artes Visuais.

Ressalta-se que a estrutura da oferta de disciplinas varia de acordo com a jornada de cada unidade.

**Quadro 2-** Matriz curricular: base nacional comum curricular e parte diversificada (utilizada nas Unidades de Ensino Fundamental em tempo integral)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
LINGUAGENS	Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Língua estrangeira moderna</li> <li>✓ Leitura</li> <li>✓ Orientação de estudos e pesquisas</li> <li>✓ Tecnologia da informação e comunicação</li> </ul>
	Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Música</li> <li>✓ Artes cênicas</li> </ul>
	Educação física	✓ Prática desportiva
MATEMÁTICA	Matemática	✓ Recreação e jogos
CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA	História	Educação ambiental
	Geografia	
	Ciências naturais	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, 2013

**Quadro 3-** Matriz curricular: base nacional comum curricular e parte diversificada (utilizada nas unidades de Educação integral que oferecem o modelo de contraturno)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	PARTE DIVERSIFICADA
Linguagens	Leitura
	Orientação de estudos e pesquisa
	Tecnologia da Informação e Comunicação
	Música
	Artes Cênicas
	Artes Visuais
Matemática	Recreação e Jogos
Ciências Humanas e da Natureza	Educação Ambiental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, 2013

Nas unidades de educação integral que atendem em sistema de contraturno, anualmente é construído um Plano de Ensino que direciona as atividades do respectivo ano letivo. Esse plano é gerado a partir de um tema norteador, definido em coletividade pela Secretaria de Educação, gestores e professores. Esse tema norteador é o mesmo para todas as unidades de Educação Integral do município. Contudo, cada unidade constrói o seu projeto anual que é desenvolvido pelas “Oficinas Pedagógicas”.

Apesar da rede ainda não possuir um currículo da educação integral pautado e atualizado segundo a BNCC, uma vez que a última versão curricular da Educação Integral do município deu-se em 2013, é possível verificar desde o início das atividades pedagógicas do projeto a presença da educação socioemocional, assim como o predomínio de atividades que valorizam as competências de número 8, 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular.

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 (Brasil, 2018, p. 8).

Observando o currículo por uma perspectiva da Educação Socioemocional, é possível compreender que a organização do programa tende a potencializar as práticas pedagógicas de uma forma distinta da performance realizada nas escolas de Educação Básica. O programa da Educação Integral da rede municipal de Araraquara-SP proporciona uma amplitude de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, uma vez que possui um protótipo singular. Desde a forma de organização das disciplinas até a sua distribuição e disposição na sala de aula. Conforme já mencionado anteriormente acerca das oficinas do programa, dentre elas há algumas onde é possível salientar o desenvolvimento da educação socioemocional, um exemplo seria a oficina de Artes Cênicas (também nomeada por Relações), Jogos e Leitura.

No currículo há uma orientação quanto às habilidades e competências esperadas por cada oficina. De forma detalhada, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos a partir das oficinas pedagógicas agem subsidiando, instrumentalizando e mobilizando os docentes para a realização dos planejamentos, contribuindo assim para o estabelecimento de metas de aprendizagens a serem alcançadas. A partir desse passo, a avaliação do professor acerca do que foi atingido parcialmente ou plenamente, ou ainda do que não foi alcançado pelas estratégias de sala de aula, irão definir os próximos planos do trabalho docente. É importante salientar que os planejamentos não precisam se prender unicamente às propostas de habilidades e competências elencadas na proposta curricular da Educação Integral, mas o professor tem a liberdade de ampliar as suas propostas levando em conta o projeto político pedagógico da unidade e as próprias singularidades do aluno.

**Quadro 4-** Recorte do quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos a partir das oficinas pedagógicas

<b>OFICINA</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Leitura	Perceber e interpretar as relações e a sociedade	Leitura de jornais e reportagens para identificação de diferentes concepções
Orientação de estudo e pesquisa	Desenvolver interesse pela pesquisa	Apresentar respostas às hipóteses e questionamentos levantados pelo educador e vivências diárias
Tecnologia da informação e comunicação	Reconhecer as orientações de segurança na internet	Ler e discutir sobre dicas de navegação segura e proteção de crimes ocorridos na internet
Música	Apreciar a música como uma forma de compreensão do mundo e de interação humana	Audição de músicas, leitura e interpretação de letras
Artes Cênicas	Vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, expressão corporal e da exposição oral	Fala sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções
Recreação, jogos e práticas desportivas	Respeitar as regras estabelecidas para a execução de diferentes jogos	Agir com respeito às regras dos jogos recreativos, de tabuleiro e dos esportes

Educação ambiental	Respeitar os direitos humanos e valorizar a diversidade	Discutir a diversidade de gênero, cultural, territorial, étnico-racial, geracional, sexual e de crença
Artes visuais	Desenvolver a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes plásticas	Representar através do desenho os objetos conhecidos, as cenas cotidianas e elementos transformados pela imaginação e criatividade

Fonte: Elaboração própria com base no documento da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, 2013

A oficina de Artes Cênicas “[...] compreende várias formas de expressão corporal, como a representação, o improviso, a dramatização e os exercícios de movimento do corpo, para subsidiar a prática do teatro, da dança e do legado popular da prática circense” (Araraquara, 2013, p. 17). Dentre as competências e habilidades propostas para essa oficina, estão vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, expressão corporal e da exposição oral e conhecer a si mesmo e aos outros, respeitando opiniões diferentes.

Para tal, encontra-se a disposição a ideia de utilizar-se de brinquedos de livre escolha, o que possibilitaria a exteriorização de sentimentos e emoções de forma lúdica; representação a partir de expressões corporais e faciais, canto, dramatização diante do espelho, utilizando música ou não; conhecer o próprio corpo, ritmos e sons, assim como suas emoções por meio do relaxamento; falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções em rodas de conversa direcionadas pelo professor; representar cenas do cotidiano, do âmbito familiar, do cotidiano escolar e dos meios sociais utilizando-se da inversão de papéis para a compreensão do espaço do outro e práticas empáticas.

Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, conforme explica Carmo e Gualberto (2010), o ser humano é dotado de inteligências diferentes, entre elas a interpessoal que identifica diferentes sentimentos, estados de espírito, motivações e intenções nos outros, e a intrapessoal responsável por ajudar o indivíduo a entender as próprias emoções, conhecer suas virtudes e defeitos. Sendo assim, na oficina de Relações é possível perceber, a partir da frequência das rodas de conversa e atividades de reflexão, o nível de desenvolvimento de cada aluno à medida que eles participam das

atividades propostas. Nessa oficina os alunos têm maior abertura de diálogo por meio das rodas de conversa que são realizadas com frequência. Nesses momentos algumas competências são desenvolvidas com maior incidência, como por exemplo o falar sobre si mesmo e o ouvir o outro, estimulando a escuta empática. Todos são direcionados pelo professor da oficina, desde o tema de discussão até a ordem das falas. Por vezes o planejamento sofre alterações devido às necessidades do aluno naquele momento. Um fato evidenciado nessas oficinas é o professor que passa a ser visto como uma referência de escuta para a criança e o adolescente.

Ainda, na oficina de Relações, é possível contribuir para o desenvolvimento positivo de situações ligadas ao futuro da criança e do adolescente, mesmo que por meio de brincadeiras e diálogos estabelecidos de forma lúdica. A exemplo disso, observa-se a capacidade de estabelecer situações de reflexão analítica e o gerenciamento de grandes conjuntos de informações e dados, conforme cita Bruns et al. (2011). Performances essas exigidas no mercado de trabalho e na convivência em sociedade. Outro fator positivo para o desenvolvimento e fortalecimento das competências socioemocionais, a partir da oficina de Relações, é a valorização do diálogo e da escuta empática, uma vez que são medidas necessárias para o desenvolvimento de um indivíduo crítico, comunicativo e com habilidades para trabalhar e conviver em grupo/equipe e realizar tarefas colaborativas.

Conforme os relatórios de Bruns et al. (2011) e o da OCDE (2015), ambos compartilham a ideia de que a elevação do nível das competências socioemocionais como perseverança, autoestima e sociabilidade, trabalhadas nas aulas desenvolvidas na oficina de Relações, produzem resultados benéficos relacionados à saúde, ao bem-estar e reduz consideravelmente comportamentos antissociais, proporcionando assim o alcance de resultados positivos na vida. Já as competências socioemocionais isoladamente, não desempenham um papel significativo para a formação, mas quando integrado às competências cognitivas, permitem compartilhamentos mútuos alcançando resultados positivos para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

A oficina de Leitura:

[...] desenvolve o gosto e as habilidades leitoras para que os alunos possam decifrar os símbolos, realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, ampliar o imaginário e o repertório cultural, compreender o que leem, interpretar as relações sociais, políticas, econômicas e reconhecer o mundo (Araraquara, 2013, p.16).

A oficina de Leitura contribui para o desenvolvimento da Educação Socioemocional. Dentre as habilidades propostas na oficina, estão a liberdade de demonstrar iniciativa na exposição de ideias acerca das leituras realizadas, respeitar a diversidade de opiniões e crenças, discutir assuntos diversos a partir das leituras realizadas, perceber e interpretar as relações e a sociedade e refletir acerca das diferenças, vulnerabilidades e comportamentos da sociedade. Esse preparo realizado a partir da Leitura, reflexão e interpretação de contos clássicos e contemporâneos, textos jornalísticos, poemas e textos diversos contribui para uma reflexão acerca de situações do dia a dia dos alunos e desenvolve virtudes esperadas pela Educação Socioemocional.

Nessa toada, o estudante, a partir das leituras propostas realizadas, adquire um contato com o universo leitor estimulando o cognitivo e proporcionando momentos de reflexão que vão ao encontro das concepções e de conceitos do que seria a educação socioemocional e a construção de suas habilidades e competências. Sendo assim, entende-se que, sendo a educação socioemocional parte do progresso cognitivo, ela permite feitos de aprendizagem na oficina de Leitura que contribuem para o conhecimento e reconhecimento dos sentimentos e das emoções nas diversas situações emocionais, sejam pessoais ou não, assim como a causa de tais estados emocionais e suas respectivas consequências.

Neste sentido, o programa da Educação Integral da rede municipal de Araraquara-SP realiza, de forma concomitante ao desenvolvimento cognitivo, os pressupostos da educação emocional. No caso da oficina de Leitura, outra forma que evidencia os pressupostos emocionais são a partir dos textos do gênero biográfico, como autobiografias, biografias, cartas e diários. Esse tipo de leitura e escrita permite o desenvolvimento reflexivo do estudante acerca da sua realidade e do universo do outro. Essa prática permite uma aprendizagem equilibrada das capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para o

mundo atual, cada vez mais minucioso e versátil, conforme pontua o relatório da OCDE (2015).

#### A oficina de Recreação, Jogos e Prática Desportiva,

[...] favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, habilidades motoras, raciocínio lógico, o resgate da cultura local e a prática de diferentes jogos, enfatizando o respeito às suas regras enquanto princípio de convivência social. Possibilita a realização de modalidades esportivas, oportunizando situações de lazer, superação de limites individuais e coletivos, promoção de saúde e qualidade de vida (Araraquara, 2013, p. 17).

Essa oficina proporciona a valorização do trabalho em equipe, o que traz consigo desafios em grupo, cooperação e competitividade. É nesse momento que a atitude de aceitar opiniões divergentes do próprio ponto de vista para a conquista de novos resultados contribui para o fortalecimento emocional e assim o seu pleno desenvolvimento. Ainda aqui é trabalhado o respeito às regras pré-estabelecidas e a organização de estratégias para alcançar os objetivos individuais ou coletivos. Agir com respeito e aceitar as vitórias dos adversários é outro ponto necessário na formação da criança, preparando-as para a vida adulta em sociedade. Além disso, treinar para a superação dos próprios limites também é uma das habilidades que cooperam para o desenvolvimento da Educação Socioemocional.

Bruns et al (2011) reitera a importância de incentivar, desde a infância, os anos de desenvolvimento escolar a capacidade de pensar analiticamente e realizar trabalhos em equipe, o que é objeto de trabalho das aulas da oficina de Jogos e recreação. Na mesma perspectiva, a OCDE (2015), declara que ter flexibilidade diante dos desafios e controlar os impulsos contribuem para o desenvolvimento socioemocional. Esse conjunto de capacidades cognitivas e socioemocionais estão em consonância com as habilidades propostas nos planejamentos da oficina de jogos, o que contribui para o crescimento e amadurecimento do aluno para as relações pessoais e interpessoais.

A oficina de Música “[...] permite ampliação do repertório com audição de músicas, noções de ritmo, exercícios de canto coletivo, possibilidade de experimentação e de domínio básico de instrumentos” (Araraquara, 2013, p.17). Além dessa compreensão, é na oficina de Música que desenvolvemos a

habilidade de apreciar a música como uma forma de compreensão de mundo e de interação humana.

Assim, a partir de algumas atividades desenvolvidas na oficina, como por exemplo a audição de músicas e a leitura e interpretação delas, é possível proporcionar aos estudantes momentos de reflexão de acordo com a proposta abordada, podendo estimular o respeito ao diferente, a tolerância entre os pares a partir do apreço aos diversos estilos musicais abordados, a escuta empática e as habilidades que são afloradas com os ritmos musicais e seus diferentes instrumentos. Uma outra abordagem considerável na oficina é entender a contextualização e compreender que a música é a arte de manifestar sentimentos e emoções através do som, daí a importância de uma orientação nas aulas acerca do ouvir com responsabilidade do que se deseja alcançar.

O currículo do programa de educação integral de Araraquara como um todo possibilita desenvolver a educação cognitiva e socioemocional em todas as oficinas, em especial nas oficinas de Relações, Leitura/Texto, Jogos e Música. Em cada uma das aulas os professores elaboram com liberdade seus planejamentos com base nas exigências do currículo e projetos assumidos pelo programa. A exemplo disso o CE Piaquara aborda em suas práticas escolares, além das atividades elencadas pelo programa, exercícios de acolhimento a campanhas sociais que contribuem para esse desenvolvimento socioemocional. Algumas dessas campanhas são a arrecadação de potes de plástico para locais de distribuição de sopa a pessoas em situação de vulnerabilidade social, recolhimento de lacres de latinhas que possibilitam o recebimento de cadeiras de rodas que são doadas e entregues pela escola com a participação das crianças, recebimento de meias que são transformadas em cobertores que são doados para pessoas em situação de rua, além das campanhas de segurança e paz no trânsito, proteção das nascentes e rios, cuidados com o meio ambiente, etc..

Distintas e variadas são as possibilidades de desenvolver a educação socioemocional nas unidades de educação integral da rede de Araraquara. Isso muito contribui para a formação integral da criança cidadã, crítica, humana, empática, solidária e com emoções fortalecidas. Dessa forma, o agir local (na

escola) contribui para transformações que começam no interior de cada criança, direcionando sua forma de ver o mundo e suas necessidades, possibilitando mudanças benéficas na rotina do lar, nos ambientes frequentados e arredores, sensibilizando esferas cada vez maiores, favorecendo assim a construção de uma educação mais humana, e no sentido de completude, integral.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade, ao eleger a escola como ambiente para a transmissão do saber historicamente produzido, não restringiu, entretanto, a perceber essa instituição como espaço exclusivo do processo de ensino e aprendizagem de cunho cognitivo, cientificista e disciplinar. Ao longo dos anos, a escola passou a desempenhar papel fundamental, também, na formação integral dos alunos, ou seja, na formação do tipo de pessoa que se queria formar para atuar na sociedade.

Atrelados as normativas da legislatura educacional brasileira, e as necessidades associadas ao capitalismo e a vida em sociedade, cresce a busca por alternativas de espaço e ocupação do tempo escolar do aluno. Sendo assim, a escola, além de seu caráter formativo, passa a exercer uma função relevante na formação do cidadão autônomo, crítico-reflexivo, fundado nos valores do bem-estar social e socioemocional.

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o currículo do Programa de educação integral do município de Araraquara- SP pela perspectiva da educação socioemocional, de forma a observar as similaridades e disparidades entre o currículo de Araraquara-SP e o que propõe a Educação Socioemocional de forma a elencar o que contribui para o desenvolvimento socioemocional e o que não colabora para tal.

O itinerário da pesquisa envolveu estudos acerca da legislação vigente em nosso país, em especial o currículo da Educação integral de Araraquara (2013). Posteriormente, foi realizado um mapeamento bibliográfico, o que nos direcionou a algumas literaturas e pesquisas científicas já desenvolvidas sobre o assunto.

No que tange aos aspectos teóricos da pesquisa, dimensionamos e discutimos o histórico do currículo escolar, a trajetória do currículo no Brasil, a educação socioemocional e o currículo da educação integral da rede municipal de Araraquara-SP, relacionando o currículo com a educação socioemocional, tendo como parâmetro identificar em que medida o documento analisado propõe ferramentas de desenvolvimento e abordagem das temáticas referidas.

Metodologicamente, na análise bibliográfica, instrumento utilizado para a referência, constatou que o dispositivo pedagógico que aborda a temática já citada anteriormente, contribui para o desenvolvimento socioemocional.

No que cabe a BNCC, documento que dispõe sobre competências que devem ser desenvolvidas em crianças e jovens inseridas no ciclo escolar, em especial as competências estritamente ligadas ao cunho socioemocional, é possível observar que mesmo antes de sua existência, o currículo da educação integral da rede de Araraquara já atendia ao disposto acerca da temática. Em cada oficina pedagógica do programa, de acordo com as orientações curriculares do mesmo já se observava a relevância dada ao desenvolvimento integral que abrange o cognitivo e o socioemocional.

Ainda observamos, a partir dos estudos realizados, que se evidencia através do sistema educacional vigente, políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo que têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados. Além de pautar-se pelos princípios do capitalismo, onde os termos “empreendedorismo”, “competitividade”, “propriedade”, “lucro”, entre outros, são familiares gerando uma expectativa em torno da educação, onde a formação educacional está atrelada ao desejo de riquezas a serem proporcionadas pelos estudos. Nesta direção, docentes e discentes são definidos como indiferenciados, estando muitas vezes sujeitos às ações que pouco compreendem por que pouco participaram de sua construção. Apesar de apresentar um constructo de legislações e alguns programas educacionais que não consideram o professor que está inserido na rotina de sala de aula como voz e sujeito ativo, é evidente que o docente tem liberdade e autonomia em relação ao currículo executado na sala de aula. Sendo assim, essas políticas elaboradas a partir do discurso e da ação dos especialistas competentes, contribuem para reproduzir o abstracionismo pedagógico, negando assim a importância do contexto socioespacial da escola, da educação e dos diferentes sujeitos.

Por fim, é notório que o currículo em si não é neutro, universal ou imóvel, ele é resultado de embates e está inserido no contexto das lutas sociais e

políticas. Também ficou entendido a partir da pesquisa, a importância da educação socioemocional no currículo, não como um adendo, mas como parte integrante, contribuindo para a formação integral da criança e do adolescente. No caso do currículo analisado, a concentração de possibilidades de desenvolvimentos de estratégias que valorizem a ação socioemocional são consideráveis para a formação do aluno.

Dessa forma, o currículo da educação integral de Araraquara colabora para a formação cognitiva e socioemocional, elevando os seus discentes a uma formação humana, que valoriza a vida em sociedade, o fortalecimento das emoções, o relacionamento pessoal e interpessoal, assim como comportamentos que vão de encontro as características necessárias para a construção de uma sociedade empática, emocionalmente fortalecida e fundamentada em valores do bem-estar comum.

A pesquisa ainda observou a importância de programas como o analisado para a formação da criança e adolescente e a sua relevância para a sociedade. Nesse contexto observamos a duração do programa na rede de Araraquara, que há 30 anos, completos no ano de 2024, corroboram para um sistema educacional voltado a formação integral, cognitiva e socioemocional. Ainda em tempo é preciso registrar a presença marcante e característica da Sônia Moura<sup>4</sup>, 1ª diretora do programa de educação integral de Araraquara, que ainda está na ativa a frente do Centro Educacional Piaquara Profª Lectícia Vitta Filpi, contribuindo para o desenvolvimento do projeto. Sônia que participou desde os primeiros diálogos que originaram o programa, deixa a cada dia uma marca registrada nos alunos que estão e nos que já passaram pela unidade do Piaquara, assim como nos professores e funcionários, e toda comunidade escolar. Além de diretora, Sônia é uma defensora do programa e de suas características iniciais, uma vez que vivenciou todas as etapas de elaboração e concretização do projeto, entendendo assim a importância e a diferença do mesmo na vida das crianças, adolescentes e sociedade como um todo.

---

<sup>4</sup> Sônia Regina de Moura Santos, graduada em Pedagogia pela UNESP, primeira diretora e ainda atuante do CE Piaquara.

No decorrer do desenvolvimento desse trabalho, logrou-se êxito no que se propôs, pois constatou-se que de fato o programa de educação integral da rede de Araraquara contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, assim como também seu currículo contribui para o desenvolvimento dele. Nesse sentido, finalizamos a pesquisa conscientes de que é possível e necessário pensar e desenvolver um currículo que atenda as necessidades cognitivas e socioemocionais das crianças e adolescentes, assim como reconhecer a escola como a instituição motriz para implantação e desenvolvimento da cultura da educação socioemocional nos sistemas educacionais.

É importante ainda reconhecer e validar a educação socioemocional não como mais um componente curricular dotado de conteúdo pedagógico específico ou um adendo da educação, mas criar uma nova cultura escolar que valorize os sentimentos e as emoções, as capacidades relacionais e o cuidado. Mais do que nunca, a sociedade atual é carente de cidadãos humanizados, conscientes de que é preciso estar atento a si e ao outro, valorizando o sentir, o cuidado, a doçura e a empatia no trato com as pessoas. É pensando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária que inserimos a importância do olhar para a educação socioemocional no contexto escolar e no viver dos agentes envolvidos nos processos educativos.

No que concerne a minha formação profissional, reconheço no mestrado profissional a grandeza necessária para muitos no ambiente escolar. A experiência de estar com profissionais de outras unidades, cidades e até mesmo estados proporcionou um conhecimento a partir das escutas, diálogos, leituras e releituras realizadas em cada disciplina, de forma ímpar. Entender a realidade da nossa unidade e ter acesso a reflexões e experiências de outros inseridos em contextos da mesma base, porém distintos, me fez aprender, compreender e transmitir conhecimentos.

Para a minha rotina de sala de aula já iniciei um processo de mudança desde os primeiros textos analisados e aulas assistidas. A visão de escola mudou, a visão e dimensão do aluno também mudou e o importante desse processo de transformação é que a minha visão e compreensão de

responsabilidade diante da sala de aula e seus horizontes também foram alterados, para melhor, com certeza. Pensar com mais atenção o objetivo a ser alcançado em cada aula, aplaudir cada etapa e ter esperança pelos próximos passos, acredito que é assim que finalizo o mestrado profissional, etapa tão marcante e importante para minha vida profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Sílvio C. F. **Ética do cuidado e competências socioemocionais na educação**. 1ed. Curitiba: Appris, 2021.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. 1.ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1989

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, FUNDAÇÃO VITAE. **Educação Complementar**. Araraquara, 1995.

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Educação Complementar**. Araraquara, 2001.

ARARAQUARA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Integral**. Araraquara, 2013

ARARAQUARA. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Piaquara “Profa. Lectícia Vitta Filpi**. 2023.

ARARAQUARA. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Piaquara “Profa. Lectícia Vitta Filpi**. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Ed Vozes, Petrópolis – RJ. 2013

Bar-On, R. **The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)**. Psicothema, 2006.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. 6ed. Espanã: Wolters Kluwer, 2008.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC em pdf**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 28 de Janeiro de 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aewEN>. Acesso em 15 jan 2024.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: Jan de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Programa Mais Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: Jan de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em Jan de 2024.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving world class education in Brazil: the next agenda**. Washington: World Bank, 2011.

CAPALDO, O. L. **Educação complementar: um projeto político-pedagógico**. Araraquara-SP, 2006. Não publicado.

CAPALDO, O. L.; BRUNETTI, S. P. V. **Educação Complementar: um projeto político pedagógico**. Araraquara, 2009.

CAPELATTO, I. & MARTINS FILHO, J. **Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível**. 4ed. São Paulo: 7 Mares, 2012.

CARMO, João dos Santos; GUALBERTO, Priscila Mara de Araújo. **Psicologia da criança e da educação: uma introdução**. 1. ed. São Carlos: edUFSCar, 2010.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 maio 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, José Artur B. **A seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

GARDNER, H. (1995). **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: artes médicas

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 31. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Editora IBPEX, 2010.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antônio. **Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Inter Ação, v.45, n. 2, p. 420-434, 2020.

HAMILTON, D. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

Lei municipal nº 4.938 de 13 de novembro de 1997. Disponível em:  
<https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/7863>  
Acesso em: 10 abril 2024

Lei Municipal nº7.863 de 25 de janeiro de 2013. Disponível em:  
<https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/7863>  
Acesso em: 10 abril 2024

Lei Municipal nº7.863 de 25 de janeiro de 2013. Disponível em:  
<https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/7863>  
Acesso em: 10 abril 2024

LEITE, Sonia Kramer e Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2011. E-book. Disponível em:  
<https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Michelle Fernandes; PINHEIRO, Luciana Ribeiro; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark. **A função do currículo no contexto escolar**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 maio 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LÓPEZ, Félix. **Problemas afetivos e de conduta na sala de aula**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ed. Ed Artmed, Porto Alegre. 2004

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIN, Angela Helena et al. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados**. *Rev. bras. ter. cogn.* [online]. 2017, vol.13, n.2, pp. 92-103. ISSN 1808-5687. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MAYER, J D; & SALOVEY, P **Emotional intelligence**. Imagination, Cognittion and Penrsonality, 1990.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, 1997.

MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2009

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, A F B; CANDAU, V M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Ensino e aprendizagem escolar**: algumas origens das ideias educacionais. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências – Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. OCDE - Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de; PAULA, Rubian Mara de. **Currículo na escola e currículo da escola**: reflexões e proposições. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 maio 2024.

PORTO, Humberta Gomes Machado (org.). **Currículos, programas e projetos pedagógicos**. São Paulo: Pearson, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 maio 2024.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João F. **A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2014, Goiânia. Ed. PUC, GO, 2014. v. 1. p. 1-12.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) *saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SILVA, Tomaz T S. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TEIXEIRA, Karen C; OLIVEIRA, Cynthia Sanches O; ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais de educadores**: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa**: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VARANI, A.; SILVA, D. C. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889>. Acesso em: 5 jul. 2024.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; MARQUES, Luciana Maria Estevam. (Org.). **Competências socioemocionais e currículo escolar**: diálogos para a prática da comunidade escolar. 1ed.Guarujá: Científica Digital, 2023.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. *Cadernos de pesquisa* v.44, n. 151, p.190-202. 2014.

## ANEXOS

## Anexo 1: Currículo da Educação Integral da Rede Municipal de Araraquara-SP

Oficina	Competências	Habilidades
Leitura	- Demonstrar fluência verbal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar textos orais individuais e coletivos;</li> <li>- Apresentar textos orais retidos na memória;</li> <li>- Demonstrar iniciativa na exposição de ideias manifestando clareza e coerência;</li> <li>- Respeitar a diversidade de opiniões e crenças;</li> <li>- Reconstruir cenas cotidianas oralmente;</li> <li>- Contar e recontar histórias.</li> </ul>
	- Reconhecer a importância da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar leituras de gêneros textuais diversos e contações de história;</li> <li>- Interpretar textos;</li> <li>- Discutir assuntos diversos a partir das leituras;</li> <li>- Elaborar textos narrativos, descritivos e poéticos de forma coerente;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever cartas, cartazes, receitas, folders, letras de música, regras de jogos infantis, notícias para rádio escolar, jornal escolar, relatos do cotidiano e de visitas</li> </ul>

		pedagógicas realizadas; - Realizar pesquisas e entrevistas; - Utilizar a forma culta da linguagem escrita;
	- Desenvolver o gosto de ler.	- Manusear histórias em quadrinhos, revistas, livros de histórias, jornais; - Realizar a leitura de textos narrativos, jornalísticos, informativos, livros de histórias, clássicos da literatura, dentre outros; - Ouvir leituras e contações de histórias com atenção e concentração; - Demonstrar curiosidade e o interesse pela história, geografia e cultura de diferentes regiões brasileiras e de outros países;
	- Apreciar obras da literatura brasileira e de textos populares.	- Ter contato com os clássicos da literatura; - Refletir sobre a valorização da literatura; - Ouvir e recontar histórias;
	- Perceber e interpretar relações e a sociedade.	- Leitura de jornais e reportagens para identificação de diferentes concepções; - Discutir as ideias suscitadas pelos textos; - Elaborar sínteses e textos reflexivos; - Analisar os comerciais e as propagandas televisivas; - Identificar diferentes meios publicitários de incentivo ao

		consumismo;
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o significado dos termos consumo e consumismo, desejo e necessidade;</li> <li>- Resolver situações envolvendo verificação de preços, cálculos do cotidiano, compras e noções de economia;</li> </ul>
Orientação de estudo e pesquisa	- Formação de hábitos de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar horário, espaço e materiais para a realização de tarefas e pesquisas;</li> <li>- Realizar as tarefas escolares com autonomia;</li> <li>- Explorar fontes variadas e selecionar os textos e as informações de que necessita;</li> <li>- Localizar informações apoiando-se em índices, títulos, subtítulos, imagens e negritos;</li> </ul>
	- Praticar diferentes estratégias de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercitar a leitura;</li> <li>- Interpretar os textos;</li> <li>- Praticar a síntese;</li> <li>- Consultar diferentes materiais para aprofundamento dos temas;</li> <li>- Selecionar as informações que são relevantes e destacá-las, usando marcações ou grifando;</li> <li>- Procurar compreender o significado de uma palavra desconhecida do texto, a partir do contexto, estabelecer relações com outros textos lidos e da busca no dicionário;</li> </ul>

	- Desenvolver pesquisa. interessa pela	- Apresentar respostas às hipóteses e questionamentos levantados pelo agente educacional ou professor; - Leitura de diferentes textos para responder as questões; - Realizar as pesquisas e projetos de trabalho propostos pela escola, com a orientação
		do educador;  - Consultar diferentes fontes de pesquisa: jornais, revistas, livros, entrevistas, estudos de meio, experimentos e a Internet. - Organizar os dados coletados e apresentá-los claramente pela forma oral ou escrita.
Tecnologia da Informação e Comunicação	- Conhecer recursos básicos da informática como forma de comunicação e desenvolvimento.	- Realizar desenhos no paint; - Digitar textos no Word, executar a revisão ortográfica, gramatical e a formatação; - Elaborar as matérias para o jornal escolar; - Realizar pesquisas pela rede internacional de computadores; - Elaborar apresentações por meio do PowerPoint; - Utilizar adequadamente o Excel; - Fotografar e produzir vídeos pelo Movie Maker; - Utilizar jogos e softwares educativos; - Realizar atividades de leitura e escrita no computador;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acessar sites interativos indicados pelo professor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as orientações de segurança na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e discutir sobre dicas de navegação segura;</li> <li>- Acessar manuais de orientação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar atitudes de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar pesquisas sugeridas pelo professor;</li> <li>- Pesquisar temas para aprofundamento dos conhecimentos e conteúdos curriculares;</li> <li>- Produzir texto a partir da pesquisa;</li> <li>- Utilizar a tecnologia para a resolução de problemas do cotidiano;</li> </ul>

Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer sons e ritmos do próprio corpo e do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar sons e ritmos do ambiente;</li> <li>- Discriminar ritmos corporais internos e externos;</li> <li>- Vivenciar percussão corporal;</li> <li>- Cantar livremente;</li> <li>- Exercitar o canto coletivo;</li> <li>- Confeccionar instrumentos musicais e deles extrair música;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer, nomear e experimentar diversos instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar instrumentos de sopro, percussão e de cordas;</li> <li>- Executar músicas com instrumentos de percussão;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appreciar a música como uma forma de compreensão de mundo e de interação humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler a biografia de autores e intérpretes famosos.</li> <li>- Ouvir obras de músicos famosos.</li> <li>- Audição de músicas, leitura e interpretação de letras;</li> <li>- Cantar e dançar músicas infantis populares e rodas cantadas;</li> <li>- Conhecer e praticar danças circulares;</li> <li>- Participar de apresentações coletivas de canto e/ou de música instrumental;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a linguagem musical de diferentes origens étnicas, regiões brasileiras e países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir músicas de diferentes origens étnicas, estilos e ritmos musicais;</li> <li>- Ouvir músicas populares, folclóricas e eruditas.</li> </ul>

Artes Cênicas	- Vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, expressão corporal e da exposição oral.	- Utilizar brinquedos de livre escolha e exteriorizar sentimentos e emoções; - Representar expressões faciais e corporais diante de espelhos, utilizando ou não músicas variadas; - Experimentar o relaxamento como uma forma de conhecimento do próprio corpo, seu ritmo e seus sons; - Participar de “viagens imaginárias” em atividades de relaxamento; - Falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções; - Representar cenas da vida cotidiana em família, na escola e em demais espaços sociais, com inversão de papéis; - Simular expressões de medo, raiva, alegria, carinho, etc.; - Elaborar enredos e dramatizar histórias; - Manipular fantoches de mão e de dedo em representações.
---------------	--	---

	<p>- Conhecer a si mesmo e aos outros, respeitando opiniões divergentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentar em círculo de forma sistemática e concentrada;</li> <li>- Ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade;</li> <li>- Esperar pelo momento adequado de se colocar no grupo;</li> <li>- Analisar com o grupo as questões surgidas nas rodas de discussão;</li> <li>- Reconhecer as opiniões divergentes como forma de aceitação da alteridade.</li> <li>- Participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos: sexualidade, drogas, relacionamentos, mundo do trabalho, profissões,</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>dentre outros;</li> <li>- Guardar sigilo das situações relatadas nas discussões;</li> <li>- Participar de dinâmicas de grupo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e apreciar diferentes representações artísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compor histórias e dramatizá-las em grupo;</li> <li>- Realizar dramatizações de histórias criadas pelo grupo ou de textos teatrais, usando máscaras, figurinos e maquiagem;</li> <li>- Dançar livremente ritmos variados;</li> <li>- Experimentar diversas formas de representação artística como o teatro e a dança;</li> <li>- Executar coreografias;</li> <li>- Participar de festas e comemorações;</li> <li>- Pesquisar sobre a história do teatro e a produção teatral;</li> <li>- Pesquisar sobre a história da dança e suas produções;</li> <li>- Pesquisar sobre a história do circo e suas produções;</li> <li>- Assistir apresentações de teatro, dança e circo.</li> </ul>
<p>Recreação, Jogos e Prática Desportiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidades corporais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de atividades recreativas com entusiasmo;</li> <li>- Reconhecer e praticar brincadeiras e jogos populares;</li> <li>- Realizar alongamentos, corridas, saltos e exercícios variados para conquista de agilidade e flexibilidade;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a origem de determinados jogos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente sobre a história de alguns jogos;</li> <li>- Pesquisar sobre a origem e regras de jogos;</li> <li>- Confeccionar e praticar jogos populares e de outros países;</li> </ul>

	- Valorizar o trabalho em equipe	- Vivenciar brincadeiras com desafios em grupo; - Participar de jogos cooperativos e competitivos; - Aceitar opiniões divergentes do seu ponto de vista para a conquista de melhores resultados;
	- Respeitar as regras estabelecidas para a execução de diferentes jogos	- Utilizar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação; - Executar jogos individuais ou em grupo, com peças diversas, cuidando da sua conservação; - Agir com respeito às regras dos jogos recreativos, de tabuleiro e dos esportes; - Organizar estratégias para alcançar seus objetivos;
	- Conhecer e praticar esportes	- Nomear diferentes modalidades esportivas; - Praticar esportes; - Agir com respeito e aceitar as vitórias dos adversários - Treinar para superar limites individuais e coletivos;
Educação Ambiental	- Aprimorar os hábitos de higiene pessoal e do ambiente.	- Executar a lavagem de mãos de forma adequada; - Praticar a higiene bucal após as refeições; - Colaborar com a organização e limpeza das oficinas e dos espaços coletivos;

	<p>- Respeitar os direitos humanos e valorizar a diversidade.</p>	<p>- Discutir a diversidade de gênero, cultural, territorial, étnico-racial, geracional, sexual e de crença;  - Reagir a situações, opiniões ou fatos que demonstrem discriminação e preconceito;  - Agir de maneira cooperativa com os colegas, com os</p>
		<p>educadores e o meio ambiente;</p>
	<p>- Respeitar as regras de circulação na escola e em demais espaços sociais.</p>	<p>- Participar da elaboração, discussão e aprovação do regimento escolar;  - Agir de acordo com as regras de convivência na escola e em locais de visita pedagógica;  - Apresentar atitudes de amizade, solidariedade, gentileza, cooperação e respeito.</p>

	<p>- Realizar estudo do meio e implantar ações sustentáveis nas unidades escolares e no entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar as plantas, flores e árvores da escola;</li> <li>- Preservar o ambiente físico da escola, seus materiais e cuidar das plantas existentes;</li> <li>- Plantio de flores, plantas, verduras e legumes;</li> <li>- Pesquisar o conceito de sustentabilidade e ações sustentáveis;</li> <li>- Participar de rodas de discussão sobre a importância de ações sustentáveis;</li> <li>- Analisar o ambiente escolar e listar as possibilidades de intervenção;</li> <li>- Realizar trabalhos artesanais com o reaproveitamento de materiais;</li> <li>- Pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais.</li> </ul>
	<p>- Compreender as relações de produção e consumo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir ser, ter e as relações entre mídia e consumo;</li> <li>- Identificar as diferenças entre trabalho artesanal e industrial;</li> <li>- Reconhecer características do consumismo;</li> <li>- Reutilizar materiais para</li> </ul>
		<p>construção de novos objetos e redução dos resíduos;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer a elaboração de projetos de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar as possibilidades do ensino médio da cidade;</li> <li>- Pesquisar sobre o mercado de trabalho na cidade e região;</li> <li>- Discutir perspectivas de vida a curto, médio e longo prazos;</li> <li>- Dialogar sobre os direitos e deveres dos trabalhadores;</li> <li>- Analisar diferentes aspectos do mundo do trabalho: necessidades sociais, divisão do trabalho, profissões, competências, salários, dentre outros;</li> </ul>
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes plásticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar desenhos, recortes, colagens, dobraduras, pinturas, mosaicos, escultura, xilogravura, experimentando diferentes materiais;</li> <li>- Representar através do desenho os objetos conhecidos, as cenas cotidianas e elementos transformados pela imaginação e criatividade;</li> <li>- Construir maquetes;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a história da arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e caracterizar movimentos artísticos;</li> <li>- Pesquisa e estudo de obras e movimentos artísticos;</li> <li>- Representação de obras;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar o trabalho dos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar o trabalho em grupo;</li> <li>- Construir painéis coletivamente;</li> <li>- Colaborar com a organização de exposições, observar e apreciar os trabalhos dos colegas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer artistas plásticos, obras de arte popular e erudita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente sobre a biografia de pintores famosos;</li> <li>- Observar e interpretar obras de arte;</li> <li>- Circular por espaços culturais;</li> <li>- Realizar releituras de obras de arte;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar expressões e manifestações das Artes Visuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar manifestações artísticas;</li> <li>- Produzir e interagir com diversas linguagens: fotografia, cenografia, cinema, escultura, design;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a arquitetura como arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar sobre o patrimônio histórico e arquitetônico da cidade;</li> <li>- Participar de visitas aos monumentos históricos.</li> </ul>