



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

GLAUCILENE SEBASTIANA NOGUEIRA LIMA

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELTERRA/PA
(2009-2020): UMA ANÁLISE CRÍTICA

SANTARÉM

2023

GLAUCILENE SEBASTIANA NOGUEIRA LIMA

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELTERRA/PA (2009-
2020): UMA ANÁLISE CRÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena em Rede/Polo Santarém, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, políticas públicas e gestão da educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

SANTARÉM

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- L732e Lima, Glaucilene Sebastiana Nogueira
A educação em tempo integral no município de Belterra/PA (2009-2020): uma análise crítica./ Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima. – Santarém, 2024.
204 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Tese defendida em 2023 e depositada em 2024.
- Orientadora: Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia.
1. Belterra. 2. Educação integral. 3. Amazônia. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Políticas educacionais. I. Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.11098115



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA (PGEDA)
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM (UFOPA e UNIR)



ATA

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, da Linha “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Polo Santarém. Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às 14h30, por meio de videoconferência através do link <https://meet.google.com/ynq-dahy-iaa>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, pela apresentação da sua Tese intitulada **“EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELTERRA/PA (2009-2020): uma análise crítica”**. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Presidente – Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA/PGEDA); Prof. Dr. Paulino José Orso (Membro externo – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste); Prof. Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma (Membro externo – Universidade Federal Do Oeste do Pará – UFOPA); Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (Membro interno – Universidade Federal do Tocantins - UFT/PGEDA); Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza (Membro interno - Universidade Federal do Pará - UFPA). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer APROVADA (X). Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão com as correções sugeridas pela banca. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Documento assinado digitalmente



MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
Data: 05/12/2023 21:56:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
(Presidente – Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA/PGEDA)

Documento assinado digitalmente



PAULINO JOSE ORSO
Data: 06/12/2023 22:46:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Paulino José Orso
(Membro externo – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste)





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA (PGEDA)
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM (UFOPA e UNIR)**



Documento assinado digitalmente
gov.br EDILAN DE SANT ANA QUARESMA
Data: 05/12/2023 17:15:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma
(Membro externo – Universidade Federal Do Oeste do Pará – UFOPA)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSILENE LAGARES
Data: 05/12/2023 17:10:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares
(Membro interno – Universidade Federal do Tocantins - UFT/PGEDA)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA
Data: 05/12/2023 20:26:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza
(Membro interno - Universidade Federal do Pará – UFPA/ PGEDA)

Documento assinado digitalmente
gov.br GLAUCILENE SEBASTIANA NOGUEIRA LIMA
Data: 05/12/2023 18:08:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima
(Discente PGEDA)

Santarém-PA, 05 de dezembro de 2023.

A meus avós paternos (*in memoriam*), ao meu avô materno (*in memoriam*), à minha avó Laura Lima – nordestinos, seringueiros, moradores de Belterra na época da exploração da Borracha.

A meus pais, Maria Irene e José Nogueira, pela inspiração no que se refere à simplicidade, honestidade, integridade. Pela educação e pelo apoio a mim concedidos.

Ao coletivo que me antecedeu e de que faço parte hoje.

À minha filha, Sinara Camile Lima Dias, minha companheira e meu apoio, força e incentivo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Sinara Camile, por ser minha força e sempre estar ao meu lado.

À minha família, aos meus pais, pelo apoio; aos meus irmãos: ao Glaucio, que, mesmo a distância, me acompanha e me incentiva; ao Glaucinei, que, com suas atitudes, impulsiona as mudanças; e, em especial, Glaucivânio, sempre disposto a tornar a caminhada mais leve.

À minha orientadora, a professora doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, pela orientação inteligente, paciência e respeito necessários durante toda a elaboração do presente trabalho.

À amiga Elenise Pinto Arruda, pelo incentivo mútuo, diálogos preciosos e apoio em todos os momentos.

À Sebastiana Santos e Mariceli Feitosa, pela disponibilidade no fornecimento de informações da Secretaria Municipal de Belterra, necessárias para a realização do presente trabalho.

Aos membros do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – Histedbr/Ufopa, pelo compartilhamento de conhecimentos, experiências e contribuições para a formação de pesquisadores.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, doutor Mark Clark Assen de Carvalho, doutor Paulino José Orso, doutora Rosilene Lagares, doutora Maria de Fátima Matos de Sousa, doutor Edilan de Sant Ana Quaresma e doutor Anselmo Alencar Colares, pelo aceite e disponibilidade em contribuir para a construção desta tese.

“A história é que determina a consciência, portanto, a consciência determina a história em um só tempo, sendo que o indivíduo transforma o mundo, e o mundo o transforma.”
(Karl Marx).

RESUMO

O estudo objetivou analisar as ações indutoras de educação integral implementadas no município de Belterra, Pará, no período de 2009 a 2020. A educação aqui é compreendida no movimento histórico da sociedade e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nos procedimentos metodológicos, foi realizado o levantamento, seguido de análise de estudos que discutem as políticas públicas educacionais e a relação de tempos e espaços educativos relacionados à educação integral. A análise documental para a apropriação dos aspectos teóricos da política, a estrutura organizacional, o financiamento, a estrutura técnico-pedagógica, institucionais, operacionais e legais dos programas e projetos das ações indutoras de educação integral por meio da legislação, de planos (nacionais e municipais), documentos advindos do domínio público, de dados estatísticos, disponíveis em *sites* do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dos relatórios da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, do Observatório do Plano Nacional de Educação, Todos pela Educação, Educacenso. A pesquisa empírica documental revelou que em Belterra foi implementado o Programa Mais Educação em 2012 e, a partir do ano de 2016, o Programa Novo Mais Educação entra em contradição com uma das características próprias da educação, uma vez que, para a aprendizagem acontecer, é necessária a continuidade. A educação integral desenvolve-se no município de Belterra por meio de ações pontuais, voltadas ao ensino fundamental II (5º ao 9º ano), trabalhando na perspectiva da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, sem levar em conta as reais condições organizacionais, pedagógicas e estruturais da realidade em que se insere, ferindo, assim, o preceito defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, de que a educação, para ser integral, deve se dar em todas as etapas da escolaridade do indivíduo, em um processo contínuo e permanente, em que a ampliação do tempo precisa considerar a ampliação nos preceitos formativos. Acredita-se que a educação integral não pode ser limitada a ações pontuais e sem o suporte de uma teoria pedagógica. Nesse sentido, defende-se a seguinte tese: a educação integral requer ações permanentes e o suporte de uma teoria pedagógica. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, por se voltar para a formação *omnilateral* e emancipadora, constitui alternativa para que se concretize a educação integral. Os resultados demonstram que os programas indutores de educação em tempo integral da rede pública municipal de Belterra apresentam falta de continuidade nas ações e ausência de uma teoria pedagógica que possa

levar a uma educação integral na perspectiva da formação emancipadora, *omnilateral*, tal como anuncia a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, acredita-se que seja possível superar as lacunas, com a efetivação de uma política pública focada na educação integral, para além da ampliação da jornada escolar, na qual a Pedagogia Histórico-Crítica constitua referencial das ações desenvolvidas a partir dos programas.

Palavras-chave: Belterra; educação integral; Amazônia; Pedagogia Histórico-Crítica; educação em tempo integral; políticas educacionais.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the actions that induce integral education implemented in the municipality of Belterra/PA in the period from 2009 to 2020. Education here is understood in the historical movement of society and in the perspective of Historical-Critical Pedagogy (PHC). In the methodological procedures, the survey was carried out, followed by the analysis of studies that discuss public educational policies and the relationship of educational times and spaces related to Integral Education. Documentary analysis for the appropriation of the theoretical aspects of the policy, the organizational structure, the financing, the technical-pedagogical, institutional, operational and legal structure of the programs and projects of the actions that induce integral education through legislation, plans (national and municipal), documents from the public domain, statistical data, available on MEC websites, from Inep, IBGE, reports from Fapespa, the PNE Observatory, Todos pela Educação, Educacenso. The empirical documentary research revealed that in Belterra the More Education Program (PME) was implemented in 2012 and, as of 2016, the New More Education Program (PNME) contradicts one of the characteristics of education, since, for learning to happen, continuity is necessary. Integral education is developed in the municipality of Belterra through specific actions, aimed at elementary school II (5th to 9th grade) working from the perspective of extending the time the student stays in school, without taking into account the real organizational, pedagogical and structural conditions of the reality in which it is inserted, thus hurting the precept defended by PHC, that education, in order to be comprehensive, must take place in all stages of the individual's schooling in a continuous and permanent process, in which the extension of time needs to consider the expansion of the formative precepts. We believe that integral education cannot be limited to specific actions and without the support of a pedagogical theory. In this sense, we defend the following thesis: Integral education requires permanent actions and the support of a pedagogical theory. Thus, historical-critical pedagogy, by focusing on omnilateral and emancipatory education, constitutes an alternative for the realization of integral education. The results show that the programs that induce full-time education in the municipal public network of Belterra present a lack of continuity in actions and the absence of a pedagogical theory that can lead to an integral education in the perspective of emancipatory, omnilateral education, as announced by the Historical-Critical Pedagogy. In this way, we believe that it is possible to overcome the gaps, with the implementation of a public policy focused on integral education, in addition to the extension

of the school day. And in which PHC constitutes a reference for the actions developed from the programs.

Keywords: Belterra; integral education; Amazon; historical-critical pedagogy; full-time education; educational policies.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar las acciones inductoras de la educación integral implementadas en el municipio de Belterra/PA en el período de 2009 a 2020. La educación aquí es entendida en el movimiento histórico de la sociedad y desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica (APS). En los procedimientos metodológicos se realizó una encuesta, seguida del análisis de estudios que discuten las políticas públicas educativas y la relación de tiempos y espacios educativos relacionados con la Educación Integral. El análisis documental para la apropiación de los aspectos teóricos de la política, la estructura organizacional, el financiamiento, la estructura técnico-pedagógica, institucional, operativa y jurídica de los programas y proyectos de las acciones que inducen a la educación integral a través de leyes, planes (nacionales y municipal), documentos de dominio público, datos estadísticos, disponibles en los sitios web del MEC, Inep, IBGE, informes de Fapespa, Observatorio del PNE, Todos pela Educação, Educacenso. Una investigación documental empírica reveló que el Programa Mais Educação (PME) fue implementado en Belterra en 2012 y, a partir de 2016, el Programa Novo Mais Educação (PNME) contradice una de las características de la educación, ya que, para que el aprendizaje suceda, es necesaria la continuidad. La educación integral se desarrolla en el municipio de Belterra a través de acciones específicas, dirigidas a la educación primaria II (5º a 9º año) trabajando desde la perspectiva de ampliar la estancia del alumno en la escuela, sin tener en cuenta las condiciones reales, aspectos organizativos, pedagógicos y estructurales de la realidad en la que se inserta, violando así el precepto defendido por la APS, de que la educación, para ser integral, debe darse en todas las etapas de la escolarización del individuo en un proceso continuo y permanente, en el que la ampliación del tiempo debe considerar la ampliación de los preceptos formativos. Creemos que la educación integral no puede limitarse a acciones puntuales y sin el sustento de una teoría pedagógica. En este sentido, defendemos la siguiente tesis: La educación integral requiere acciones permanentes y el sustento de una teoría pedagógica. Así, la pedagogía histórica crítica, al centrarse en la formación omnilateral y emancipadora, constituye una alternativa para lograr una educación integral. Los resultados demuestran que los programas que inducen la educación a tiempo completo en la red pública municipal de Belterra presentan falta de continuidad en las acciones y falta de una teoría pedagógica que pueda conducir a una educación integral desde la perspectiva de la formación emancipadora y omnilateral, como anuncia la Pedagogía Histórico-Crítica. De esta manera,

creemos que es posible superar las brechas, con la implementación de una política pública enfocada a la educación integral, además de ampliar la jornada escolar. Y en el que la APS constituye un referente para las acciones desarrolladas a partir de los programas.

Palabras clave: Belterra. educación integral; Amazonas; pedagogía histórico-crítica; educación a tiempo completo; políticas educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Localização do município de Belterra, região do Baixo Amazonas (2018) ..	26
Figura 2	– Relações entre sociedade e educação	38
Figura 3	– Localização de Belterra, no estado do Pará.....	72
Figura 4	– Cidade de Belterra	76
Figura 5	– Brasão do município de Belterra	77
Figura 6	– Programas federais indutores de educação integral na Educação Básica no Brasil (2007-2016).....	114
Figura 7	– Fluxograma da Semed de Belterra (2020).....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos de idade ou mais (2019)	67
Gráfico 2	– Taxa de analfabetismo no Brasil por região (2022)	99
Gráfico 3	– Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo nível de instrução (Brasil, 2020).....	101
Gráfico 4	– Distorção idade/série – Ensino Fundamental em Belterra (2009-2020).....	133
Gráfico 5	– Taxa de analfabetismo no Pará (2012-2020).....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Temas identificados a partir dos títulos de teses e dissertações (2014-2020)	32
Quadro 2	– Concepções de educação integral	105
Quadro 3	– Concepção de educação integral no Brasil (século XX).....	106
Quadro 4	– Sentidos da educação integral	107
Quadro 5	– Documentos normativos da educação integral.....	108
Quadro 6	– Ideb Nacional, estadual e local (2019).....	131
Quadro 7	– Evolução do Ideb x despesas em educação por aluno (2017-2020).....	132
Quadro 8	– Distorção idade/série – nacional, estadual e municipal (2019)	134
Quadro 9	– Taxas de transição. Brasil, Norte, Pará e Belterra – 2016 para 2017.....	134
Quadro 10	– Gestão federal e gestões municipais de Belterra (2009-2020).....	140
Quadro 11	– Valores recebidos pelas escolas no ano de exercício do PME e PNME em Belterra (2012-2020)	149
Quadro 12	– Recurso do PNAE destinado ao PME e ao PNME em Belterra (2012 a 2020)	152
Quadro 13	– Atividades dos macrocampos dos diversos PMEs em Belterra (2012-2015) ...	161
Quadro 14	– Atividades do PNME a partir dos seus macrocampos em Belterra (2016-2018).....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Aspectos demográficos do município de Belterra (2009 a 2020).....	74
Tabela 2	– Sinopse educacional do Ensino Fundamental de Belterra (2009 a 2020)	129
Tabela 3	– Taxa de Rendimento escolar no Ensino Fundamental em Belterra (2009- 2020).....	130
Tabela 4	– Ideb estadual e municipal (Belterra, 2009-2020)	131
Tabela 5	– Evolução do número de matrículas x despesas totais em educação (2017-2020) .	132
Tabela 6	– Atendimento de educação em tempo integral em Belterra (2012-2020).....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
APA	Área de Proteção Ambiental
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
Ciac	Centro Ligado ao Apoio da Criança
Ciem	Centro Integrado de Educação Municipal
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DEM	Democratas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidades Executoras
EJA	Educação de jovens e adultos
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Fapespa	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado do Pará
Flona	Floresta Nacional do Tapajós
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fnuap	Fundo de População das Nações Unidas
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

Histedbr	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRF	Novo Regime Fiscal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação Integral
PEI	Projeto Escola Pública Integrada
Pgeda	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Profic	Programa de Formação Integral da Criança

PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
Siop	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
Some	Sistema Modular de Ensino
TPE	Todos pela Educação
UEx	Unidades Executoras
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Procedimentos teórico-metodológicos	29
2	SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES SOCIAIS E SEUS DETERMINANTES PARA A EDUCAÇÃO	38
2.1	Política pública: o Estado e suas relações com a sociedade civil	38
2.2	Políticas educacionais: Estado, as políticas públicas sociais no contexto brasileiro	52
2.3	Políticas de educação integral no contexto neoliberal: contradições da escola pública	64
2.4	Caracterização do município de Belterra	72
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	79
3.1	A proposta da PHC	79
3.2	Direito à educação	95
3.3	Educação integral como direito: amparo legal normativo	105
3.4	Educação integral no Brasil: história, contradições, dilemas de implementação	119
3.5	Panorama da educação no município de Belterra: a educação em seu contexto	127
4	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM BELTERRA (2009-2020): CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES	137
4.1	Continuidade/descontinuidade e aspectos de sua capilaridade	137
4.2	Programas de educação integral no município de Belterra: a teoria vivenciada e formulada	143
4.2.1	<i>O PME: conceitos, fundamentos e o contexto em Belterra</i>	157
4.2.2	<i>O PNME</i>	165
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	187
	ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO	203

1 INTRODUÇÃO

A construção do texto no qual exponho a tese de doutorado sobre educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende que as políticas sociais ensejam reflexões em torno da formação do Estado capitalista contemporâneo, o que envolve a análise da relação dialética entre a sociedade civil¹ e a sociedade política, políticas essas cujo movimento de construção e reconstrução ocorrem no interior das lutas que travam as classes sociais.

Segundo Lombardi (2010, p. 13), “A educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe”. Sendo a história da educação escolar na sociedade capitalista marcada pela contradição:

[...] entre a especificidade do trabalho educativo na escola, que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e o fato de que o conhecimento é parte constituinte dos meios de produção, que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (Saviani; Duarte, 2012, p. 2).

Dessa forma, o estudo remeteu-nos a diversas leituras, as quais possibilitaram o entendimento do que se concretizou em termos de políticas educacionais e, mais recentemente, as propostas em torno da educação integral, ainda que, na sua concretização, fique limitada à oferta de educação em tempo integral e, no caso do município *locus* da pesquisa, na dependência do que é formatado e disponibilizado pelo Ministério da Educação.

A organização das políticas públicas em educação, a partir da década de 90 do século XX, tomou novos rumos estruturantes, redefinindo ideologicamente sua dinâmica e seu discurso para a crítica ao assistencialismo. Em vários níveis de gestão pública, é possível apreender elementos ideológicos que naturalizam a ideia de uma educação redentora, capaz de reverter quadros sociais de exclusão. A lógica de mercado interage com as políticas

¹ Na linguagem política, a expressão “sociedade civil” é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil/Estado. No livro *Estado, governo, sociedade: fragmentos de um dicionário político*, de Norberto Bobbio (2020, p. 49-50), encontramos que em Marx o momento da sociedade civil coincide com a base material (contraposta à superestrutura onde estão as ideologias e as instituições); para Gramsci, o momento da sociedade civil é superestrutural. Nas notas sobre os intelectuais, lê-se: “[...] por enquanto, podem-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como privado) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de hegemonia que o grupo dominante exercer em toda sociedade e aquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico” (Gramsci, 2001, p. 21).

educacionais e se reproduz dentro do espaço formal de socialização do conhecimento, descaracterizando o verdadeiro papel da educação escolar, como transmissora de conhecimento e, então, fornecedora de instrumentos de luta, de que os indivíduos necessitam para a transformação de sua real condição de existência.

A valorização da educação é enfatizada nos discursos dominantes por mais educação, fundamentados nas necessidades do mercado de trabalho. São mistificadores, na medida em que parecem muito mais interessados em legitimar a degradação do trabalho do que, efetivamente, em qualificar as pessoas que constituem a força de trabalho. O discurso do capital e de seus representantes da educação esconde uma realidade complexa da escola e do mundo do trabalho, em que o peso social e político dos indivíduos é muito desigual.

Contraditoriamente, o discurso por mais educação e por mais tempo a ser a ela destinado pelas pessoas como forma de estarem mais aptas a obterem empregos e/ou melhorarem os ganhos salariais alimenta as lutas por políticas educacionais. Todavia, não é o suficiente para que ocorram alterações mais significativas, seja na forma como a educação escolar se realiza, seja nas relações que se estabelecem entre as pessoas, tendo em vista as profundas desigualdades sociais.

A educação é uma atividade que supõe heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada [...] a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (Saviani, 2019, p. 104).

Dessa forma, fica evidente que os esforços empreendidos pelo Estado e pelo capital, em termos de educação, não são no sentido de oferecer à grande massa de trabalhadores a mais alta qualificação na perspectiva de uma ampla absorção dessa massa por empregos formais. Os esforços desses setores são no sentido de adaptar a escola à realidade da produção flexível, do desemprego, da informalidade, da precarização. Enquanto de um lado existe uma parcela da mão de obra que precisa estar apta a trabalhar nos processos produtivos avançados, em empregos regulares; de outro, existe uma massa que deve ser preparada (ou despreparada) teórica e praticamente (além de convencida de que não possui méritos suficientes) para ganhar a vida em formas marginais de trabalho, sem direitos e garantias, desprotegida pelo Estado.

O movimento de superação da escola de turnos busca encontrar respostas nas proposições atuais de escola de tempo integral, cuja retomada foi pautada na política pública educacional. A contradição da política social no capitalismo é que proposições emancipatórias são incompatíveis com as necessidades imediatas impostas pelo mercado e por uma sociedade

fundada na produtividade competitiva. As políticas sociais tornam-se mediação entre capitalismo vigente e vindouro, resultando em ações de amenização da miséria e manutenção da sociedade de classes.

Sendo a escola uma “[...] instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2008, p. 14), a educação pode ser compreendida como instrumento de emancipação humana. É preciso acautelar-se para não incidir no erro de desvirtuar a razão de ser da escola. “O secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando, em consequência, para o âmbito do acessório, aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (Saviani, 2008, p. 16). Ou seja, prioriza-se a proteção ao alunado, impondo-lhe mais tempo na escola e, dessa forma, retirando-o das ruas. Cavaliere (2010) e Coelho (2009) defendem que essa ampliação, por si só, não garante a qualidade do ensino, mas a sua efetivação suscita debates e potencialidades.

Na perspectiva neoliberal, centrada na manutenção da sociedade capitalista, a educação em tempo integral é compreendida como ampliação do tempo escolar, ou seja, a organização político-pedagógica é mantida, sendo as atividades divididas em curricular e extracurricular, em turno e contraturno. Nessa concepção, restringe-se a aumentar o tempo escolar para suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene e saúde dos alunos, limitando sua autonomia, formação intelectual e consciência crítica.

A formação do ser humano, por ser composto por diversas dimensões², deve garantir o atendimento/desenvolvimento das dimensões moral, esportiva e afetiva, além da cognitiva. Assim, entendemos que o sentido de completude para a formação é imanente à educação integral, sendo aquela que proporciona aos alunos, enquanto sujeitos históricos, a apropriação da cultura, da arte, da história e dos conhecimentos construídos pela humanidade, de forma diversificada, vivenciada e experimentada, para além da pura e simples transmissão de conteúdo, garantindo-lhes o acesso ao saber objetivo, “[...] o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2013, p. 9).

Na educação concebida como integral, busca-se ampliar as capacidades intelectuais e físicas, com o intuito de desenvolver a autonomia intelectual e moral dos educandos. Assim, “[...] o papel da escola é oferecer cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente

² Essa concepção de educação, considerando as diversas dimensões do indivíduo, é defendida por Marx e por um conjunto de educadores, como Gramsci (2001), Lombardi (2009) e Saviani (2013), que compreendem a educação como fundamental para a espécie humana enfrentar as diversidades da natureza.

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33).

À medida que se alteram as relações sociais, tende-se a ser atribuída à escola função diversificada. Um contraponto para essa realidade é a implementação da PHC. Saviani (2012)³ concebe a escola como instituição transmissora dos conhecimentos socialmente produzidos e espaço de conflitos de classes. É evidente que a escola não constrói a sociedade isoladamente, mas é parte da luta de construção da sociedade. O processo que vivemos é transitório, é histórico, é indefinido. Uma das alternativas para a escola é fazer uso da PHC como teoria contra-hegemônica.

Santos (2016) explicita que, ao considerarmos a educação como política pública, sua concretização, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, é um direito de todos e dever do Estado. Nesse contexto, destacamos a importância da atuação dos municípios e os desafios para o cumprimento do atendimento da educação escolar pública, respectivamente, por parte das suas secretarias municipais de educação, considerando a história da sociedade brasileira, da exclusão social e acesso à educação, bem como a questão quanto à continuidade e descontinuidade nas políticas educacionais, o que traz desafios para a garantia do exercício da democracia e cidadania da população.

A política educacional é concretização de um planejamento governamental que unifica ações, projetos e programas em torno da área da educação, conforme seu entendimento do que sejam as demandas da área, sua eleição de prioridades, em consonância com o projeto de sociedade, sua opção política maior. As políticas sociais e as educacionais em especial “[...] assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 31-32).

Vista historicamente assim, a escola que se reivindica integral, que na essência tem fundamentos compensatórios, até hoje reclamada nos discursos das políticas públicas, fracassou na “ressocialização” das crianças. E, em sua perspectiva de homogeneização, de pretensa garantia dos direitos fundamentais, reproduz o discurso ideológico que, muitas vezes, na aparente defesa da diversidade, legitima o aprofundamento das diferenças sociais.

³ Em 1983, publicou o livro *Escola e democracia*, em que analisa as teorias não críticas e teorias críticas produtivistas, percebendo a necessidade de uma teoria que fosse além desses limites. Abre polêmica com a Escola Nova e delinea a nova teoria, que recebeu o nome de Pedagogia Histórico-Crítica, em 1984.

Compreender a política social alinhada à compensação das desigualdades, na tentativa de contemplar “territórios de exclusão”, exige a reflexão sobre a violência física e social, produto ou reprodução da alienação do trabalho na sociedade de classes.

A educação integral, compreendida como educação de tempo integral, trata originalmente de ampliar a jornada escolar, possibilitando ao estudante um maior tempo de atividades escolares, seguindo a ideia de que quantidade gera qualidade. Porém, para a efetividade, existem outros elementos constituintes da escola de tempo integral, como a formação de profissionais de educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem.

As ideias pedagógicas e os programas governamentais, que se ampliaram no Brasil com o intuito de compensar essa fragmentação, elegeram como direção o atendimento à situação de vulnerabilidade social. Incluir os excluídos, focar as ações educativas na população alijada de seus direitos, tem sido a grande proposição das políticas modernas, ou seja, ao longo da história a escola tem sido compensatória.

As experiências educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outras experiências locais, nos municípios e nos estados, dentro do que possibilitava a conjuntura política, e o instrumental técnico de seus agentes e intelectuais permitiam, ainda que contraditoriamente, aproximações com a concepção de formação humana integral. Cada uma delas, a seu modo, procurou, em cada tempo histórico, alcançar a educação de qualidade pretendida, que incluía a ampliação da jornada escolar em espaços físicos condizentes às propostas, com instrumentos de arranjos governamentais. Podemos inferir as bases de uma educação para o progresso, o desenvolvimento econômico, pressupostos do pensamento liberal (Cavaliere, 2010).

A convergência dessas concepções incide no princípio unitário da escola e em sua finalidade. A educação de qualidade é aquela que possibilita a formação completa do ser humano de forma unitária, como sugere Gramsci (2001), elevando a consciência do senso comum para o senso crítico e possibilitando o estabelecimento de conexão entre espaços e tempos da escola e da comunidade, buscando o desenvolvimento do ser humano de forma ampla.

Os programas nacionais⁴, pautados na defesa e recuperação da educação integral, apresentam seus elementos constitutivos com a intenção de superar a baixa qualidade educacional e a exclusão social, porém a objetivação da escola revela incoerência. A mesma

⁴ Nesse aspecto citamos o Mais Educação, PROEMI e Novo Mais Educação

escola, a partir da qual se semeia a contestação que leva à possível ruptura para a transformação, reproduz as relações de classe, reflexo das contradições sociais em um movimento dialético de busca de superação da contradição entre alienação e emancipação.

Na análise da política de educação integral, pautamo-nos nos estudos de Saviani (2008), segundo o qual, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação corroboradas na proposta de A. Colares e M. Colares (2013), para quem as condições para a implementação da política devem ser criadas da forma mais equilibrada e participativa, mediante integração nos processos decisórios de vários segmentos com interesses conflitantes do setor educacional.

Na Amazônia, deparamo-nos com situações específicas, complexas e desafiadoras em matéria de educação, tendo em vista os déficits de análises consistentes a partir de indicadores confiáveis. Essa compreensão levou à elaboração de um projeto amplo de pesquisa, tomando como recorte a educação integral. Trata-se do projeto⁵ intitulado “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém: identificação e análises das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”. Em torno do referido projeto, vincularam-se propostas de mestrados e doutorandos integrantes do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr) da Universidade Federal do Oeste Pará (Ufopa), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Pgeda). O conjunto de estudos corresponde à perspectiva de “[...] inserir a pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 638). Dessa forma, a presente tese integra seus esforços na compreensão das políticas educacionais para a educação integral no Brasil, tendo como objeto de estudo as ações de educação integral no município de Belterra, Pará (PA).

Belterra⁶ localiza-se na região oeste do estado do Pará, considerada uma das mesorregiões que compõem o Baixo Amazonas, pertencente à região metropolitana de Santarém (PA). Na abordagem concernente às políticas de educação integral na Amazônia, partimos das proposições de que “Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (Colares, 2011, p. 189).

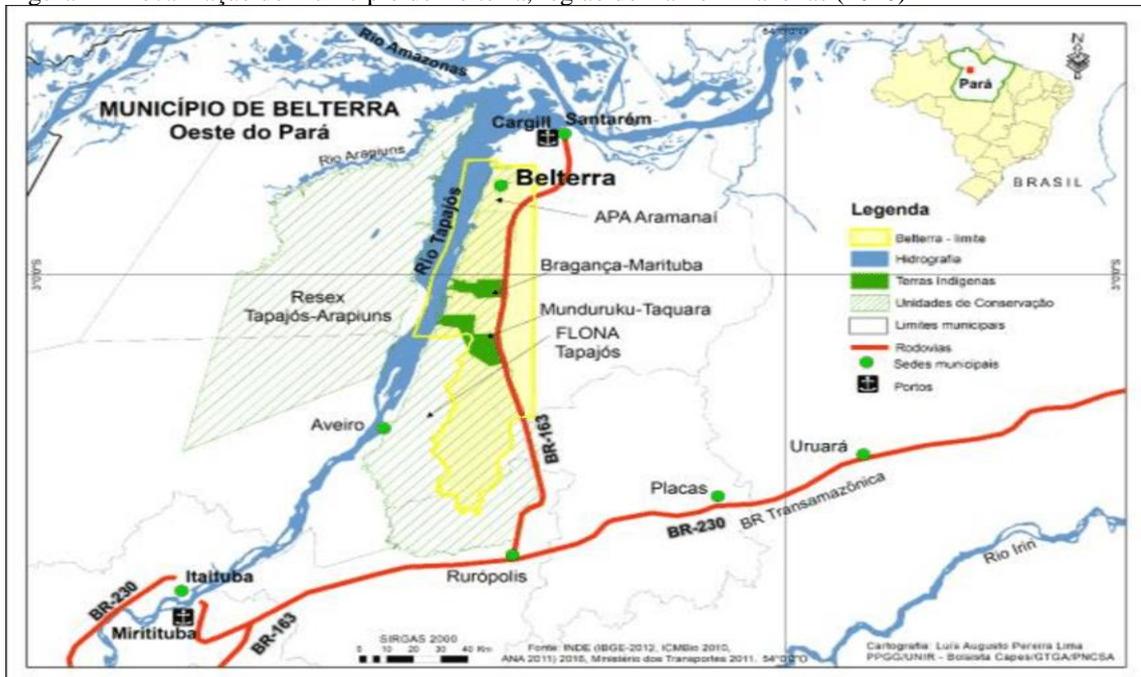
Para melhor visualização do município estudado, apresentamos o mapa da sua localização, o que possibilita ter uma noção geográfica da realidade no contexto do Baixo

⁵ Projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

⁶ Para aprofundamento das características que compõem o município de Belterra, indicamos os estudos de Santos (2016) e Sousa (2020).

Amazonas, para posteriormente, nas demais seções, discutirmos os aspectos educacionais do município com ênfase na educação integral.

Figura 1 – Localização do município de Belterra, região do Baixo Amazonas (2018)



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/figura-1-localizacao-do-municipio-de-belterra-regiao-do-baixo-amazonas-2018_fig1_334264770 (2021).

Investigar as políticas de educação integral em Belterra decorreu da participação da autora em pesquisa anteriormente desenvolvida no âmbito do Histedbr/Ufopa, visando contribuir para a ampliação das análises educacionais no âmbito desse município. No processo de investigação, um novo problema emergiu e se constituiu para a elaboração da presente tese: como se efetivaram os programas indutores de educação integral no município de Belterra? No decorrer do processo de elaboração da tese, que inclui as disciplinas, as leituras de revisão de literatura e os procedimentos da pesquisa, identificamos a necessidade de complementar a pergunta inicial buscando articular o questionamento com o enunciado da PHC. Dessa forma, passamos a investigar a efetivação dos programas indutores de educação integral em Belterra tomando por referência para a análise a PHC.

O recorte temporal de 2009 a 2020 deu-se em função da implementação da política nacional, Programa Mais Educação (PME), como ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e regulado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que foi

desenvolvida no município de Belterra a partir de 2012, abordando as gestões municipais de 2009 a 2012, 2013 a 2016 e 2017 a 2020.

A complexidade do quadro estudado exige a organização pautada por categorias conceituais e analíticas, tomando-se como base um conjunto de questões orientadoras das reflexões: o questionamento preliminar trata das mediações entre sociedade, Estado e política pública de educação, motivo por que nos questionamos: a) como se configura a relação entre sociedade, Estado e política pública de educação integral?; b) como a PHC se relaciona com a proposta de educação integral? E ainda: com base na localização circunstancial, na dinâmica e no funcionamento das ações, temos o seguinte questionamento; c) quais as políticas de educação integral foram desenvolvidas no município de Belterra?; d) de que maneira as políticas de educação integral foram implementadas?; e) como se deram a dinâmica e a organicidade das ações de educação integral em Belterra de 2009 a 2020, considerando os elementos constitutivos da educação integral na perspectiva da PHC?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar as ações indutoras de educação integral implementadas no município de Belterra no período de 2009 a 2020. A educação aqui é compreendida no movimento histórico da sociedade e na perspectiva da PHC. Foram definidos os objetivos específicos, a saber: a) analisar as principais contradições da sociedade brasileira e seus determinantes para a educação; b) compreender a educação integral na perspectiva da PHC, por se voltar para a formação *omnilateral*; c) caracterizar as políticas indutoras da educação integral desenvolvidas da rede pública municipal de Belterra; d) problematizar a continuidade e descontinuidade das políticas educacionais com ênfase na educação integral.

Nesta investigação, reconhecemos o avanço no desenvolvimento de políticas nacionais vinculado à educação integral, porém essas políticas explicitam contradições, evidenciadas por meio do processo de descontinuidade. A educação integral está prevista como direito, todavia desenvolve-se no sistema municipal de ensino de Belterra como ação pontual, limitada a melhorias nos resultados escolares, como, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷, minimizando a contribuição para a emancipação humana. Desse modo, defendemos a seguinte tese: a educação integral requer

⁷ Faz parte do sistema de avaliação da educação básica brasileira, criado em 2007, composto pelas médias de desempenho dos estudantes apuradas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas no Censo Escolar. Embora essa explicação esteja presente inclusive no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a composição do Ideb se limita ao desempenho no Saeb e a taxa de aprovação. As taxas de reprovação e abandono não são computadas para cálculo do Ideb.

ações permanentes e o suporte de uma teoria pedagógica. Assim, a PHC, por se voltar para a formação *omnilateral* e emancipadora, constitui alternativa para que se concretize a educação integral.

Ao investigar a temática relacionada, a educação integral possibilita a contribuição para o avanço do conhecimento científico de estudos que nos permitem analisar aspectos, conforme Passone (2013), tanto macro quanto micro dessa política. Ainda foi possível compor o corpo teórico com outros estudos desenvolvidos sobre educação integral no Histedbr/Ufopa.

De acordo com a análise dos estudos nessa área, ao longo da história a escola tem sido prioritariamente compensatória⁸, atuando, pois, na contramão da emancipação humana. Saviani (2010, p. 48) enfatiza que devemos “[...] resistir à lógica dominante, por meio de diversas ações, cujas estratégias devem ser acionadas de acordo com a relação de forças detectadas à luz da análise das situações enfrentadas”. Mediante esse contexto, desenvolver investigações sobre ações direcionadas à educação integral no município de Belterra pode ajudar a desnudar parte da realidade da educação na Amazônia, refletir sobre os mecanismos de controle do Estado, bem como ampliar o debate para contribuir com a temática da emancipação, no contexto de hegemonia do capital.

1.1 Procedimentos teórico-metodológicos

A PHC permanece como a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujos pontos de referência e os compromissos sejam a transformação da sociedade, e não a sua manutenção ou a sua perpetuação. Para tanto, ao analisarmos o processo educativo, bem como as políticas educacionais, é preciso considerar que “[...] a ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais” (Saviani, 2008, p. 107), o que evidencia alguns desafios na sua materialidade como educação efetiva e emancipatória. Propomo-nos a verificar essa materialidade da educação integral em Belterra considerando questões da realidade e premissas abordadas:

⁸ Educação como um *instrumento de equalização social* e, portanto, de superação da marginalidade, substituta de problemas que não são propriamente educacionais. Escola voltada a crianças/jovens das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de prepará-las para o mundo do trabalho, visando à oportunidade de ascensão social, sem o compromisso com a formação que visa à emancipação humana. De acordo com a teoria da educação compensatória, a educação continuaria tendo função de equalização social, porém, para que ela pudesse concretizar tal função, seria necessário compensar suas deficiências.

- 1) A teoria vivenciada e a formulada: aqui examinamos a concepção teórica da política, a estrutura organizacional, apresentamos o financiamento e a estrutura por meio de dados estatísticos, censitários e documentais. Examinando a “[...] contradição representada por uma estrutura organizacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos [...] e uma estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa” (Saviani, 2008, p. 109);
- 2) A questão da descontinuidade: entra em contradição com uma das características próprias da educação – uma vez que, para a aprendizagem acontecer, é necessária uma certa continuidade. As políticas de educação integral, para atingir a formação integral do indivíduo, não podem ser limitadas a ações pontuais, pois aprender requer “[...] tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (Saviani, 2008, p. 109), no qual os objetivos da educação não serão atingidos; requer fugir do imediatismo que vem sendo apregoado na educação brasileira, em que apenas números interessam. Ao contrário, deve contribuir para uma educação na perspectiva crítica, que contribua para a formação do ser humano completo.

Entre recuos, avanços, contradições, mediações e superações, está a construção histórica do mundo. Revelar a essência do real, para criticamente compreendê-lo, é o desafio da investigação comprometida com a construção de uma teoria crítica. Nessa perspectiva, o método dialético exige do sujeito que pesquisa cientificamente um exercício no qual:

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal a vida da realidade pesquisada (Marx, 2010, p. 28).

Para alcançar o objetivo de compreender o objeto de estudo como um processo, considerando o movimento que gerou o contexto aqui estudado, consubstanciando-se em quadro de referência deste exercício reflexivo em que:

[...] as estratégias de pesquisa, dadas a partir das reflexões metodológicas oferecidas pelo método materialista dialético, procuraram orientar o trabalho de investigação em sua tarefa de revelar o objeto em suas múltiplas dimensões, desde a conceitual, passando pelos processos de implementação, até as especificidades materializadas no projeto da educação (Vasconcelos, 2012, p. 29).

A pesquisa “A educação em tempo integral no município de Belterra/PA (2009-2020): uma análise crítica” reconhece os aspectos da estrutura, organização, implementação com vistas aos objetivos legais e regulatórios, bem como a realidade social em que se desenvolve, atentando ao contexto universal de influências da elaboração dos documentos verificados que orientam a implementação da política de educação integral no Brasil e o contexto singular e particular.

Realizamos a revisão da literatura por meio do estudo de autores que discutem as políticas públicas educacionais, a PHC, bem como aqueles que discutem a relação de tempos e espaços educativos relacionados à educação integral, como A. Colares e M. Colares (2022); Araújo e Quaresma (2021); Batista e Lima (2012), Colares (2020); Duarte e Jacomeli (2017); Gramsci (2001); Guimarães e Souza (2018); Höfling (2001); Lagares e Silva (2020); Lombardi (2010); Malanchen e Anjos (2013); Mészáros (2008, 2011); Orso (2019); Saviani (2008, 2018), dentre outros. Conforme Alves-Mazzotti (1991), a revisão bibliográfica proporciona a imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado.

Para nos situarmos com relação à produção da temática da educação integral e sobre a PHC em âmbito nacional, realizamos o levantamento e o mapeamento de pesquisas na plataforma do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na área de Educação por meio dos descritores: “educação integral” (13.108 teses); “educação integral e o direito a educação” (13.958 teses); “direito à educação integral” (4.692 teses); “formação integral” (7.659 teses); “formação *omnilateral*” (2.660 teses); “Novo Mais Educação” (3.361 teses); “Pedagogia Histórico-Crítica” (4.659 teses); “região metropolitana” (807 teses); “Santarém” (18 teses). Em Belterra não foram identificadas teses na área de Educação⁹. Dentre elas, analisamos as que constam no Quadro 1, por abordar aspectos que fundamentam a proposta de pesquisa em questão.

Para melhor compreensão da política de educação integral, realizamos um mapeamento dos trabalhos produzidos sobre a temática da educação integral no Brasil no período compreendido entre 2014 e 2020¹⁰, com o propósito de esboçar um estudo exploratório e analítico nesse campo de investigação.

⁹ O que reforça a necessidade do desenvolvimento de estudo na Amazônia, mais especificamente nesse município.

¹⁰ O mapeamento dos anos anteriores que compõem o recorte temporal da pesquisa pode ser analisado por meio dos estudos de Monteiro (2016).

Quadro 1 – Temas identificados a partir dos títulos de teses e dissertações (2014-2020)¹¹

Categoria	Quantidade de trabalhos				Autores	
	N		%		Tese	Dissertação
	T	D	T	D		
Educação integral	7	15	7	7	Abbiati (2019); Baiersdorf (2017); Bittencourt (2017); Braga (2016); Santaiana (2015); Blatt (2015); Pacheco (2014)	Carvalho (2019); Santos (2019); Moura (2019); Sousa (2020); Oliveira (2019); Silva (2018); Silva (2018); Silva (2017); Teixeira (2017); Aleprandi (2017); Albuquerque (2017); Vasconcelos (2017); Abreu (2017); Gomes (2017); Fernandes (2016)
Tempo integral	13	29	6	0	Oliveira (2019); Paiva (2018); Figueiredo (2018); Santos (2018); Silva (2018); Paiva (2017); Schimonek (2017); Silva (2016); Gomes (2016); Vivian (2015); Moura (2014); Silva (2014); Fonseca (2014)	Santos (2019); Ferreira (2019); Silva (2019); Santos (2018); Fonseca (2017); Jaeger (2017); Silva (2017); Cortes (2017); Cantuario (2017); Provin (2017); Santana (2017); Soares (2017); Loureiro (2017); Gomes (2017); Melo (2017); Rocha (2017); Sirino (2017); Abours (2017); Vasconcelos (2016); Furtado (2016); Ferreira (2016); Torres (2016); Silva (2016); Gaspar (2016); Babalin (2016); Costa (2015); Moraes (2015); Benittes (2014)
Mais Educação	8	23	1	4	Palmeira (2016); Brandolin (2016); Abdulmassih (2015); Figueiredo (2015); Mosna (2014); Silveira, (2017); Marques (2017); Witters (2016)	Gavioli (2019); Saqueli (2018); Santos (2017); Brito (2017); Albuquerque (2017); Pereira (2017); Tretini (2017); Silva (2017); Neto (2017); Bezerra (2017); Verdun (2017); Monteiro (2016); Siqueira (2016); Gadelha (2016); Santos (2016); Cruz (2016); Sousa (2016); Miguel (2015); Grandó (2015); Santiago (2014); Silva (2014); Ferreira (2015); Santos (2014)
Novo Mais Educação	1	7	2	8	Almeida (2018)	Passos (2020); Moura (2020); Barbosa (2019); Cardoso (2018); Iglesias (2019); Oliveira (2019); Santos (2020)
Formação <i>omnilateral</i>	8	11	7	2	Taddey (2019); Braga (2016); Barbosa (2017); Oliveira (2015); Baczinki (2016); Mariano (2019); Dal Lin (2013); Rodrigues (2014)	Cunha (2017); Duarte (2018); Zanella (2021); Aleprandi (2017); Pires (2021); Oliveira (2019); Becher (2017); Santos (2014); Silva (2014); Santos (2019); Gonçalves (2017)
Educação integral e tempo integral	5	3	13	3	Campos (2019); Oliveira (2019); Rosa (2016); Pizani (2016); Pereira (2016)	Silvano (2018); Castro (2017); Duque (2017)
Mais educação e educação integral	3	3	4	6	Ribeiro (2017); Sanches (2017); Silva (2017)	Silva (2017); Frutuoso (2014); Lima (2014)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados da Capes (2021).

¹¹ No Quadro 1, a letra “T” refere-se a “tese” e a “D” refere-se a “dissertação”.

Esse mapeamento se estruturou de forma a fundamentar a pesquisa em: a) levantamento quantitativo de dissertações e teses referentes ao período correspondente; b) em um segundo momento, focalizamos os temas de estudo, com a pretensão de mapear o que os pesquisadores do campo têm priorizado em seus trabalhos; c) levantamento histórico e das concepções da educação integral no Brasil a partir da percepção de diferentes pesquisadores no assunto; d) por fim, realizamos a análise dos dados quantitativos e dos percentuais apresentados graficamente.

Para esse levantamento introdutório, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de dissertações e teses; em alguns casos, com vistas a um maior aprofundamento, efetuamos também a leitura da introdução e as considerações finais e/ou conclusões. Ainda como maneira de elucidar melhor esta pesquisa, optamos pelo estudo de dissertação ou tese que contemplasse cada uma das categorias apresentadas no quadro de sistematização. Os descritores selecionados para análises foram: educação integral, PME, tempo integral. Além disso, identificamos o aparecimento de mais de uma categoria nos títulos de algumas pesquisas, conforme Quadro 1.

Educação integral totalizou sete teses e representa 17% do total de teses; nela, 15 dissertações representam 17% do total de dissertações. Nessa categoria, temos 17% do montante dos trabalhos analisados. **Tempo integral** totalizou 13 teses, as quais representam 26% do total de teses; 29 dissertações, que representam 30% do total de dissertações. Nessa categoria, encontram-se 29% da produção total.

Mais Educação apresentou oito teses, as quais representam 21% do total de teses; 23 dissertações, que representam 24% do total de dissertações. Nessa categoria, temos 23% da produção escrita. **Novo Mais Educação** totalizou uma tese, que representa 2% do total de teses; sete dissertações, que representam 8% do total de dissertações. Nessa categoria, encontram-se 6% da produção total. **Formação *omnilateral*** apresentou oito teses, as quais representam 17% do total de teses; 11 dissertações, que representam 12% do total de dissertações. Nessa categoria, temos 14% da produção escrita.

Destacamos cinco teses com a presença de **educação integral e em tempo integral**. Elas demonstram 13% do total de teses, e ainda há três dissertações, correspondendo a 3% das dissertações. Esse conjunto representa 6% do total de produções.

Nos trabalhos que apresentaram mais de uma categoria no seu título, temos **Mais Educação e educação integral**, com três teses (4% do total) e três dissertações (6% das dissertações). Nesse conjunto, temos 5% das produções.

Nesse sentido, na coleta de dados, recorreremos aos documentos legais com o propósito de melhor compreender os dispositivos que norteiam as políticas educacionais no âmbito nacional e local de educação integral por meio da legislação, planos (nacionais e municipais), documentos oficiais de orientação técnico-pedagógica e relatórios. Com relação aos dados quantitativos, em sua maioria, são advindos de documentos de domínio público, disponíveis em *sites* do Ministério da Educação (MEC), Inep, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relatórios da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado do Pará (Fapespa), Atlas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), Todos pela Educação e Educacenso.

A análise documental foi pautada na compreensão da materialidade, partindo dos fundamentos das ações/políticas e programas, com as seguintes categorias: teoria vivenciada e formulada, questão da descontinuidade. Nesse sentido, trabalhamos a abordagem dessas categorias no processo de escrita numa concepção dialética, percorrendo o texto como um todo, considerando o singular e o universal e a inter-relação entre essas categorias por todo o processo de produção, análise e escrita com base nos pressupostos da PHC.

Os dados coletados a partir de documentos legais são representados em gráficos, quadros e tabelas, para a partir deles buscar expressar o movimento do real em sua complexidade, sendo necessário o aprofundamento para chegarmos à compreensão.

Na análise e interpretação dos dados, estudamos as relações sociais e econômicas que determinam a educação e a produção das ações concretas dos sujeitos históricos que dela fazem parte. O princípio da contradição é uma categoria fundamental na apreensão da realidade, pois em todas as realidades existem forças que se opõem e, simultaneamente, formam uma unidade. Dessa forma, com fundamento em Marx, identificamos as principais contradições existentes na sociedade brasileira e no fenômeno pesquisado. Marx propõe a análise do fenômeno no interior da história, correlacionando-a com outros fenômenos. Nesse sentido:

[...] concepções de mundo [...] predominam a dinâmica e a contradição [...] se fundamenta no método e na lógica dialética [...] tende ao contínuo movimento e à evolução constante [...] transformação e inovação e a mudança radical das situações vigentes (Santos Filho; Gamboa, 2009, p. 77).

Ao analisar as principais contradições da sociedade brasileira, os elementos para compreender a educação no Brasil e seus determinantes econômicos, compreendemos que, dentro dessa totalidade, estão situadas as políticas educacionais de educação integral. Dessa forma, o encaminhamento metodológico desenvolve um diálogo entre a realidade histórica, a

finalidade, o estudo e o processo de mediação entre realidade e análise dos vários elementos componentes do objeto, contemplando, assim, os objetivos da investigação, como forma de fundamentar o exercício de análise dos resultados da pesquisa.

Saviani (2008), partindo dos estudos de Marx, subsidia-nos nos princípios teóricos e metodológicos para a análise, apresentando-nos que o ponto de partida é a prática social, que se constitui num todo caótico (síncrise), de modo a atingir, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese); longa-duração-períodos relativamente longos para que seja possível distinguir o que é orgânico e o que é conjuntural; olhar analítico, sintético de forma a não deixar escapar as características do fenômeno investigado no trato com as fontes, articulando-as sincrônica e diacronicamente; articular o singular e o universal, encontrando a relação entre o que é local, nacional e internacional, observando as relações de reciprocidade, determinação ou subordinação; atualizar a pesquisa histórica, com a consciência de que ela não é desinteressada, pois o presente enraiza-se no passado e projeta-se no futuro.

Como característica de análise para fundamentar o estudo, adotamos os pressupostos explicitados no quadro teórico, teoria vivenciada e formulada e questão da continuidade e descontinuidade. Compreendemos em todos os processos investigativos da realidade social que as categorias de análise expressam formas de ser do objeto ou do fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existências ontológicas e históricas do objeto em questão.

Como explicitado, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica para o aprofundamento de leituras e estudo do campo conceitual, a partir do diálogo com autores e acesso aos estudos que se dedicaram à compreensão das políticas educacionais; análise documental, dados estatísticos, para reunir e descrever a situação pesquisada com o intuito de fazer a análise e realizar a “[...] exposição densa e articulada para expor o movimento real, a partir de suas conexões e relações” (Lombardi, 2010, p. 12).

Para tanto, a presente investigação desenvolveu-se nas seguintes etapas articuladas: revisão da literatura e construção do referencial; obtenção dos documentos necessários à pesquisa; coleta dos dados documentais na Secretaria Municipal de Educação (Semed), sistematização e análise dos dados; elaboração da escrita da tese. Na perspectiva de que o conhecimento está em constante construção e de que a necessidade da realidade deve ser compreendida sobre diversas óticas, justifica-se que o “[...] pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos” (André, 2013, p. 97).

Compreendendo que a ciência não é neutra, esta pesquisa possui o compromisso de contribuir para o avanço do conhecimento e para que estas reflexões possam suscitar debates e processos formativos junto a gestores, profissionais da educação e estudiosos do tema da educação integral.

A tese está organizada em cinco seções, que expressam de forma sistematizada o percurso do trabalho em seus aspectos teórico-metodológicos, de pesquisa no campo empírico-documental, e o movimento de reflexão, realizado em diálogo com a totalidade. As seções deram o tom deste esforço em compreender o movimento do real.

A introdução, primeira seção, contextualiza o tema e o objeto de estudo, em consonância com a problematização e com os objetivos da pesquisa. Apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos e a configuração do campo de pesquisa: período, contexto, procedimentos e instrumentos utilizados.

A segunda seção analisa as principais contradições da sociedade brasileira e seus determinantes para a educação, discutindo a sociedade, o Estado e a política pública de Educação. Ainda possibilita a análise da educação integral como política pública, localização circunstanciada da educação integral no contexto brasileiro. Trata a contextualização, a educação integral como política pública, discutindo sua especificidade dentro do contexto do Estado e as relações entre sociedade civil e política educacional, considerando as tensões e influências neoliberais.

A terceira seção trata da educação integral e da PHC, refletindo a educação integral como direito materializado nos documentos normativos. Apresenta a proposta e os fundamentos da PHC como possibilidade de análise da realidade educacional. Discute a formação *omnilateral*, fazendo uma abordagem da educação integral e formação integral na perspectiva da PHC, partindo da discussão da concepção da PHC e do direito à educação e tratando a educação integral como direito. Destacamos ainda o panorama da educação escolar em Belterra, considerando a periodização histórica de 2009 a 2020, a partir da apresentação de dados gerais sobre o atendimento escolar público municipal.

A quarta seção caracteriza as ações pedagógicas consideradas como políticas indutoras da educação integral desenvolvidas pela Semed de Belterra no período de 2009 a 2020. Para tanto, indica políticas e/ou ações indutoras de educação integral de Belterra a partir da análise das ações municipais desenvolvidas pela Semed, discutindo a teoria vivenciada e materializada por meio de uma abordagem que visa compreender a dinâmica que envolve a materialização, significados, controvérsias e perspectivas, processos de ruptura e retomada das experiências materializadas em Belterra. Aborda ainda a questão da continuidade/

descontinuidade e os aspectos de sua capilaridade, considerando a educação integral e seus possíveis pontos de interseção e consonância no âmbito de políticas públicas para a educação, aproximações, distanciamentos na perspectiva da PHC.

As considerações finais retomam os aspectos principais do estudo sobre a educação integral e sua materialidade nas políticas educacionais em Belterra em contraponto com a PHC. No exercício de resposta às questões de pesquisa, procura-se apresentar algumas proposições acerca da proposta de educação integral, analisada na perspectiva da PHC, à luz das políticas nacionais, que teve como horizonte a construção e o fortalecimento de uma escola pública, gratuita, laica, de qualidade e integral.

2 SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES SOCIAIS E SEUS DETERMINANTES PARA A EDUCAÇÃO

Nesta seção, demonstramos as contradições presentes na sociedade brasileira e as interfaces com a educação, a partir da modernidade, e as recentes crises estruturais do modo de produção capitalista. Apresentamos a reflexão sobre Estado, sociedade e políticas públicas educacionais, explicitando o macrocontexto político, econômico e social, e sobre as especificidades que se apresentam e exigem compreensão analítica da política de educação integral empreendidas no Brasil e marcadas fortemente por traços neoliberais.

O município de Belterra, *locus* do presente estudo, não ficou isolado desse movimento mais amplo, razão pela qual nesta seção também pontuamos aspectos históricos de sua constituição e indicadores socioeconômicos, com vistas a reunir informações necessárias para ampliar o campo de compreensão educacional e possibilitar a contextualização dos aspectos socioeconômicos, por reconhecermos que influenciam nas políticas sociais, no processo educacional e, no caso específico deste estudo, na educação integral.

2.1 Política pública: o Estado e suas relações com a sociedade civil

O contexto de elaboração da agenda pública das políticas sociais no capitalismo periférico é influenciado pelas contradições estabelecidas na sociedade e se refletem no projeto de educação promovido pelo Estado, pois toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade construída a partir da dinâmica política, socioeconômica e cultural de cada sociedade, e sua compreensão “[...] reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 9). Assim, a análise das políticas requer “[...] reconhecimento de sua historicidade, buscando, assim, abordá-las sob a perspectiva histórica, no sentido de compreender contradições, conflitos, interesses e ideologias” (Baptista; Colares, 2022, p. 876) na área da educação, incluindo as estratégias executadas nesse contexto e seus desdobramentos.

A partir da ditadura militar de 1964, “[...] na medida em que a crise foi se generalizando e a repressão também foi se ampliando, isso reverteu em conhecimento, em consciência, em organização e mobilização, de tal modo que a ditadura se tornou insustentável e teve que ceder” (Orso, 2021, p. 4). O aprofundamento da crise e o aumento da

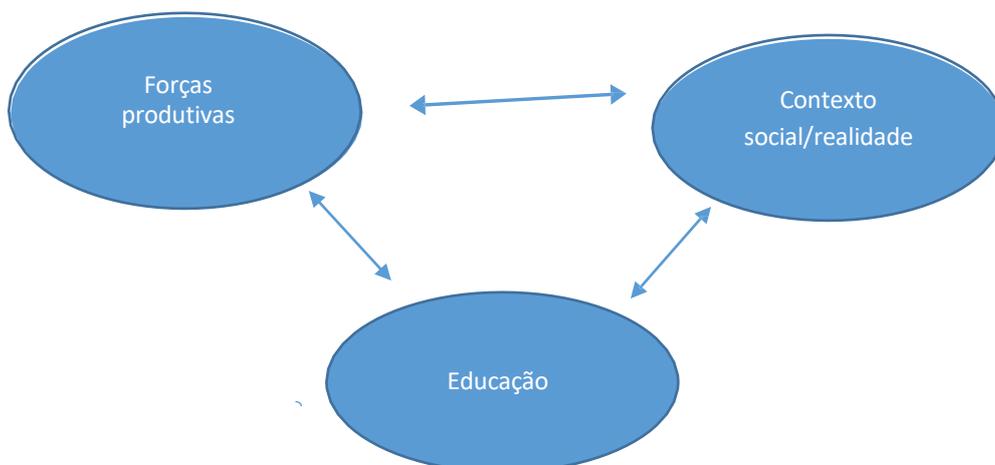
repressão provocam o aumento das mobilizações e das produções críticas, o que explicita a necessidade de que a realidade seja superada.

As políticas públicas de proteção social têm marco inicial nas transformações nas áreas sociais e econômicas, entre os anos de 1970 e 1980, quando o Estado começou a assumir de maneira mais atuante o papel de provedor do bem-estar social, como também no desenvolvimento econômico do país.

No que se refere às políticas educacionais, reconhecemos que são expressões de pensamentos, sentimentos, divergências e convergências socioculturais. Nesse sentido, evidenciamos a política educacional no contexto do Estado moderno e dos antagonismos presentes na relação entre esta ação estatal dirigente em movimento com a sociedade civil, visando a compreender as contradições da educação integral como política pública no movimento histórico a que pertence, considerando sua gênese na consolidação do Estado brasileiro e a crise educacional como uma realidade a considerar.

Partimos da concepção de que a educação “[...] é produto de múltiplas determinações no tempo e no espaço e extrapola a localidade geográfica em que ela é realizada. Portanto, o local não pode prescindir do regional, do nacional e, até mesmo, do internacional” (Colares, 2011, p. 189). Dessa forma, a educação escolar que o Estado efetiva e controla está permeada de contradições que se expressam nas políticas. O Estado e a educação, portanto, constituem-se na complexidade das relações históricas intrínsecas ao modo de produção capitalista.

Figura 2 – Relações entre sociedade e educação



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Para chegarmos a abordagens políticas públicas educacionais referentes à educação integral, apresentamos alguns princípios filosóficos em relação ao Estado e ao caráter

que ele apresenta diante das leis e esclarecimentos em torno da questão da formação do Estado capitalista. O conceito de Estado trabalhado nesta pesquisa é histórico, concreto, de classe, conforme destaca Lombardi (2010), e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

Os sentidos das reflexões em torno da questão da formação do Estado capitalista contemporâneo envolvem a análise da relação dialética entre sociedade civil¹² e sociedade política¹³, considerando as mediações que determinam efeitos sobre as políticas públicas de educação básica. Políticas estas cujo movimento de construção e reconstrução está baseado no conflito, na luta de classes. Gramsci (2001) destacava que a “unidade” entre Estado e sociedade civil é sempre “orgânica” e que a “distinção” é apenas metódica.

Esta análise compreende o **Estado**¹⁴ por meio da teoria marxista, pois, em nossa concepção, é a que melhor compreendeu os vínculos entre a figura do Estado e o modo de produção da sociedade. Portanto, a fundamentação em questão será usada como embasamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa, dado que o Estado, na forma que se estabelece atualmente, tem papel determinante sobre a educação.

Ressaltamos a importância do entendimento do papel do Estado, das legislações e, conseqüentemente, das políticas educacionais, bem como as constantes reformas presentes ao longo da trajetória das políticas, para melhor compreensão das políticas de educação integral no município de Belterra, por estar inserida nesse contexto, considerando o que fundamenta a análise na perspectiva da PHC.

Em Marx, o Estado é a expressão política da luta de classes imbricada na dinâmica econômica. O Estado moderno, capitalista, entra em contradição histórica por estar em constante reinvenção. Nesse aspecto, ressaltamos os estudos de Gramsci (1991, 2001), que contribui com o marxismo, pois, assim como para Marx, para Gramsci, na concepção de Estado está contida a de sociedade civil. A relação dialética entre sociedade civil e sociedade política é explicitada em sua obra. Em *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, afirma que:

¹² Maquiavel já havia estabelecido uma distinção entre sociedade e Estado. Entretanto, o primeiro estudo envolvendo a expressão “sociedade civil” foi o *Ensaio sobre a história da sociedade civil*, escrito pelo filósofo escocês Adam Ferguson, em 1767. O cerne do conceito de sociedade civil em Gramsci refere-se à organização e à produção de vontades coletivamente organizadas, implicando em visões de mundo, em consciências sociais e em formas de ser adequadas – ou opostas – aos interesses burgueses.

¹³ A sociedade política nasce quando os indivíduos renunciam ao seu poder natural de justiça, passando-o às mãos do governo, com o objetivo único de conservar a si próprio, sua liberdade e sua propriedade.

¹⁴ Estado é o “[...] conjunto de instituições permanentes” (Höfling, 2001, p. 32) que possibilita a ação do governo. Já governo é o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade, “[...] configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (Höfling, 2001, p. 32).

[...] permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma econômico-corporativa, em outras palavras, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois é necessário salientar que a noção geral de Estado inclui elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia garantida pela couraça da coerção) (Gramsci, 1991, p. 149).

Na perspectiva mais atual, Estado e sociedade civil exercem poder. Estado e sociedade civil, na contemporaneidade, na maioria das sociedades ocidentais, são expressões do processo político, apesar de serem distintas, são necessárias, estabelecendo-se uma correlação de forças, na qual o cidadão luta por seus direitos e o Estado procurará cumprir com o seu dever. Gramsci (2001) não descarta a dicotomia sociedade civil/Estado, mas a percebe como superestrutura, sendo, portanto, *locus* privilegiado da ideologia.

A concepção marxiana de sociedade civil, como o conjunto das relações econômicas, é ampliada por Gramsci, que, sem deixar de considerar a ideologia como parte da superestrutura, chama de sociedade civil “[...] a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, através desta, obter o consenso” (Bobbio, 1992, p. 40).

As teorias com enfoque marxista negam a ideia de um Estado neutro, voltado para o bem comum. Apenas no nível aparente, os interesses da classe social dominante apresentam-se como interesses universais e de todo o corpo social. Esse enfoque constitui-se como crítica ao enfoque liberal de Estado. Em a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx pondera sobre a ideia hegeliana, afirmando que é impossível compreender o Estado como um ente de justiça, se o domínio do Estado é eminentemente econômico. O Estado é fruto da organização social, ao mesmo tempo que desempenha um papel de intervenção nela e no processo produtivo.

Para Gruppi (1980), o marxismo é essencialmente um processo de crítica. Quando Marx analisa as leis do capitalismo, evidencia suas contradições e necessidade da superação destas. Quando Marx define e critica o Estado como “[...] expressão do poder de uma classe em cima da sociedade, ele declara a falsa neutralidade do Estado, a falsidade de sua independência das classes e coloca a necessidade de sua extinção, de sua negação” (Gruppi, 1980, p. 70).

A perspectiva dos pensadores marxistas¹⁵ nos possibilita perceber as contradições da sociedade capitalista¹⁶ à propriedade privada, à exploração da mais-valia, à divisão social do

¹⁵ Gramsci, Korsch e Lukács foram os primeiros representantes dessa nova configuração. Com Adorno, Sartre, Althusser, Della Volpe, Marcuse e outros, os marxistas que dominaram os anos 1924-1968 possuíam características distintas daquelas do período precedente.

¹⁶ Karl Marx superestimou a oposição entre capital e trabalho (capital variável) como a maior contradição do capitalismo. Ele achava que a oposição entre capitalistas e proletários chegaria a níveis insustentáveis, o que levaria ao fim do capitalismo. As contradições do capitalismo, segundo Marx, são capital, trabalho e

trabalho e à alienação, que se constituíam na base dessa sociedade, que, em última instância, caracteriza-se pela dominação da classe burguesa sobre os trabalhadores. Em face dessa realidade, o proletariado deveria lutar contra a opressão da sociedade burguesa. A revolução, através da ditadura do proletariado, para a elevação deste à classe dominante, era um imperativo. Portanto, só uma ruptura radical com o modo de produção em vigor forneceria as bases para uma sociedade comunista, ou seja, uma sociedade sem Estado.

Poulantzas (1980) apresenta uma discussão sobre o Estado capitalista e as contradições entre as classes fundamentais e suas frações, que são acomodadas no aparato estrito de Estado. Caracteriza o Estado como elemento capaz de condensar as relações de classe e que, portanto, é atravessado por diversas contradições correspondentes a essas relações.

Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade. Ele demonstra que “[...] estamos enredados nas práticas de um Estado que nos mínimos detalhes manifesta sua relação com interesses particulares” (Poulantzas, 1980, p. 14), no caso, a burguesia. E isso se contrapõe ao que se propaga. As políticas públicas, que são o conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado com a função de minimizar as demandas oriundas da classe trabalhadora, estão inseridas no processo produtivo. Atendem à maioria da população em suas carências de bens e serviços, as quais devem ser promovidas na responsabilidade do Estado.

Poulantzas (1980) relativiza o papel do Estado. Para ele, o Estado é permeado pela luta de classes antagônicas, sendo que os interesses das classes subalternas também são de certa forma representados, o que o leva a defender a instauração do socialismo democrático, que pode viabilizar a ascensão das classes subalternas, mantendo-se, portanto, um sistema plural.

Já para Azevedo (2001), o Estado atua no sentido de atender a interesses que beneficiem o capital e o sistema social como um todo e, por último, de forma contraditória, o Estado precisa ocultar seu caráter de classe. Nessa perspectiva, a política educacional constitui-se como:

Um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas políticos e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das

alienação. Assim, na sociedade capitalista, a principal contradição é entre o capital e o trabalho, sendo todas as outras contradições – por exemplo, entre a burguesia liberal e a burguesia monopolista, entre a democracia e o fascismo, entre os países capitalistas – determinadas ou influenciadas pela principal.

estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (Azevedo, 2001, p. 51).

O que caracteriza a política econômica é seu caráter antissocial. Os efeitos gerados por essa política econômica concentradora de riqueza, contraditoriamente, ameaçam a continuidade do sistema econômico capitalista. Para contrabalancear esses efeitos, o Estado precisa promover políticas públicas ou políticas sociais nas áreas de saúde, habitação, assistência e previdência social, cultura e educação. Há que se ressaltar que, para os neoliberais, as ações do Estado via políticas públicas têm o objetivo de equilibrar as disparidades geradas pelo desenvolvimento da acumulação capitalista e constituem-se como um dos principais entraves para o desenvolvimento econômico e social.

Engels (1980) defende que não é possível compreender a complexidade das políticas públicas fora da análise do Estado capitalista, dado que o Estado não é uma força sobrenatural, que vem do exterior e paira leviaticamente sobre a sociedade. É preciso compreender, portanto, o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que essa política se apresenta, pois “[...] o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (Höfling, 2001, p. 35).

Nesse contexto, o Estado, a partir dos gastos com políticas sociais, é posto como o grande vilão da economia, por isso “[...] os intelectuais comprometidos com as bandeiras desfraldadas do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas [...] destruíam os níveis necessários de lucro das empresas” (Gomes; Colares, 2012, p. 2). Ainda de acordo com Gomes e Colares (2012), a solução aludida pelo receituário neoliberal estaria no denominado Estado mínimo, ou seja, na mínima participação do poder público para as questões sociais, cumprindo apenas com algumas funções consideradas essenciais na saúde pública, educação básica e manutenção da infraestrutura, indispensáveis para o desenvolvimento econômico. Um Estado cada vez mais fortalecido no que tange ao controle dos gastos públicos.

Ademais, o Estado é posto como o grande regulador do capital e, para além da esfera econômica, deve assumir, entre outras funções, os problemas de ordem social, que, contraditoriamente, foram causados pela própria lógica capitalista. Assim, as políticas públicas podem ajudar a minimizar as desigualdades socioeconômicas, fruto do exacerbamento do capitalismo, que age como uma espécie de camuflagem para os conflitos sociais, funcionando como um estratagema do capital para que possa se reproduzir (Mészáros, 2008).

É importante compreender o Estado, na sociedade capitalista neoliberal, como um agente que, a partir das contradições presentes nas relações sociais e de produção da formação histórica das sociedades, orienta suas ações, a fim de administrar os conflitos existentes entre as demandas das diferentes classes sociais.

Nessa perspectiva, ações são necessárias como ajustes econômicos, políticos e sociais, como a desregulamentação dos mercados conjuntamente com a flexibilização do mercado de trabalho e, principalmente, a desestruturação do Estado, e são defendidas medidas como a redução do papel do Estado, a abertura comercial, a liberalização dos mercados financeiros, as privatizações e o corte nos investimentos públicos na área social. O Estado deverá assumir o lugar de garantir as iniciativas e liberdades individuais.

Segundo Bobbio (1988, p. 18), o Estado pode tanto impedir o exercício do poder pela sociedade quanto pode – dirigido por leis – configurar-se como um espaço de alternância do poder. Para compreender a função da educação nessa perspectiva de Estado e na sociedade capitalista, é preciso entender as mediações criadas pela própria sociedade capitalista, além da ideologia política na qual o setor educacional se projeta e se torna um produto fundamental desse complexo social.

Marx teve como foco denunciar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes à própria sociedade capitalista, o que repercute nas ações do Estado burguês, que, segundo esse pensador, é a expressão da sociedade de classes.

Na sociedade capitalista, o Estado burguês não pressupõe a democracia real, legítima. Declara-se uma democracia jurídica, criando-se a figura do cidadão. Não tem como existir igualdade entre patrão e trabalhador, dado que as relações são desiguais; mesmo que perante a lei todos possam votar e ser votados (direitos políticos), os direitos individuais/naturais, expressão de luta da burguesia, atropelam a consolidação dos direitos políticos, pois as relações de produção são marcadas pelas de poder/dominação.

Ademais, o direito burguês é limitado, porque pressupõe a capacidade, o dom natural dos cidadãos, sem levar em consideração as diferenças: alguém que tem menos necessidades pode ser capaz de produzir mais, enquanto alguém que tem mais necessidades produz menos, tendo em vista ser menos capaz, sendo que essa falta de capacidade não é natural, mas sim estruturada historicamente, uma vez que o trabalhador não tem as mesmas oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais que o sujeito da classe dominante tem.

O Estado assume o papel de fonte de financiamento indispensável e natural do processo de acumulação do capital, e a dívida pública transforma-se em “[...] uma varinha de

condão, ela (dívida pública) dota o dinheiro de capacidade criadora, transformando-o assim em capital” (Marx, 1982, p. 873).

A lógica do Estado como financiador do capital prevalece ainda na chamada nova ordem econômica, que atribui ao Estado a função principal de agenciador do mercado capitalista. No mundo do trabalho, sob a orientação capitalista, as relações são reguladas pela livre concorrência entre a demanda e a oferta, de modo que “[...] o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (Marx, 1982, p. 218). Essa competência e capacidade de trabalho devem ser qualificadas; financiamento para capacitações e treinamentos advêm tanto do governo quanto das empresas, que nesse sentido atribuem à educação o valor de uma mercadoria “[...] a fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias” (Marx, 1982, p. 192).

Numa perspectiva contemporânea, ampliando a visão marxista do Estado, as instituições políticas tentam responder às demandas sociais, que, por sua vez, reagem às intervenções, gerando novas demandas, negociadas em espaços de conflito, num processo de mudança contínua.

A partir de Marx (2010), é possível compreender que, em uma sociedade de classes, como a capitalista, a classe detentora do poder econômico também domina o poder da produção cultural, educacional e política, promovendo, assim, em última instância, o que se denomina “reprodução do capital”. Dessa forma, ao remontar à trajetória das políticas educacionais no contexto nacional, é possível perceber que estas estão permeadas pelo movimento de construção e reconstrução, marcado por conflitos e lutas de classes. Porém, percebem-se marcas significativas de uma estrutura social amparada no conservadorismo e patrimonialismo¹⁷, na qual as classes hegemônicas, aliadas ao Estado, buscam constantemente sobrepor suas demandas a quaisquer outras.

O sistema capitalista tem como uma de suas características a ocorrência de crises cíclicas. Para Marx (2010), a crise do capital ocorre em decorrência da interrupção do processo de reprodução do capital. Se tomarmos a lógica do capital, que é produzir cada vez mais valor e gerar cada vez mais lucro, à medida que uma nova crise ocorre, dá-se uma interrupção na produção desse dueto e, dessa forma, as crises cíclicas são uma ameaça ao

¹⁷ Sistema de dominação política em que a riqueza, os bens sociais, os cargos e os direitos são distribuídos como patrimônios pessoais de um chefe ou de um governante. A principal característica desse sistema é a não distinção entre a esfera pública e a esfera particular (Holanda, 1976).

próprio sistema. Ainda de acordo com Marx (2010), o capitalismo é um modo de produção que traz, em sua base, elementos de sua autodestrutividade, por não ter um controle racional para a sua manutenção.

O modelo de produção capitalista, para perpetuar-se na história e se universalizar, tem passado por várias fases, sustentado pela filosofia liberal. No período inicial, entre os séculos XVI e XVIII, foi marcado pela expansão marítima, pelo colonialismo territorial e pelo mercantilismo. Na fase do capitalismo competitivo clássico, o poder do Estado, do mercado e das empresas era relativamente equilibrado. Na segunda fase, de capitalismo organizado, as empresas tornaram-se fortes; foi o momento da formação de cartéis, trustes. Na terceira fase, entre o período do pós-guerra até, aproximadamente, os anos de 1970, perceberam-se duas tendências: crescimento da economia mundial (mercado forte) e fortalecimento do Estado de bem-estar. Diversos Estados da Europa ocidental implementaram políticas de proteção social, como: previdência, saúde, moradia, educação, dentre outras.

A nova configuração do sistema do capital e do mapa político traz consigo a desestabilização dos ideais liberal-democráticos da escola, da histórica promessa de escola pública democrática e obrigatória. Esse processo de mudanças atinge os pilares em que se basearam a consolidação e a expansão da escola, ou seja, a capacidade de gestão e financiamento dos Estados nacionais de um lado e, de outro, o sistema produtivo de trabalho assalariado, que se expandia constantemente, cuja hegemonia frente às demais formas de trabalho era inquestionável.

A atual fase do capitalismo tem se caracterizado pelo avanço da financeirização, aprofundando a crise da relação capital e trabalho, evidenciada na flexibilização da contratação e da remuneração e nas novas formas de precarização das condições de trabalho. Isso atinge todos os setores da sociedade (Colares, A.; Colares, M., 2022, p. 21).

Apesar das medidas de desregulamentação do mercado de trabalho e das reformas educacionais que vêm sendo realizadas ao longo das últimas décadas, visando a adaptar os sistemas de educação à nova realidade do mercado, os índices de desemprego¹⁸ apresentam pequena queda. De acordo com IBGE, a taxa de desemprego no primeiro trimestre de 2021 era de 11,1%; no 1º trimestre de 2023, era de 8,8%, sendo que, no terceiro trimestre de 2023, apresentou 8,3 milhões de desempregados (desocupados) e taxa de desemprego (desocupação) de 7,7%.

¹⁸ O desemprego, de forma simplificada, refere-se às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Assim, para alguém ser considerado desempregado, não basta não possuir um emprego.

O discurso ideológico dos setores hegemônicos tenta explicar o desemprego pela excessiva regulamentação do mercado de trabalho e pela obsolescência dos sistemas educacionais frente aos novos métodos de trabalho. Saviani (2019, p. 7) informa que “[...] o acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, mas não lhe garante emprego”. Nessa perspectiva, a educação não poderá ser responsabilizada por tragédias sociais como o desemprego contemporâneo, e os imperativos econômicos, responsáveis pela deteriorização das condições de emprego, não serão dominados apenas por políticas de educação. Vale destacar que os gastos dos governos em educação se mostram prisioneiros de um movimento excludente, sendo, portanto, incapazes de reverter o quadro do desemprego.

A sociedade que nos é apresentada é de mercado, burguesa e capitalista. Capitalista porque os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso, os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas. Eles formam a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante na forma social anterior.

Para Lombardi (2010), o capitalismo vem demonstrando exaustão, decomposição e degeneração, em que a mundialização da educação visa ao atendimento dos interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a formação de mão de obra barata. O plano estrutural, que compõe as reformas e panoramas educacionais, relega um caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.

A importância de se considerar a historicidade¹⁹ na relação entre escola e sociedade é um dos aspectos que diferencia as teorias críticas e não críticas de educação. A perspectiva crítica tem como pressuposto básico entender a escola de forma associada ao contexto em que se insere, visando a formar os alunos para a transformação social. Apontam a dependência da educação em relação à sociedade, na qual não é possível compreender a educação sem levar em conta seus condicionantes sociais. Contrapondo-se a esse pensamento, as teorias não críticas compreendem a educação e a sociedade como independentes, ou seja, desconsideram as relações históricas, sociais e culturais e percebem a educação isolada do contexto social (Saviani, 2008).

Partimos do pressuposto teórico-metodológico de que a política educacional não é, tão somente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. No caso brasileiro, a atual política

¹⁹ Esse aspecto é detalhadamente abordado pelos estudos de Lombardi (2010).

educacional é parte do projeto de reforma do Estado, que tem como diagnóstico aquele proposto pelo neoliberalismo e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado e, assim, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (Peroni, 2003).

Com base em autores como Antunes (1999) e Mészáros (2002) e em discussões mais atuais fomentadas por Lombardi (2010), a crise atual não se encontra no Estado. É uma crise estrutural do capital. Fruto da atual fase do capitalismo, culminou no retrocesso na atuação do Estado do bem-estar social. Esse movimento originou-se, inicialmente, de duas grandes potências econômicas mundiais, a Inglaterra e os Estados Unidos.

Como se sabe, as políticas neoliberais foram implementadas pelos Chicago Boys no Chile, com a colaboração de Hayek durante a Ditadura do General Pinochet, ainda nos anos 1970, antecipando em uma década sua adoção no Reino Unido por Margareth Thatcher e nos Estados Unidos por Ronald Reagan. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu gradativamente hegemonia (Lombardi, 2016, p. 85).

Os governos de Margareth Thatcher, de 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, de 1981 a 1989, inauguram efetivamente, no mundo ocidental, o fenômeno distinto do liberalismo clássico, denominado de neoliberalismo, como uma reação ao Estado de bem-estar social e ao keynesianismo.

A influência hegemônica do bloco capitalista sobre o Brasil afetou as diferentes dimensões, como econômica, social, política e educacional, o que proporcina compreensão que sobre a história da educação brasileira prevalece o ímpeto privatista.

Para Antunes (1999), a crise do fordismo-keynesianismo era a expressão fenomênica de uma crise estrutural do capital propiciada por uma tendência decrescente na taxa de lucros. Também para o autor, a crise do Estado seria uma das consequências, e não a causa. Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores (Antunes, 1999).

De acordo com Lombardi (2010), a forma como os homens produzem sua vida material bem como as relações aí implicadas – quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas – são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. Assim, é perceptível que inúmeras têm sido as transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva, nessa fase particular do capitalismo, em função das mudanças que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado. Esses são processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico, em que o capitalismo, na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva.

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar quanto porque atendeu às demandas da população por políticas sociais. Isso provocou a crise fiscal, porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção. Mas é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais e máximo para o capital (Peroni, 2003). O Estado, por um lado, é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação, mas, por outro, tem que criar um “bom clima de negócios” para atrair o capital financeiro transnacional e global, além de conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas (Harvey, 1989).

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois duas são as prescrições com esse diagnóstico: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Dessa forma, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado).

A atual social-democracia é uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo. Para Antunes (1999), a Terceira Via²⁰ surge quando o Novo Trabalhismo se apresenta como uma

²⁰ Desde o final dos anos 1990, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global. Trata-se de um renovado

alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social-democracia. A questão central da social-democracia permanece a mesma, de ser o centro, assumindo posições em alguns momentos mais à esquerda ou à direita, de propor reformas no limite do capitalismo e com vistas a fortalecê-lo.

É possível observar que são princípios e ações para países de bem-estar consolidado, que, ao se adaptarem aos ditames da reestruturação produtiva, aprofundarão os custos sociais e o aumento das desigualdades. Destacamos que o agravamento é ainda maior em países que não tiveram o Estado de bem-estar social, como o Brasil, para onde a agenda é simplesmente transposta.

Os teóricos da Terceira Via²¹ concordam com os neoliberais. Ambos entendem que a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal. No entanto, a estratégia de superação da crise para os neoliberais é a privatização; para a Terceira Via, é o Terceiro Setor (as organizações não governamentais - ONGs).

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, e a Terceira Via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas, que são permeáveis à correlação de forças, além do que o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. Como a Terceira Via não rompe com esse diagnóstico, ela propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado, as quais historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais.

No que se refere às políticas públicas, se política fosse a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social. Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos.

Entendidas como instrumentos de manutenção da hegemonia de uma classe sobre as demais, as políticas públicas encerram, em parte, estratégias de conservação do estado de coisas. Assim corroboramos com Souza (2006): políticas públicas podem ser entendidas como ações dos governos que produzem efeitos específicos, refletindo os ideais econômicos e sociais em disputa. Entretanto, percebemos também que a necessidade de estabelecimento do

discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de “neoliberalismo de Terceira Via”.

²¹ Sociólogo britânico Anthony Giddens. Foi quem mais assumiu e organizou como ideologia política, ao mesmo tempo que explanou, em linguagem coloquial, o neoliberalismo da Terceira Via (Groppo; Martins, 2008).

consenso, situação que permite a efetiva dominação, implica em uma série de concessões que, de alguma maneira, garantem alguma margem de manobra política às classes subordinadas.

Já as políticas educacionais correspondem ao conjunto de programas, projetos e regulamentações que orientam a organização e o funcionamento das instituições educativas e traduzem, implícita ou explicitamente, as concepções, acordos, ajustes, concessões, embates em que estão envolvidos os indutores e formuladores de política. E, para tanto, essas políticas são desenvolvidas em contexto dinâmico que precisa ser considerado, nas suas contradições e totalidade.

A construção das políticas educacionais depende da dinâmica do processo, de formulações e reformulações de hipóteses e perspectivas educacionais. Em busca da eficiência, da produtividade e do lucro, as escolas, pelas políticas educacionais, determinam de forma objetiva “o que deve ou não ser ensinado e aprendido na escola”, levando em consideração as oblíquas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que se fortalecem. A mercantilização de estruturas sociais e políticas, tendo a “epidemia tecnológica” como referência e ferramenta para “fazer acontecer”, profana o discurso sobre a raça, o gênero e a classe social e sacraliza os conteúdos sobre o mercado e o desenvolvimento, embora interdependentes. Sendo assim, o conceito da meritocracia se torna vulnerável aos argumentos da própria realidade.

De acordo com Apple (2015), os objetivos na educação são os mesmos que orientam metas econômicas e de bem-estar social. Incluem-se a expansão dramática daquela ficção eloquente: o mercado livre; a drástica redução de responsabilidade do governo em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas altamente competitivas de mobilidade dentro e fora da escola; a redução das expectativas das pessoas no que diz respeito à segurança econômica; o “disciplinamento” da cultura e do corpo; e a popularização do que é claramente uma forma de pensamento darwinista social (Apple, 2015).

Mészáros (2011) afirma que o capital submete tudo à sua lógica, não podemos estabelecer essa análise sem considerar uma conjuntura mais ampla, que expressa a crise estrutural do capital e sua principal consequência, que é o neoliberalismo. “Permanece o pensamento acerca da defesa da propriedade privada, da não intervenção do Estado na economia (salvo em certas circunstâncias necessárias ao próprio capital), da apologia do mercado baseada na crença de suas leis” (Colares, 2022, p. 6).

O Estado como produto do capital coloca em expressão o caráter público assumido nas políticas públicas de educação. O caráter público assumido nas políticas de educação para Mészáros (2016) tem sempre um caráter reformista, portanto, é sempre muito limitado. O

Estado continua sendo burguês, a sociedade de classe continua existindo e as determinações do capital, que são expansionistas, sempre continuarão existindo. O modelo é um modelo de vulnerabilidade legal, de retrocesso e não podemos ter falsas ilusões com as reformas, pois são sempre limitadas.

As políticas públicas com ênfase nas educacionais, quando não são excludentes, chocam-se com o imperativo do capital. O expansionismo que é irracional e não leva em conta qualquer elemento da dignidade humana, pois o lucro é preponderante. Qualquer legislação nesse sentido é banida pela legislação do Estado. Segundo Marx (2011), o estado não é justiça, porque a base na qual a sociedade se assenta é irracional, ela é o capital.

No próximo item abordamos as políticas públicas sociais com ênfase nas políticas educacionais emanadas do Estado que se constroem na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses. Embora nas sociedades capitalistas o Estado esteja submetido aos interesses do capital, na organização e na administração do público, as políticas públicas são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade.

2.2 Políticas educacionais: Estado, as políticas públicas sociais no contexto brasileiro

Para Gramsci (2001), as políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e, como tal, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Entretanto, julgamos ser importante a distinção entre políticas públicas e sociais, pelo que nos reportamos novamente às definições de Höfling (2001), em que as políticas públicas são de responsabilidade do Estado²² em ação, em trabalho de implementação de programas voltados para setores específicos da sociedade. As políticas sociais, por sua vez, referem-se às “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado e voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p. 31).

Desse modo, entende-se a educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, que assume “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado (Höfling, 2001). Para

²² O Estado, portanto, é o aparato que, sob as determinações de um governo, é tornado real ou concreto para a sociedade.

compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão.

Nesse sentido, o processo educacional recebe influência da sociedade, que é estruturada a partir das forças produtivas²³ da sociedade, pois “[...] a análise de conjunturas históricas determinadas, nacional ou local, sempre entendidas como síntese de múltiplas determinações” (Lombardi, 2016, p. 64). Assim, os processos históricos de transformação e conformação da sociedade como um todo influenciam na definição da trajetória das políticas públicas para a educação no Brasil. O entendimento que temos de educação é baseado nas concepções de Saviani (2008) de que educação é uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. Constitui-se, portanto, uma atividade inerente e indissociável da formação do ser humano.

A análise das políticas educacionais de maneira crítica pressupõe ter em mente que o aparelho de Estado é também espaço de construção da hegemonia, caracterizado por uma correlação de forças específica, dada a sua autonomia relativa em relação às classes sociais.

A complexificação crescente do capitalismo contemporâneo, especialmente nas formações sociais, apresenta uma inserção dependente na realização global do capital. Pressupõe ainda compreender a origem e o andamento das políticas públicas educacionais no Brasil, seus efeitos e suas ineficiências, no decorrer dos anos. Considerando a educação um direito do indivíduo e dever do Estado, deve estar na essência das políticas públicas, garantindo, de certa forma, a qualidade social e consolidando a garantia constitucional: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 63). Portanto, o Estado incumbe-se do dever de implementar políticas que ofereçam suporte ao desenvolvimento da sociedade.

O processo de institucionalização da educação se deu no século XIX, associado à necessidade de preparar a população para o trabalho industrial, isto é, desejava-se uma educação voltada ao atendimento do capital e da organização do trabalho. Nesse sentido, para o entendimento do papel do Estado no processo de financiamento do modelo capitalista contemporâneo e sustentação da atual visão neoliberal, recorre-se à obra de Marx²⁴.

As políticas sociais no século XXI trazem para o Estado um papel mais próximo das demandas sociais, um redirecionamento dos investimentos em educação e efetivação de

²³ Na crítica da economia política de Karl Marx e Friederich Engels, o conceito corresponde à combinação da força de trabalho humana com os meios de produção.

²⁴ No capítulo 15 de *O capital*, Karl Marx trata da origem do capitalismo industrial e de sua relação com o Estado.

políticas educacionais favoráveis ao desenvolvimento da Educação Básica. A educação, por ser um dever do Estado, da família e de toda a sociedade, deveria ser muito mais democratizada, com acessibilidade assistida e a cobrança, incessante, de sua qualidade.

Na relação entre Estado e sociedade, com o intuito da conformação social, a educação apresenta-se como instrumento de legitimação das relações sociais vigentes. Nesse contexto, programas e projetos são implementados no contexto educacional, mesmo que com discurso de descentralização e autonomia respaldados pela legislação nacional. Ainda há uma relação de interdependência, sob responsabilidade do Estado, como a proclamação de uma educação que visa a atingir a qualidade educacional e, conseqüentemente, a equidade social.

É do intervencionismo keynesiano, portanto, que decorreu o *welfare state*, o chamado Estado de bem-estar social na Europa, por meio do qual alguns estados nacionais passaram a garantir alguns direitos aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, seguridade social, etc. E, no rastro do intervencionismo, nos anos trinta (Orso, 2021, p. 14).

*O welfare state*²⁵ ou *Estado de bem-estar social* se constituiu a partir da Segunda Grande Guerra, também conhecido como Estado-providência, e tem como característica distintiva, em relação às políticas sociais anteriores, o papel que o Estado, o mercado e a sociedade civil, integradamente, assumiram, por ser organização política e econômica que coloca o Estado como o agente que deve regular a saúde, a política e a economia, ou seja, toda a vida social, as ações sociais, a partir desse novo acordo, inserem-se nos planos de sobrevivência do sistema ou, quando assim não se apresenta, em planos de aperfeiçoamento, sob a declaração da necessidade de superar os limites do capitalismo, as “falhas do mercado”. “Na verdade, tratou-se de um estratagema criado pelo capital, sob a direção dos Estados Unidos, para camuflar os antagonismos de classe existentes na sociedade capitalista” (Orso, 2021, p. 14).

Com a Teoria do Capital Humano²⁶, os conteúdos ensinados no processo de formação escolar, na perspectiva de seus elaboradores, constituíam-se como decisivos para o desenvolvimento econômico, funcional ao sistema capitalista. “Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas

²⁵ Nesta orientação, cabe ao Estado garantir serviços públicos e de proteção à população. Por meio dele, hipoteticamente, todo o indivíduo teria o direito a um conjunto de bens e serviços, isto é, de direitos sociais.

²⁶ O precursor dessa teoria foi Mincer (1958), que indicou a correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal. Formalizada por Schultz (1971), ele explica que as empresas que contribuem para o bem-estar dos funcionários apresentam *performance* melhor do que as empresas que pressionam os colaboradores. Ele buscava mostrar, com isso, que os países em desenvolvimento, como o Japão, conseguiram reconstruir suas economias em muito pouco tempo, em explicação dessa teoria.

como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de consumo, portanto” (Saviani, 2019, p. 5).

O intervencionismo estatal não foi suficiente para a profunda crise da superprodução e superacumulação, gerando a Segunda Guerra Mundial. Assim, aliado ao intervencionismo, foi lançado o Plano Marshall (Programa de Reconstrução da Europa), que:

[...] aliviou a pressão sobre as relações de produção, reativou a economia e desencadeou um novo processo de desenvolvimento do capital. [...] Mas essa etapa de crescimento também atingiu seu limite, esgotou-se e gerou uma nova crise no final da década de 1960 e início da de 1970 (Orso, 2021, p. 14-15).

A crise do sistema capitalista deflagrada no início da década de 1970, complexa e profunda, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação, transformando as bases do sistema capitalista sobre as quais a escola se assentou. Na medida em que modificou os processos de trabalho, também tornou o trabalho vivo e abriu uma grave crise na relação assalariada.

Para compreender a crise, é necessário analisar o contexto e as premissas do capital discutidos por Hobsbawm (2001) e reforçadas por Chesnais (2008), como a exploração da mão de obra que se prega ser necessária para existir um exército de reserva, o lucro e a exploração para que o custo do trabalhador seja mais reduzido. Chesnais (2008) afirma que a mundialização da economia e a exclusão social geram o desemprego e a precarização flexível, a acumulação flexível, novas formas de trabalho e sociabilidade. Propagam-se nesse contexto as ideias de que a escola pública não tem qualidade e de que o Estado não tem condições de gerenciar seus problemas. A escola recebe influências da transformação radical das bases materiais em que se apoia e, conseqüentemente, põe em questão as suas promessas integradoras e liberal-democratas. Com efeito, declina todo o horizonte democrático em que se apegavam também os trabalhadores em suas lutas por educação, sendo incutida a ideia de culpa do trabalhador pelo seu não ingresso no mercado de trabalho, por não se adequar às demandas de novas competências. A educação é determinada:

[...] pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (Lombardi, 2010, p. 12).

São as metamorfoses do mundo do trabalho que acarretam uma transformação na referência da escola. Saviani (2019, p. 86) destaca que “[...] à escola cabia formar mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vistas assegurar a

competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”. Essas metamorfoses têm diminuído a participação do trabalho vivo, da relação assalariada formal, e aumentado o desemprego, o subemprego, as formas precarizadas de trabalho, os índices de pobreza e exclusão social e aprofundado as contradições sociais.

A atual crise da escola se coloca, portanto, no escopo da crise que se inicia com o fim da Era de Ouro, explicitada por Hobsbawm (2001), a qual, por sua vez, traz consigo uma quantidade de elementos econômicos, políticos, sociais, culturais, que demarcam, por assim dizer, uma nova era do desenvolvimento social.

Mészáros (2011) observa que, na atualidade, essas crises se caracterizam como estruturais. Assim sendo, o sistema capitalista não é afetado somente na esfera que compreende os campos financeiro e econômico. Trata-se de uma crise que atinge todas as dimensões da sociedade. Dessa forma, a crise dos tempos atuais é, cada vez mais, caracterizada por uma barbárie de ordem global e universal, uma vez que o capital apresenta capacidade de regeneração, usando as crises como forma de instituir novas possibilidades de regulação e de manutenção.

Por essa óptica, o capitalismo é um sistema que necessita de autorreprodução de caráter incontrolável e irreformável, que, historicamente, produz grandes contradições e, por sua natureza expansionista, acumulativa e sem racionalidade, não apresenta limites. Como observa Antunes (1999), a reestruturação produtiva capitalista exclui uma boa quantidade de países do processo de reprodução do grande capital, acentuando o caráter destrutivo do sistema do capital. Portanto, em meio à destruição de forças produtivas há em escala mundial uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes “[...] contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural” (Antunes, 1999, p. 33). As transformações no mundo do trabalho incidem diretamente sobre a escola, ou seja, em relação à incrível destruição de força produtiva na forma de força humana de trabalho (Antunes, 1999; Lombardi, 2010; Saviani, 2019).

Conforme Kuenzer (2004), o capital gera tanto a inclusão quanto a exclusão para a manutenção e a reprodução da exploração do trabalhador. Indica a contradição por meio da chamada *exclusão includente* e *inclusão excludente*. O sentido da exclusão é tensionado pelo contraste com a inclusão social. No caso da educação, afirma-se a igualdade de todos e o processo de exclusão reforça que na crença no sujeito há uma responsabilização dos excluídos pela sua situação. Saviani (2019) denomina esse processo de “pedagogia da exclusão”, em

que ocorre a introjeção de que o fracasso se deve ao próprio indivíduo, que passa a sentir-se portador de limitações e é responsabilizado pela sua situação de exclusão.

A organização escolar e social em face da crise educacional no contexto neoliberal ou a reorganização das estruturas educacionais e políticas objetivam análises sobre as teorias e atores envolvidos nos projetos educacionais ante as políticas, às vezes, sutis de exclusão social por meio das desigualdades socioeconômicas.

A crise educacional se deve ao fato de que a educação se dissocia do próprio sentido epistemológico do termo, devido à lógica das políticas neoliberais, que polarizou o ensino *versus* a educação. Assim, constata-se que se deve às lacunas existentes na interdependência das dimensões sociais e humanas que interagem de forma sistêmica.

Entre efeitos (e defeitos) do sistema capitalista, o nível da consciência determina, de forma primordial, as percepções sobre a realidade. Provavelmente o nível da consciência é o único fator de análise sobre as políticas educacionais e a conseqüente crise educacional.

A qualidade da educação depende do nível da (in)dependência do Estado em relação ao capital internacional e à capacidade de administrar os desafios internos – por exemplo, a distribuição de renda. À luz dessa perspectiva, conclui-se que a educação no contexto neoliberal não é neutra, pois a interdependência entre educação, sociedade e mercado é rigorosa e indubitável.

Na concepção da PHC²⁷, é preciso revelar a realidade e apontar a ideia de emancipação. Socialmente, tem-se dificuldade de pensar fora da lógica do capital. Toda a insistência da literatura marxiana é de nos dizer que a formação societal foi historicamente criada e pode ser historicamente superada.

Mészáros (2008) chama a atenção ao fato de que essa é a condição natural da educação no capital, e a nossa tarefa é gerar a contrainternalização. Mészáros (2008) é otimista sem perder o tom da realidade, pois pensa a educação para a vida, e a educação para vida é uma educação plena, capaz de produzir a contrainternalização coerente e sustentada, tendo como ponto de referência o ambiente catastrófico que estamos vivendo hoje. Para esse autor, o sistema educacional, por sua estrutura, jamais vai funcionar para a emancipação. A educação é um campo de sustentação do capital, mas, ao mesmo tempo, é uma instância por meio da qual fomentamos a emancipação de fato.

A bipartite que mantém o sistema é o trabalho e o Estado. A educação é parte do sistema, mas não é parte determinante. No sistema do capital, a educação apresenta-se como

²⁷ Na próxima seção, abordaremos os aspectos que fundamentam a PHC para subsidiar o entendimento das reflexões posteriores sobre educação integral.

peça fundamental. A alienação e a subversão fetichista da realidade estão na escola, mas também está na escola a possibilidade de superação da realidade. Elementos dicotômicos, ao mesmo tempo, reproduzem o elemento fetichista. Tudo depende da condução do processo educacional.

Mészáros (2008) não trabalha pautado em determinismo. Se, por um lado, reconhece-o, também aponta válvulas de escape, enxerga frestas existentes, as quais devem ser maximizadas pelas classes sociais. Toda forma de educação está ligada a um aparato, ao contexto, no interior do capitalismo global. As aspirações educacionais da sociedade têm sempre um inimigo, e esse inimigo é o modo de produção sociometabólico do capital, sendo totalmente contra as perspectivas reformistas educacionais intracapital.

Acreditar que vamos encontrar um modelo de educação emancipatória dentro desse sistema é ilusão, porém não podemos perder de vista o objetivo elementar, a transformação social qualitativa. Esse é o encargo histórico, e isso só pode ser estabelecido e levado a efeito, segundo Mészáros (2008), por uma crítica coerente e sustentada do capital e além da negação. Tem que ser algo concreto, com horizonte de expectativa, sem necessidade de se autojustificar a partir dos males do capitalismo.

A política educacional constitui-se como um mecanismo de sustentação/reprodução do capital, todavia, como todo processo histórico-social, o capitalismo traz em si a contradição, pois, ao se garantir o direito à educação, transcende-se o caráter regulatório e ideológico implícito nesta política de Estado e abre-se uma brecha para potencializar a luta da classe popular pelos demais direitos, individuais, sociais e políticos.

O modo de produção capitalista é marcado por contradições. Se, de um lado, ele produz extrema riqueza para uma minoria, do outro a miséria domina de forma maciça. Enquanto essa mesma minoria consegue viver do ócio, à maioria esmagadora cabe a concorrência desumana para conseguir vender sua força de trabalho e garantir o sustento. No âmbito educacional não é diferente, a “[...] educação no modo de produção capitalista, tratada, desde seus primórdios e de forma majoritária, como um serviço privado, lucrativo, para quem pudesse pagar” (Colares, 2020, p. 279), em que uma minoria privilegiada pode contar com uma educação ampla, que abrange diversas áreas de formação, que garante uma boa empregabilidade ao sujeito, já as grandes camadas da sociedade contam com uma educação limitada, em que o sujeito recebe uma formação básica, ou nem isso, que lhe garantirá apenas a oportunidade de oferecer sua força de trabalho barata, o que caracteriza que a educação não vem atender ao que pressupõe os discursos ideológicos de direito social, “[...] sendo, ao contrário, pensada e

executada para atender aos interesses do processo produtivo, sob a organização do Estado, e este, sob o controle da burguesia” (Colares, 2020, p. 279).

Em vista disso, a articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelos ditames neoliberais é posta em prática por intermédio de orientações e diretrizes advindas de agências multilaterais, sendo guiada pela lógica de mercado e controlada por avaliações em larga escala, que incidem nas definições de prioridades e estratégias na formulação de legislação e de políticas públicas e também no investimento de programas de governo (Souza; Soares, 2018), apontamentos estes que evidenciam o caráter submisso do Estado brasileiro (Saviani, 2014).

Essa articulação tem como um de seus pressupostos a defesa do Estado mínimo e a defesa de que as crises econômicas têm como principal fator os elevados gastos públicos com políticas de cunho social – questão que é reforçada pelo discurso da ineficiência da educação pública a partir dos baixos índices alcançados nos resultados dos estudantes em exames de escala nacional. O uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos está presente no retórico discurso existente nas reformas educacionais que vêm ocorrendo desde os anos 1990.

Dessa ideia deriva o discurso dos reformadores das políticas educacionais, estando pautado em conceitos de flexibilidade, eficiência, qualidade, gestão (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), questão que legitima a participação do setor privado nas instâncias institucionais, dentre elas, a educação, colocando em curso aquilo que Saviani (2014a) denomina “a radicalização da mercantilização da educação básica”, com a indução para que o Estado direcione suas ações apenas para o emprego de seu poder e de seus recursos, com os demais serviços sendo controlados por terceiros, organizações sociais ou empresas privadas. Portanto, a mercantilização da educação pode ser compreendida como processo amplo de descaracterização da educação como bem público, com o setor privado atuando no aparelho do Estado, reforçando a ideia de que a educação é um serviço prestado, e não um direito social de todos, como consta no artigo 6º da Constituição Federal²⁸ (Gomes; Colares, 2012).

A atuação do setor privado no aparelho do Estado e a flexibilização das relações entre o público e o privado, contraditoriamente ao que se alude, não contribuíram para que o Estado passasse a gastar menos, na verdade o capital que passou a ganhar, havendo reconfiguração das políticas e a criação de um mercado para a elaboração e implementação das políticas.

²⁸ “Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

O capitalismo, em sua atual conjuntura, tem como característica da sociedade burguesa a mercantilização da educação ou dos processos formativos institucionalizados, em que:

[...] mecanismo de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação] e Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação], nos conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento ‘Todos pela Educação’ (Saviani, 2017, p. 90).

Nesse contexto, a educação passa por um processo de descaracterização como bem público, “[...] em consonância com um inimaginável retrocesso político, implementado como política de Estado e privatização em todos os setores” (Saviani, 2017, p. 90), de forma que as reformas educacionais influenciam políticas educacionais que modelam avaliações e produzem currículos visando a satisfazer as demandas do mercado.

Os documentos das políticas educacionais nacionais, as diretrizes, os programas e os projetos de lei são produzidos centrados na difusão de referências afinadas com as necessidades do capitalismo contemporâneo e, ao mesmo tempo, objetivam neutralizar movimentos contrários à ordem capitalista.

A lógica capitalista perpassa o currículo, mas não apenas isso; interfere nos processos seletivos, estruturas físicas, modalidades de oferta de cursos, avaliação, metodologias, projetos pedagógicos de curso, relações professor-aluno, dentre vários outros eixos da vida escolar.

Compreendemos que, em uma sociedade marcadamente capitalista, a educação passa por um processo de subordinação ao capital no momento em que suas reformas são limitadas e relacionam-se diretamente com a melhoria do modo de produção, evidenciando, cada vez mais, a formação para o mercado de trabalho, ou seja, perante as políticas educacionais neoliberais, as escolas passam a ser postas pelo Estado como instituições que podem funcionar dentro dos padrões da mercantilização e competitividade, como qualquer outro mercado consumidor, ou seja, a educação escolar definida pelos princípios do mercado, propiciando “[...] a passagem da educação enquanto direito social para a forma mercadoria, regida pela lógica do empresariamento” (Colares, A.; Colares, M., 2022, p. 2). A educação, como mercadoria, pertence à concepção de um projeto político de governo que torna real um modelo de Estado neoliberal²⁹ para a sociedade brasileira.

Entretanto, as instituições são construídas por sujeitos históricos movidos por valores, desejos, ambições e as mais diversas representações sociais sobre o que é fazer

²⁹ Na próxima seção, abordaremos com mais profundidade conceitos e concepções neoliberais.

política e como deve agir um cidadão na sociedade. Além disto, tais instituições determinam relações de poder e possibilitam ou não condições para a emancipação humana.

As instituições políticas são marcadas por contradições e as relações de dominação perpassam o Estado. Há projetos de sociedade em disputa, um ocupa a função hegemônica enquanto outros, de forma estratégica, buscam ocupar os espaços sociais em uma luta contínua por uma sociedade mais justa.

A crise social do capitalismo gera efeitos deletérios para a educação. Assim, a crise da educação é desconstrução de conteúdo. Destaca-se que o capitalismo forma trabalhadores esvaziados de conteúdos básicos, como: alfabetização, matemática, que não são apropriados pelas pessoas, e isso causa um déficit para a sociedade.

No entanto, para Gentili (1996), a crise das instituições escolares é produto da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (Gentili, 1996).

A crise educacional transgride a dimensão do individual; provavelmente, do social. Para Gentili (1996), segundo os neoliberais, essa crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola (Gentili, 1996).

Os projetos de sociedade de classe estão presentes na educação, porém “[...] a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa” (Duarte, 2017, p. 104). Mas a contradição que marca a educação escolar é que a escola pública é mantida pelo Estado, e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante, portanto o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante. O Estado, que tem o monopólio do exercício da violência legítima, vai utilizar essa violência sempre contra os que querem modificar a ordem existente.

A partir da década de 1990, intensificaram-se novas formas de pensar a educação visando a atender às novas demandas do mundo contemporâneo. Aliam-se educação e inclusão social, que passam a fazer parte da agenda tanto de organismos internacionais quanto de governos locais, na tentativa de combater a pobreza e a exclusão. Um marco desse

momento foi a Conferência de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia. A Declaração de Salamanca, em 1994, também foi importante na história da educação, objetivando, sem distinção, a inclusão de todas as crianças no ensino regular. Seu princípio fundamental é que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.

A partir desse reordenamento, as demandas de formação e de conhecimento científico passaram por mudanças, trazendo consequências para o processo educativo, que estabelece uma relação cada vez mais tangenciada pelo trabalho produtivo e pelo mercado. As reformas educacionais, em sua maioria, promovidas por meio de políticas educacionais, “[...] têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade e mercado [...]” (Azevedo, 2004, p. 22), o que não significa a diminuição das desigualdades sociais impressas na sociedade de classes, mas sim o enriquecimento das grandes corporações mundiais e o atendimento às necessidades de produção de mão de obra com qualificação ajustada ao mercado.

A sociedade capitalista produz cada vez mais necessidades alienadas de consumo, mas não produz o processo de humanização, não produz a necessidade de apropriação dos conhecimentos mais elevados, não produz necessidades enriquecedoras. Fica cada vez mais evidente o quanto essa sociedade de um modo geral contribui para que nos tornemos seres unilaterais, alienados e pobres, não apenas no sentido econômico, mas também pobres de conhecimento e de formação como seres humanos (Duarte; Jacomeli, 2017, p. 570).

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990 aconteceram reformas educacionais que se configuraram em políticas públicas, tais como a aprovação da atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o discurso da universalização de todas as etapas desse nível de ensino para os indivíduos. Além disso, a descentralização de recursos financeiros foi outro fator importante para as políticas educacionais através da promulgação da Lei nº 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), posteriormente transformada em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Lei nº 11.494/2007, prevendo o atendimento da Educação Básica, obedecendo ao disposto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988.

A centralidade sobre as políticas educacionais perante as demandas do neoliberalismo ocorre por tais políticas representarem a possibilidade de avanço tecnológico e científico que atenda às demandas produtivas, ao mesmo tempo que fortaleça a relação entre escolarização, trabalho e mercado. A regulação da educação na sociedade neoliberal ganha

contornos voltados para uma escolarização que seja capaz de atender e reproduzir o binômio das chamadas *competências* e *habilidades* intimamente ligadas às exigências do mercado, sobretudo do trabalho.

A teoria neoliberal identificava o problema não no capital, e sim no Estado, assim o discurso neoliberal teve grande êxito de convencimento em amplos setores da sociedade, na medida em que “[...] enraizou-se à crença da inevitabilidade dos novos modos de (des)regulação social, criando as condições para que difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos” (Azevedo, 2004, p. 10). “Sinteticamente a fórmula mágica apregoa, sob o comando de uma mídia monopolizada, um Estado mínimo e o máximo de mercado” (Lombardi, 2016, p. 83).

Na discussão do Estado brasileiro e na política educacional dos anos 1990, as redefinições do Estado e de sua materialização nos apresentam o pressuposto de que a política educacional é parte constitutiva dessa mudança e não somente determinada pelas mudanças ocorridas na redefinição do papel do Estado, pois o discurso utilizado nos textos dos documentos oficiais vai sendo alterado na perspectiva de atender aos direcionamentos do mercado:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade [*sic*], coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Nesse contexto, a escola apresenta-se “[...] caracterizada pelo permanente revolucionar das forças produtivas e relações de produção; que se expressa na luta de classes como expressão das contradições existentes na história dos homens” (Lombardi, 2009, p. 46).

Assim, para discutir a política de educação integral no município da Amazônia brasileira denominado Belterra, que apresenta peculiaridades e especificidades³⁰ que precisam ser consideradas, levando em conta as transformações ocorridas no contexto mais amplo da sociedade e o sistema socioeconômico do país, discutimos a seguir aspectos das políticas de educação integral no contexto do neoliberalismo.

³⁰ Essas peculiaridades e especificidades serão mais bem explicitadas nos itens deste texto que abordam a realidade do município de Belterra.

2.3 Políticas de educação integral no contexto neoliberal: contradições da escola pública

Ao abordar a educação integral e a ampliação da jornada escolar, consideramos que as concepções de educação integral são distintas, podendo ser denominadas educação integral; educação de tempo integral; escola de tempo integral; educação integral de tempo integral, como descrevem Lima e Almada (2013)³¹, que compõe uma realidade complexa com condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais que expressam projetos político-ideológicos de cada momento histórico.

De acordo com Moll (2012), a educação integral só se realiza quando o quantitativo de tempo destinado às atividades escolares está associado com a prática qualitativa de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos educandos.

As ações indutoras de educação integral no Brasil são centralizadas na ampliação do tempo, como fruto de uma ação empreendida pelo Estado, cujo impacto não é automático em meio à sua dinâmica e contradições, bem como de modo circunstanciado à dinâmica da relação entre Estado e sociedade. Embora a educação de tempo integral seja uma condição importante para a concretização de uma educação de formação integral (Cavaliere, 2007; 2014; Coelho, 2009; Colares, 2020; Guará, 2009), é fundamental que o período destinado às atividades escolares “[...] aconteça em conjunto com práticas educativas que levem em conta a necessidade de ofertar uma formação ética, estética e intelectual, comprometida com a formação emancipadora do indivíduo” (Baptista; Colares, 2022, p. 874).

Ao longo da história, a escola tem sido prioritariamente compensatória, atuando, pois, na contramão da emancipação humana, sendo-lhe atribuídas funções de assistência social, preventivas à vulnerabilidade educacional e meramente ocupacionais, o que secundarizou o compromisso com a socialização do conhecimento humano, pois “[...] se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados, a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais” (Cavaliere, 2014, p. 1207).

Nesse sentido, percebemos que as investigações sobre políticas públicas de educação integral nos direcionam às experiências históricas e nos instigam a refletir sobre as limitações do arcabouço educacional e os paradoxos que se apresentam no ordenamento do capital.

³¹ Essas concepções serão discutidas de forma ampliada na Seção 3.

Assim, Mészáros (2016) enfatiza que o neoliberalismo é uma consequência, uma expressão da crise estrutural do capital iniciado na década de 1970 para a de 1980. O neoliberalismo defende o Estado mínimo³², ou seja, um Estado que não regula majoritariamente a economia, mas que é apenas mais um dentre outros atores no palco do Mercado. Segundo essa perspectiva, o Mercado se autorregula, sendo capaz de evitar os monopólios e de controlar os preços por meio de mecanismos como a livre concorrência. O Estado deve, portanto, garantir alguns serviços básicos ao povo e viabilizar privatizações de empresas públicas a fim de tornar-se “mais eficiente” (Silva, 2011). Os estudos de Lombardi (2016, p. 83), com o qual concordamos com suas ideias, propõem-nos que:

O neoliberalismo corresponde à necessidade do sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital. O crescente aumento dos déficits públicos foi interpretado como uma ameaça ao próprio sistema, na medida em que o Estado chegava ao limite de sua capacidade de financiamento de tais encargos.

Ainda nessa perspectiva, “[...] o neoliberalismo se transformava em alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista” (Gentili, 1996, p. 3), de maneira que as políticas de ajuste estrutural adquirem centralidade na pauta política, como, por exemplo, os pacotes de privatizações, reformas trabalhista, previdenciária e administrativa, cortes de gastos nos setores sociais, como habitação, saúde, infraestrutura, seguridade social e educação (Silva, 2003; Viana; Silva, 2018). Essa nova tendência econômica deu ênfase ao individualismo e à competição, defendendo que os direitos sociais atrapalham a economia na medida em que requerem muitos recursos financeiros para o custeio de políticas públicas, principalmente aquelas vinculadas à educação, à saúde e à seguridade social.

A adoção da agenda neoliberal propicia diminuição em investimentos sociais e a estrutura de proteção social do Estado para o povo aos poucos se torna insuficiente, culminando em mais desigualdade social. No entanto, a estrutura do Estado continua servindo para socorrer o Mercado quando ele precisa de subsídios.

No neoliberalismo, a estratégica desumanização das minorias nacionais por meio de políticas públicas ineficientes, analfabetismo, desemprego e pobreza extrema induzidos enquadra-se como fórmula para abissais desigualdades socioeconômicas. À medida que o contexto neoliberal vem se consolidando, as instituições educacionais cumprem as exigências da realidade, que tem a economia como base.

³² Apregoando: redução dos encargos sociais, dos encargos trabalhistas, saneamento fiscal (pela redução dos gastos públicos e a realização de privatizações), redução nos direitos sociais, etc.

É sob o prisma do discurso neoliberal que a educação é chamada para resolver os problemas de qualificação de força de trabalho, desemprego e competitividade da economia e se reduz ao ensino e à reprodução. O fato é que estamos mergulhados numa profunda crise, que ocorre num momento de extrema fragilidade dos trabalhadores” (Orso, 2021, p. 4). Geralmente, coloca-se o ônus do desemprego na conta da “falta de qualificação” do trabalhador e a educação sofre as investidas do capital para que os conteúdos ensinados nas escolas propiciem aprendizados legitimadores do sistema.

No período pós-ditadura militar, ainda na década de 1980, as recomendações neoliberais tiveram aceitabilidade no Brasil; a ideologia neoliberal intensificou-se no governo do presidente da república brasileira Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o neoliberalismo atingiu seu ponto máximo no país, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O projeto do extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), assinado em 1995, que trazia como princípios as normatizações administrativas, com a justificativa da necessidade de superação das crises econômicas, concebidas também como crise do Estado, ações que culminaram na reforma do Estado, que incluiu a desburocratização e o enxugamento das contas públicas através da privatização de empresas estatais, corte de gastos sociais, desregulamentação da economia e forte pressão sobre as entidades sindicais, contribuindo para uma reserva de desempregados, competitividade e aprofundamento das desigualdades sociais, consequência da forte atuação do mercado.

No contexto educacional, as políticas educacionais sofreram cortes de recursos e ajustes estruturais, evidenciados por meio da chamada reforma educacional, que primou por orientações economicistas, procurando adequar as políticas educacionais às de desenvolvimento econômico, alinhadas à nova ordem mundial, tendo como suporte financeiro e ideológico organizações multilaterais como o Banco Mundial e o FMI.

O Estado enxuto no campo social, com a ideia de governar com eficiência e controle rigoroso de gastos, torna-se importante porque outros fatores são apresentados como mais relevantes na formulação e materialidade das políticas públicas, o que evidenciou na transição política um marco entre dois momentos: um primeiro de democratização política mais participativa; o segundo já referendado pela reforma, em que a administração pública gerencial passou a ser dominante. Isso toma uma dimensão significativa, pois gera a ideia de que o Estado não consegue fazer tudo porque houve um trabalho de desqualificação do que é público, passando a mensagem de que o Estado é incompetente e o que é privado é melhor. A

descharacterização vem acompanhada da ideia de que, além de ser incompetente, o Estado é inchado, consolidando a política neoliberal de sua redução.

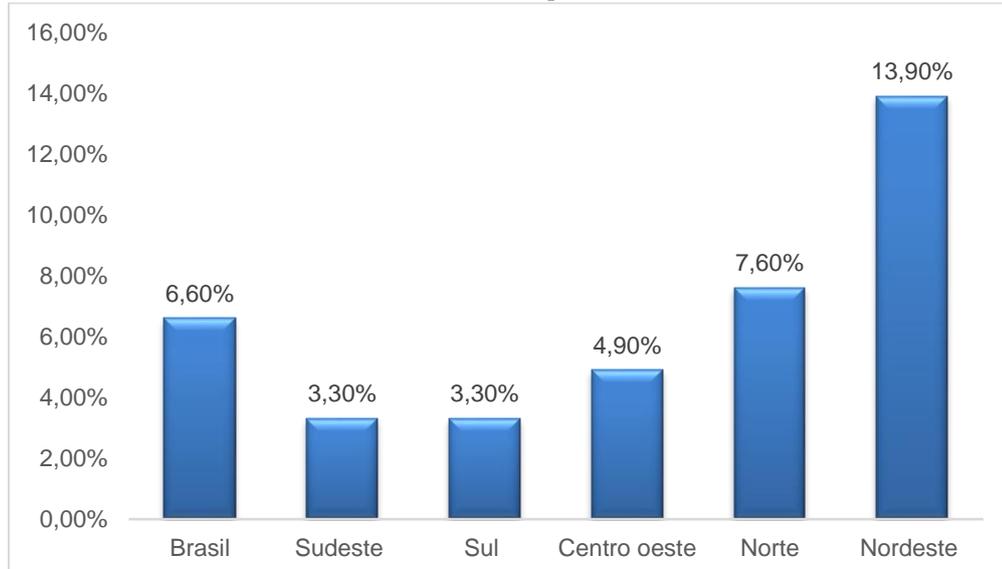
No advento da modernidade, ideólogos burgueses se empenharam em demonstrar que a livre iniciativa seria salutar para toda a sociedade. A grande meta residia em ampliar os ganhos que a acumulação baseada na lógica mercantilista havia propiciado. Daí as críticas quanto à forte presença e atuação do Estado na esfera econômica, e a ênfase na defesa da liberdade de atuação dos indivíduos (Colares, A.; Colares, M., 2022, p. 5).

Essa pretensa separação entre Estado (poder político) e sociedade civil (organizações da sociedade)³³ é conveniente para o setor privado, pois este coloca-se como preponderante, com respaldo ideológico e político no chamado neoliberalismo.

O apagamento de fronteira entre público e privado passa a ser importante em nome do bem comum e muito próprio da ideia de democracia liberal, em que todos estão juntos em favor da educação, da saúde e de outras necessidades que passam a ser tratadas como serviços, e não mais como direitos.

No que concerne à educação pública no Brasil, há problemas estruturais: como a necessidade de universalização do ensino fundamental, investimento em formação continuada de professores e melhoria da remuneração, além de escolas sem estrutura física adequada aos padrões mínimos e da evidência pelas estatísticas do alto índice de analfabetismo de crianças, jovens e adultos.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos de idade ou mais (2019)



Fonte: IBGE. Diretoria de pesquisa, coordenação de trabalho e rendimento.

³³ Trabalhamos aqui na perspectiva da compreensão de entendimento de Estado como poder político e da sociedade como relação público-privada.

No Brasil, em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na região Norte, essa taxa foi de 7,6% e, no Centro-Oeste, de 4,9%. Portanto, carecem de políticas de Estado universalistas, e não de políticas focalistas, de curto prazo, oriundas de organismos internacionais, que pretenderam transportar ideias e estratégias de mercado para a educação. A educação passou a ser um bem de mercado, necessária para a reprodução e acumulação do capital.

Mesmo frente a um processo político-econômico de dominação, as instituições e seus desdobramentos são frutos de determinadas representações sociais de mundo, sociedade e educação. Além do econômico, há outros determinantes históricos que influenciam o processo de elaboração e implementação das políticas educacionais.

De acordo com Sousa (2006), as políticas públicas repercutem na economia e na sociedade e estão, portanto, vinculadas a interesses de grupos à frente das negociações econômicas. Nesse sentido, podemos dizer que as políticas educacionais brasileiras, ao longo da história, estiveram estritamente relacionadas com questões políticas, econômicas e sociais de cada época: fatores determinantes nas escolhas dos governos, direcionando os rumos da educação, conforme os interesses ligados a essas questões.

As transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 70 do século XX, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência das próprias funções intelectuais para as máquinas. O próprio desenvolvimento da “[...] base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (*formação omnilateral*), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais” (Saviani, 2018, p. 241). Mas a contradição é que as máquinas eram de propriedade privada dos capitalistas. Portanto, os inimigos do proletariado não eram as máquinas, mas os donos das máquinas, assim a situação atual continua sendo de exploração da força de trabalho, de miséria e de exclusão, pois, no “[...] modo de produção capitalista, a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho” (Saviani, 2018, p. 244).

As crises fiscais dos anos 1970 que acontecem nos países centrais e posteriormente nos países em desenvolvimento tiveram justificativa em termos de redução de ganhos, e isso acabou produzindo justificativas que acarretaram alternativas no sentido de dizer que o Estado gasta muito e gasta mal, por gastar em demasia em políticas sociais. Além de esse processo ter alterado o modo de produção, o fordismo para a ideia de outras formas de administração e gestão pública com novas formas de gerir com ideia de alargamento das fronteiras para escoamento da produção e o princípio básico foi a globalização da economia, que vai repercutir na mudança do papel do Estado. É a reconfiguração do modelo capitalista que gera sua reorganização e que se redesenha, reorganiza-se e se fortalece. Isso vai produzir a desregulamentação das fronteiras, a globalização da economia, a nova gestão pública, o novo papel do Estado, sendo mais regulador que provedor, e na questão da nova gestão pública vai repercutir no que vai acontecer na gestão das redes e das escolas.

Se, por um lado, a atual situação política do Brasil é reflexo da crise geral do capitalismo, por outro lado resulta da história agravada por uma conjuntura de exacerbação das forças de direita, em uma onda política conservadora movida no âmbito da sociedade civil, desencadeada por uma espécie de “ódio de classe” e, no âmbito da sociedade política, por uma correlação de forças saídas das eleições de 2014, extremamente desfavorável às forças que lutam pela superação da ordem vigente em direção à socialização dos meios de produção.

Atualmente, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, que tem o objetivo de combater a miséria no planeta, ajudando os países a se desenvolverem economicamente; o FMI, que busca estimular a cooperação monetária global, proteger a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover altos níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que visa a promover padrões internacionais para resolver possíveis problemas ou situações no setor econômico, financeiro, comercial, social e, até mesmo, ambiental; e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), que visa a promover o desenvolvimento econômico e social e a reduzir a pobreza, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, as quais vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares, a fim de se “[...] posicionarem nos *rankings* decorrentes das referidas avaliações. Isso, por sua vez, reduz os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado” (Saviani, 2019, p. 251).

Há uma agenda globalmente estruturada para a educação decorrente dessa nova forma de globalização, que inclui todas as nações do mundo, porque essa forma se tornou

efetivamente hegemônica, princípio de neoliberalismo globalizado, fenômeno político e econômico, que conduziu a novas formas de governo supranacionais que assumiram formas de autoridade sem precedentes.

A agenda política delineada para o Brasil propõe o alívio da pobreza, devido à sua ampliação e à vulnerabilidade no Brasil, que tem afetado o desenvolvimento capitalista. Desta feita, o Estado é chamado para atuar na questão e o Bando Mundial é protagonista, pois produz documentos para a educação por meio da equalização do Fundeb, a mensuração de resultados do Ideb e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família, com o discurso da qualidade da Educação³⁴.

Quanto à mercantilização da educação e da educação integral, cabe mencionar o movimento Todos pela Educação (TPE). A atuação do movimento apresenta três frentes de trabalho³⁵: políticas educacionais; comunicação; e articulação e mobilização, atuando na direção e coordenação das ações de implementação das metas, monitorando ações e avaliando resultados, “[...] além de definir as políticas públicas em educação, indica a tentativa de estabelecer um verdadeiro consenso, em torno de suas prerrogativas, como as soluções reais para melhorar a qualidade da educação” (Oliveira, 2019, p. 81).

O TPE lançou o documento *Compromisso Todos pela Educação*, que propunha uma aliança entre diversos setores da sociedade, com a participação de representantes do governo nas esferas federal, estadual e municipal, de dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outros segmentos, e que influenciou a consolidação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que é uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado em 2007, que constitui um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE orientou-se pelo *Compromisso Todos pela Educação*. De acordo com Saviani (2007), o PDE, que foi encabeçado pelo Decreto nº 6.094/2007, foi uma referência ao Movimento dos Empresários que haviam lançado um ano antes o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, numa clara homenagem ao movimento.

³⁴ Para melhor compreensão das múltiplas significações e dimensões da qualidade na educação, indicamos o artigo de Abadia da Silva (2009) e Dourado e Oliveira (2009), que discutem a complexidade e o caráter polissêmico do conceito de qualidade.

³⁵ Na frente de trabalho “políticas educacionais”, o TPE propõe-se a produzir conhecimento, sugerir caminhos e promover o monitoramento das metas e das políticas educacionais. A frente de trabalho de “comunicação” tem como objetivo divulgar e promover a demanda social por educação de qualidade, compartilhando o conhecimento gerado em nome da melhoria da educação básica no Brasil. E a frente de trabalho de “articulação e mobilização” dispõe-se a conectar o poder público e a sociedade civil em ações que valorizem a educação (TPE, 2017).

[...] é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial ‘Compromisso Todos pela Educação’, os limites do PDE resultarão incontornáveis (Saviani, 2007, p. 1251).

Era obrigatório que os estados e municípios signatários assumissem o compromisso com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas, realizassem um Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁶ e se comprometessem com os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (Brasil, 2007c). Isso se evidencia com base no Ideb³⁷, uma ação integrante do PDE. A finalidade desse indicador é medir a evolução da qualidade na educação nacional, a partir da aferição do desempenho de escolas públicas para auxiliar na definição de políticas de investimento na educação (Brasil, 2007c), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007c).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10 (Saviani, 2007, p. 1234)³⁸.

É importante ressaltar que o PDE tem sua concepção fundamentada em objetivos e metas empresariais que interferem no planejamento das escolas, a partir da análise de resultados alcançados em índices quantitativos, como já mencionado anteriormente, pelo Ideb e de avaliações institucionais externas. De acordo com Oliveira (2019, p. 85):

O IDEB vem definindo a criação e manutenção de políticas públicas nos últimos anos e acompanha uma tendência internacional, que enxerga a avaliação como estratégia para aumentar a competição entre escolas e sistemas de ensino e, assim, propulsionar melhorias nos índices internacionais.

A agenda do capital para a educação pactuou-se a partir de orientações e metas, com instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação para aqueles que cumpram o preestabelecido e atinjam a concepção mercadológica e estreita de qualidade da educação.

³⁶ O PAR é um instrumento de planejamento plurianual, que se define como conjunto articulado de ações de responsabilidade conjunta entre estados, municípios e Federação (Brasil, 2007c). As ações do PDE e do PAR são acompanhadas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec).

³⁷ Dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Saeb (Brasil, 2007c).

³⁸ Na verdade, para o cálculo do Ideb, além dos indicadores de rendimento citados, é utilizado também indicador de rendimento, e não de fluxo, como está na citação. E o indicador de fluxo utilizado está relacionado à taxa de aprovação, unicamente. Taxas de promoção, repetência e evasão escolar são, de fato, indicadores de fluxo, mas não são utilizados para o cálculo do Ideb.

Dessa forma, as reformas educacionais se desdobram gerando alterações no contexto da educação, sobretudo sobre as orientações dos organismos multilaterais, da reconfiguração do papel do Estado e das agendas globalmente estruturadas a uma lógica em decorrência do ordenamento mundial neoliberal, que criaram problemas completamente novos. Os documentos dos organismos internacionais assinam que a ênfase deve ser “a aprendizagem de competências” para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, apesar de a Constituição Federal de 1988 e de a nova LDBEN nº 9.394/96 assegurarem o acesso a uma educação pública e gratuita como fruto das disputas sociais entre os que estão no poder e os que lutam pelos seus direitos civis e políticos, a educação escolar pública brasileira ainda vem sendo objeto de negociações entre fazedores de políticas, o que contraditoriamente se torna ferramenta para favorecer uma minoria que faz da educação instrumento de dominação social, quando deveria ter a função de promover a estabilidade social entre as classes sociais e reduzir a pobreza.

Em face do exposto, a análise da elaboração e implantação das políticas educacionais deve estar relacionada a uma abordagem que procure compreender a dialética que envolve as determinações globais e as especificidades locais. Nessa perspectiva e considerando a realidade cultural e histórica, e especificamente destacando que o Brasil é um país de dimensões continentais, é salutar que se respeitem as diferenças e singularidades de cada região, assim como a de cada escola. Nesse sentido, abordamos a educação no município de Belterra, que é um dos 570 municípios que compõem o Brasil e dos 144 municípios que estão localizados no estado do Pará. Assim, para ampliar a compreensão do campo educacional e possibilitar o conhecimento dos aspectos que influenciam as políticas de educação integral, pontuamos a seguir os aspectos históricos da constituição do município de Belterra, a fim de reconhecer o movimento mais amplo dos aspectos socioeconômicos da sociedade.

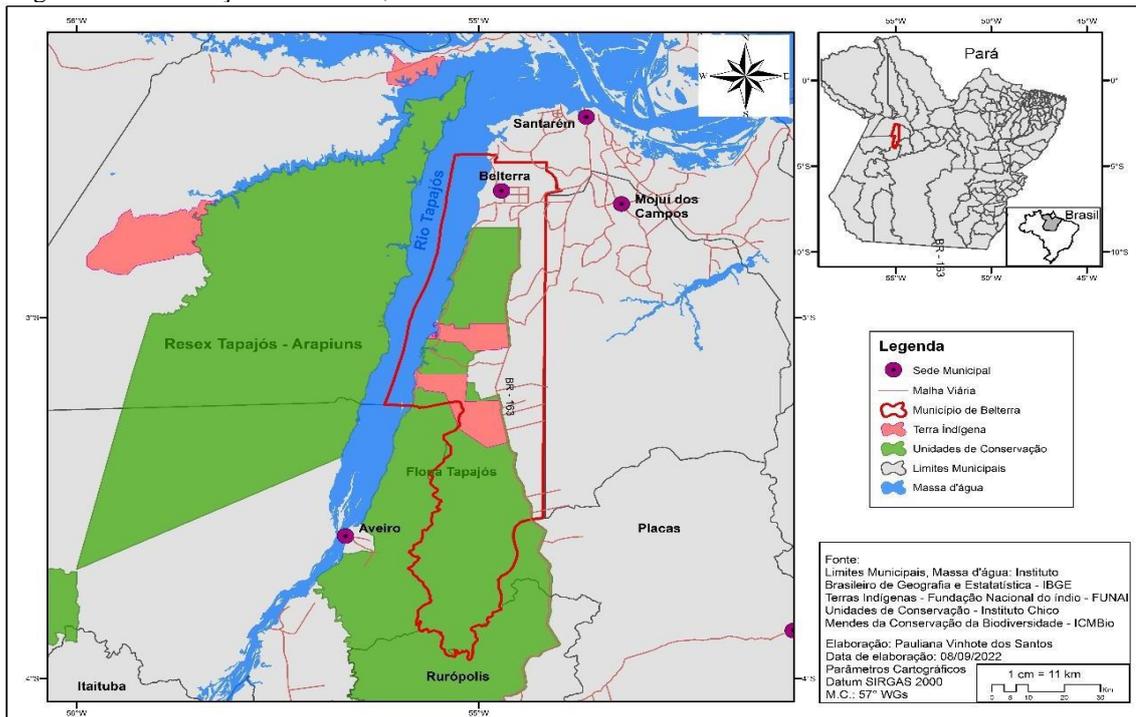
2.4 Caracterização do município de Belterra

Belterra, conhecido por seu peculiar patrimônio histórico-cultural e arquitetônico, foi criado em 1934³⁹ a partir de interesses político-econômicos durante a vigência do Estado Novo, do presidente Getúlio Vargas. A década de 1930 foi o período, como já citado anteriormente, em que ocorreu a mobilização do Estado Nacional desenvolvimentista.

³⁹ Para maior aprofundamento da formação e história do município de Belterra, indicamos também a dissertação de Santos (2016).

A criação da cidade de Belterra teve suas origens com o governador do estado do Pará Dionísio Bentes (1926), visando à instalação da Ford Motor Company, do empresário Henry Ford, no estado, além do interesse do Governo Federal. O interesse do capital americano na região do Tapajós no final da década de 1920 se traduz num ato deliberado que envolve questões econômicas e políticas de múltiplas determinações e diversas escalas de articulação entre o capital internacional, o governo brasileiro e as oligarquias da Amazônia (Castro; Campos, 2015; Matos Pereira, 2011, 2013).

Figura 3 – Localização de Belterra, no estado do Pará



Fonte: Elaborado por Pauliana Vinhote dos Santos (2022).

Como podemos visualizar na Figura 2, Belterra está localizada na região oeste do estado do Pará. Pertence à região de integração do Baixo Amazonas, ao lado da Floresta Nacional do Tapajós (Flona). Segundo a divisão geográfica regional, elaborada pelo IBGE, o município está inserido na mesorregião do Baixo Amazonas e microrregião de Santarém, pertencendo à região metropolitana de Santarém. Foi criado pela Lei nº 5.928, de 28 de dezembro de 1995, desmembrado do município de Santarém, que passou à categoria de cidade em 1º de janeiro de 1997 (Fapespa, 2022).

Seus limites são, ao norte, com o município de Santarém; ao leste, com Mojuí dos Campos e Placas; ao sul, com Rurópolis; e, ao oeste, com Aveiro e Santarém. Localizada a cerca de 45 quilômetros de distância de Santarém, oeste paraense, é possível chegar ao local por meio da rodovia Santarém-Cuiabá, BR-163.

De acordo com os dados do IBGE, é um município que apresentava, em 2019, área territorial de 4.398,418 km², o que corresponde a 0,35% da área total do território paraense, dividida em área urbana e área rural. A área urbana detém 10% (439,8 km²) do território municipal, enquanto a área rural detém 90% (3.958,2 km²). Esses 90% de área rural estão distribuídos da seguinte forma: 70% de Flona, 10% de Área de Preservação Ambiental do Aramaná (APA) e 10% de áreas no eixo da BR-163, e uma população estimada de 17.839 habitantes em 2020, predominantemente rural, com moradores em áreas de planalto e em área ribeirinha, os quais fazem girar a economia do município em torno da agricultura, com destaque para arroz, feijão, milho e soja, hortifrutigranjeiros, criação de animais domésticos e pecuária. Ainda há extrativismo vegetal, caça e pesca. Na área urbana, os empreendimentos comerciais e de serviços representam uma pequena parcela na economia municipal. A economia do município varia desde a pesca e do extrativismo vegetal até os pontos turísticos. Em 2020, o salário médio mensal era de 1,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9,3% e a escolarização de 6 a 14 anos era de 96,6% em 2010.

Quanto aos dados sobre população, área e densidade demográfica do município de Belterra, considerando-se o período de 2009 a 2019, há as seguintes informações, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Aspectos demográficos do município de Belterra (2009 a 2020)⁴⁰

Anos	Pop (Hab.)	Área (km²)	Densidade (Hab./Km²)
2009	12.671	2.628,90	4,82
2010	16.318	4.398,41	3,71
2011	16.450	4.398,41	3,74
2012	16.579	4.398,40	3,77
2013	16.808	4.398,40	3,82
2014	16.924	2.628,90	6,44
2015	17.036	2.628,90	6,48
2016	17.145	4.398,42	3,90
2017	17.249	4.398,42	3,92
2018	17.624	4.398,42	4,01
2019	17.732	4.398,42	4,03
2020	17.839	4.398,42	4,08

Fonte: IBGE. Elaboração: Fapespa/Seplad.

⁴⁰ A terceira coluna (área em km²) sofre variação de valores ao longo do tempo, sendo que, no ano de 2014, houve a diminuição de 1,796,5 km² da área do município de Belterra em função do desmembramento de Mojuí dos Campos, antes pertencente à cidade de Belterra e elevada à categoria de cidade, sendo que outras comunidades pertencentes ao município de Belterra passaram a fazer parte do recente município de Mojuí dos Campos.

No período proposto pela pesquisa (2009 a 2020), houve aumento 40,8% ou seja, 5.061 habitantes nesse período, sendo que o período de 2009 a 2010 apresenta a maior elevação com o quantitativo de aumento de 3.647 habitantes.

Santos (2016) informa-nos que em relação aos aspectos culturais, dentre eles, os voltados para o turismo e lazer, destaca-se a localização da cidade, pois estar às margens do rio Tapajós, de água doce e clara, e possui uma extensão de praias, como as de Pindobal, Aramanaí, Cajutuba, Porto Novo, que encantam e atraem turistas e moradores para momentos de lazer com a natureza. Há aí a Floresta Nacional (Flona) do Tapajós, ponto turístico para visitação de público local, nacional e internacional; destaca-se, também, a presença de artesanatos locais.

Para chegarmos à discussão da educação de Belterra, julgamos necessário resgatar o processo de ocupação desse município para possibilitar a contextualização dos aspectos socioeconômicos que, como explicitado nos tópicos anteriores, influenciam o processo educacional e demais aspectos das políticas sociais.

Desta feita, vale ressaltar que o processo de ocupação de Belterra se deu no período de ocupação da Amazônia, que se caracteriza pela busca das seringueiras, “[...] a produção de borracha, que figurava nas listas de produtos exportados, aumenta. A demanda crescente induz o movimento de interiorização em busca do látex” (Castro; Campos, 2015, p. 441). Nesse contexto, “[...] o governador do estado do Pará, Dionísio Bentes (1926), e empresários brasileiros, diplomatas, propiciaram condições favoráveis para a empresa dos EUA se instalar no Pará (Grandin, 2010) e cederam terras públicas de graça a Henry Ford, norte-americano que em 1934 fundou Belterra, com fortes traços do período do ciclo da borracha.

O objetivo do dono da companhia Ford, líder na indústria automobilística nos Estados Unidos, era implantar um cultivo racional de seringueiras na Amazônia, transformando-a na maior produtora de borracha natural do mundo, de maneira que, “[...] nos anos de 1934 a 1940, Belterra, a cidade-empresa, viveu o seu período áureo com a promessa de ser a maior produtora individual de látex do mundo” (Santos, 2016, p. 68). Contraditoriamente, o olhar dos Estados Unidos para a Amazônia brasileira tinha caráter estratégico para a economia norte-americana. Diante da conjuntura internacional, econômica e política, a real motivação por trás do projeto era garantir sua própria fonte de borracha, necessária para a fabricação de pneus e peças automotivas, como válvulas, mangueiras e juntas.

O volume da demanda de borracha, associado à variação do seu preço, acabou estabelecendo outras prioridades nas atividades produtivas, com a migração de

contingentes expressivos de famílias e de trabalhadores de outras regiões para áreas de seringais distantes, constituindo sem dúvida um fator de povoamento e urbanização. Indústrias de países pioneiros fabricaram produtos diversos, de sapatos a capas impermeáveis e ligas elásticas para suspensórios masculinos. A busca de conhecimentos científicos e tecnológicos, acompanhada da pesquisa de novos materiais, era impulsionada pelo capitalismo industrial, com os processos concorrentes à dinâmica da concentração e acumulação de riquezas. A descoberta do processo de vulcanização da borracha que lhe deu mais qualidade para produzir uma série de novos bens tornou a borracha matéria-prima essencial em vários setores da economia. E, nesse contexto da relação mercado internacional e sistema produtivo da Amazônia, que se pode entender a força que teve a exploração da borracha nas estruturas de produção e nos processos de espoliação da força de trabalho nos seringais. A escassez de mão de obra reconfigura o quadro de possibilidades e limites da economia da borracha, que representou novo processo de povoamento da Amazônia, com a vinda de brasileiros de outras regiões e de estrangeiros de várias nacionalidades, atraídos e ao mesmo tempo orientados para a borracha (Castro; Campos, 2015, p. 442).

Observa-se então a ação do capitalismo na Amazônia, a partir de modelos de desenvolvimento urbano-industrial, de jogos de interesses (Santos, 2016) em que o esplendor da economia da borracha voltava-se às oligarquias amazônicas, pois, nas relações de trabalho, o seringueiro era explorado pelo detentor do capital, vendendo sua força de trabalho, principalmente os nordestinos fugidos da seca, não havendo melhoria de vida, contribuindo, ainda, para o aumento da miséria e exploração de mão de obra barata com os denominados soldados da borracha. O processo de povoamento e as relações de trabalho estabelecidas no contexto dos seringais, com base nas relações trabalhistas da indústria americana, serviram de base para a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

No final da 2ª Guerra Mundial, a morte do filho de Henry Ford, a grande incidência de doenças nos seringais e, principalmente, a descoberta da borracha sintética na Malásia foram fulminantes para a decadência do projeto em Belterra. “Com o surgimento da borracha sintética e o baixo custo da borracha no continente asiático, o cenário mudou. Os investimentos em Belterra perderam o sentido, e a Companhia Ford desistiu do seu projeto” (Câmara Municipal de Belterra).

A partir daí, em 1945, a área foi negociada para o governo brasileiro para o Banco de Crédito da Borracha S.A., denominado hoje de Banco da Amazônia S.A. (Basa), ou seja, o patrimônio da empresa norte-americana foi transferido à União; porém, o governo brasileiro teve que pagar, para poder reaver suas terras públicas. Daí passou a ser conhecido como Plantações Ford de Belterra, administrado de 1945 a 1958 pelo Instituto Agrônomo do Norte (IAN), com sede em Belém, entre 1958 e 1962, Estabelecimento Rural do Tapajós (ERT).

De acordo com os estudos de Santos (2016), após esse período, Belterra foi incorporada à Superintendência da Política e da Reforma Agrária (Supra). De 1964 a 1969,

foi base física do Ministério da Agricultura. Até 1995, era distrito pertencente ao município de Santarém.

De acordo com Castro e Campos (2015, p. 445): “A economia da borracha representa o momento mais importante da formação da rede urbana, ainda que incipiente, com o povoamento e a formação de cidades em função dos fluxos econômicos”. Após a crise do ciclo da borracha, a Amazônia entrou num período de estagnação e, assim, na primeira metade do século 20, ficou distante e esquecida do restante do Brasil. Belterra guarda um traçado que remete a cidades do interior dos Estados Unidos, conforme demonstramos na Figura 4.

Figura 4 – Cidade de Belterra



Fonte: Secretaria de Turismo do Pará (2023).

Uma das características marcantes desse município é o turismo, pois nele podemos encontrar 2/3 da Floresta Nacional do Tapajós (Flona do Tapajós), que passou em 1974 a ser declarada como floresta nacional, com 600.000 hectares, sendo a sexta maior floresta nacional do Brasil e estar entre as 20 florestas nacionais do Pará e Amazonas.

Como explicitado anteriormente, Belterra foi emancipada à categoria de município em 28 de dezembro de 1995 pela Lei nº 5.928, de criação do município de Belterra, permitindo que o município passasse a ter sua própria identidade, com atribuição e responsabilidade na condução em âmbito local de ações e políticas públicas e sociais para a sua população. Dentre elas, as políticas educacionais, a partir do atendimento aos dispositivos legais, quanto à democratização do acesso, permanência e sucesso. Tornou-se responsável também pelos processos de formulação e implementação de ações de estado e de governo e especificamente em políticas públicas sociais no município, tendo como marco histórico a LDBEN nº 9.394/1996. Suas orientações quanto ao Regime de Colaboração entre os entes

federados e as atribuições quanto às competências aos municípios para a oferta educativa foram, então, consolidadas. Após a Constituição Federal de 1988, nos artigos 18, 23 e 30, e após a LDBEN 1996, os municípios tornam-se unidades federativas, junto aos demais entes (União e estados) dentro do Regime de Colaboração. No aspecto educacional, explicita-se que a educação em Belterra era de excelente qualidade, assim como no país em que Ford nasceu.

Figura 5 – Brasão do município de Belterra



Fonte: Prefeitura Municipal de Belterra (2020).

O brasão do município de Belterra traz em sua forma a representatividade da economia da borracha, pois o triângulo branco representa a própria cidade e a seringueira colocada sobre ele em cores naturais representa a origem, a fundação de Belterra. O receptáculo para a colheita do látex que guarnece a seringueira representa os desbravadores seringueiros que ajudaram a construir Belterra.

As políticas educacionais desenvolvidas nesse município atendem aos preceitos estabelecidos a nível nacional. É necessário entender esse contexto de contradições para poder compreender a estrutura educacional de Belterra e analisar a educação integral a partir dele.

Elevada à categoria de município há pouco mais de 20 anos, passou e continua passando por transformações socioculturais ao longo de sua existência: a plantação de seringa de 1934 a 1945, a presença dos cultivadores de soja nos fins da década de 1990 e recentemente a possibilidade de implantação das dinâmicas portuárias, sendo alvo de investidas políticas que mascaram o real interesse capitalista de enriquecimento, às custas de uma região rica em recursos naturais, tendo como argumento a ideia de desenvolvimento e crescimento local.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta seção, apresentamos os fundamentos da PHC para subsidiar as discussões, buscando tensionar sobre a importância dessa vertente pedagógica e a correspondência entre aprendizado para o trabalho e a construção de uma formação *omnilateral*. Partimos da discussão da concepção da PHC referente ao direito à educação e tratamos a educação integral como direito. Destacamos ainda o panorama da educação escolar em Belterra, considerando a periodização histórica de 2009 a 2020, a partir da apresentação de dados gerais sobre o atendimento escolar público municipal.

3.1 A proposta da PHC

Talvez o leitor deva estar se perguntando o porquê de somente agora introduzirmos a exposição específica sobre a PHC. Isso ocorre porque julgamos necessário primeiramente discutir as questões mais amplas que envolvem aspectos sociais e, nesse contexto, a educação, como Sociedade, Estado e Educação, o que, de certa forma, desde a introdução desta produção, temos pincelado análises no viés da PHC. Porém, é oportuno, nesse momento, apresentar os principais conceitos para a compreensão de tal teoria e sua pertinência na busca por uma educação emancipadora e formação *omnilateral*, “[...] formação com caráter mais integral, para além dos aspectos cognitivos, e que compreenda o indivíduo em suas múltiplas dimensões” (Colares; Cardozo; Arruda, 2021, p. 1530).

A PHC tem como norte a formação integral vinculada à formação *omnilateral*, assim, com base nos estudos de Saviani, podemos dizer que a formação integral pressupõe a formação de cada indivíduo particular e a apropriação dos conhecimentos das produções materiais cognitivas daquilo que foi produzido coletivamente pela história da humanidade, o que pressupõe a definição do que se entende por educação integral.

Nesse sentido, discorreremos sobre a “[...] formação *omnilateral* estar no centro das investigações e das propostas na linha da pedagogia histórico-crítica” (Duarte, 2016, p. 101), considerando que as ideias sobre *omnilateralidade* surgiram com os estudos de vários pensadores socialistas, sobretudo os de Marx. Marx (1982) assevera que a educação da classe trabalhadora deve compreender: educação mental (intelectual), educação física (tal como é dada em escolas de ginástica) e exercício militar e instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

O conceito de educação *omnilateral*⁴¹ busca construir o sentido de uma formação que seja humanista e emancipadora. O objetivo dessa formação é superar a divisão entre trabalho intelectual e material, uma das particularidades do modo de produção capitalista.

De acordo com Duarte e Jacomeli (2017), a educação *omnilateral* tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões, contribuindo para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano, pois “[...] as formações de seres humanos integralmente desenvolvidos bem como a transformação das relações sociais estão no cerne da transformação social” (Vasconcelos, 2012, p. 136).

Essa temática também recebe contribuições dos estudos de Antônio Gramsci (1981), ao discutir o trabalho como princípio educativo⁴² e propor uma educação que pudesse romper com a dualidade⁴³ ainda presente nas escolas, de forma que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Assim, conforme nos propõe Vasconcelos (2012), a *omnilateralidade* deve ser princípio de formação humana, e asseveramos ainda que é a base em que a educação crítica, construtora de consciência social, transformadora da realidade, desenvolve-se. Educar para o trabalho, englobando a intelectualidade, o exercício físico e a profissionalização, sempre com foco no desenvolvimento de uma sociedade que caminha para a superação da desigualdade.

Devemos considerar ainda que o trabalho aliado a uma educação com vistas ao pensamento crítico amplia a sensibilidade e a postura diante da vida. Com o desenvolvimento da *omnilateralidade*, os conteúdos nas escolas profissionais são somados com conhecimentos filosóficos, críticos e sociais para o estudante/trabalhador poder agir de maneira consciente no mundo, por meio da “[...] a criação das condições de universalização da formação omnilateral” (Duarte, 2016, p. 103).

⁴¹ Segundo Frigotto e Ciavatta (2012), *omnilateral* é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico.

⁴² No sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981).

⁴³ Divisão do ensino para ricos e ensino para os pobres, introduzidos pelo sistema capitalista de produção. De acordo com a frase de Adam Smith, a instrução para os trabalhadores em doses homeopáticas “[...] significa que os trabalhadores têm que dominar o mínimo de conhecimento necessário para serem eficientes no processo produtivo” (Saviani, 2014, p. 1161).

Duarte e Jacomeli (2017, p. 572), pautados na concepção de Marx, afirmam que, “[...] ao contrário da formação humana unilateral, fragmentada e alienada, a formação *omnilateral* desenvolve o ser humano em todos os sentidos e as aptidões”. Esse é um ideal de educação integral, voltada para a formação completa, das aptidões físicas e psíquicas. São necessárias a superação da unilateralidade da vida humana na sociedade capitalista e a divisão do trabalho em manual e intelectual.

A promoção de uma **formação *omnilateral*** precisa ser entendida como um meio de favorecer e desenvolver nas pessoas um aprendizado pleno de significado social, para que elas tenham informações para exercerem a cidadania que lhes é de direito. Educar para uma profissão, no contexto dessa formação humana integral, é o esforço de superar essa divisão de classes, de modo que todos possam conhecer e desfrutar de uma educação inclusiva, crítica e abrangente.

A formação humana *omnilateral* é uma questão pedagógica que a PHC define como a produção direta e intencional singular da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens através da incorporação das formas mais desenvolvidas da produção humana representada pela filosofia, pela ciência e pelas grandes obras de arte. Assim, conforme nos propõe Saviani (2008, p. 13), “O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelos homens”.

Considerando e nos guiando pelo conceito de formação *omnilateral*, tendo em vista possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas, as condições didáticas devem ser garantidas para a organização da prática conforme os fundamentos didáticos e metodológicos propostos pela PHC⁴⁴, tomando como ponto de partida e de chegada a prática social e as várias etapas do desenvolvimento do psiquismo humano.

A PHC foi criada no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura civil-militar, que desembocou na chamada reabertura democrática. Com as resistências à ditadura, fizeram-se presentes na problemática de 1968 as teorias críticas reprodutivistas. Essa situação gerou a necessidade de discutir a educação também nesse movimento contraditório, portanto, a partir de uma lógica dialética, a partir do materialismo histórico.

A organização dos profissionais da educação e das entidades científicas no final da década de 1970 desembocou na década de 1980 com a Conferência Brasileira de Educação. Nesse contexto, amplia-se a discussão de alternativas no campo político-pedagógico.

⁴⁴ Esses fundamentos podem ser aprofundados nas obras de Saviani.

A PHC é uma teoria crítica não reprodutivista idealizada por Dermeval Saviani como busca de construção de uma teoria efetivamente crítica da educação, à sociedade vigente, que é capitalista e burguesa. A PHC tem por base o marxismo e luta pelo interesse da classe trabalhadora, na qual prevê a igualdade de direitos e a qualidade da educação, movimento esse que enfatiza mudanças necessárias na sociedade vigente. “É tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, como a psicologia histórico-cultural pela ‘Escola de Vigostski’” (Saviani, 2019, p. 28). Tem sua sistematização na década de 1980 com a publicação do livro *Escola e democracia*⁴⁵. A primeira sistematização da PHC se dá no terceiro capítulo do livro chamado *Escola e democracia: para além da curvatura da vara*.

Em 1991, Saviani lançou o livro *PHC: primeiras aproximações*, culminando com a construção coletiva que vem se desenvolvendo no campo da construção da PHC. Em 2003, teve sua oitava edição ampliada, com o acréscimo de dois novos estudos: *A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica*.

A PHC constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, contra-hegemônica⁴⁶, considerada por seu formulador, Dermeval Saviani, como expressão da teoria marxista no campo da educação, que ainda está em processo de construção e consolidação como pedagogia contra-hegemônica, apesar dos limites que estão postos dentro de relações capitalistas de produção e reprodução da vida.

Os fundamentos da PHC apresentam discussão sobre os fundamentos históricos (Lombardi, 2017) e os pressupostos do marxismo, “[...] permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (Saviani, 2015, p. 27). Na dialética, constroem-se bases materiais, tendo como ponto de partida que os indivíduos reais produzam os seus meios de vida e sua história, o que fundamenta o materialismo histórico-dialético, base da PHC.

Na PHC, existem unidade teórico-metodológica e articulações com os fundamentos da psicologia histórico-cultural⁴⁷ em forma de ação recíproca (Haddad;

⁴⁵ Livro em que se encontra detalhada a proposta metodológica da teoria PHC.

⁴⁶ As pedagogias hegemônicas se expressam em grandes conglomerados econômicos que tornam a educação um objeto de investimento capitalista, assim como nas ações não governamentais ligadas a movimentos econômicos que em alguns casos convergem em movimento de maior envergadura, como o Todos pela Educação, manifestando nas políticas educacionais, a nível federal, estadual e municipal; do ponto de vista das ideias pedagógicas, essa tendência é representada pelo neopositivismo nas propostas de teorias travestidas no aprender a aprender, pedagogia da qualidade total, pedagogia social (no livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*).

⁴⁷ Os principais precursores são Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, que, no início do século XX, embasados no materialismo histórico, buscaram desenvolver uma

Pereira, 2013; Malanchen; Anjos, 2013; Moreira; Orso, 2018; Pasqualini, 2015; Pereira; Francioli, 2011; Saviani, 2015). A fundamentação psicológica busca apoio na escola de Vigotski, nas funções psicológicas superiores, especificamente humanas. As funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos) são aquelas que exigem formalização e elaboração e requerem a intervenção da escola. “Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver capacidades essencialmente humanas, desde que este ensino esteja devidamente organizado” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 126).

Na lógica dialética, a construção do pensamento se efetiva quando parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto, e esse processo se dá por meio da mediação. Essa mediação deriva da centralidade do trabalho da necessidade de agir sobre o mundo por meio do trabalho para construir e conhecer o mundo existente. “Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a” (Saviani, 2015, p. 33). Então, a existência humana é produção do homem por meio do trabalho. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos pela experiência. É um processo educativo, e isso se torna processo de aprendizagem. O homem “[...] aprende a ser um ser humano, pois a natureza não oferece o suficiente para seu desenvolvimento” (Moreira; Orso, 2018, p. 182). O desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação.

Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver capacidades essencialmente humanas, desde que este ensino esteja devidamente organizado (Malanchen; Anjos, 2013, p. 126).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural assumem a educação como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem (Haddad; Pereira, 2013, p. 107).

Para Saviani (2012), quando a pedagogia tradicional foi substituída pela pedagogia da Escola Nova, essa vara⁴⁸ imaginária desloca seu ideário da escola tradicional para a Escola Nova, com seus vícios e suas virtudes. A tradicional tinha centralidade no professor, no conhecimento do professor de maneira hierárquica. Na Escola Nova, essa vara

teoria que superasse a concepção do processo de humanização como algo simplesmente biológico, contribuindo com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

⁴⁸ *Teoria da curvatura da vara*, Saviani (2012).

muda para o outro lado e entra na centralidade do estudante no processo, saindo o conteúdo e adentrando na centralidade o método.

No prefácio da *Contribuição* (1859), Marx afirma que é importante distinguir as mudanças materiais das mudanças no plano da filosofia e da arte. Ideologia é tomada de consciência de conflitos. Para Saviani, ideologia é expressão de interesses. Nesse sentido, não existe conhecimento desinteressado. Não há neutralidade. O interesse é a dimensão ideológica. O fato de não existir o conhecimento desinteressado não significa que a objetividade não seja possível, porque existem interesses que impedem o conhecimento da realidade, mas existem interesses que não impedem e ainda exigem o conhecimento da realidade.

Quando a burguesia surge e vai se desenvolvendo no embate com a velha ordem, a burguesia se empenha em conhecer a natureza para explorá-la. Isso correspondia aos seus interesses, não aos interesses da velha ordem. Na medida em que a burguesia se consolida no poder depois da Comuna de Paris, nos anos da Revolução Francesa, a ordem burguesa se impõe tanto sobre a velha ordem como o noviço sobre a ordem social. A burguesia não tem seus interesses conjugados como o desvendamento das condições objetivas, pois isso é pôr em evidência o grau de exploração que exerce sobre os trabalhadores. Isso não é de seu interesse, portanto tende a ocultar para o proletariado o que é de seu maior interesse. Nesse sentido, a ideologia proletária é a sistematização dos interesses dos proletários no campo teórico como orientadora da prática revolucionária (Lombardi, 2010).

As teorias não críticas partem da ideia de que a educação tem poder sobre a sociedade e não reconhece os limites da educação. São elas: tradicional, nova e tecnicista⁴⁹. Uma posição efetivamente revolucionária não está nem na tradicional nem na nova, mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços.

As teorias críticas reprodutivistas⁵⁰ mostram os limites das não críticas e acabam por reduzir a função da escola como mera reprodução das formas sociais vigentes, voltadas às condições dominantes. Essas teorias se fundamentavam no marxismo e explicitavam a articulação da educação com a luta de classes, guiando-se pela categoria da contradição.

⁴⁹ **Pedagogia tradicional** – a pedagogia tradicional, tida na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. **Pedagogia nova** – a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna. **Pedagogia tecnicista** – surge com a crescente industrialização. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

⁵⁰ Em 1970, os trabalhos de Bourdieu e Passeron (*Reprodução: a escola enquanto violência simbólica*). Surge com Althusser a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado. A teoria da escola dualista, segundo Baudelot e Establet, aponta que a escola é uma instituição subordinada ao capital.

Saviani (2019) classifica as tendências pedagógicas em dois blocos metodológicos de compreensão da realidade⁵¹: pedagogias liberais, cujo objetivo é formar sujeitos para a adaptação social; e as progressistas, que visam a formar o sujeito para a emancipação social. Apesar de usarem os mesmos termos, como “democracia” e “emancipação”, abordam-nas de maneiras distintas. As categorias de análises para determinado método demanda que cada palavra tenha significado diferente, pois, em um exemplo simplório, “emancipar”, nas pedagogias liberais hegemônicas, pode ser visto como passar em concurso público; e “emancipar”, nas progressistas contra-hegemônicas, corresponde a compreender a realidade em sua totalidade.

A partir do fundamento teórico-metodológico da PHC, pautado no *método da economia política* de Marx, o conhecimento é um processo de reprodução no plano do pensamento da realidade. O primeiro contato que o homem tem com a realidade é sincrético. Aquilo que chama um todo caótico, ou seja, o que vê a realidade a partir das impressões imediatas, das impressões sensíveis, precisa ultrapassar esse nível para chegar a aprender as relações, além do modo como a sociedade está estruturada. Esse movimento se dá pela mediação da análise. Passa-se do todo caótico ao concreto pela mediação do abstrato, do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, da síntese à síntese pela mediação da análise. Uma vez tendo aprendido esses elementos simples, abstratos, Marx recomenda fazer o caminho inverso e voltar à realidade compreendida, agora não mais como um todo caótico, mas como uma rica totalidade de determinações e relações, então chega ao concreto. Se chego ao concreto pela mediação da análise, então tenho que passar pelo momento analítico (Saviani, 2018).

As disciplinas entram na formação do processo curricular como momento analítico em que esses vários aspectos são levados em conta para se compreender a realidade na sua totalidade. O problema pedagógico é exatamente como se chega a articular todos esses elementos, porque a visão fragmentária faz parte da lógica formal, que é a lógica dominante, e os currículos são organizados na forma da justaposição. A PHC faz a crítica desse movimento e busca reorganizar os currículos e a forma de trabalhar os conteúdos curriculares de maneira a superar essa fragmentação e a permitir a apreensão da totalidade no seu movimento.

No último capítulo do livro *PHC: 30 anos* (Marsiglia, 2011), Saviani (2011) traça a diferença entre colégio de periferia e colégio de elite, em que foi possível verificar que o papel da educação não é reiterar o aparente, mas mostrar o que está oculto. Nesse sentido,

⁵¹ Para aprofundamento, ver primeiro capítulo do livro *Escola e democracia* (Saviani, 2012).

encontra-se a primeira contradição de Saviani a Dewey, que considera que tem que valorizar a experiência imediata. Assim, o centro da formação, de acordo com a PHC, são os conhecimentos sistematizados e historicamente construídos. Esses conhecimentos não estão disponíveis imediatamente. Para isso não é necessário a escola.

Os estudos de Anunciação, Messeder Neto e Moradillo (2015), Da Silva Saccomani e Coutinho (2015), Diniz e Campos (2020) e Marsiglia e Martins (2013) discutem a metodologia PHC na formação de professores. Consideram o papel da escola e do professor, bem como a questão da consciência social e a ação política por meio de relatos e análise de cursos e situações de formação de professores.

A discussão da formação de professores leva em conta a concepção de ser humano, de desenvolvimento e do papel da escola, em contraposição aos parâmetros atuais, os quais produzem o esvaziamento e a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação escolar. Ela é descrita por Marsiglia e Martins (2013) como a análise histórica da formação de professores. Os autores sinalizam o esvaziamento dos fundamentos científicos do processo educativo como conteúdos a serem ensinados nos cursos de formação inicial e ainda defendem uma sólida formação teórica, tendo a prática pedagógica, entendida não mais em seu caráter imediato e pragmático, mas como prática social de máxima humanização dos seres humanos (Da Silva Saccomani; Coutinho, 2015).

Os limites e possibilidades de se adotar a PHC como referencial teórico-metodológico na formação de professores e a necessidade de o professor conhecer os momentos⁵² da metodologia PHC devem nortear o trabalho pedagógico sem necessariamente ser reduzidos a procedimentos didáticos. Anunciação, Messeder Neto e Moradillo (2015, p. 249) apontam como desafio “[...] avançarmos com a PHC como estruturante do currículo e não como simples momento didático”.

Os estudos de Diniz e Campos (2020) assumem a PHC como referencial teórico necessário à formação de professores comprometidos com a educação escolar humanizadora e com a transformação social. Para Saviani (2013), os professores podem tanto segurar a marcha da história e consolidar o *status quo* quanto podem desempenhar o papel inverso, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo para a transformação estrutural da sociedade, pois o bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo, que é sempre um desenvolvimento social e histórico.

⁵² Os cinco passos em questão são categorias teóricas gerais que podem ser tratadas como momentos de sala de aula, mas não devem se restringir a isso. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Os estudos de Malanchen e Anjos (2013) apontam para as articulações existentes entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que tange à questão dos conteúdos que devem compor o currículo escolar. Apresentam ainda a discussão da concepção de currículo escolar e o papel da educação. Esse papel da educação é explicitamente discutido pelo idealizador da PHC e por diversas obras, das quais podemos citar dois artigos publicados na revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, intitulados “A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar” (do ano de 2013) e “O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural” (do ano de 2015). De acordo com a PHC, o ponto de partida metodológico da PHC é a prática social e, ao mesmo tempo, é o ponto de chegada.

As proposições teóricas da PHC, oriundas das obras de Saviani, funcionam como uma proposta alternativa para o desenvolvimento efetivo da educação em direitos humanos expostas em Cunha, Maldaner e Cavalcante (2020). Já Agudo e Teixeira (2020) propõem como necessidade definir a PHC como caminho concreto possível para o enfrentamento necessário na superação dos problemas socioambientais. Giardinetto (2020) proporciona-nos uma discussão acerca da aplicação de determinadas categorias como fundamentação de procedimentos de ensino na Matemática.

A socialização dos conhecimentos clássicos na forma de conteúdos escolares por meio do trabalho educativo é condição precípua para que o ensino se concretize sob a perspectiva histórico-crítica, apresentando a defesa da escola pública, a relevância do conhecimento construído historicamente, além do papel da escola e dos professores nesse contexto para contribuir para a formação da consciência social da educação como ação política.

Evidencia-se a defesa do desenvolvimento social e histórico do indivíduo, na busca da educação humanizadora e da prática social transformadora, considerando o papel do professor nesse contexto. Além dele, conta-se com a necessidade de organização didática e intencional para a contraposição às imposições sociais, como desafio para a real institucionalização da PHC nos sistemas de ensino.

Saviani (2014b, p. 13-14) nos apresenta que, no âmbito da teoria da escola dualista, na França, que repercute no Brasil, a escola era compreendida como uma instituição subordinada ao capital:

[...] a escola capitalista que se divide em duas redes: a rede primária profissional e a secundária superior, que correspondem à divisão da sociedade em classes. A rede primária profissional destina-se à classe trabalhadora; e a rede secundária superior, à

burguesia, às camadas dirigentes [...] evidenciavam basicamente que a cultura em geral e a educação em particular – as escolas – são instrumentos de reprodução da ordem, de manutenção da sociedade existente e, portanto, não podem fazer a revolução.

A formação ampla para o mundo do trabalho consiste em processos educativos, que viabilizam a compreensão da natureza produtiva da sociedade capitalista e o domínio técnico de seus processos produtivos. Embora muitos falem em formação para o trabalho, a escola, em grande parte, não forma para o trabalho, principalmente no mundo complexo de hoje. O sistema capitalista construiu um sistema suplementar à formação da escola pública, a fim de preparar essa demanda efetivamente para o ingresso do mercado de trabalho de funções subalternas (Maciel; Jacomeli; Brasileiro, 2017).

A Politecnicia⁵³, na perspectiva marxiana, abarca todos os níveis de formação. A questão do trabalho como princípio educativo não pode se reduzir apenas ao trabalho pensado a partir do Ensino Médio dentro da perspectiva de formação técnica. Ela tem que envolver dentro da perspectiva de Marx a formação *omnilateral*, e isso se dá desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Maciel; Jacomeli; Brasileiro, 2017).

Na perspectiva da PHC, formam-se indivíduos humanizados pela apropriação dos produtos produzidos pela humanidade por meio dos conteúdos objetivados no currículo. Assim, “[...] conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 121).

A sociedade exige leitura; seu não domínio gera desumanização. O papel da escola é o de socializar os conhecimentos científicos, os mais avançados pela humanidade. A escola deve trabalhar com conteúdos que não estão acessíveis no dia a dia, ou seja, a ciência. Dessa maneira, a educação precisa dar ênfase aos conteúdos clássicos, sem que se confundam com o tradicional. O clássico é o que se firmou como fundamental, como essencial (Malanchen; Anjos, 2013).

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cujas validades são estabelecidas pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. O indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas, que configuram o contexto da atualidade, elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem também processos formais e sistemáticos de aquisição. Isso se efetiva por meio da educação escolar, que é vista na PHC como papel fundamental na transmissão dos conhecimentos construídos historicamente (Saviani, 2015), denominados conteúdos

⁵³ Conceito trabalhado nos estudos de Maciel (2018).

clássicos. A educação é um ato político, o que significa dizer que “[...] a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida” (Saviani, 2013, p. 26).

Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita agir sobre ela e transformá-la, ajustando-a às suas necessidades. Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação (Saviani, 2019). O papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos ao conhecimento letrado.

O objetivo da educação escolar é produzir a relação dos educandos com a realidade de maneira consciente. A relação consciente da prática social se dá por meio da apropriação do conhecimento. Se a educação tem o papel de conscientizar, de fazer com que os indivíduos se coloquem frente à realidade de maneira consciente, isso gera desconforto na classe dominante. As forças sociais da classe dominante visam a neutralizar a educação escolar por não investir em escola e políticas públicas e fazem a educação pública se tornar defasada. Isso é um projeto das classes dominantes para não formar seres humanos conscientes, por meio da “[...] apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas” (Duarte, 2016, p. 104).

A PHC trabalha os processos educativos, visando ao desenvolvimento da *omnilateralidade* e emancipação humana. Além disso, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras, sob o capitalismo. Nesse sentido, a educação insere-se, pois, na sociedade, sendo por ela determinada. Além disso, participa desse movimento contraditório. O saber converteu-se, com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, reafirmamos a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos na perspectiva da formação integral.

A PHC compreende o conceito de “educação integral” como aquele que fornece a cada sujeito os elementos necessários à formação de uma segunda natureza constituída por ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, etc., ou seja, o conjunto dos elementos da segunda natureza é o que formará a própria humanidade. Conforme Marx apresentou nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humano e na formação humana *omnilateral*. A PHC busca considerar o desenvolvimento humano na sua integralidade. Não só tem o objetivo de formar integralmente o ser humano em seus vários aspectos, como também entende que esses vários elementos se integram numa totalidade.

Além disso, compreende-se que a educação integral, na perspectiva da PHC, está comprometida com a relação do movimento real e com as transformações sociais, a fim de romper com as desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais, na realidade, são o reflexo da determinação das condições materiais, que, por sua vez, condicionam a existência humana. Portanto, entende-se que somente uma educação integral que consiga desalinhar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los, pode conferir ao educando condições de intervenção em sua realidade concreta.

Para que se evidencie uma educação integral de maneira efetiva, é indicado considerar os pressupostos: educação de tempo integral não é educação integral, e as modalidades de educação integral populares não são a educação integral burguesa (Maciel, 2018). O tempo diz respeito à quantidade de horas que se passa na escola. Temos tempo parcial (um turno); tempo semi-integral (turno que extrapola uma, duas ou três horas); no Plano Nacional de Educação (2014), fala-se em tempo integral de, no mínimo, sete horas. As modalidades de educação integral foram se efetivando no Brasil e recebendo vários nomes: jornada ampliada, atividades diversificadas, educação integral confessional, integral laica. As modalidades de educação integral populares não são educação integral burguesa. Nessa condição, encontram-se as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas, a educação integral confessional e a educação politécnica.

No Brasil, geralmente, quando se fala na aplicação do trabalho como princípio educativo, vincula-se à Educação Profissional, ou à Educação Tecnológica, ou ao Ensino Médio. Em sentido estrito, encontrou seu *locus*, por excelência, no Ensino Médio. O trabalho como princípio educativo, em sentido amplo, aponta que um processo de formação para a vida toda não pode ser reduzido a uma área ou a uma etapa da educação escolar. Sendo assim, inexistente um princípio pedagógico que, partindo da concepção marxiana de educação, contemple o processo escolar completo e em suas múltiplas dimensões, no sentido de dimensão humana. É preciso buscar um princípio que se possa trabalhar da Educação Infantil à universidade; que se possa trabalhar todas as faculdades humanas, não se limitando ao cognitivo, mas contemplando as múltiplas dimensões humanas na condição de emancipação.

Assim, a politécnica é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada). A consequência disso é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, determinantes de sua humanização integral (Frutuoso; Maciel, 2016).

Formação histórico-crítica para uma participação efetivamente transformadora consiste em processos educativos que possibilitem a compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e da natureza do Estado que legitima. Quando se fala em educação integral numa perspectiva emancipatória, precisamos pensar a emancipação numa perspectiva marxista. Pensar que a humanidade deixa de estar dividida em classes, em que uma determinada classe explora a outra classe; em que o trabalho da maioria das pessoas é explorado pela minoria. Nesse sentido, emancipação significa não só uma condição individual, mas uma condição coletiva de mudança da humanidade.

No texto *As glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*, Marx (1844) traça a diferença entre emancipação humana e emancipação política. Para isso, fala sobre a revolução social e a revolução política. Enfatiza a diferença desses termos para que não fiquemos numa compreensão burguesa e limitada de emancipação e, conseqüentemente, do que é revolução.

Ao tratarmos da diferença entre revolução política e revolução social, temos que revolução política é a da sociedade burguesa, ou seja, é a manutenção do Estado burguês e de todas as suas contradições. Já a revolução social representa a superação da sociedade burguesa, da emancipação política e suas contradições. A revolução social é a busca da construção da sociedade comunista, ou seja, é a humanidade emancipada. Essa é a explicação inicial para entender que existe diferença entre emancipação humana e emancipação política, entre revolução política e revolução social⁵⁴. Quando não se consegue emancipar politicamente, nem humanamente, está-se preso à alienação⁵⁵ da sociedade que divide o trabalho. Desse modo, fixa-se a ideologia dominante, distorcendo a formação de conhecimentos.

A primeira alienação é pela divisão social do trabalho, pois o trabalhador não se vê no que produziu nem pode adquirir aquilo que produz. Isso se apresenta como a “[...] relação do trabalhador com sua própria atividade enquanto atividade alheia, que não lhe proporciona satisfação em e por si só, mas tão somente mediante o ato de vendê-la a outro” (Mészáros, 2016, p. 20). A ideologia dominante impõe isso de diferentes formas. Analisando as reformas educacionais no país, uma das formas de alienação no âmbito escolar é o modismo pedagógico. As teorias pedagógicas inovadoras, modernas e ativas nas políticas educacionais acabam reproduzindo na escola não a elevação do conhecimento do indivíduo, mas a manutenção no mesmo patamar, por trabalhar elementos e conceitos do cotidiano e não

⁵⁴ Esses aspectos se encontram mais bem detalhados nos estudos de Malanchen (2016).

⁵⁵ Encontramos uma discussão aprofundada sobre alienação nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx (2004).

explorá-los para além do cotidiano. Isso faz com que os indivíduos não elevem a formação, não consigam articular a formação para entender o elemento que está para além da realidade. “Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantêm quanto as forças que podem gerar sua superação” (Duarte, 2016, p. 106).

Essas pedagogias (Duarte, 2016) são denominadas “pedagogias do aprender a aprender” (pedagogia do professor reflexivo, das competências, de projeto, construtivismo, escolanovismo). Têm como foco o saber fazer. Atêm-se a conceitos pragmáticos e cotidianos, utilitários. O foco é fazer com que o indivíduo resolva seus problemas, seja como empreendedor, flexível, seja como ativo, responsável pela sua formação. Não é o Estado que tem que organizar formação de qualidade e políticas mais adequadas para a população; a responsabilidade é do indivíduo.

Isso vem sendo introduzido na formação inicial de professores e na formação continuada, bem como na legislação que resulta na vigente LDBEN, que tem traços da educação tratada como mercadoria⁵⁶. Isso abre espaço para a iniciativa privada atuar. Em 2017, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum (BNC), em que há ênfase nas competências e na reforma do Ensino Médio. Essa é uma precarização da formação da classe trabalhadora.

Suchodolski (1966) é um filósofo polonês que destaca a educação no âmbito da sociedade burguesa. Segundo sua proposta, ela pode desempenhar um duplo papel, conforme a concepção dos responsáveis pela formação. Assim, não se deve ser ingênuo em pensar que a burguesia vai formular políticas que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Não é interesse da burguesia providenciar uma formação emancipatória. A escola estatal pública é direcionada por políticas burguesas.

A educação pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumentos de adaptação às relações vigentes ou ser arma e instrumento de sua transformação (Mészáros, 2008). Pautado nas obras de Marx, defende o movimento revolucionário de superação e transformação do atual estado das coisas, do quadro social, de transformação radical, por isso “[...] é necessário romper com a lógica do capital” (Mészáros, 2008, p. 27), indo à raiz do problema: a sociedade privada precisa ser superada para superar o capitalismo. Nesse sentido, os profissionais da educação podem fazer uma política de resistência e de enfrentamento na perspectiva contra-hegemônica, fazendo do trabalho educacional um instrumento de luta.

⁵⁶ Como explicitado na Seção 2 desta tese, discutido por Colares, Lombardi, entre outros.

De acordo com Mészáros (2008), a educação não é sozinha responsável pela formação de um pensamento revolucionário e de organizar uma revolução social, mas ela tem um papel fundamental na formação teórica. Ela leva o indivíduo a ter o domínio da sociedade, o tipo de conhecimento produzido até o momento, o tipo de organização social, como isso foi construído e como isso pode ser superado, indo, no sentido da PHC, ao grande papel e responsabilidade da escola, que é o trabalho com profundidade de conhecimentos da ciência, da arte, da história.

O papel social da educação, no processo real objetivo mais amplo de transformação e revolução social, é formar a consciência revolucionária. A consciência, pela sua ação (práxis), é capaz de transformar o mundo à sua volta. Nesse sentido, a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na construção da classe revolucionária trabalhadora. A nossa sociedade não teve sua gênese no capitalismo. Não nasceu dividida em classes. Ela foi sendo historicamente construída.

O ponto-chave entre a PHC e a educação integral é possibilitar que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Se a formação da classe revolucionária for a meta da educação, surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, uma educação que terá como tendência produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais, na direção do que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólica.

A PHC concebe o currículo como resultado de uma luta coletiva. Não é só um documento técnico, mas leva os indivíduos a partir dos conteúdos selecionados para entender o mundo. Na PHC, currículo é seleção intencional de uma porção do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Para Marsiglia e Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões ao ter acesso ao que existe de mais rico e produzido em nossa sociedade na forma da cultura material e intelectual.

A apropriação do patrimônio cultural humano pela classe trabalhadora é necessária na dominação do que foi produzido, a fim de organizar o movimento de transformação, conhecendo o que existe, o que precisa ser mudado, mantido e destruído. De acordo com Malanchen (2016), deve-se trabalhar dialeticamente o conteúdo específico de cada disciplina. Além disso, deve-se contemplar a formação humana e política, bem como a concepção de sociedade, de homem, de desenvolvimento humano decorrente do processo de apropriação da riqueza não material de valor universal para a emancipação do ser humano.

Devem-se cobrir o conhecimento e as críticas, as relações sociais que envolvem o modo de produção capitalista, que é a raiz do marxismo.

Assim, podemos dizer que o conhecimento não é da elite, mas é construído coletivamente, portanto é importante que possamos dominar os conhecimentos construídos historicamente, mesmo aqueles que até então somente a classe dominante deteve, pois, “[...] em cada etapa histórica, é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso, o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem” (Saviani, 2018, p. 239). O conhecimento é de todos, mas é preciso ver como disseminar o ensino com técnicas, métodos, teoria de ensino, isto é, considerar a pedagogia como ciência. A PHC é uma teoria que pensa a partir da classe trabalhadora, excluída, alienada pelo modo de produção e pelo lucro do capital. Combater esse modelo dominante e hegemônico é uma necessidade da luta pela vida, pela raça humana e pelo meio ambiente.

Saviani (2018) demonstra que Marx não se preocupou somente com a teoria, mas que uma de suas preocupações era que todas as crianças tivessem acesso à educação. De acordo com Saviani (2018), o conhecimento não tem sentido se produzido para si mesmo, sendo necessário que a reprodução do conhecimento sirva à dignidade das pessoas, e não apenas a um grupo limitado.

A educação, na dialética, consiste na síncrese e na síntese, perpassando a visão caótica do todo, pelas abstrações e determinações mais simples, pelo método científico e pelo método de ensino. Em suma, o aluno deve ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Deve produzir novos conhecimentos e compreender os mecanismos políticos que estão por trás desses conhecimentos.

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de refletir sobre a PHC e a educação integral na perspectiva da emancipação humana, pelo fato de sua concepção pedagógica ser:

[...] fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a um mero reformismo no âmbito pedagógico [...] concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo dialético, que por sua práxis [...] tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana (Batista; Lima, 2012, p. 1).

Cabe à educação, na perspectiva da PHC, identificar os problemas postos pela realidade, mediar sua superação, preservar a vida e construir uma nova humanidade. Por conseguinte, não é possível pensar a educação e, em especial a educação na perspectiva da PHC, sem considerar a sociedade e a realidade existente. De acordo com Saviani (1999, p. 75), a PHC “[...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”.

Na análise da educação integral, relacionamos os saberes no interior da relação de contradição, observando relações de classes e mediações. Entendemos os saberes como unidades de contrários. Para a PHC, não existe conhecimento capitalista. O problema não é o conhecimento científico, mas a forma de se trabalhar esse conhecimento articulado à prática social. A máxima que sintetiza a concepção de trabalho pedagógico dessa vertente pedagógica é: “[...] o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 45).

Para a PHC, a necessidade, a busca por dominar o que os dominantes dominam, é o conhecimento sistematicamente elaborado pela humanidade no que há de mais avançado, distribuído, disseminado para todas as pessoas de diferentes classes. Isso possibilita a emancipação do sujeito e o acesso à democracia plena. Essa democracia é o acesso aos conhecimentos clássicos, conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade; esse conhecimento é capaz de emancipar o sujeito. Porém, não só esse conhecimento pode emancipar o sujeito, porque, para a PHC, a emancipação vem a partir da compreensão dos conhecimentos mais avançados produzidos na humanidade. Em nossa cultura, configura-se como ciência (letrada, humana, exata, etc.). O termo “ciência” é concebido em todas as áreas do conhecimento, não se limitando a um sentido isolado. Trata-se da ciência articulada à prática social do sujeito. Em última instância, o que diferencia a educação integral, sob a PHC, é um processo didático-pedagógico, que visa ao desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas (*omnilateralidade*, humanização) em busca da emancipação.

Nessa perspectiva, torna-se necessário abordar o direito à educação como direito fundamental e a educação integral no sentido da formação *omnilateral* como direito para a formação do indivíduo.

3.2 Direito à educação

Como já explicitado na discussão realizada sobre o Estado na Seção 2 desta tese, ele, na tentativa de concretização e satisfação dos direitos elencados na Constituição Federal, utiliza-se das políticas públicas como instrumento de garantia do bem-estar da coletividade, baseando-se no princípio norteador do ordenamento jurídico pátrio, que é a dignidade da pessoa humana.

A garantia dos direitos fundamentais e sociais no Estado Democrático de Direito não trata somente de um direito elencado na Constituição Federal, mas primordialmente de um dever do Estado de criar políticas públicas capazes de efetivar a garantia desses direitos de forma plena

e satisfatória. Nesse sentido, entende-se a educação integral como direito social, humano e constitucional que tem por premissas o desenvolvimento pleno, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Abbiati, 2019; Brasil, 1988; Duarte, 2007; Ganzeli, 2017).

Em fins do século XIX e início do século XX, na perspectiva do capitalismo em reorganização, as transformações na infraestrutura, com a reorganização de mercado, imprimiram fundamental mudança no Estado quanto à sua natureza; o papel estatal incorpora à sua carta de demandas com maior urgência os direitos sociais básicos, isto é, de participação no poder político. Além disso, expõe medidas de geração de emprego e de distribuição de renda, ensaiando políticas sociais marcadamente compensatórias nessa ótica. Assim, a conquista dos direitos sociais pautou historicamente a contradição interna do Estado; de um lado, o Estado mínimo pela lógica do mercado; de outro, a organização dos trabalhadores, imprimindo a emergência de políticas sociais, vinculadas a políticas estruturantes para além do alívio momentâneo da miséria.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas são denominadas campo de conhecimento advindo das ciências políticas que atuam, primordialmente, como uma rede organizacional do Estado, que dispõe da ação do governo para o seu planejamento, execução, gerenciamento e avaliação a partir de demandas preexistentes. Como sociedade civil, no sentido gramsciano, torna-se necessário vislumbrar ações e estratégias hegemônicas no sentido de fazer valer os princípios democráticos de igualdade e justiça social para todos; a luta pela legitimação dos direitos humanos, sociais e políticos, mas não de forma vazia, formal, sempre na perspectiva dialética gramsciana: Estado/sociedade civil, consenso/força, persuasão/coerção, direção/domínio (Bobbio, 1992).

No Brasil, as políticas públicas passaram a fazer parte do cenário estrutural dos governos, seguindo a lógica das agendas internacionais, por não conseguir o seu desenvolvimento econômico e garantir direitos mínimos aos seus cidadãos. Dessa forma, a educação “[...] deve estar presente na vida do ser humano, desde a mais tenra idade e em todo o decorrer de sua existência” (Trevisam, 2011, p. 58), por ser um direito humano fundamental de natureza social. A importância da educação é de tal ordem que agrega significado e valor à vida de todas as pessoas, sem discriminação, nesse sentido educação básica obrigatória, de qualidade e gratuita, constitui um direito humano universal, econômico e social, reiterado pela Constituição Nacional e pela Declaração do Milênio.

Por conseguinte, considerando a realidade em suas múltiplas determinações, articulações e contradições, “[...] educação, para além de se constituir determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para

o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos ou de qualquer natureza” (Saviani, 2014a, p. 76).

A educação, como direito humano, configura-se, no artigo 23 da Constituição Federal de 1988⁵⁷, como um dos primeiros direitos sociais. Direito esse que passou a ter nova redação por meio da Emenda Constitucional nº 26, de 2000. O artigo 6º diz: “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, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 18), sendo a base necessária à realização dos direitos a boas condições de saúde, liberdade, segurança, bem-estar econômico e participação em atividades sociais e políticas. A educação elimina a divisão entre direitos civis e políticos e apaga a divisão entre direitos econômicos, sociais e culturais. Vale destacar que a proclamação de um direito nem sempre corresponde à sua efetivação, considerando que a educação é um direito do cidadão e dever do Estado; o Estado que se caracteriza, conforme abordado na seção anterior, atendendo aos interesses da minoria, ampliando uma camada populacional excludente, sendo, em virtude do incorporado ao discurso dominante, o direito à educação e universalização da educação básica reforçado pelo artigo 208 da Constituição: “§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. §2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

É questionável o fato de o Estado assumir esses preceitos, quando vislumbramos ao longo da história da educação as contradições dos dados educacionais de garantia de acesso e permanência e dualidade entre a escola para ricos e a escola para pobres, de forma que esses preceitos se dão de maneira a fazer uso nos discursos ideológicos dos ideais sociais e na prática de reforçar a exclusão para atender aos preceitos do sistema capitalista.

A educação é uma exigência necessária para o exercício da cidadania, para a práxis indissociável do caráter ético e político que impulsiona o ser humano na condição histórica de sujeito de direitos. Entretanto, o contexto da contradição social provoca o esvaziamento dos direitos da pessoa humana, o que torna necessário, de acordo com Arroyo (2011), reafirmar a exigência da educação e apropriação dos avanços éticos nos valores, como parte indissociável da produção intelectual e cultural do ser humano de direito, como sujeito histórico.

⁵⁷ O direito à educação no Brasil foi constituído legalmente a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, período marcado pela redemocratização política do país. A educação passa a ser considerada, então, como o primeiro direito social a ser garantido, como dever do Estado brasileiro, a ser organizado pela União, estados e municípios, a partir do denominado Regime de Colaboração entre os entes federados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), prioriza a inclusão, ao se referir à garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade, a despeito de raça, sexo, origem social, posição econômica, nascimento ou diferentes condições; entre esses direitos, encontra-se o direito à educação.

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, predizendo imperativos educacionais básicos. Da conferência surgiu o documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, instituindo acordos mundiais para a garantia a todas as pessoas das noções básicas e indispensáveis a uma vida digna, apontando um mundo mais justo.

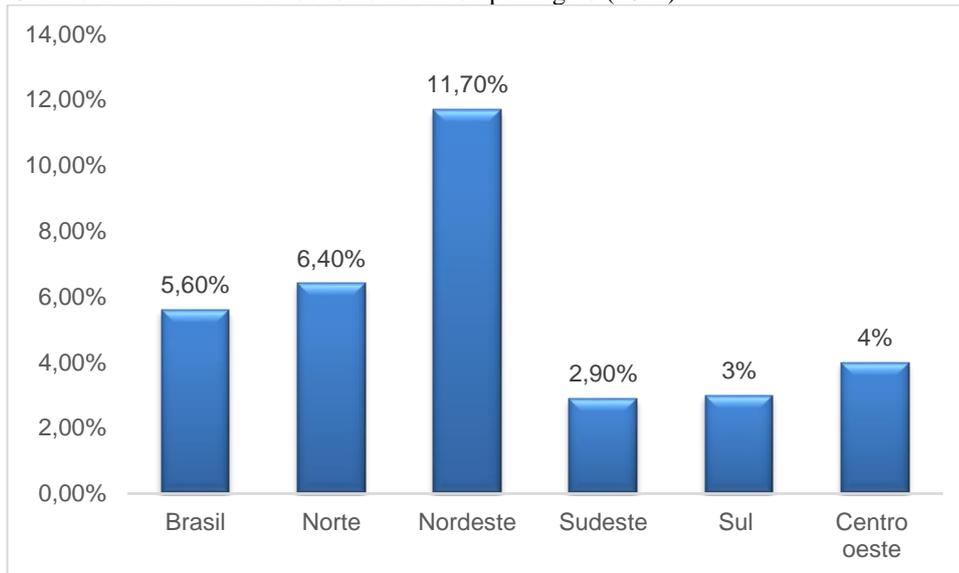
A Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) publicou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituindo os quatro pilares da educação. Os pilares se referem às ferramentas efetivas para a aprendizagem, como a leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, assim como a parte referente aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, o que evidencia o capitalismo penetrando e impondo uma nova ordem, a da troca das relações existentes (alterando o formato e o teor) por outras que deem novo direcionamento, em acordo com os seus interesses e induzindo a um desenraizamento cultural. Diante desse contexto, conforme enfatizam Evangelista e Shiroma (2006), a partir de meados da década de 1990 torna-se possível observar um redirecionamento nas orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais da América Latina e do Caribe, passando de um viés mais economicista para um viés mais “humanitarista”

Um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso de educação redentora foi disseminado pelo continente, em função da reestruturação produtiva que conduziu à precarização do emprego e ao aumento do número de desempregados (Antunes, 2015; Lombardi, 2010). Assim, Evangelista e Shiroma (2006) informam ainda que, no início dos anos 2000, o objetivo central das políticas públicas educacionais já não pressupõem a preparação para o mercado de trabalho, mas sim formas de “inclusão social”, partindo do entendimento de que a pobreza precisa ser compreendida não apenas em termos econômicos, mas também em termos sociais e culturais

O ordenamento de Estado, na forma como o conhecemos, continua sendo um centro do qual emana a desigualdade. Um exemplo disso é o fato de que, após 35 anos da Carta Magna, momento em que a educação se tornou direito de todos, ainda nos encontramos muito aquém de sua concreta aplicação, porque esse direito está atrelado diretamente ao dever do Estado de ofertá-lo, ou seja, o problema não está diretamente ligado a quem está à frente

do Estado, mas sim à sua estrutura, à forma como foi concebido e materializado. Mesmo estando previsto na legislação, no caso, a Constituição Federal prevê que a educação é um direito de todos na materialidade, ou seja, na realidade educacional a taxa de analfabetismo carece de atenção, pois, ainda assim, temos milhares de brasileiros analfabetos, conforme demonstramos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil por região (2022)⁵⁸



Fonte: IBGE (2022).

Em 2022⁵⁹, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a 9,6 milhões de pessoas analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na região Sudeste.

A taxa de analfabetismo no Brasil, das pessoas que tinham de 15 anos ou mais em 2009, era de 90,2%, o que não alcançou o índice de 6,5% estipulado ainda para 2015 pelo PNE, pois em 2015 era de 92,0%, tendo ocorrido uma queda de 7,2%, em 2016, para 6,9%, em 2017. Já em 2018, atingiu uma queda de 1%, pois passou para 6,8%. Em 2019, conforme nos mostra o Gráfico 1, apresentou 6,6% e, em 2022, 5,6%. O analfabetismo caiu em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Se compararmos aos dados já explicitados no Gráfico 1, que trata da taxa de analfabetismo em 2019, temos que, em um período de dois anos (de 2019 a 2020), houve uma diminuição da taxa de analfabetismo a nível nacional de apenas 1%,

⁵⁸ Apesar de o período da pesquisa em Belterra abordar até 2020, achamos interessante trazer dados gerais mais atuais para verificarmos como se configura essa realidade.

⁵⁹ Apesar de nosso estudo se pautar nos dados municipais de 2009 a 2020, julgamos necessário abordar os dados mais atuais a nível nacional, a fim de discutir que até 2020 os dados ainda não atendem às expectativas de atendimento igualitário e acesso a todos à educação.

passando de 6,6%, em 2019, para 5,6%, em 2020. Em todas as regiões tivemos redução nessa taxa, sendo que a região Sudeste apresentou a taxa mais baixa (2,9%) e a região Nordeste, apesar de apresentar a taxa mais alta (11,7%), apresentou melhores resultados, uma diferença de 2,2% de 2019 a 2020⁶⁰, ainda assim apresentando elevado índice de pessoas que não sabem ler nem escrever.

Quando analisado segundo cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, de cor branca, eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária, de cor preta ou parda, o percentual era de 7,4%. Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostra que, quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0% (IBGE, 2022). Os dados levantados pelo IBGE comprovam ainda que a Meta 9 do PNE não foi cumprida, o que leva a um questionamento quanto às políticas públicas que vêm sendo implementadas para enfrentar esse problema. Os estudos de Braga e Mazzeu (2017) nos mostram que os dados indicam uma evidente correlação entre as taxas de analfabetismo e as situações de pobreza, exclusão e baixo desenvolvimento econômico.

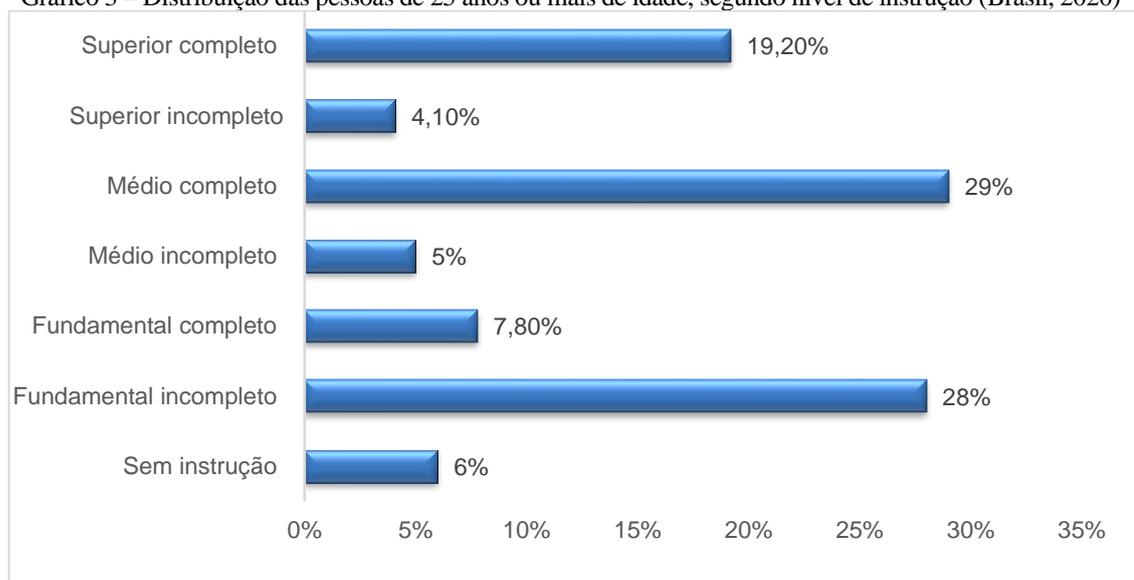
A Pnad Contínua, coordenada pelo IBGE, em nota técnica divulgada em conjunto com a ONG Todos pela Educação, concluiu que 40,8% das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabiam ler ou escrever em 2021. Em 2019, o número de crianças não alfabetizadas nessa faixa etária era de 1,4 milhão (equivalente a 25,1%) e, em 2021, o número saltou para 2,3 milhões – um aumento de 65,6%. Trata-se do mais alto patamar de analfabetismo em crianças dessa idade nos dez anos da Pnad Contínua, iniciada em 2012, quando a porcentagem era de 28,2% (IBGE, 2022).

O levantamento também destaca que, no segundo trimestre de 2021, houve um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, em comparação com o mesmo período de 2019. Assim, podemos dizer que “A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental” (Saviani, 2017, p. 31).

No Gráfico 3, temos a disponibilidade do percentual do nível de instrução de pessoas com 25 anos ou mais.

⁶⁰ As informações estão no módulo Educação da Pnad.

Gráfico 3 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo nível de instrução (Brasil, 2020)



Fonte: Pnad Contínua (IBGE, 2019).

Os dados indicam que 53,1% concluíram a educação básica obrigatória. Cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, o equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o Ensino Médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola.

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com Ensino Médio completo ter crescido no país, passando de 45,0%, em 2016, para 47,4%, em 2018, e 48,8%, em 2019, mais da metade (51,2%, ou 69,5 milhões de pessoas) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo Educação, da Pnad Contínua 2019, divulgado em julho de 2023 pelo IBGE. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o Ensino Médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto que essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos.

Na realidade, não se discutem as principais causas dessa realidade. Podemos destacar os interesses sociopolíticos e econômicos, em que se tem, “[...] de um lado, o modelo econômico baseado na produção de ‘commodities’ para exportação, que demanda mão de obra pouco qualificada e baixo desenvolvimento científico e tecnológico. De outro lado, a precariedade do sistema educacional (ou a ausência dele)” (Braga; Mazzeu, 2017, p. 44).

Os dados evidenciam que a garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, conforme nos colocam ideologicamente na perspectiva do Estado, não se apresenta de maneira satisfatória e, ainda assim, temos uma distribuição orçamentária desigual⁶¹; não podemos pensar nas legislações ou políticas públicas como resolução desses

⁶¹ Não aprofundaremos tal questão no presente estudo; deixamo-la como sugestão para futuras análises.

problemas. O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza e da criminalidade e para a ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Mesmo a educação tendo sua relevância ampliada com sua garantia em caráter universal, como pode ser observado no que dispõe o artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988), a finalidade é o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse direito, conforme inciso I do artigo 206, deve ser garantido por políticas pautadas na “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Não há como negar que as políticas educacionais, por vezes, perseguem caminhos diferentes, sendo influenciadas por forças hegemônicas que reduzem a educação aos interesses econômicos, aos modelos padronizados de qualidade, às ideologias que reprimem a apropriação da cultura/educação de forma emancipada e aos interesses políticos. “O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo” (Saviani, 2017, p. 31).

Entretanto, como já abordado na Seção 2 deste texto, as contradições básicas do nosso tempo estão relacionadas à não concretização plena dos direitos universais do homem, pactuados pelas Nações Unidas e pelo acesso desigual a esses mesmos direitos, grandes desafios do terceiro milênio. A relação entre o direito à igualdade e o dever do Estado na garantia de direito aponta-nos que a obrigatoriedade escolar se torna necessária como forma “[...] de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (Cury, 2002, p. 155), além de garantir o direito de todos a esse bem social.

Na perspectiva de Cury (2002), o empenho pela educação como direito público e função do Estado contribui para o processo de democratização da educação, sobretudo para que as novas gerações sejam menos desiguais. Ainda que tais direitos sejam concebidos de maneira lenta, é papel do Estado a garantia do acesso e da permanência de crianças e adolescentes em escolas, assim como do usufruto dos direitos civis. Entretanto, podemos afirmar que, em função do poder de controle do capital e o imperativo da lógica do mercado, “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (Mészáros, 2008, p. 25) e a educação passa a ser gerida pelos preceitos do capital.

As contradições apresentadas pela sociedade na garantia do direito nos levam a afirmar que tudo passa a ser pensado pela lógica do mercado e ainda nos permitem dizer que,

por um lado, as proposições legais demonstram que avançamos na batalha da democracia, porém, por outro lado, há um esvaziamento das políticas sociais, como a materialização de direitos sociais. Os direitos universais das bandeiras das lutas e conquistas dos anos 1980 deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil⁶², que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento e avalia⁶³. Temos aí o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais (Peroni, 2003).

De acordo com Arroyo (2011), mesmo toda população tendo direito à educação escolar colocada como dever do Estado no teor da lei, ficando claro o direito à educação na Constituição Federal de 1988, ao longo da história da sociedade brasileira esse direito foi cerceado, transformado em privilégio de poucos e marcado por contradições, por diferentes interesses, por lutas de segmentos/movimentos sociais em defesa da democratização do acesso e da garantia de uma educação escolar pública e republicana, sendo também marcado pela defesa de políticas educacionais mais descentralizadoras e de enfrentamento das desigualdades históricas que condicionam as desigualdades na educação brasileira.

Se, por um lado, as políticas neoliberais para a educação visam à descentralização da gestão e dos recursos de financiamento, por outro, a centralização do domínio da função curricular e do controle da prática pedagógica docente é mantida por meio da criação de sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação de desempenho dos discentes e dos docentes.

A relevância da educação para a sociedade é inegável. Ressaltamos que o direito à educação é reconhecido na LDBEN de 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, nos PNEs, dentre outros documentos, porém, como nos mostram os dados, sua efetivação não acontece de maneira igualitária no Brasil. Apesar dos inegáveis avanços da legislação, ainda se constata a dificuldade de acesso à educação básica das populações menos favorecidas, pois, embora reconhecido no âmbito legal, é preciso que esse direito seja garantido a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social de origem. Isso porque a promulgação da Constituição possibilitou caminhos para a organização do sistema

⁶² Nesse aspecto, evidencia-se o repasse da responsabilidade da educação aos municípios, difundido em conceitos de democracia e participação, em que a sociedade deve assumir a execução de tarefas que deveriam ser de responsabilidade do Estado, assim como a monitoria voluntária nos projetos de educação integral e o aspecto que rege o atendimento de crianças em estado de vulnerabilidade social para atendimento nos programas de educação integral.

⁶³ Temos aqui a presença das políticas de avaliação externa em larga escala (ANA, Prova Brasil, Enade, Enem, dentre outras), os indicadores de qualidade da educação.

educacional brasileiro, por meio de leis e políticas, e a distribuição de responsabilidades entre os níveis de governo federal, estaduais e municipais.

Abbiati (2019) explicita que, conforme a LDBEN 9.394/1996, a criação do sistema próprio é uma possibilidade apresentada aos municípios, para atenderem às condições de compromisso com a educação; com um conjunto de normas de educação; por meio do Conselho Municipal de Educação, com um órgão de administração da educação municipal; do Plano Municipal de Educação; com as instituições organizadas em uma rede escolar.

Gomes (2015), ao discutir a implantação do sistema municipal de ensino, reforça que o município traz para si responsabilidade pela organização da educação local, e esse fato não pode estar dissociado da realidade de um município do interior da Amazônia. Os estudos de Lagares (2008, p. 14)⁶⁴ apresentam-nos aspectos e/ou elementos necessários ao processo efetivo de institucionalização dos sistemas municipais de educação, porém “[...] a existência formal desses elementos não é a garantia de um SMEd, ou seja, mesmo que instituídos e funcionando de acordo com seus respectivos papéis, mas de forma isolada, não configuram um sistema de educação efetivo”.

A história da educação no Brasil pode ser entendida como uma história de lutas pelo direito à educação, da Educação para Todos, o que é ressaltado em um país com uma estrutura social extremamente desigual e marcada pela formação de Estado elitista, de raiz patrimonialista, que foi sendo construído a partir da fusão de três elementos geradores de desigualdades: a cidadania restrita, a educação precária e a democracia limitada (Cury, 2010; Lombardi, 2010; Teixeira, 1959).

[...] uma história de singulares e múltiplos contextos, interesses divergentes e lutas dos segmentos/movimentos sociais pelo direito à educação, dentro da dinâmica necessária para a construção de espaços, instâncias, processos mais democráticos, descentralizadores e com autonomia (Santos, 2016, p. 40).

O Estado brasileiro precisa ofertar educação em condições de possibilitar à população oportunidades ao enfrentamento das desigualdades sociais, bem como cumprir sua função social de socialização e transmissão do conhecimento produzido historicamente pela Humanidade (Duarte, 2016; Saviani, 2008). A educação escolar pública foi ofertada à população, por vezes de forma excludente, e não de fato republicana, em que interesses econômicos e políticos sobressaíram-se em detrimento do bem comum da maioria da população.

⁶⁴ Ressaltamos aqui a pauta dos sistemas municipais, porém não aprofundaremos as análises nesse aspecto, deixando-a como sugestão para estudos posteriores.

Entretanto, apesar do legado educacional desfavorável, observamos, em concordância com os autores apresentados nesta seção, que, no decorrer principalmente do século XX, diferentes fatos e marcos da história da educação brasileira possibilitaram a construção, materialização e ampliação do sistema educacional brasileiro, concomitantemente com as intensivas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no país.

3.3 Educação integral como direito: amparo legal normativo

A educação integral pressupõe uma realidade complexa com condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais que expressa os projetos político-ideológicos de cada realidade. Como já abordado, o modelo de desenvolvimento excludente privilegia o capital em nome do progresso e a efetivação do direito à educação integral precisa ser considerada, conforme os preceitos dos que lutam por uma educação de qualidade e que privilegie a formação do ser humano em sua totalidade, assim a formação humana integral fomenta a reflexão sobre uma formação com caráter mais integral, para além dos aspectos cognitivos, que compreenda o indivíduo em suas múltiplas dimensões, cada momento histórico dando um significado e uma concepção⁶⁵ do que seria a educação integral.

Quadro 2 – Concepções de educação integral

Paideia grega	Formação completa, abrangendo as reflexões e ações no campo intelectual, físico, metafísico, estético e ético.
Revolução francesa – século XVIII – concepção iluminista de educação	Com a instituição da escola pública primária, os jacobinos propuseram uma formação do homem completo, compreendendo o ser físico, o ser moral e o ser intelectual, atribuindo-se à escola o local privilegiado desse trabalho educativo.
Século XIX – movimento anarquista	O saber distribuído integralmente e igualmente entre todos os indivíduos. Atender à classe trabalhadora, de maneira a promover uma formação que levasse à superação da exploração do homem, e isso se daria a partir de uma educação concomitantemente “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e política”.
Final do século XIX – pensamento socialista/marxista	Perspectiva emancipatória e de superação do estado de alienação imposto pela sociedade burguesa ao trabalhador. Articuladora da crítica à sociedade burguesa, possui um caráter revolucionário e sustenta uma concepção de educação escolar integral, politécnica e emancipatória, amparada na integração do trabalho manual e intelectual, superando o caráter utilitarista oferecido pela educação burguesa.
Século XX – a concepção pragmatista	Promove a aprendizagem alicerçada nas vivências em uma permanente associação entre a vida escolar e a vida social.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Cavaliere (2002), Coelho (2009) e Lima e Almada (2013).

⁶⁵ Nas edições da revista *Em aberto* de n. 80 (2009) e de n. 88 (2012), podemos observar variações no conceito de educação integral, nas políticas implementadas e nas diferentes relações estabelecidas entre eles e as concepções de tempo e espaço.

As concepções de educação integral desenvolvidas historicamente influenciaram as concepções que emergiram no Brasil, conforme podemos verificar no Quadro 3.

Quadro 3 – Concepção de educação integral no Brasil (século XX)

Integralistas	As bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores.
Anarquistas	A ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.
Liberais	Formação completa por meio de atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas, de saúde e de cunho ético-filosófico.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Coelho (2009).

De acordo com Cavaliere (2010), surgiram correntes políticas que defendiam pontos de vista diferentes para a educação integral. De um lado, a burguesia que avaliava na educação integral a oportunidade de ampliar seus ganhos; de outro lado, os que defendiam que a democracia seria efetivamente praticada se todos pudessem ter a mesma concepção de mundo em relação à possibilidade de cooperar e participar das decisões.

Segundo Coelho (2009), outros grupos faziam parte dessa discussão sobre educação integral. Os integralistas tinham como chefe nacional Plínio Salgado. Cavaliere (2010) e Coelho (2009) destacam entre os liberais Anísio Teixeira, pois, além de defender a educação integral, conseguiu implantar entre as décadas de 1930 e 1950 instituições públicas que praticassem essa concepção educacional. “[...] Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma ‘educação integral’ [...]” (Coelho, 2009, p. 88-89).

As concepções autoritárias e elitistas buscavam, por meio da educação integral, a ampliação do controle social e a distribuição dos indivíduos hierarquizados na sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião. As concepções autoritárias foram anunciadas pelo Movimento Integralista Brasileiro.

As correntes liberais objetivavam a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Nessas correntes de argumentos, enfocou-se o pensamento de John Dewey, que percebe a educação como reconstrução da experiência, compreendendo que o homem se desenvolve e se forma pela ação e pelo fazer-se, não pela aprendizagem formal. Encontramos a influência desse pensamento nos ideais de Anísio Teixeira, que defendeu a ampliação da jornada escolar discente, divulgou fortemente as ideias de educação integral e criticou severamente a carga reduzida oferecida pela educação pública.

As experiências realizadas no âmbito da educação integral no Brasil⁶⁶ têm promovido uma compreensão de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola, por serem realizadas especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola. Com base nas concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, temos estudos que nos proporcionam a compreensão dos sentidos da educação integral para melhor desenvolvimento das discussões, para descaracterizar a visão reducionista de educação integral.

Quadro 4 – Sentidos da educação integral

Educação integral	Formação mais completa possível.
Educação de tempo integral	Ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola.
Escola de tempo integral	Ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola.
Educação integral de tempo integral	Educação integral em tempo integral.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Lima e Almada (2013).

De acordo com o Quadro 4, a educação integral não se confunde com a ampliação da jornada do tempo na escola, apesar de não descartar a contribuição que essa ampliação pode trazer à consolidação de um projeto de educação integral (Arroyo, 2012; Assis; Machado; Ganzeli, 2018; Gadotti, 2009; Guará, 2009; Lima; Almada, 2013; Moll, 2012). A pluralidade de compreensões instiga-nos ao posicionamento e à exposição do que entendemos por educação integral na perspectiva aqui adotada, construída no referencial da PHC, como já esclarecemos seus fundamentos no item 3.1 desta tese.

Corroborando os estudos de Coelho (2009), os termos “educação integral” e “escola de tempo integral” são conceitos diferentes entre si; não podem, portanto, ser confundidos. Nesse sentido, educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral, assim a formação integral não se restringe aos aspectos reducionistas da ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desconectadas do cotidiano e educação integral, podendo ou não ser feita em jornada ampliada. Assim “[...] o foco da educação integral para formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo” (Gomes; Colares, 2019, p. 317).

Com essas questões esclarecidas e em continuidade às análises, temos que a educação integral perpassa o Estado Democrático de Direito, sendo oportuna a caracterização do processo histórico, legal e normativo do direito à educação integral no Brasil, considerando a prerrogativa como direito humano fundamental de natureza social e de cidadania.

Para se discutir políticas e leis, precisa-se ter em mente o nascedouro destas. As leis nascem de um ente inventado, que é o Estado. Conforme Marx (2011), esse é um dos grandes paradoxos da educação, o que nos instiga a refletir sobre as limitações do arcabouço

⁶⁶ Abordaremos as demais experiências na subseção 3.4 da presente tese.

educacional, pois a relação com o Estado “[...] para efetivar uma educação crítica defensora da escola pública, igualitária, universal e progressista é feita a partir de seus marcos normativos” (Assis; Machado; Ganzeli, 2018, p. 9-10).

A experiência histórica mostra que é surpreendente quando olhamos para a legislação educacional e vemos que ela é um amortecedor, freio do capital. Não consegue ir além disso, pois as leis têm limitações no capital. O estabelecimento de uma lei não é garantia da aplicação da lei, sendo necessária a garantia social e a certeza da continuidade.

O direito à educação é uma temática que vem sendo abordada nos estudos desenvolvidos por diversos autores, como Cury (2002), Gadoti (2009) e Ganzeli (2017), tendo como uma de suas orientações o ordenamento normativo estabelecido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Todavia, não são muitos os que se detêm sobre a reflexão do direito à educação (em tempo) integral.

Entende-se que os documentos que orientam as políticas públicas educacionais “[...] não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2009, p. 2). Assim, sua investigação possibilita compreender mais do que a concepção hegemônica do Estado, mas, sobretudo, a relação dessa concepção com as demandas mais gerais do contexto social, político e econômico no qual se inserem essas políticas. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) afirmam que os documentos sobre política pública “[...] disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. Em uma abordagem cronológica, temos a seguinte situação sobre a educação integral.

Quadro 5 – Documentos normativos da educação integral

(continua)

Documento	Ano	Artigos
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Artigo 205.
Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Artigos 53 e 59.
Lei nº 9.394 – LDBEN	1996	Artigos 2º, 29, 34 e 35, § 7º; Jornada integral (artigo 31, III); Tempo integral (artigos 34, §2º, e 87, §5º).
Lei nº 10.172 – PNE	2001	Tempo integral (meta 18 para o Ensino Infantil); Escola de tempo integral (meta 21 para o Ensino Fundamental); Jornada de trabalho de tempo integral (meta 2 para o Ensino Médio).
Lei nº 6.094 – Implementação do Plano de Metas do Programa de Desenvolvimento da Educação	2007	Art. 2º, VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Quadro 5 – Documentos normativos da educação integral

(conclusão)

Documento	Ano	Artigos
Lei nº 11.494 – Fundeb	2007	Tempo integral (Artigos 4º, 10 e 20).
Portaria Normativa Interministerial nº 17 – Institui o PME	2007	Artigo 1º – Formação Integral; Artigo 6º Ampliação do tempo e formação integral.
Lei nº 7.083 – Regulamenta o PME	2010	Artigo 1º – Tempo Integral; Art. 2 – Escola de tempo integral, educação integral; Art. 4 – Ampliação da jornada escolar.
Lei nº 13.005 – PNE	2014	Tempo integral (Metas 1.17, 6, 6.2 e 6.8).
Portaria nº 1.144 – Institui o Programa Novo Mais Educação	2016	Artigo 1º – Ampliação da jornada escolar.
Resolução/FNDE nº 17 – Destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE	2017	Artigo 1º – Atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos (2023).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DDH, 1948) reconhece os direitos humanos e a liberdade como fundamentais e, aplicados a cada cidadão, a justiça, a igualdade entre as pessoas e o fim da discriminação e da opressão. Todos já eram considerados fundamentais como princípios e valores que regem essa declaração. NA DDH é possível visualizar a educação integral não apenas como direito, mas como processo para que se alcancem os objetivos expressos nos documentos. A Constituição de 1988 veio reforçar essa política de educação integral, já embrionada na DDH.

Os dados do Quadro 5 demonstram que o conceito de educação integral começa a ter amparo jurídico na legislação brasileira no final da década de 1980, quando o Brasil avança em termos normativos e a educação integral, como agenda política, passa a ter amparo legal a partir da Constituição Federal de 1988, que apresenta de forma implícita a ideia de educação integral. Visando à garantia do direito à educação, preconiza no artigo 6º a educação como direito social e, conforme o artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essas três premissas apresentadas no artigo 205 da vigente Constituição, de acordo com Ganzeli⁶⁷ (2017), constituem a educação integral, sendo assim, haverá educação integral no espaço educacional que a promover de forma plena, sendo considerada processo de construção de sujeito histórico consciente do seu poder de transformação da sociedade, que lhe confere caráter emancipador.

⁶⁷ Somando ao debate de Ganzeli (no prelo), Assis (2016), realizando uma crítica à LDBEN nº 9.394/1996, pontuará os descompassos criados pela lei para a implementação de uma educação em tempo integral, mas os quais não necessariamente impedem uma compreensão de educação integral a partir da normativa.

O ECA, em seu artigo 4º, estabelece a noção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e atesta o entendimento de que sua proteção integral deve ser garantida por meio de ações compartilhadas entre Estado, família e sociedade. Podemos verificar ainda que o artigo 53 apresenta a ideia de que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990), reiterando o que há na Constituição Federal, trazendo o sentido de formação plena da pessoa, o que pode ser equiparado à educação integral. Já o artigo 59 reforça a questão da educação integral quando expressa que o poder público deve estimular e facilitar espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

As políticas públicas para a educação integral ganham destaque e começam a ganhar consistência diante dos dispositivos que regem a educação brasileira, sendo a educação integral também legitimada pelos referenciais legais da LDBEN, que contempla, no artigo 2º, a ideia de que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos; no artigo 29, a respeito da finalidade da Educação Infantil e do currículo do Ensino Fundamental, ambos voltados ao desenvolvimento e formação integral; no artigo 34, apresenta como compromisso o Ensino Fundamental, sendo oferecido em tempo integral de forma progressiva, em que se determina que seja “[...] progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996).

O artigo 35, §7º, coloca que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A expressão “tempo integral” pode ser encontrada três vezes: no artigo 34, no artigo 52 e no artigo 87; o §5º destaca: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Reforçam o ensino e o regime do corpo docente em tempo integral, não havendo uma abordagem sobre o processo educativo integral em termos pedagógicos.

Diante da explicitação dos artigos acima, foi a partir da LDBEN que o Estado assumiu a responsabilidade legal de ampliar o tempo de permanência dos discentes em

atividades escolares, trazendo à tona a discussão entre a relação da formação integral do educando e o tempo de permanência na escola, na medida em que determina a jornada do Ensino Fundamental. Ademais, a LDBEN, em consonância com a Constituição de 1988, em seus artigos 1º e 2º⁶⁸, reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (Coelho; Menezes, 2007), o que evidencia que o ideário da educação integral vem sendo sistematicamente trabalhado no Brasil a partir do aumento da jornada escolar, instituída como explicitado pela LDBEN, com a previsão de ampliação da permanência na escola, porém, como já demonstrado no Quadro 4, sobre os sentidos da educação integral, bem como citado anteriormente e defendido por Lima e Almada (2013), o conceito de educação integral e suas discussões são bem mais amplos do que a questão do tempo escolar e envolvem aspectos da formação do ser humano.

Assis (2012) nos ajuda a refletir sobre a contradição apresentada na efetivação da educação integral na LDBEN 1996, defendida no Ensino Fundamental, reforçando que as creches funcionam em sua maioria em tempo integral, como necessidade diante do direito ao trabalho, e não para o desenvolvimento da criança e pelo direito à educação. Gadotti (2009) apresenta a concepção de educação integral no contexto da escola de tempo integral como um direito de cidadania.

A LDBEN 1996, um marco legal no que se refere à educação integral, possibilita-nos perceber que, a partir da década de 1990⁶⁹, aconteceram reformas educacionais que se configuraram em políticas públicas de caráter compensatório, o que nos impulsiona a refletir que, apesar dos avanços no aporte legal normativo das políticas educacionais voltadas para a educação integral, sobretudo a partir da década de 1990, devem ser analisadas a partir da contextualização com o modelo socioeconômico e político capitalista de Estado neoliberal, o que se justifica pelo entendimento, como já abordado anteriormente, de que a elaboração das políticas educacionais não se encontra dissociada do projeto de educação promovido pelo Estado.

No PNE – Lei nº 10.172/2001 –, consta, na meta 21 do Ensino Fundamental, a ampliação progressiva da jornada escolar, de pelo menos sete horas diárias. O documento apresenta ações de cunho assistencialista para crianças de baixa renda, oferecendo

⁶⁸ “Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem 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. Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

⁶⁹ Para conhecimento de maneira sucinta das experiências históricas de implantação da escolarização de tempo integral no Brasil de 1950 a 1990, indicamos os estudos de Guimarães e Souza (2018).

alimentação e apoio para as demais atividades escolares vinculadas ao currículo obrigatório, conforme as metas apresentadas a seguir:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 28).

A questão colocada com previsão de professores e funcionários suficientes coloca-se como algo contraditório no PME, quando prevê monitoria voluntária. O aspecto do apoio às tarefas escolares e a prática de esportes e atividades artísticas vêm sendo negligenciados quanto ao programa Novo Mais Educação; o foco é no reforço escolar de Português e Matemática. Essas questões serão explicitadas de maneira mais aprofundada posteriormente, na seção 4.

O PNE (2001-2010), em consonância com as legislações mencionadas, instituiu metas com o objetivo de efetivar ações da União, dos estados e dos municípios com vistas à ampliação da jornada escolar para o turno integral. Para o PNE, o desenvolvimento integral do estudante tem o intuito de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Conforme o plano, as classes de aceleração e o turno integral são ações efetivas para a diminuição da repetência.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001).

No plano consta como objetivo para o Ensino Fundamental a educação em tempo integral como estratégia para a eliminação do analfabetismo e a consequente elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira, que deveria ocorrer por meio da ampliação do tempo das atividades escolares em conjunto com a alimentação adequada durante o período estendido de permanência do aluno na unidade de ensino, no intuito de solucionar a universalização do ensino, minimizando a repetência (Brasil, 2001). Nesse sentido, destacam-se os objetivos de adequação da infraestrutura das escolas – espaços para esporte e recreação, biblioteca, informática, equipamentos para multimídia –, de promoção de educação integral para as crianças de baixa renda, com, no mínimo, duas refeições e apoio às tarefas escolares e de prática de esportes e atividades artísticas (Brasil, 2001).

Em relação à educação integral, a subseção “Ensino Fundamental”, que se organiza em 30 objetivos e metas a partir de estratégias específicas para a concretização das diretrizes que devem ser consideradas na elaboração e implementação das políticas públicas relativas àquele nível, traz referências claras à escola de tempo integral, como se observa nas metas 19 e 21:

19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar [...]. 21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando [a] expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (Brasil, 2001).

Dessa forma, pode-se concluir que o PNE reafirma o intento de progressão dos períodos destinados à permanência em atividades escolares, rumo à adoção do tempo integral, enquanto a meta 21 indica que as atividades pedagógicas deveriam ter como *locus* o interior dos espaços escolares, prevendo investimentos e adequações dos espaços (Brasil, 2001). Nas diretrizes do PNE, encontramos o aumento da jornada escolar como alternativa para atenuar as disparidades sociais e expandir, de acordo com a democracia, as oportunidades de aprendizagem.

Em 2007, houve a criação do Fundeb⁷⁰, com vigência estabelecida para o período de 2007-2020, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007⁷¹, uma normativa legal e institucional garantindo recursos para a implantação da escola de educação integral, que promoveu a distribuição dos seus recursos com base no número de matrículas na educação básica pública. Previa-se que as escolas públicas de Ensino Fundamental que implementaram a educação integral deveriam receber investimento por aluno 25% superior àquele destinado às escolas que cumpriam o tempo mínimo de permanência em atividades educacionais (Brasil, 2007d). O fundo destina recursos direcionados para o ensino em tempo integral:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: I – creche em tempo integral; II – pré-escola em tempo integral; IX – ensino fundamental em tempo integral; [...] XII – ensino médio em tempo integral; [...] §3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Brasil, 2007d).

⁷⁰ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

⁷¹ A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, revoga a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, excluindo o financiamento para a educação integral.

E ainda considera, no artigo 4º: “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007d).

A educação em tempo integral deve ser direcionada aos alunos de maior vulnerabilidade social⁷². Quando se fomenta a universalização das políticas públicas de educação em tempo integral, não se pode priorizar o acesso e permanência desarticulados da apropriação dos saberes mais diversos: escolares, culturais, artísticos, esportivos, tecnológicos, de saúde.

De acordo com Saviani (2017), em relação à organização da educação escolar pública brasileira, o PDE foi uma das principais políticas educacionais já propostas para a condução de ações de melhoria e qualidade da educação brasileira. Em seu documento normatizador, consta que o PDE surgiu como uma ferramenta de instrumentalização das metas do PNE, pretendendo “[...] ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação [...]” (Brasil, 2008), com ações⁷³ que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades⁷⁴ e o PAR, que funcionava como um conjunto de metas para os municípios e os estados trabalharem articulados com o governo federal em prol da educação.

No ano de 2007, foi criado o Ideb, com o objetivo de avaliar o desempenho e a qualidade das escolas públicas e posteriormente desenvolver ações para os principais desafios encontrados, visando, assim, ao monitoramento, planejamento e metas para a educação nos anos seguintes após sua criação.

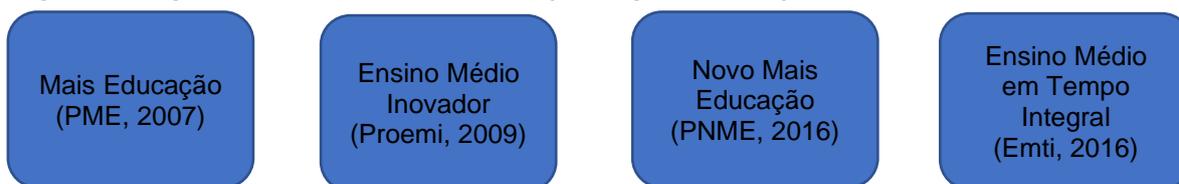
Conforme os documentos apresentados no Quadro 5, fica evidenciada uma forte referência ao tempo escolar, e não a uma redefinição das políticas educacionais e das práticas pedagógicas voltadas à formação integral, mas a partir desses documentos foram criadas ações indutoras de educação integral a nível nacional.

⁷² Os alunos considerados em maior vulnerabilidade social são eles: em distorção idade-ano; onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); beneficiários do programa Bolsa Família; abuso, violência e trabalho infantil; com baixo rendimento escolar.

⁷³ Dentre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situa-se o programa Mais Educação.

⁷⁴ Onde se reúnem as principais estratégias – programas e projetos – para a educação nacional. É composto por mais de 40 programas e ações organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, englobando estratégias para todos os níveis de ensino.

Figura 6 – Programas federais indutores de educação integral na Educação Básica no Brasil (2007-2016)



Fonte: Criada pela autora com base nos documentos dos programas (2022).

O **Mais Educação** foi criado nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), sob gestão do ministro da educação Fernando Haddad (PT). No mesmo ano de aprovação do Fundeb, o governo Lula, como uma das ações que integravam o PDE, instituiu o PME por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, visando a “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno (Brasil, 2007a, p. 1).

No que tange às atividades, o PME era abrangente, indicando desde atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica até aquelas relacionadas à cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, etc. (Brasil, 2010). A educação em tempo integral passa a ser considerada como estratégia para melhorar a aprendizagem “[...] na direção do alcance das exigências internacionais para Educação Básica no sentido de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão e, concomitantemente, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) [...]” (Mól; Maciel; Martins, 2017, p. 5).

Ainda assim, considerando as dificuldades no que se refere à estrutura física e material vivenciada por inúmeras escolas, fica implícita outra intencionalidade pedagógica ao propor esta integração com diferentes espaços públicos, desresponsabilizando o Estado da ampliação ou melhoria da estrutura escolar para atender a essas demandas. Em 2011, no governo Dilma Rousseff, o PME foi relançado como política indutora da educação integral, destacando o estímulo aos estados e municípios para lançarem seus próprios programas de educação integral.

O **Ensino Médio Inovador** do governo Lula (PT), do ministro da educação Fernando Haddad (PT), instituído pela Portaria nº 971, de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, com relação direta com a Estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, propõe a renovação curricular do Ensino Médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos.

No ano de 2010, a publicação do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro, vem na tentativa de consolidar a política de ampliação da jornada escolar, objetivando “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010).

Mais tarde, o PNE, Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), que na meta 6 direciona para o modelo de aluno em tempo integral, com programas e atividades de contraturno e ampliação de jornada, prevendo e propondo, até 2024, “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014a). De acordo com o observatório do PNE (2014a), em 2020 as escolas públicas que ofertavam educação em tempo integral eram de 29,5% e o total de matrículas em educação integral perfazia 12,9%.

Ressaltamos a contradição de um quantitativo menor de matrícula em detrimento da previsão do quantitativo de escolas. Na prática, representa uma possibilidade para que os sistemas de ensino consigam ampliar suas matrículas em tempo integral, sem que seja necessário, para tal, investir em mudanças e melhorias substanciais e estruturais em suas escolas. Para isso, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Atender à educação integral e pelo menos 25% dos alunos da educação básica é uma das metas do PNE. Programas dos governos, como o Mais Educação, têm impulsionado a ampliação dessa oferta, como demonstra o resultado do Censo Escolar⁷⁵. Os desafios, entretanto, ainda são expressivos para o atingimento da meta.

Quanto ao fato de essa política estar direcionada prioritariamente para escolas localizadas em regiões consideradas em situação de vulnerabilidade social, além do contexto político e econômico do qual emerge sua proposta, corroboramos a proposição de Santos (2014), cuja concepção de educação integral difundida pelo PME se relaciona mais ao objetivo de produção de consenso em torno do projeto social hegemônico, por meio de políticas compensatórias, do que ao objetivo de qualificar a educação formal ofertada para as classes trabalhadoras. Apresenta-se, assim, em consonância com as atuais demandas do capitalismo no

⁷⁵ O Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Abrange diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional.

âmbito da educação escolarizada, o que confere à sua categoria de educação integral um sentido radicalmente oposto à educação integral na perspectiva da emancipação humana.

O **Novo Mais Educação**, no governo Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sob gestão do ministro da educação Mendonça Filho, do Democratas (DEM), foi instituído no ano de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Michel Temer (2016-2019) iniciou a desconfiguração do PME, reforçada pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por 20 exercícios financeiros, com a justificativa de fazer o governo economizar, congelando investimentos em saúde, educação e outras áreas sociais até 2036, que tem resultado em uma série de agravos à população, representando um retrocesso e um ataque aos direitos sociais, uma vez que compromete o cumprimento das metas do PNE, gerando desafios aos gestores dos sistemas de ensino e também aos gestores escolares.

Nesse sentido, foi instituída a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regida pela resolução FNDE nº 17/2017, que destina recursos ao programa nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e cria o Programa Novo Mais Educação (PNME) com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática – atividades obrigatórias – no ensino fundamental e desenvolver atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer – opcionais –, por meio da ampliação da jornada escolar com vistas à melhoria do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária no contraturno escolar. O que se percebe aqui é a ênfase no reforço escolar para atender aos direcionamentos do sistema para cumprimento dos preceitos de avaliação da educação.

O **Ensino Médio em Tempo Integral** deu-se no governo Temer (PMDB), sob gestão do ministro da educação Mendonça Filho (DEM). O MEC havia fomentado estratégias de apoio visando à necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados que propiciassem novas organizações curriculares para o Novo Ensino Médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Nesse contexto, a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEE) que participassem do programa, conforme os critérios definidos na Portaria nº 727, de 13 junho de 2017.

Atualmente, as políticas de educação integral, no Brasil, têm se amparado no PNE. O PNE (2014-2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, trouxe, na meta 6, a orientação para a ampliação do tempo de permanência na escola e projetou uma previsão de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” até o final da vigência do plano.

Diante das mudanças no contexto educacional, as políticas públicas voltadas à educação integral e à ampliação dos tempos e espaços educativos no Brasil vêm se configurando a partir de determinações legais, com o intuito de atender e cumprir os dispositivos previstos nesses documentos. Entretanto, no que se refere aos documentos normativos, a análise nos permite inferir que os documentos apresentam referência ao tempo destinado às atividades escolares, porém sem explicitar a categoria educação integral, fato que denuncia um modelo de educação que inviabiliza o estabelecimento de metas e diretrizes claramente comprometidas com as práticas pedagógicas alicerçadas na formação integral. “No entanto, reiteramos que as intenções societárias não poderão ser desconsideradas no processo de implementação de políticas públicas” (Lagares; Silva, 2020, p. 11).

Apesar dos avanços relacionados ao amparo legal normativo da educação integral, o quesito tempo destinado às atividades escolares é o fator de relevância, já que a análise dos documentos legais normativos que tratam da educação em tempo integral fazem referência ao tempo destinado às atividades escolares, enquanto não existe referência explícita à categoria educação integral, não sendo evidenciado, portanto, aprofundamento a respeito da concepção de educação integral em que a formação integral do aluno esteja vinculada à questão do quantitativo de tempo de permanência na escola.

A compreensão das conduções que o Estado vem adotando, no que tange à implementação das políticas educacionais com vistas à educação integral no Brasil, demanda a contextualização das políticas educacionais do neoliberalismo. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelo neoliberalismo e as consequências para a educação integral, a compreensão das políticas de educação integral implementadas, considerando as contradições e dilemas na implementação. Assim, embora enfatizando as contradições que a educação integral apresenta quando incorporada pela política pública educacional, trazemos para o debate as possibilidades de apropriação da escola pública pelas classes trabalhadoras, constituindo espaços para o exercício efetivo da democracia que possibilitem suas ações de resistência às imposições do sistema capitalista.

3.4 Educação integral no Brasil: história, contradições, dilemas de implementação

Como já explicitamos na seção 2, na perspectiva neoliberal, centrada na manutenção da sociedade capitalista, a educação em tempo integral é compreendida como ampliação de tempo escolar ou currículo, ou seja, a organização político-pedagógica é mantida, sendo as atividades divididas em curriculares e extracurriculares, em turno e contraturno. Nessa concepção, o foco central da escola é o assistencialismo, uma vez que se limita a aumentar o tempo escolar para suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene e saúde dos alunos sem, no entanto, garantir-lhes autonomia, formação intelectual e consciência crítica.

Na sociedade brasileira, a educação integral foi associada em muitos momentos a concepções assistencialistas, e não a concepções que promovem o desenvolvimento global do aluno de forma a contemplar vários saberes (Cavaliere, 2009).

Dessa forma, desenvolvemos a contextualização e a análise das políticas públicas de educação integral no contexto histórico, evidenciando as várias tentativas de implementação dessa política no país. Entendemos aqui que educação integral não é sinônimo de tempo integral, assim como os autores Cavaliere (2014), Coelho (2009), Maciel (2016) e Lombardi (2010), porém ambas as expressões apresentam fortes relações entre si⁷⁶.

Compreendemos educação integral como aquela que proporciona aos alunos, como sujeitos históricos, a apropriação da cultura, da arte, da história e dos conhecimentos construídos pela humanidade, de forma diversificada, vivenciada e experimentada, para além da pura e simples transmissão de conteúdo, garantindo-lhes o acesso ao saber objetivo. Assim como Maciel (2016), tomamos a categoria *educação integral* a partir de um viés marxista, cujo pressuposto está em promover uma formação *omnilateral*, capaz de oferecer as condições necessárias à promoção da emancipação social, possibilitando ao educando participar, de forma crítica e ativa, do processo de transformação da sociedade.

A apropriação da realidade objetiva – enquanto uma totalidade – e a formação omnilateral do homem, tendo o trabalho como princípio educativo são condições necessárias para a superação da sociedade capitalista. Com base nesses pressupostos, reivindicamos uma concepção de educação integral que seja capaz de promover a emancipação humana e política e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade (Maciel, 2016, p. 90-91).

Sustentando essa concepção, analisamos as ações de educação integral no Brasil para, posteriormente, descortinar, na realidade da Amazônia, no município de Belterra, na subseção 4.2 da presente tese.

⁷⁶ Esse aspecto pode ser analisado pelas edições de número 80 e 88 das *Revistas em Aberto*, dos anos 2009 e 2012, respectivamente.

A educação integral foi incorporada às políticas públicas educacionais em diferentes períodos históricos, assumindo contradições que a colocam em uma perspectiva diferente daquela pretendida pelos movimentos operários do início do século XX.

No que se refere à questão histórica⁷⁷, a ênfase na educação integral a partir da década de 1930, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, lançou o manifesto intitulado *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. Considerados os defensores da escola pública e da formação integral, os pioneiros – como é o caso de Anísio Teixeira –, reconhecidos por sua luta pela democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos, ressaltam que todo indivíduo tem o direito biológico à educação integral e que esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Anísio Teixeira (1976, p. 117) afirmava, por exemplo, que os “[...] altos índices de evasão e repetência, já em 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das crianças de classes populares”. Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de educação integral, tendo como relevância, nos anos 1950⁷⁸, a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, por Anísio Teixeira, e dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro (Santana, 2015; Sousa, 2017).

Nos anos 1950 e 1960, as organizações adotaram o planejamento para a fixação de objetivos e metas e para a determinação de meios destinados a atingi-los – enfatiza-se aqui a vontade gerencial (Saravia, 2006).

Moll (2012) aponta dois principais marcos da educação integral no Brasil: as Escolas-Parques/Escolas-Classe, concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Cieps⁷⁹, idealizados por Darcy Ribeiro nos anos 1980/1990, com funções que ultrapassariam o ensino-aprendizagem e deveriam ser direcionadas às crianças de classes populares. Foram construídos mais de 500 centros educacionais, principalmente nas áreas mais vulneráveis e populosas com espaços. O espaço pensado para atender a atividades diversificadas (esporte, artes) além de proporcionar quatro refeições diárias, atendimento médico e odontológico e

⁷⁷ Carvalho (2018); porém, Cavaliere (2010) e Coelho (2009) abordam o contexto histórico percorrendo as concepções de educação integral e os governos até 1994, reforçando o caráter assistencialista dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics).

⁷⁸ A primeira experiência de educação integral deu-se na década de 1950. A experiência da Escola Parque, construída por Anísio Teixeira, com uma escola contendo dois prédios (um para atividades em classes e outro para atividades culturais, artísticas e esportivas).

⁷⁹ Uma proposta educacional que visa ampliar o tempo da escola e promover aprendizagens educativas, contribuir para a formação plena do sujeito, como, ainda, para amenizar as desigualdades sociais. As descontinuidades políticas fizeram com que não houvesse mais investimentos.

abrigar crianças em condição de abandono. Os edifícios escolares (Ciep) atendiam a crianças em jornada estendida e em tempo integral, em um horário entre 8 e 17 horas, oferecendo aprendizagens do currículo regular, atividades culturais e recreativas, estudos dirigidos e educação física. Houve ainda o Projeto de Educação Integrada em período integral, em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e os Centros Integrados de Educação Municipal (Ciem), em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que, a partir de 1964, configurou-se um retrocesso na educação brasileira, especialmente do ponto de vista da integralidade formativa. A escola da ditadura, instituída com base em parâmetros de autoritarismo, moralismo cívico, tecnicismo e pragmatismo, deixou como herança na história da política educacional brasileira um panorama de exclusão e despolitização.

Na década de 1970, esgota-se o Estado de bem-estar, dando-se origem a uma nova ordem socioeconômica e política, que recebeu o nome de neoliberalismo. “Passa-se a considerar a decadência da escola pública como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (Saviani, 2018, p. 239).

As experiências educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro permitiam, mesmo que contraditoriamente, aproximações com a concepção de formação humana integral. Por sua vez, a concepção educacional descrita por Darcy Ribeiro evidencia a ideia de escola como instituição promotora de mudanças sociais, espaço integrador entre a cultura dos educandos e a da cidade, além de ter um caráter preventivo da marginalização. Contudo, tais fins poderiam ser alcançados apenas quando fossem instituídos o tempo ampliado para alunos e professores e um currículo que agregasse educação geral, educação física, artes, trabalho e cultura. Essa educação integral e de tempo integral possibilitaria o desenvolvimento do país, superando a tradição da educação elitista e segregadora brasileira.

Nos anos 1990, o presidente Fernando Collor de Mello implementou a escola de tempo integral com a construção dos Centros Ligados ao Apoio da Criança (Ciac), posteriormente intitulados pelo MEC como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic): “[...] não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário [...]” (Gadotti, 2009, p. 27).

Assim, a partir da década de 1990, novos contornos passaram a influenciar os discursos das políticas educacionais do século XXI, sobretudo após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien⁸⁰, da qual o Brasil é signatário

⁸⁰ A Conferência é resultado do movimento financiado por organismos internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Pnud, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990.

(Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018), com o objetivo de assegurar uma educação básica de qualidade para todos os países em que foram identificadas as piores taxas de alfabetização no mundo, como no Brasil (Mól; Maciel; Martins, 2017) e impulsionou reformas educacionais com o estabelecimento de pressupostos educacionais que atendessem aos ditames dos organismos internacionais⁸¹, demonstrando, assim, interesse em disseminar um projeto educacional internacional que contemplasse o domínio de conhecimentos e habilidades necessários para conviver e se desenvolver produtivamente na sociedade moderna (Mól; Maciel; Martins, 2017).

O Banco Mundial⁸² elaborou, a partir das conclusões da Conferência de Jomtien, diretrizes políticas que foram organizadas no documento “Prioridades e estratégias para a educação” (1995). As proposições das políticas do Banco Mundial voltaram-se não somente para o pagamento das dívidas dos países periféricos mediante ajustes estruturais, como também para a administração da pobreza. O documento pautava-se em ações necessárias para a melhoria do atendimento escolar e, para tanto, apontava a necessidade de reforma do financiamento e da administração da educação, que deveria ser iniciada com a descentralização da função do Estado na administração das políticas sociais, bem como na busca de novas fontes de recursos e parcerias com o setor privado (Frigotto; Ciavatta, 2012).

As metas estabelecidas pelo Estado brasileiro frente aos pressupostos elencados na Tailândia materializaram-se no documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). “[...] com esse plano, o Brasil traçava metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 52).

De acordo com os estudos de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), os documentos elaborados a partir de então apresentam eixos norteadores para a educação que estão alinhados ao processo da política neoliberal e à ideologia da globalização hegemônica, que explicitam as articulações das opções dos governos nacionais relacionadas ao processo que se vincula à propaganda ideológica e à direção teórico-política das agências multilaterais que “[...] revelam-se ressignificações dos conceitos educacionais, que outrora tinham referências progressistas e eram

⁸¹ Teve como copatrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o governo da Dinamarca, o governo da Finlândia, o BID, o Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o governo da Suécia, Fundo de População das Nações Unidas (Fnuap) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o governo da Itália, o governo da Suíça, a Fundação Bernard van Leer (Países Baixos) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (Barão, 1999).

⁸² Um dos principais organismos externos impulsionadores de reformas nos países periféricos.

vinculadas a um projeto de sociedade mais democrático, por exemplo: universalização, o Estado como financiador e a questão qualidade” (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018, p. 37).

As políticas educacionais operacionalizadas buscavam, através da escolarização, desenvolver a economia dos países, assim como, subjetivamente, sua estrutura de produção, de tecnologia e de mercado. Nessa perspectiva, podemos destacar que as reformas desenvolvidas previam a permanente qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, bem como a técnica e a profissionalização (Azevedo, 2004).

Para que os países periféricos possam atender às demandas do mercado, oferecendo mão de obra qualificada e o mais barata possível, reforçou-se o estreitamento entre a educação profissional e o setor produtivo com políticas e reformas educacionais com ênfase na educação básica, orientando as escolas à adoção de modelos de gestão com base na prática democrática e participativa, capazes de promover o binômio *eficiência e eficácia*, presente na gestão empresarial. Tais proposições visam a contribuir para que se tenha a garantia de indivíduos minimamente qualificados para o mundo do trabalho, necessários a atender às demandas da economia globalizada.

Tal alinhamento passou a influenciar a elaboração de leis, planos, programas e políticas públicas educacionais. Sendo assim, “[...] as atuais políticas de educação integral estão articuladas aos referidos pressupostos educacionais, e pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018, p. 44).

Nesse contexto, a educação integral apresenta-se no eixo Marco de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem⁸³, explicitada a partir do aumento do horário de aprendizagem como condição de redução dos níveis de abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como foco a ampliação dos “meios e o raio de ação da educação básica” (PNUD *et al.*, 1990).

Essa realidade dilui a responsabilidade do Estado com questões que têm amparo constitucional, como o financiamento e a qualidade da educação pública, ao passo que as parcerias público-privadas e com setores da sociedade civil minimizam as responsabilidades estatais no âmbito da instrumentalização dos conhecimentos, sendo o contexto marcado pela articulação do ideário de educação com fundações, organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil, de modo que estes participem das questões políticas que concernem

⁸³ A menção à educação integral consta no parágrafo 21 da ação prioritária no plano nacional quando propõe que “[...] Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absentismo e ampliar o tempo de aprendizagem.

às ações educacionais, havendo o que nos propõem Barão, Jacomeli e Gonçalves (2018), a descaracterização do papel da escola como instância de formação cultural e científica.

Além disso, a organização da educação básica sob a tutela dos organismos multilaterais está permeada pela necessidade de que ela seja promotora da eficiência e da eficácia, presentes na gestão empresarial, qualificando os indivíduos com conhecimentos técnicos indispensáveis para atender ao mercado de trabalho, logo, como explicita Mészáros (2008), as políticas educacionais têm duas funções fundamentais na sociedade capitalista: a primeira, produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal; a segunda função refere-se ao controle político.

Os organismos internacionais, com discurso de melhoria da qualidade da educação, em parceria com o setor privado, colocaram na agenda das políticas públicas no Brasil a necessidade de ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo central garantir, supostamente, a segurança de crianças, adolescentes e jovens em tempo integral, afastando-os da criminalidade e dos perigos das ruas. Essas medidas atuam como paliativas aos problemas sociais, buscando mascarar os antagonismos de classes e as relações concretas e contraditórias (Souza; Soares, 2018).

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, traz, no artigo 2º, duas diretrizes relacionadas à ampliação da jornada escolar, sendo elas:

IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial. [...] VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (Brasil, 2007c).

Entre 2003 e 2009, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, são implementadas políticas de correção e distorções da educação no país. Em 2003, os Centros Educacionais Unificados (CEU⁸⁴), além da estrutura, apresentam a proposta pedagógica e a organização escolar. Em 2003, traz o Projeto Escola Pública Integrada (PEI) – que visa a trabalhar a integração curricular, com incorporação de outras disciplinas ao currículo (sem trabalhar turno e contraturno), passando pelo processo de terminalidade em 2019.

⁸⁴ Articula equipamentos urbanos públicos dedicados às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas.

No âmbito estadual, os estudos de Guimarães e Souza (2021) nos informam que, no estado do Pará, em particular, iniciou-se o processo de oferta da educação integral no ano de 2009, mediante adesão ao PME, instituído pela Portaria nº 17/2007, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, e avançou em 2012, por meio da implantação do Projeto Escola em Tempo Integral, instituído pela Resolução nº 2/2012, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da Seduc/PA, e pela Resolução nº 3/2012, que dispõe sobre o funcionamento e organização do Projeto Escola de Tempo Integral, o que permitiu acumular experiências sobre a temática e buscar expandir o projeto no estado por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral (PEE/PA).

Na proposta do PME, “A concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos” (Cavaliere; Gabriel, 2012, p. 284), envolvendo os ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com finalidades específicas no que se refere ao resgate social.

As ideias pedagógicas e os programas governamentais que se ampliaram no Brasil, com o intuito de compensar essa fragmentação, elegeram como direção o atendimento de situações de vulnerabilidade social. Incluir os excluídos e focar as ações educativas na população alijada de seus direitos têm sido a grande proposição das políticas modernas, ou seja, ao longo da história a escola tem sido compensatória, pois:

Tomam feições de leis afirmativas materializadas por seus programas/projetos de inclusão social que são oferecidas pelas esferas do poder estatal e, também, pelo chamado terceiro setor. Estão voltadas para os segmentos sociais mais afetos a uma sociedade vulnerabilizadora e, em geral, manifestam-se enquanto medidas de proteção (social) no amparo às necessidades básicas (Zucchetti; Moura, 2017, p. 258).

Os programas implementados pelo Governo Federal⁸⁵, pautados pela defesa e recuperação da educação integral, apresentam seus elementos constitutivos com a intenção de superar a baixa qualidade educacional e a exclusão social, porém a objetivação da escola revela incoerência. A mesma escola, a partir da qual se semeia a contestação que leva à possível ruptura para a transformação, reproduz as relações de classe, reflexo das contradições sociais em um movimento de busca de superação da contradição entre alienação e emancipação.

⁸⁵ PME e Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), implementados no governo Lula, no contexto das ações voltadas ao PDE.

Pautados nos preceitos de Marx e Engels (2011), Frutuoso e Maciel (2016) concebem a educação integral como modelo educacional que visa a desenvolver o indivíduo em sua plenitude, entendendo-se o desenvolvimento pleno como o uso das capacidades cognitivas, físicas e base tecnológica. Assim sendo, “[...] esse modelo de educação busca ampliar as potencialidades e as habilidades humanas” (Frutuoso; Maciel, 2016, p. 156). Educação integral pressupõe articular disciplinas, saberes, espaços e relações entre sujeito de formação e sujeitos formadores.

As tentativas de promoção de oferta de educação em tempo integral, apesar de serem movidas por interesses políticos e adesão às exigências legais, “[...] foram significativas e importantes no cenário educacional brasileiro” (Guimarães; Souza, 2021, p. 900), entretanto caracterizaram-se por serem experiências momentâneas, circunstanciais.

As propostas de educação integral se apresentam como escola de tempo integral e como alternativa que amplia o tempo cronológico com horas de atendimento. Porém, à medida que oferta tempo a mais, precisa pensar e organizar as atividades como oportunidade educativa. É importante que organize e planeje o que vai fazer, realize o redesenho curricular para repensar o currículo dessa escola de tempo ampliado, na perspectiva do enriquecimento da vida intraescolar, bem como proporcione a estabilidade de seus quadros profissionais, ações que são fundamentais.

Assim, a compreensão da ampliação do tempo escolar, na perspectiva de oferecer uma educação integral, deverá fundamentar-se na formação humana que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas e possibilite condições compatíveis para a apropriação da cultura em sua totalidade, com uma ampliação qualificada do tempo no sentido de oferecer uma formação integral (Coelho, 2009). “Assim, o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido de formação integral” (Guimarães; Souza, 2021, p. 903).

Desse modo, para analisar as políticas de educação integral, pautamo-nos pela proposta de A. Colares e M. Colares (2013), segundo a qual as condições para a implementação da política devem ser criadas da forma mais equilibrada e participativa, mediante integração, nos processos decisórios de vários segmentos com interesses conflitantes do setor educacional, pois, para a escola existir, não basta a existência do saber sistematizado (Saviani, 2008).

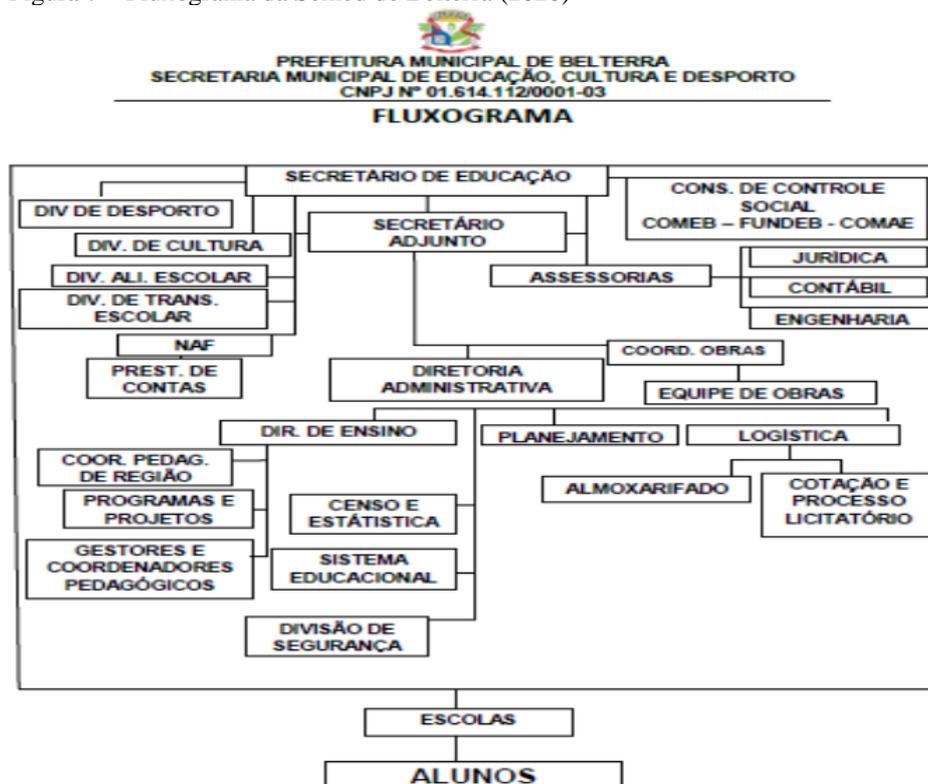
Para a efetivação das políticas indutoras de educação integral, é importante considerar outros elementos constituintes da escola de tempo integral, como a formação de profissionais de educação e o equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem. É importante ampliar as lentes teóricas para compreendermos o entrelaçamento do processo político com a política e com as respectivas instituições, além do estilo político do governo em ação.

Portanto, compreender essas ações é tomá-las nos meandros das possibilidades de transformação social, o que equivale adentrar no âmbito das tensões, dos conflitos ou das contradições na sociedade em sua formação inter-relacionada pelas esferas da “sociedade civil” e “sociedade política”, como propôs Gramsci, conforme visto anteriormente. Nesse sentido, apresentamos o panorama da educação do município de Belterra para tomarmos conhecimento da realidade do contexto em que as políticas e as ações de educação integral são implementadas na realidade da Amazônia.

3.5 Panorama da educação no município de Belterra: a educação em seu contexto

Inicialmente, apresentamos como está organizada a Semed de modo a possibilitar a noção da estrutura e de setores que constituem todo o processo educacional no município de Belterra. Demonstramos apenas de maneira visual, não aprofundando as discussões das atribuições de cada setor e/ou cargo.

Figura 7 – Fluxograma da Semed de Belterra (2020)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belterra.

Em 2020, a Semed de Belterra contava com a gestão de uma secretária titular graduada em Pedagogia e um secretário adjunto. Em seu quadro funcional, constam na própria secretaria um diretor de ensino e sete técnicos educacionais lotados por região (sede, Tapajós e

BR), que coordenam programas e projetos educacionais diversos (educação especial, educação indígena, Programa Mais Alfabetização, Programa Saúde na Escola). Desses, um coordena a sede; um coordena a região Tapajós (ribeirinha); um coordena a área BR (planalto); um de educação infantil e educação especial; um de educação indígena; um de programas e projetos; um coordenador do Programa Educação Conectada. Possui ainda um nutricionista; um coordenador de alimentação escolar; um coordenador de desporto; um coordenador de cultura; um coordenador de obras (com uma equipe de obras composta por oito funcionários); um assessor jurídico; uma contadora; seis auxiliares administrativos e quatro apoios operacionais.

À secretaria também é incorporado o quadro funcional do Conselho Municipal de Educação, constando de três coordenadoras pedagógicas, licenciadas em Pedagogia; um assessor educacional, licenciado em Letras; uma agente administrativa, licenciada em Pedagogia, e um apoio operacional.

De acordo com os dados da lotação da Semed em 2020, o quadro de educadores nas escolas consta com 38 professores de Educação Infantil; 71 professores de Ensino Fundamental: Anos Iniciais; 125 professores de Ensino Fundamental: Anos Finais; três professoras de projetos pedagógicos; duas professoras de produção textual; sete professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma professora AEE de atendimento domiciliar; 11 mediadores para alunos especiais; um apoio educacional; um auxiliar de berçário; duas cuidadoras. Além dos professores, possui 11 diretores; seis vice-diretores e 20 coordenadores pedagógicos, lotados em escolas e polos estratégicos, com o objetivo de efetivar o trabalho de gestão, de orientação e de supervisão pedagógica. Possui ainda 11 secretários, 12 auxiliares de secretaria, 72 funcionários no apoio operacional e seis vigias.

Existem no município⁸⁶ 49 escolas públicas, uma de Ensino Médio, localizada no bairro central da cidade, administrada pelo Estado, e 48 escolas com dependência administrativa municipal, das quais 45 são efetivamente prédios escolares próprios. Constam cinco de porte médio no centro do município; uma de pequeno porte⁸⁷; e as demais estão distribuídas pelas áreas rurais do município. As três escolas funcionam em espaços cedidos pelas pequenas comunidades para o funcionamento das atividades letivas. São barracões, igrejas, sedes de clubes ou de associações comunitárias. Na esfera privada, existe apenas uma escola de Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na área da educação, a Semed faz a gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA. Dá assistência à Educação Indígena e ao

⁸⁶ Os dados aqui apresentados se referem ao ano de 2020.

⁸⁷ Atendem a até 50 alunos e estão localizadas em áreas rurais.

Ensino Médio no programa Sistema Modular de Ensino (Some). Sistematiza a rede educacional em 11 escolas-polos, das quais seis na área urbana, composta por quatro anexas; três na área ribeirinha, que compõem 14 escolas anexas; e duas na área de planalto, que integram 12 escolas anexas. As anexas, em sua maioria, são localizadas em áreas de difícil acesso e ainda ofertam o ensino de forma multiano⁸⁸. As escolas da rede pública municipal de Belterra concentram-se na zona rural⁸⁹ e são inadequadas para uma aprendizagem de qualidade, principalmente com vistas ao atendimento de educação de tempo integral, considerando seus equipamentos, infraestrutura e instalações sanitárias.

Quanto à oferta da educação básica em Belterra, da rede pública municipal, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, temos os seguintes dados:

Tabela 2 – Sinopse educacional do Ensino Fundamental de Belterra (2009 a 2020)

Ano	Quantidade de escolas		Matrículas	Docentes	Média de aluno por turma
	Urbana	Rural			
2009	10	61	3.947	178	17,7
2010	10	59	4.034	210	16,1
2011	10	58	4.020	203	16,5
2012	10	58	3.878	198	15,7
2013	10	55	3.866	186	16,3
2014	10	49	3.751	166	17,4
2015	10	47	3.545	158	17,1
2016	10	49	3.643	170	17,1
2017	10	46	3.619	172	18,7
2018	10	41	3.483	176	17,6
2019	10	39	3.313	170	17,4
2020	10	38	3.340	178	18,6

Fonte: Elaborada pela autora em 2023 com base nos dados dos Relatórios Anuais da Fapespa, Siconfi, Ideb e Inep (via QEdo Dados).

Para tratar sobre o atendimento escolar em Belterra, no que se refere ao período proposto pela presente pesquisa, podemos destacar o quantitativo de escolas do ano de 2009 a 2020, quando tivemos uma redução de 23 escolas municipais no Ensino Fundamental, de maneira que as escolas urbanas se mativeram no total de 10, enquanto que as escolas rurais, do total de 61 em 2009, reduziram-se para 38 em 2020.

Na relação entre matrículas e docentes, destacamos que, no ano de 2011, houve o maior quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental na rede municipal, tendo registrado 4.034, o que apresentou uma diferença de 684 alunos em relação ao ano de 2020, que apresentou 3.340, sendo uma diferença de 16%, porém, em 2011, tínhamos 210 docentes, com

⁸⁸ O multiano é uma forma de organização curricular implementada em escolas do campo com baixa demanda de estudantes. De acordo com estudos de Hage (2014), são caracterizadas por conter um único professor que leciona a educandos de variados níveis e idades.

⁸⁹ Conforme podemos evidenciar na Tabela 2.

um diferencial de 32 docentes em relação a 2020, quando havia 178, apresentando, assim, a diminuição de 32 professores, ou seja, 15,2% a menos, o que apresenta um descompasso entre o número de docentes e a quantidade de alunos a serem atendidos. Observa-se um quantitativo baixo no número de docentes por turma, o que permite inferir um dado instigante quanto à realidade educacional local, especificamente quanto à presença da organização de turmas de ensino multisseriado para unidocentes, ou seja, um docente para dois ou mais séries/anos do Ensino Fundamental.

Ainda como forma de conhecermos a realidade educacional de Belterra, com ênfase no Ensino Fundamental⁹⁰, na Tabela 3 apresentamos as taxas de rendimento escolar evidenciadas no município no período pesquisado.

Tabela 3 – Taxa de Rendimento escolar no Ensino Fundamental em Belterra (2009-2020)

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2009	75,7	20,4	3,9
2010	78,2	18,4	3,4
2011	83,3	14,4	2,3
2012	85,8	13,2	1,0
2013	90,5	8,2	1,3
2014	85,7	11,7	2,6
2015	85,7	12,1	2,2
2016	83,0	15,4	1,6
2017	83,9	13,9	2,2
2018	85,1	12,9	2,0
2019	87,8	12,2	0,0
2020	96,7	13,3	0,0

Fonte: Elaborada pela autora em 2023 com base nos dados dos relatórios anuais da Fapespa/Seplad. Dados do Inep no *site* QEdu.

Na Tabela 3, destacamos, além de outras estatísticas de indicadores educacionais, a nível nacional e estadual, dados que são reveladores da exclusão do direito à educação e da aprendizagem, como 3,9% de abandono e 20,4% de reprovações em 2009. Diante dos dados, fazendo-se comparação do crescimento ou decréscimo em 2020 quando comparado com os dados de 2009, observamos um crescimento de 27,7% na taxa de aprovação, ao passo que, no mesmo período, observamos uma redução de 34,8% na taxa de reprovação; já a taxa de abandono decresceu 100%.

Podemos inferir ainda que o Estado brasileiro, em especial a região amazônica, precisa implementar políticas educacionais que possam enfrentar problemas de desigualdade advindas de um processo histórico excludente do direito à educação e que os municípios isoladamente não podem assumir sozinhos essa responsabilidade.

⁹⁰ A ênfase no Ensino Fundamental se dá em virtude de ser onde se concentram as ações educacionais voltadas à educação integral e implementadas no período pesquisado.

Tabela 4 – Ideb estadual e municipal (Belterra, 2009-2020)

Ano	Pará		Belterra	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
2011	4,0	3,5	3,9	4,1
2013	3,8	3,4	4,5	4,2
2015	4,3	3,6	4,7	4,2
2017	4,5	3,6	4,6	4,2
2019	4,7	3,9	5,1	4,8

Fonte: Elaborada pela autora em 2023 com base nos dados dos Relatórios anuais da Fapespa.

Belterra alcançou, em 2019, o Ideb de 5,1 pontos nos anos iniciais (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental) e de 4,8 nos anos finais (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Os dados apresentados na Tabela 4 consideram a periodização de 2011, 2013, 2015, 2017, divulgação do Ideb pelo Inep/MEC. Tais indicadores permitem identificar e evidenciar, dentro do período investigado desta pesquisa, o aumento nos resultados alcançados entre 2011 e 2019, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, principalmente nos resultados do Ideb em 2019, com nota 5,1 no Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos a contradição entre a elevação do índice do Ideb, levando em conta que, por ser um indicador implementado atendendo aos ideais de mercado, não pode ser considerado como melhoria da aprendizagem no sentido da formação plena.

Quadro 6 – Ideb Nacional, estadual e local (2019)

Localidade	Ideb anos iniciais	Ideb anos finais
Brasil	5,68	4,66
Região Norte	4,71	3,99
Estado do Pará	4,45	3,87
Cidade de Belterra	5,1	4,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Insper. Dados: Inep (2019).

O Quadro 6 possibilita-nos perceber que os dados do Ideb nos mostram que o município de Belterra apresentou uma diferença de 0,58 a menos que o índice nacional nos anos iniciais, porém, em relação aos índices do estado, apresentou acréscimo de 0,65. No que se refere aos anos finais, apresentou índice mais elevado que o nacional e o estadual.

Ao verificarmos os indicadores de qualidade do município, diante dos objetivos previstos pelo Ideb e metas do Plano de Compromisso de Educação para Todos, percebemos que a rede de ensino vem atendendo, dentro de uma margem ponderada, ao cumprimento quantitativo das metas previstas, porém não podemos confirmar a relação qualitativa dos dados com a qualidade de ensino e educação escolar ofertada. Adiante, apresentamos os dados da evolução do Ideb x despesas em educação.

No que se refere à relação da evolução do Ideb e gastos por aluno nos últimos cinco anos, o município despendeu uma média de **R\$ 4.672,99 por aluno** e teve um resultado médio no Ideb de **4,9** para os anos iniciais e **4,6** para os anos finais.

O Quadro 7 busca evidenciar a relação entre as despesas, parametrizadas por aluno, e o resultado de aprendizagem que os discentes estão obtendo no município.

Quadro 7 – Evolução do Ideb x despesas em educação por aluno (2017-2020)

Anos	Gasto por aluno	Anos iniciais		Anos finais	
		Ideb meta	Ideb real	Ideb meta	Ideb real
2017	4.489,44	4,6	4,6	4,6	4,2
2018	4.461,03
2019	4.985,86	4,9	5,1	4,8	4,8
2020	4.344,18

Fonte: Elaborado pela autora em 2023 com base nos dados do Siconfi, Ideb e Inep (via QEDu Dados).

Diante dos dados, podemos verificar que a prefeitura aumentou o investimento feito em cada aluno anualmente. Em 2019, ano em que o índice do Ideb real foi maior nas séries iniciais em relação ao projetado e nas séries finais e o Ideb real foram iguados, o que nos leva a entender que a mudança nos gastos está sendo refletida nos resultados do Ideb, verificando-se que o município vem batendo as metas do Ideb para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). Entretanto, ressaltamos que, ao visualizamos esses dados, temos que ter em mente que “[...] o modelo de avaliação assumido pelo MEC [...] sua inspiração vem dos instrumentos internacionais focados na mensuração dos resultados” (Saviani, 2017, p. 33), considerando que:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formatação de *ranking* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo país, por meio do ‘Provinha Brasil’, ‘Prova Brasil’, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade), está, na prática, convertendo, todo o ‘sistema de ensino’ numa espécie de grande ‘cursinho pré-vestibular’, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas bruscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Saviani, 2017, p. 34).

Para compreender se a variação no custo por aluno está mais relacionada com o número de alunos na rede ou com as despesas totais da rede, verificamos a Tabela 5, que apresenta o número total de matrículas na rede municipal e o total despendido em educação no mesmo ano.

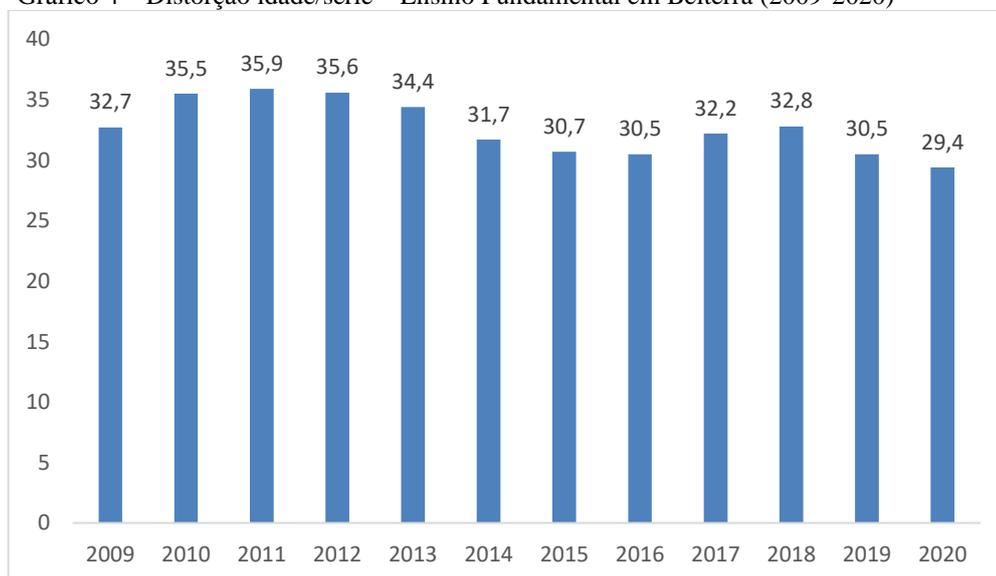
Tabela 5 – Evolução do número de matrículas x despesas totais em educação (2017-2020)

Ano	Matrícula	Gastos (R\$)
2017	4.438	18.671.564,12
2018	4.309	18.928.148,61
2019	4.125	20.566.661,05
2020	4.243	18.719.059,05

Fonte: Elaborada pela autora em 2023 com base nos dados dos relatórios anuais da Fapespa.

Os dados da Tabela 5 permitem-nos verificar uma tendência de redução no número de matrículas no município, bem como certa tendência de aumento das despesas em educação no município, com maior ênfase no ano de 2019, ano de avaliação e resultado dos índices educacionais por meio do Ideb. Observamos que essas tendências se relacionam, o que nos permite analisar se a redução no número de matrículas acompanha o número de jovens em idade escolar ou se indica jovens fora da escola e entender se o aumento ou a diminuição das despesas por aluno provêm de uma alteração no número de matrículas ou nas despesas em educação.

Gráfico 4 – Distorção idade/série – Ensino Fundamental em Belterra (2009-2020)



Fonte: Elaborado pela autora em 2023 com base nos dados dos relatórios anuais da Fapespa.

Com base nas informações apresentadas no Gráfico 4, podemos verificar que o ano de 2011 apresentou o maior índice de distorção idade/série⁹¹ (35,9%) e o ano de 2020 apresentou o menor índice (29,4%), entretanto, se consideramos o período total de análise na média de 10 anos, o índice sofre pequenas oscilações, sendo que de 2009 para 2020 a queda no índice é de 3,5%, o que caracteriza a educação no município de Belterra em defasagem idade/série, um problema que precisa receber atenção das políticas educacionais.

Trazemos, no Quadro 8, dados sobre a distorção idade/série como comparativo a nível nacional, até chegarmos a nível local, no município de Belterra.

⁹¹ Os motivos para a existência de defasagem idade/série são a reprovação, quando o aluno precisa repetir a série em questão; o abandono escolar, quando o aluno deixa de frequentar a escola por um período; ou, por fim, a matrícula tardia do estudante na escola.

Quadro 8 – Distorção idade/série – nacional, estadual e municipal (2019)

Localidade	Fundamental – Anos iniciais	Fundamental – Anos finais
Brasil	10,9	29,95
Região Norte	17,76	40,23
Estado do Pará	23,58	43,47
Cidade de Belterra	23,6	40,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Insper. Dados: Inep (2019).

Embasando-nos no Quadro 8, notamos que, entre os alunos frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Belterra, 23,6% apresentavam distorção idade/série em 2019, ou seja, estavam mais de dois anos atrasados em relação à série adequada à sua idade. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, 40,3% dos alunos apresentavam distorção idade-série. O Brasil ainda apresenta um índice alarmante nesse aspecto, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que chega ao índice de 29,95%, o que demonstra que esse aspecto é um problema nacional que precisa ser analisado para que se busquem alternativas. A região Norte, o estado do Pará e, mais especificamente, Belterra apresentam índices ainda mais preocupantes, sendo, respectivamente, 40,23%, 43,7% e 40,3%, o que demonstra que:

[...] historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia (Gentili, 2009, p. 1061).

De acordo com as discussões que travamos no item que trata sobre o direito à educação, podemos perceber a evolução nos aspectos normativos, porém, quando vamos à realidade por meio dos dados aqui apresentados, percebemos que a colocação de Gentili (2009) ainda se mostra como atual.

Dessa forma, as taxas de transição no Quadro 9 consideram os alunos do Ensino Fundamental matriculados na rede pública de 2016 para 2017.

Quadro 9 – Taxas de transição. Brasil, Norte, Pará e Belterra – 2016 para 2017

Localidade	Promoção %		Repetência %		Evasão %		Migração para EJA %	
	Fund. I	Fund. II	Fund. I	Fund. II	Fund. I	Fund. II	Fund. I	Fund. II
Brasil	90,7	80,99	7,9	11,82	1,18	4,52	0,22	2,68
Norte	85,15	77,80	12,44	12,66	2,13	6,38	0,28	3,17
Pará	81,5	72,56	15,57	15,46	2,47	7,26	0,46	4,72
Belterra	80,6	74,1	18,1	14,8	0,8	5	0,5	6,1

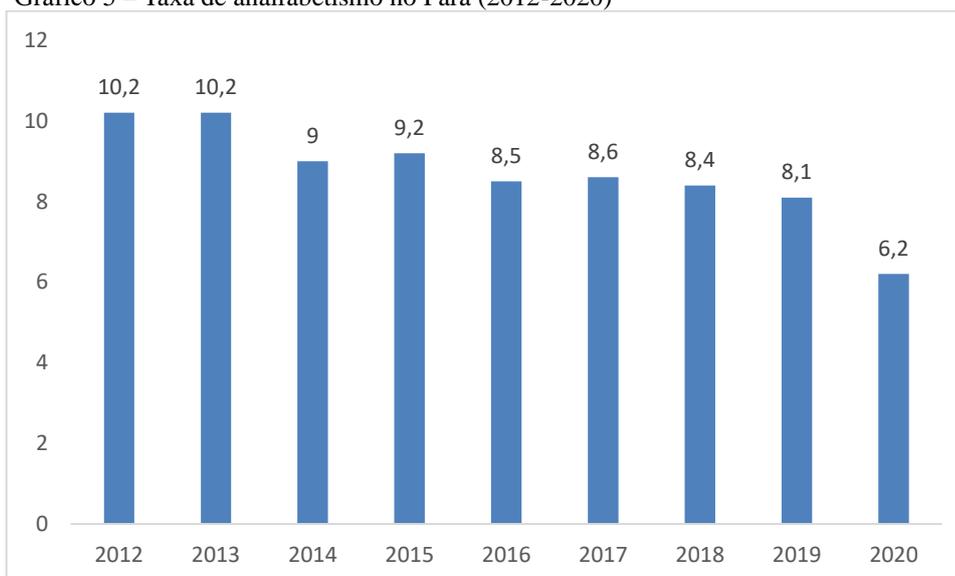
Fonte: Elaboração: Insper. Dados: Inep (2016-2017).

O Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. O país reduziu a analfabetização, mas não na

velocidade esperada: ainda não alcançou a meta do PNE para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024.

A taxa de analfabetização mais atual no Brasil foi divulgada pelo IBGE em junho de 2019, na última Pnad Contínua. O Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação.

Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo no Pará (2012-2020)



Fonte: Elaborado pela autora em 2023 com base nos dados da Pnad Contínua.

O analfabetismo cresceu em cinco estados brasileiros entre 2017 e 2018. A taxa no país caiu timidamente de 6,9% para 6,8% no mesmo período; o Brasil tem hoje 11,3 milhões de analfabetos, segundo a Pnad. No *ranking* de analfabetização por estados, o Pará está em 12º lugar, com taxa de 8,8%, sendo que se encontrava em 7º lugar em 2010, com o número de 603,632 analfabetos. Segundo dados da Pnad, 6,6% da população brasileira não sabiam ler nem escrever no ano de 2019, o que significa que aproximadamente 11 milhões de pessoas eram analfabetas. Isso expressa a situação educacional da população e dimensiona a demanda por educação, bem como para contribuir para a análise da condição social e subsidiar processos de planejamento, gestão e avaliação de políticas voltadas para a educação.

Em 2020, a taxa de analfabetismo no Pará chegou a 6,20% da população com 15 anos ou mais. Apesar da tendência de queda nas últimas décadas, ainda temos um número significativo de jovens e adultos que não sabiam ler nem escrever no estado em 2020.

Preocupante também é a constância histórica do analfabetismo e da evasão escolar a partir dos 15 anos em Belterra. Nos últimos anos, a cidade não conseguiu diminuir efetivamente a taxa de analfabetos, assim como não conseguiu reverter a linha crescente de

evasão escolar a partir dos 15 anos, ficando as matrículas sempre abaixo dos 40%, indo ao encontro de uma situação precoce de acesso ao mercado de trabalho, o que se agrava na área rural, em que o percentual de matrículas não ultrapassa os 36% na educação básica – de 4 a 17 anos.

O quadro geral torna-se ainda mais preocupante ao considerarmos que apenas 1/3 da população frequenta a escola, com grande concentração na Educação Infantil e Ensino Fundamental públicos municipais, escolas estas que estão na mesma situação das residências identificadas como aglomerados subnormais, em que a grande maioria trabalha com classes multisseriadas e destas a metade constitui-se como instituição que possui apenas uma sala de aula. Porém, o desafio de lutar pela formação humana *omnilateral* nas condições da sociedade atual nos impõe o reconhecimento da dialética e das contradições presentes na sociedade, para não cairmos no idealismo, mesmo reconhecendo os desafios para a plenitude da formação humana *omnilateral* na sociedade capitalista:

[...] pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade social e histórica (Duarte, 2016, p. 102).

Entretanto, reconhecemos ser indispensável a luta na sociedade atual para que a formação humana se aproxime o máximo desse ideal.

Abordaremos, na seção 4, as contradições desse processo ao tratar especificamente da educação integral e de ações indutoras implementadas a nível nacional e também em Belterra, por meio do PME e do PNME.

4 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM BELTERRA (2009-2020): CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Nesta seção, tratamos sobre as políticas educacionais de educação integral implementadas pela Semed de Belterra, no período de 2009 a 2020. Ao apresentar a realidade da educação integral no município de Belterra, tecemos considerações sobre os aspectos que relacionam as políticas de educação integral na perspectiva da garantia do direito à educação na Amazônia. Desenvolvemos uma abordagem da trajetória e as configurações dos programas e projetos desenvolvidos para compreender a dinâmica que envolve a materialização da educação integral no município de Belterra, voltados à ampliação da jornada escolar e os caminhos desenhados, e assim expor sobre **a teoria vivenciada e a formulada**, abordando aspectos da **concepção teórica da política, a estrutura organizacional**. Tratamos processos de ruptura e de retomada das experiências materializadas e apresentamos subsídios para robustecer a tese defendida nesta pesquisa da necessidade de continuidade das políticas de educação integral para a efetivação da formação integral na perspectiva preconizada pela PHC.

4.1 Continuidade/descontinuidade e aspectos de sua capilaridade

Na análise da continuidade e descontinuidade administrativa, há a necessidade de se compreender o fenômeno inserido em uma perspectiva histórica, pois expressam os dilemas e contradições da administração pública a cada mudança de governo e pelas consequências organizacionais de preencher cargos de confiança, implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas.

No Brasil, a cada quatro anos ocorrem as transições governamentais por meio do pleito eleitoral, sobretudo no âmbito municipal, contribuindo para a descontinuidade das políticas públicas, por meio das “[...] rupturas no trabalho e descontinuidade da linha adotada, [...] na maioria das vezes implica também na troca de sua equipe de trabalho” (Lagares; Silva, 2020, p. 22). Na “cultura política” do país, ocorrem cancelamentos de projetos e troca de equipes técnicas sem a devida justificativa e necessidade, o que desestabiliza a organização e o prosseguimento das políticas a nível local, o que podemos evidenciar a partir dos estudos realizados por autores como Couto (2017) e Nogueira (2006), que buscaram compreender as políticas públicas sob a influência política, nos meandros da continuidade ou da descontinuidade na administração pública, que a troca de comando a cada troca de governo

influencia na descontinuidade, apesar de ser um aspecto visto como necessário para a gestão democrática e participativa.

Na Seção 2 do presente trabalho, abordamos as políticas públicas e, neste momento, retomamos a ideia exposta anteriormente de que uma política tem uma ou mais premissas de relações causais, em sequência, que passa pela percepção de um problema, pela necessidade da tomada de uma decisão, pela definição de objetivos e pelos meios de alcançá-los. Por último, traz a importante noção de que os atores que formulam uma política devem possuir capacidade para implementá-las.

Nogueira (2006), ao desenvolver estudo para compreender fatores que favorecem a continuidade de ações públicas em governos locais no Brasil, proporciona-nos a possibilidade de discutir sobre a continuidade e descontinuidade de políticas públicas em governos municipais, partindo do paradoxo democrático da questão. Ainda que a descontinuidade seja normalmente considerada indesejável, ela é um dos pressupostos básicos da alternância de poder que a rotina democrática requer.

Nesse sentido, podemos ressaltar que, apesar de se apresentar de maneira contraditória, a descontinuidade das políticas públicas acontece não necessariamente por questões de sustentabilidade, e sim por descontinuidade administrativa, pois, muitas vezes, existem os recursos para a continuidade e efetivação de algumas políticas, porém, como não fazem parte da agenda política do governo que assume o poder, isso pode não ser colocado em pauta ou em prática, assim:

Vista como decorrente da troca de políticos e gestores em níveis de direção, a descontinuidade se manifesta na interrupção de projetos, obras e ações, e na reversão de prioridades e metas. Tais rupturas são normalmente julgadas como indesejáveis, pois resultariam na perda de conhecimento acumulado (ou memória institucional), na reversão de avanços, na descrença ou desmotivação por parte dos envolvidos, e também num provável desperdício de recursos públicos investidos (Nogueira, 2006, p. 6).

Ferreira (2020) alerta-nos para o fato de que esta, porém, pode não ser a sua total explicação, pois diversos outros fatores podem justificar a descontinuidade. As análises apontam para a existência de fatores técnicos, políticos, administrativos e financeiros que favorecem a continuidade de iniciativas públicas em governos locais e enfatizamos que, em contradição a esses fatores, a mudança de gestores a cada troca de prefeito, governador ou presidente da república provoca a descontinuidade administrativa, sendo necessária a inserção do projeto ou instituição em coalizões consistentes de maneira a beneficiar a continuidade do

que seja interessante e atenda aos interesses sociais de melhoria da classe trabalhadora, e não aos interesses pessoais e político-partidários.

A descontinuidade administrativa na troca de governo é dada como um fato, o que ocasiona – como já frisado – a interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, como foi o caso das ações de educação integral no município de Belterra, sendo desprezadas as possíveis qualidades e méritos das ações, e isso pode ocasionar “[...] o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas (Nogueira, 2006, p. 13).

De acordo com a ideologia, os projetos político-partidários que assumem o poder é que direcionarão a maneira como irão incentivar as políticas sociais, em especial as educacionais. Por conta disso, a discussão de um projeto liderado ou realizado em conjunto com o Estado deve, necessariamente, passar por essa questão. Nessa perspectiva, reportarmos-nos a Mendonça (2001), para quem a descontinuidade seria uma das marcas mais notórias da tradição patrimonialista do Estado brasileiro. É um cenário em que o pessoal e o público se confundem: “Esse poder pessoal [do governante] acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática” (Mendonça, 2001, p. 97).

A cada troca de gestão, um número expressivo de cargos é preenchido, principalmente os denominados cargos de confiança, com:

[...] aumento no número de servidores contratados/comissionados, que na maioria das vezes não pertence à rede e [*sic*] nem tem formação específica para atuação nos cargos e funções da administração pública, comprometendo o desenvolvimento, bem como a continuidade dos trabalhos, implicando no planejamento educacional (Lagares; Silva, 2020, p. 21).

Isso que faz com que os projetos passem por situações não lineares, com avanços e rupturas, necessidade de replanejamento e de mudança de rotas, agregação de novos parceiros e desligamento de outros, entre vários caminhos possíveis, bem como restrições na execução orçamentária do projeto, limitações de recursos humanos disponibilizados, entraves burocráticos.

Neste estudo, optamos por não aprofundar questões relacionadas ao financiamento, porém abordamos questões dessa temática como forma de proporcionar uma maior clareza dos aspectos que envolvem a continuidade e a descontinuidade das ações de educação integral no município de Belterra. Em Belterra, os recursos destinados à educação são insuficientes, tendo em vista a especificidade local, pois o município possui uma área

territorial rural de 90%. Isso implica o atendimento da demanda educacional em comunidades distantes, com número de alunos insuficientes para a formação de turmas, como estabelecem as legislações vigentes.

Somente em 2012, iniciou-se a educação de tempo integral em Belterra, por meio do PME, em 11 escolas aptas, de acordo com os critérios estabelecidos para a adesão ao PME. Em 2015, apenas uma escola permaneceu com atividades. Em 2016, as ações foram paralisadas. No final de 2016, houve a adesão ao PNME, com atividades em 2017 em sete escolas. Em 2020, não houve recebimento de recursos, culminando com o não funcionamento do programa.

Quadro 60 – Gestão federal e gestões municipais de Belterra (2009-2020)

Gestão (período)	Prefeito Belterra	Partido	Gestão (período)	Presidente da república	Partido
2009-2012	Geraldo Pastana	PT	2003-2011	Luiz Inácio Lula da Silva	PT
2013-2016	Dilma Serrão	PT	2011-2016	Dilma Rousseff	PT
2017-2020	Jocielelio Macedo	DEM	2016-2019	Michel Temer	PMDB

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudos de Cavalcante (2021) e Ferreira (2020) demonstram que, na maioria dos municípios, a não permanência do programa se dá em virtude de mudança político-partidária na gestão municipal, sugerindo que a troca de governo pode influenciar nessa descontinuidade. Esse fato evidencia-se no município de Belterra. A análise realizada por meio dos estudos desta tese indica que há uma possível relação entre a descontinuidade do programa e a mudança político-partidária, constatada por meio da análise dos dados e documentos. Demonstrou-se que, durante o governo do PT, por exemplo, os programas voltados para a educação integral prevaleceram e, quando houve mudança de governo e partido, conforme demonstramos no Quadro 10, esses programas foram “enfraquecidos”, interrompidos ou finalizados. Sem serem potencializadas as qualidades e méritos das ações, é importante que as políticas públicas sejam afastadas das intenções políticas particularizadas, inclusive a nível local, mesmo havendo mais continuidade que descontinuidade (Ferreira, 2020).

Na realidade, as políticas públicas implantadas por um mandatário é praticamente desconsiderada pelo mandatário seguinte, o que compromete programas e projetos em longo prazo. Com relação aos fatores políticos, já nas campanhas eleitorais são notórias as propostas de mudanças administrativas ou de programas e projetos, os quais trazem em seu cerne explicitamente a proposta de descontinuidade. Podemos inferir que a falta de continuidade ou

descontinuidade gera um alto custo, sendo necessária uma visão de longo prazo para as políticas públicas para contribuir na mudança do contexto no sentido de causar resultados mais eficazes.

Com a implementação de políticas educacionais a nível federal⁹² voltadas para a educação integral, evidencia-se a intensificação do interesse no fomento de práticas indutoras de educação integral, entretanto vale ressaltar que um fator decisivo na conquista do direito à essa educação está na descontinuidade das políticas educacionais pela troca de comandos administrativos, por se configurarem como políticas de governo. Isso, de acordo com Santos (2012, p. 20), “[...] traz desafios para garantia do exercício da democracia e cidadania da população”, pois:

Entendemos que estas experiências materializadas ao longo das últimas décadas no Brasil tiveram como princípios e fundamentos a ampliação do tempo escolar com vistas a proporcionar às crianças e adolescentes uma educação integral. Entretanto, sofreram influências políticas partidárias, que muitas vezes as desconfiguram de seus focos formativos (Guimarães; Souza, 2018, p. 165).

Esse é um aspecto da descontinuidade que consideramos extremamente relevante no que se refere às políticas de educação integral. Focar mais claramente na educação integral como direito à educação de qualidade e como esse direito se configura dentro dos sistemas de ensino é mais um programa na escola, ou um programa que dialoga com as demais políticas de educação do município.

As legislações brasileiras têm especificado o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, voltada para uma formação integral, capaz de desenvolver todas as competências e habilidades necessárias à emancipação social. A qualidade da educação, de acordo com Soares (2009, p. 18), é definida como:

[...] aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava.

Nesse contexto, as atividades em contraturno escolar ganharam espaço como forma de proporcionar a milhares de crianças e adolescentes a diversificação das oportunidades de aprendizagem por meio de programas e projetos educacionais com atividades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento e da cultura.

⁹² PME, PNME, Proemi.

O desenvolvimento de projetos educacionais dessa natureza constitui-se em um processo sociopolítico e educacional relevante no cenário nacional e estadual nas duas últimas décadas. Entretanto, trata-se de um processo permeado por contradições. De um lado, criam-se novas oportunidades e mecanismos para a melhoria da qualidade educacional enquanto política de Estado. De outro, os impactos econômicos, sociais e culturais, o monitoramento e avaliação dos resultados e a continuidade e fortalecimento dos programas e projetos são deliberados por políticas de governo.

A partir de 2019, vivenciamos no Brasil e também em Belterra a descontinuidade reforçada no governo Bolsonaro, que reduziu verbas e esvaziou programas da educação básica, reduzindo repasses em frentes que vão da Educação Infantil à Educação Profissional. De acordo com a reportagem de Paulo Saldana na *Folha de São Paulo*, o governo Jair Bolsonaro esvaziou, no primeiro semestre de 2019, uma série de ações voltadas à educação básica, a despeito da carta-compromisso divulgada pelo MEC. No que se refere à educação integral, por meio da Lei de Acesso à Informação e do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop), a *Folha* detectou, por exemplo, que não houve repasse à educação integral nos Ensinos Fundamental e Médio, o que vinha sendo garantido via PDDE.

É diante desse contexto reformista que se configuram as reformas e as rupturas que as políticas públicas educacionais atravessam ao longo de sua história, em que a descontinuidade gera desgaste a todos os envolvidos, principalmente para quem está na ponta, na gestão das escolas.

Dessa forma, analisar as ações indutoras de educação implementadas em Belterra, no caso específico no PME e no PNME, ações e programas de educação integral, é fundamental para a compreensão das conduções que o Estado vêm adotando na implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral na Amazônia.

Para esclarecer essas questões e compreender o percurso desses programas e políticas, é fundamental conhecer as configurações dos programas instituídos pelo governo para atender às demandas. Esses programas são formas de efetivar as políticas de Estado, as quais precisam se consolidar e ter continuidade mesmo com as trocas de governo e as necessárias e constantes avaliações da efetividade das ações. Levando em conta a vinculação com o contexto histórico e as ações propostas, foram mapeados os documentos orientadores e normativos relativos aos programas, os quais expressam, além de pressupostos teóricos e metodológicos, as perspectivas de impulsionar a inclusão social, minimizar a desigualdade e a vulnerabilidade social e melhorar a qualidade do ensino atribuídos às funções da escola.

A continuidade e descontinuidade não devem ser vistas abstratamente; precisam ser analisadas numa perspectiva concreta, histórica e contextualizada, pois, se o problema fosse descontinuidade, imaginemos que as políticas do governo Bolsonaro e do governo Temer fossem contínuas, se o problema fosse o governo Lula estar descontinuando essas políticas, essa continuidade, a princípio, é vista como um problema, porque políticas educacionais precisam ter continuidade, precisam ser vistas na realidade concreta, sociedade de luta. Temos que lutar para superar essa sociedade para não ter descontinuidade, que implica a luta para perpetuar as políticas.

4.2 Programas de educação integral no município de Belterra: a teoria vivenciada e formulada

As políticas educacionais, como destacado nas discussões anteriores deste trabalho, foram sendo redimensionadas a partir da reforma do Estado brasileiro, sendo focadas em primazia, conforme legislação em vigor, pela descentralização e autonomia, porém dentro do padrão de gestão gerencial advindo da década de 90 do século XX.

Belterra é um município, como já explicado, inserido no contexto amazônico, no estado do Pará. Para Colares (2011), não há como compreender a educação escolar sem considerar os fins e objetivos a que se destina, existindo, assim, a necessidade de articulação do local, do regional, do nacional e até do internacional. Aragon (2018), ao discutir a dimensão internacional da Amazônia, reporta-nos à necessidade de considerar tal dimensão na formulação e implementação de políticas. Ao analisar as políticas educacionais implementadas em Belterra, foi preponderante considerar esse olhar.

Autores como Aragon (2018) e Soares, M. Colares e A. Colares (2020) ressaltam a potencialidade dos recursos da Amazônia e sua relação com a implementação de políticas públicas, assim como a necessidade de considerar as diferentes realidades educacionais que compõem a Amazônia para não correr o risco de compreender a Amazônia como se “[...] estivesse resumida na existência de recursos a serem explorados e como se não importasse a precarização das condições de vida, a fragilidade de direitos individuais e coletivos e as interferências negativas no cotidiano” (Soares; M. Colares; A. Colares, 2020, p. 168).

No contexto deste estudo, compreendemos educação integral na perspectiva de Saviani, como aquela que proporciona aos alunos, como sujeitos históricos, a apropriação da cultura, da arte e dos conhecimentos construídos pela humanidade de forma diversificada, vivenciada e experimentada. Ela está além da transmissão de conteúdo, garantindo-lhes o

acesso ao saber objetivo, o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Na perspectiva neoliberal, centrada na manutenção da sociedade capitalista, a educação integral é compreendida como a ampliação do tempo escolar ou do currículo, ou seja, a organização político-pedagógica é mantida, sendo as atividades divididas em curriculares e extracurriculares, em turno e contraturno.

Como mencionado na seção 3, entre as políticas educacionais voltadas à educação integral, programas foram elaborados em nível federal: PME, em 2007; posteriormente, o PNME, em 2016; e o Proemi, em 2009. Em todos os objetivos, voltaram-se para implementar e fomentar a educação integral por meio da extensão do tempo do aluno na escola.

Por percebermos o princípio contraditório das políticas educacionais, reconhecemos os avanços, porém, por serem implementadas com viés neoliberal, tais políticas são passíveis de análise para colocar em relevo sua relação com a consolidação da hegemonia, pautada no poder econômico e político.

De acordo com Sousa (2020), a Semed de Belterra implementou o PME em 2012 e, a partir de 2016, o PNME, conforme demonstramos na Tabela 6.

Tabela 6 – Atendimento de educação em tempo integral em Belterra (2012-2020)⁹³

Ano	Escolas funcionaram Educação integral	Escolas receberam PDDE Educação integral	Alunos atendidos
2012	-	11	987
2013	19	17	1.493
2014	15	16	1.189
2015	01	01	95
2016	-	7	-
2017	7	7	651
2018	1	8	93
2019	4	4	539
2020	-	1	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações disponibilizadas pela Semed de Belterra.

Conforme visualizamos na Tabela 6, o atendimento da educação integral em Belterra se deu de 2012 a 2019, ocorrendo em 2013 o maior quantitativo de escolas em funcionamento com educação integral, havendo 19 escolas, com 1.493 alunos atendidos. No ano de 2016, não houve escolas em funcionamento da educação integral, porém sete escolas receberam os recursos em virtude da discrepância entre o funcionamento do programa e a liberação dos recursos (a adesão e inscrição da escola no sistema e a liberação do recurso pelo governo)⁹⁴.

⁹³ De 2012 a 2016, o PME; de 2016 a 2020, o PNME.

⁹⁴ A adesão ao PME é realizada pelo *site* do PDDE Interativo. Tanto as escolas que já aderiram em anos anteriores como as que desejam aderir pela primeira vez devem fazer a adesão anualmente.

É possível inferir que, uma vez que diferentes concepções de educação estão em disputa nas políticas educacionais, a simples ampliação do tempo não é suficiente para garantir o rompimento com o dualismo perverso da escola pública (Libâneo, 2012) nem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, tampouco pode ser interpretada como garantia de uma educação integral. Também cabe destacar que a queda nas matrículas de tempo integral no Ensino Fundamental, indicada pelo Censo Escolar, revela, em última instância, a fragilidade dessa oferta quando orientada pelo modelo de alunos em tempo integral.

Considerando que o município de Belterra implementou ações, programas no âmbito municipal, seguindo os preceitos e direcionamentos a nível nacional, reforçamos outras experiências que poderiam ser vivenciadas na realidade local, pois:

[...] entendemos que o Município, enquanto ente federado, tem sua autonomia, capacidade de criação e implementação de políticas públicas, principalmente, na área educacional, por se tratar da existência de todo um planejamento elaborado. Sendo necessário esclarecer que toda gestão educacional se insere em um contexto mais amplo, caracterizado por uma política educacional (Lagares; Silva, 2020, p. 20).

De acordo com Santana (2015, p. 9), em 2012 ocorreu a adesão das escolas do PME, por intermédio da Semed, junto aos gestores escolares. O início do exercício das atividades e repasse dos recursos ocorreu no ano de 2013. Por problemas de prestação de contas junto ao conselho escolar, três escolas não puderam participar, tornando-se inativas. Em 2014, ocorreu a adesão de mais escolas, porém, novamente por situação de problemas com prestação de contas junto ao conselho escolar, uma escola não pôde continuar.

Para atendimento ao programa, as escolas precisam cumprir algumas exigências burocráticas. Devem estar com o conselho escolar regular para aderirem e serem contempladas com os recursos do programa. “É por isso que é importante um resgate da função dos conselhos escolares como instâncias colegiadas, decisivas para o desenvolvimento do trabalho realizado no ambiente escolar, seja ele de ordem pedagógica, administrativa ou financeira” (Araújo; Quaresma, 2021, p. 91), até porque:

Para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, a participação do Conselho Escolar é de fundamental importância. Esse órgão colegiado, com representatividade em todos os segmentos da escola, tem como objetivo o fortalecimento da participação da comunidade (Araújo; Quaresma, 2021, p. 90).

No que se refere ao levantamento das ações desenvolvidas pela Semed para a implementação da política de educação integral no município, constatamos que foi realizada em 2012 a adesão ao PME do MEC. Essa foi uma proposta de desenvolver ações e experiências educacionais com princípios da educação em tempo integral, tendo como única

fonte de análise o Relatório de Atividades do PME (ano de 2013), desenvolvido pela Coordenação Pedagógica da Diretoria de Ensino da Semed.

Em 2012, o recurso disponibilizado para o PME foi somente para ser utilizado nas oficinas. Na Secretaria de Educação, não havia uma coordenação de educação integral ou do programa. Apenas na escola era disponibilizada uma carga horária para que um professor desse suporte às atividades na escola.

As políticas educacionais, no contexto do golpe de 2016, tiveram como uma de suas consequências a proposição de mudanças nas políticas públicas, na medida em que propiciaram as condições jurídico-políticas para a implementação de um conjunto de políticas que aprofundou o ajuste fiscal, gerando contingenciamento, corte e transferência de verbas do orçamento público. No campo da educação, os impactos foram imediatos, evidenciando que a “[...] ‘descontinuidade’ manifesta-se de várias maneiras, mas tipica-se mais visivelmente na plethora de reforma de que está povoada a história da educação brasileira” (Saviani, 2017, p. 29).

Em 2018, não foram disponibilizados recursos para as oficinas do PNME, somente para o pagamento de monitores. As escolas compraram materiais desnecessários⁹⁵ e não havia mais carga horária para coordenar. Na Semed, passou a ter somente uma servidora, que ficou responsável por trabalhar no setor de pessoal da Semed e de prestação de contas. O acompanhamento era feito por meio da realização de oficinas no início do anos e pelo recebimento de fichas de atividades.

Os programas de educação integral em Belterra tiveram seu funcionamento até 2019, em decorrência da pandemia de Covid-19, causada pelo patógeno SARS-CoV-2, mais conhecido como “coronavírus”, sendo a situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional decretada em 11 de março de 2020 pelo Ministério da Saúde, conforme Portarias nº 188 e 356/GM/MS. Nesse contexto, as aulas presenciais do ano letivo de 2020 foram suspensas, e o PNME precisou ter seu desenvolvimento interrompido.

A Constituição Federal de 1988 garante o financiamento da educação pública brasileira no artigo 212 e no artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias. As orientações de aplicação desses recursos se desdobram na LDBEN. No artigo 212 da Constituição Federal, ficam estabelecidas as competências e as responsabilidades das esferas do governo para o financiamento das ações da educação, determinando que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%; os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aplicar, no mínimo,

⁹⁵ Materiais para oficinas de música, entre outros, que não estavam em condições físicas, estruturais e profissionais para atuar.

25% da receita resultante de impostos próprios e transferidos na Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). Esse mesmo artigo estabelece que os programas suplementares de alimentação e de assistência à saúde do educando no Ensino Fundamental sejam financiados com recursos de contribuições sociais, são eles: o salário-educação, criado pela Lei nº 4.440/1964, e outros recursos suplementares.

Na década de 1990, o ministro da educação foi chamado a pensar em políticas de universalização do Ensino Fundamental e a respaldar o compromisso brasileiro assumido em Nova Delhi, registrado e divulgado pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Foi sancionada a Emenda Constitucional nº 14/1996 (regulamentada pela Lei nº 9.424/1996), que altera os artigos 34, 208, 211 e 212, dando nova redação ao artigo 60, sobre as Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Foi criado o Fundef. Essa alteração foi de grande relevância para o Ensino Fundamental, porque redireciona, pelo menos, 60% do percentual constitucional mínimo de 25% de impostos para essa etapa de ensino.

Esgotado o tempo estabelecido para a política de financiamento da educação por meio do Fundef, em 19 de dezembro de 2006, o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias recebe nova redação por meio da Emenda à Constituição Federal nº 53/2007, que cria o Fundeb (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). O propósito era universalizar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Busca-se valorizar os profissionais da educação, professores, diretores, pedagogos, funcionários de secretaria, merendeiros e outros – e melhorar a qualidade da educação básica.

A partir do PNE (2014), o financiamento da educação brasileira ganhou progressivamente recursos novos por meio da sua meta 20, que determina a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, no 5º ano de vigência dessa Lei, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Além disso, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB, ao final do decênio.

A meta 20 do PNE prevê aumento de recursos para a educação pública, proporcional ao PIB, contudo, no artigo 2º, inciso VIII da Lei do PNE, é apresentada a possibilidade de se contabilizarem os recursos públicos aplicados na educação privada, sendo previstos para ampliar o investimento em educação pública para o mínimo de 7% do PIB do país no quinto ano da lei (que instituiu o PNE) e para 10% no final do decênio (2024). De acordo com o Inep – Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022, o percentual foi de 5% em 2019 e de 5,1% em 2021. Os governos municipais tiveram a maior participação no total de gastos públicos (Agência Senado; Inep).

Em 2017, Saviani (2017, p. 75), ao analisar elementos do sistema nacional e PNE, já nos apontava:

[...] portanto, a meta 20 do novo PNE, que visava atingir, em 2024, o índice de 10% do PIB em investimento na educação, já se encontra totalmente inviabilizada, uma vez que, na vigência do disposto na Emenda Constitucional aprovada, até 2036, nenhum acréscimo real de recurso poderá ser destinado à educação.

Nenhuma das metas do PNE em andamento possui todos os seus dispositivos com ritmo de avanço suficiente para ser plenamente cumprida até 2024. Isso significa que todas as metas possuem entraves para a sua plena realização, com dispositivos avançando em ritmo lento. A baixa execução da maioria das 20 metas estabelecidas no PNE para o decênio 2014-2024 é, em boa parte, reflexo dos cortes orçamentários que a área de educação tem sofrido, em especial nos últimos anos. No triênio 2019-2021, a execução do orçamento da União para a função educação não passou de 80%.

No município de Belterra, os recursos destinados à educação provêm do Fundeb, recurso baseado no número de alunos conforme o censo do ano anterior. Também advém dele o complemento dos impostos arrecadados pelos entes federativos. Desse recurso, aproximadamente 75% são destinados a pagamentos dos profissionais da educação; os outros 25% são para pagamentos dos demais funcionários e despesas com manutenção de unidades escolares, transporte escolar e formação de profissionais. Porém, o recurso é insuficiente para o orçamento de Belterra, tendo em vista a especificidade local, uma vez que o município possui uma área territorial rural de 90%, como já abordado na seção 2. Isso implica o atendimento da demanda educacional, tal como comunidades distantes com número de alunos insuficiente para a formação de turmas, como estabelece as legislações vigentes. Força-se, assim, o aumento da folha de pagamento dos profissionais de educação. De acordo com o Plano Municipal de Belterra (2015, p. 58-59):

Muito embora a Lei n. 11.494/2007 garanta a contrapartida do município de 25% da arrecadação de impostos municipais, no entanto, este não dispõe de uma arrecadação de impostos satisfatória para complementar o investimento na educação, pois o município detém apenas 1.700 ha de concessão do território para legislar, enquanto 5.865 ainda se encontram sob o poder e responsabilidade da união.

O Fundeb destina recursos para todas as etapas da educação básica e para a promoção da educação integral. O PNME funcionou como indução de uma política de educação integral regida pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e pela Resolução FNDE nº 17/2017. No entanto, “[...] há ainda um enorme abismo entre o que se tem como proposta de educação integral e sua implementação na prática [...] entre o que foi planejado para a

educação integral e o que se tem de concreto nesse segmento educacional” (Frutuoso; Maciel, 2016, p. 155).

No que se refere ao financiamento do processo de implementação dos Programas de Educação Integral, a Lei nº 11.494/2007 estabelece recursos diferenciados para as escolas que adiram à jornada escolar superior a sete horas diárias do PME e do PNME em Belterra. Em 2012, iniciou-se a educação de tempo integral em Belterra por meio do PME, com 11 escolas que corresponderam aos critérios estabelecidos para a adesão ao programa⁹⁶. Conforme o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME no artigo 5º, o MEC definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do PME, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e as situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

No Quadro 11, especificamos os repasses dos recursos pelo PDDE referentes ao PME e ao PNME.

Quadro 71 – Valores recebidos pelas escolas no ano de exercício do PME e PNME em Belterra (2012-2020)

Ano exercício	Nº de escolas	Data de pagamento	Programa	Recurso total (R\$)
2012	11	11	Mais Educação-PDDE	284.730,60
		9	Mais Educação-PDDE-compl.	2.673,00
2013	19	11	Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2012	87.840,00
		19	Mais Educação-PDDE	516.374,03
2014	17	17	Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2014	334.800,00
		3	Mais Educação-PDDE-compl./1ª parc. 2014	2.000,02
2015	1	18/06/2015	Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2014	17.150,00
2016	7	28/12/2016	Novo Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2016	108.987,00
2017	7	22/09/2017	Novo Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2016	72.660,00
2018	1	18/04/2018	Novo Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2018	16.452,00
		18/06/2018	Novo Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2018	16.452,00
		17/10/2018	Novo Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2018	21.936,00
		26/12/2018	Novo Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2018	71.280,00
2019	4	05/12/2019	Novo Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2018	39.296,00
2020	1	21/12/2020	Novo Mais Educação - Educ. Int. 2ª parc. Ref. 2018	10.782,00

Fonte: Elaborado pela autora mediante informações do portal FNDE/PDDE (Educação Integral; Sousa, 2020).

O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Simec.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos *kits* de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades

⁹⁶ O PME atende, prioritariamente, a escolas de baixo Ideb em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais.

escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, *hip-hop* e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral.

O PME foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as secretarias estaduais e/ou municipais de educação. Sua operacionalização foi feita por meio do PDDE e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2015, conforme Quadro 11, apenas uma escola permaneceu com atividades do PME. Isso aconteceu pois cumpriram-se os 10 meses de atividade em 2014, prestando-se conta do uso total dos recursos, assim sendo contemplada com a segunda parcela, referente a 2014, paga no final do 1º semestre de 2015. Houve uma paralisação das ações de educação integral no município em 2016, acontecendo a adesão ao PNME. Essa se deu no final de 2016 e começou a ser efetivada nas escolas municipais no primeiro semestre de 2017. Nesse contexto, sete escolas aderiram ao PNME.

Em 2019, o programa funcionou com os recursos do ano anterior, pois só houve liberação de recursos no mês de dezembro; em 2020, o programa não funcionou devido à pandemia e os recursos foram utilizados para fins voltados à questão sanitária vivenciada naquele momento.

Na análise das prestações de conta e das relações com as atividades realizadas, percebemos que o uso dos recursos não foi bem utilizado, pelo fato de as escolas não saberem como funcionavam as coisas e a maioria ter comprado todos os itens constantes no manual, como equipamentos que não funcionavam, o que foi o caso da compra de material para o desenvolvimento da atividade de música, ainda que não houvesse monitor para efetivar as atividades. As oficinas que funcionavam mais eram as de arte, esporte e horta. Isso se deu em virtude da necessidade do trabalho no contraturno exigir das escolas outros espaços que não se tinham disponíveis, o que fazia com que as escolas solicitassem recursos com base nos alunos que atendiam aos requisitos do programa, porém, com a chegada dos recursos, muitos não foram implementados por falta de espaço e/ou instrutor e os materiais adquiridos, muitas vezes, não puderam ser utilizados.

Até o ano de 2017, no governo da prefeita de Belterra Dilma Serrão, houve adesão ao programa e muitos recursos foram disponibilizados a partir do governo do prefeito Jocielelio Castro Macedo. No início do Novo Mais Educação, houve a redução dos recursos devido às políticas de cortes a nível nacional. A aquisição de material foi reduzida, havendo funcionamento apenas de oficina com ênfase em Português e Matemática.

Nos documentos normativos do programa, os alunos deveriam ficar sete horas na escola, porém, na realidade do município de Belterra, os discentes iam para a escola pela manhã e voltavam para casa para o almoço, pois a escola não tinha estrutura física para ficar com os alunos no horário do almoço. Os espaços não eram adequados.

[...] para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (PPP da Escola Y).

No governo do prefeito Jociclelio Castro Macedo, a alimentação escolar, conforme diretrizes do FNDE, teve coordenação com organização e controle rigoroso. O transporte escolar passou a ser organizado, sendo disponibilizado um local específico para os carros da Secretaria de Educação, que antes ficavam junto a outras secretarias, agora específico para o transporte escolar. A Semed, em 2020 e 2021, realizou o processo de avaliação PNE com o intuito de esse processo contribuir para a formação do sistema nacional de educação.

As escolas que não desenvolveram as atividades do PME no período proposto (10 meses) reprogramaram as atividades para o ano seguinte, ocasionando atrasos das verbas destinadas para o custeio com a manutenção do PME, formação do seu capital e pagamento dos monitores.

Em relação à alimentação escolar, a Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009, do Pnae, destinava-se às secretarias estaduais, à distrital de educação e às prefeituras municipais, que têm alunos participando do PME, no valor de R\$ 0,90 por estudante. E a resolução CD/FNDE nº 1/2017 alterou os valores *per capita* para o PNME, passando a ser de R\$ 1,07, como forma de subsidiar a alimentação a mais a que esses alunos têm direito. Mediante o Quadro 8, verificamos quais valores recebidos entre 2012 e 2020 pelo município de Belterra referem-se à merenda escolar destinada aos discentes do PME e do PNME.

Quadro 82 – Recurso do PNAE destinado ao PME e ao PNME em Belterra (2012 a 2020)

Programa	Ano	Valor Recebido(R\$)
Mais Educação	2012	56.040,00
Mais Educação	2013	100.872,00
Mais Educação	2014	R\$ 52.680,00
Mais Educação	2015	R\$ 96.648,00
Novo Mais Educação	2016	R\$ 109.680,00
Novo Mais Educação	2017	R\$ 78.838,40
Novo Mais Educação	2018	R\$ 22.720,00
Novo Mais Educação	2019	R\$26.909,00
	2020	Não houve liberação de recursos

Fonte: Elaborado pela autora mediante informações obtidas no portal do FNDE/Pnae (2019) e Sousa (2020).

Identificamos, a partir do Quadro 12, que houve em 2015 repasse para a complementação da alimentação escolar das escolas que estavam inscritas no censo escolar de 2014 como participantes do PME, mesmo que esse programa tenha tido suas atividades paralisadas no segundo semestre de 2015 por falta de repasse de recursos pelo PDDE/educação integral. Ainda podemos identificar, nesse quadro, que, apesar de não haver discrepância entre o quantitativo de escolas participantes do PNME, notamos que os valores foram bem distintos entre eles. Em 2020, não foram disponibilizados recursos, e algumas escolas trabalharam com os recursos que sobraram do ano anterior.

Principalmente pelo fato de que presenciamos a paralisação dos programas de educação integral a nível nacional e imediatamente a nível local (no caso de Belterra) em função da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que revogou a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, excluindo o financiamento para a educação integral.

Com o Fundeb, estabelece-se o valor *per capita* por aluno em todos os níveis de ensino. Com vistas a ter acesso a esses recursos, estados e municípios se digladiam, cada um objetivando matricular maior número de discentes, constituindo esta uma forma de arrecadar mais dinheiro para os seus cofres. Maurício (2016) enfatiza que muitas escolas, mesmo não possuindo infraestrutura adequada, aderem a programas como o PME e o PNME, como uma forma de garantir recursos para transformar seus ambientes e diminuir a precariedade escolar. Essa realidade é:

[...] marcada por uma série de transformações em um contexto histórico de mediações contraditórias entre o enunciado político contido no marco legal com uma retórica de qualidade que se distancia da educação pública. Isso incorre em transgressão, visto serem evidenciadas as contradições políticas, ideológicas e econômicas em que prevalece uma governabilidade sob as orientações, em grande medida, por organismos internacionais (Silva; Oliveira, 2015, p. 661).

A formação mais humanizadora, crítica e em perspectiva democrática não é incentivada nas políticas públicas, haja vista vivermos em uma sociedade desigual e excludente.

É ainda evidenciada pela análise durante o estudo a descontinuidade, que entra em contradição com uma das características próprias da educação, pois, para a aprendizagem acontecer⁹⁷, é necessária a continuidade nas ações e políticas educacionais e se contrapõe ao imediatismo em que apenas números interessam, em que “[...] o poder público e a sociedade civil vêm conjugando esforços na tentativa de elevar os indicadores educacionais, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Guimarães; Souza, 2018, p. 145), de maneira a contribuir para uma educação com perspectiva crítica, que contribua para a formação do ser humano completo, conforme os preceitos defendidos pela PHC.

Partindo do “[...] entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação, resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (Saviani, 2017, p. 71), percebemos que os perfis dos monitores que atuam no programa não apresentam formação adequada para a atuação nas atividades que desenvolvem, haja vista que mais de 80% não possuem nem o nível superior. Isso torna evidente a necessidade de repensar os critérios de atuação de monitores previstos nos documentos do programa, pois influencia a fragilidade do resultado das ações educacionais desenvolvidas. Discutindo esse aspecto, Cavaliere (2014, p. 1213) afirma que é necessário “[...] aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores”. Assim, reforçamos a “[...] necessidade de se criar uma rede consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas” (Saviani, 2017, p. 72).

Foi evidenciada, no decorrer da pesquisa, a ausência de atos normativos sobre a educação integral para a Rede Municipal de Ensino de Belterra, ainda no aspecto relacionado ao planejamento e análise dos PPPs das escolas em que funcionaram os programas de educação integral em Belterra. Foi evidenciado ainda que, apesar de atenderem aos preceitos de atualização⁹⁸ do PPP, atendendo aos princípios de construção previstos nas leis educacionais, existem inconsistências, pois as escolas não fazem referência às fases do PME nem das suas atividades ministradas no contraturno, apenas citando o PME como mais um dos programas desenvolvidos na escola. Em um dos PPPs, podemos citar o seguinte trecho: “A Escola participa do programa ‘Mais Educação’, uma experiência de educação integral, desenvolvendo as seguintes atividades: Banda, Dança, Handebol, Português e Matemática”

⁹⁷ Principalmente de maneira a contribuir com a formação integral do indivíduo, de acordo com os preceitos discutidos por autores que defendem a formação *omnilateral* e a formação na perspectiva da PHC.

⁹⁸ Muitas vezes, realizado de maneira precária, com o intuito de atender às exigências da Semed.

(PPP da Escola X, p. 13)⁹⁹, sendo que esse PPP não apresenta nenhum objetivo voltado para a educação integral com ênfase no objetivo cinco: desenvolver o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

No PPP da escola Y (2017, p. 26), consta que, entre os programas desenvolvidos na escola, está:

O Programa Mais Educação, criado com objetivo de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas por meio de atividades que anualmente são selecionadas [...] os alunos participam de cinco atividades que contribuem para o fortalecimento das ações educacionais por meio da ludicidade. As atividades são orientação de estudo e leitura, educação em direitos humanos, educação patrimonial, esporte na escola e recreação, lazer e brinquedoteca.

Nesse cenário de contradições, destaca-se um aparente distanciamento no âmbito escolar entre as propostas do PPP, documento orientador das ações educacionais. “Todavia, a escola produziu um plano de ação exclusivo para o Mais Educação, com objetivos, cronograma e atividades, considerando a peculiaridade do lugar onde foi implementado” (Sousa, 2017, p. 10). Na concepção de Sousa (2017), não somente com o PPP, mas ainda com a efetivação do PME, a escola implementou propostas visando à formação integral dos alunos, ao incentivo à leitura e à permanência dos alunos na escola, bem como desenvolveu acompanhamento do processo educacional e visita às famílias dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou outros aspectos que comprometessem o desempenho escolar. Apesar dos aspectos “práticos” citados, isso se contrapõe ao entendimento de Coelho (2012), que discute em seu texto concepções de educação integral materializadas nas práticas de ampliação da jornada escolar. Assim, quando a proposta de educação integral é apresentada no PPP da instituição, maiores são as possibilidades de que essa construção aconteça com qualidade.

Além das análises do PPP, discorre-se sobre os critérios de seleção dos alunos participantes com base nos documentos que fundamentam o programa, o que direcionou a atuação da gestão para essa ação, estando, entre os critérios adotados, o nível de vulnerabilidade e beneficiários de programas sociais.

Em continuidade à explicitação da realidade de Belterra, são apresentadas as atividades desenvolvidas pelo programa.

As atividades ofertadas aconteciam no contraturno escolar, logo após as 4 horas diárias de educação formal [...]. Dessa forma, o Mais Educação atendeu somente àqueles alunos que se deslocavam por conta própria para a comunidade onde eram realizadas as atividades (Sousa, 2017, p. 12).

⁹⁹ Utilizamos a denominação X para a escola para garantir o seu sigilo.

Fica evidente que a oferta da educação integral encontrou dificuldade no que se refere ao deslocamento dos alunos, pois podemos questionar se, após quatro horas diárias de atividade e tendo de se deslocar para outra comunidade por conta própria, eles teriam a produtividade e/ou o resultado esperado(s). Da mesma forma, se as atividades atendiam aos objetivos propostos no programa, além da “[...] concepção de Educação Integral que parte da escola, mas não a tem como centralidade nesse processo; que promove várias atividades com propósito mais assistencial do que educacional” (Coelho, 2012, p. 87). Como o PME surgiu como política indutora da educação integral, por meio da ampliação do tempo escolar, a pesquisa buscou identificar a concepção de gestores no que se refere ao conceito de educação integral e à educação de tempo integral, os quais identificaram não serem sinônimos e “[...] afirmaram que, [...] para efetivar uma educação integral, a escola não precisa adotar uma educação de tempo integral, pois o tempo escolar estendido por si só não é sinônimo de qualidade de ensino” (Sousa, 2017, p. 16).

Além das discussões conceituais, buscou-se compreender os desafios da implementação dessa política na realidade da escola do município de Belterra, sendo ressaltada a questão da infraestrutura e logística. Apesar dos desafios apresentados, pontos positivos foram evidenciado, conforme a fala de um dos gestores: “[...] houve um desenvolvimento maior no aprendizado do aluno, além da integração dos pais, porque com o programa a escola e a família se aproximaram mais e foi muito bom o índice de aproveitamento do programa, 85%” (Sousa, 2017, p. 16).

Carvalho (2018) discute o contexto histórico da educação integral e aprofunda as discussões com relação ao PME, desde 2007 até a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, pela qual o MEC instituiu o PNME, em substituição ao PME, sendo regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, trazendo como prioridade o melhoramento da alfabetização e tendo como componente obrigatório a língua portuguesa. O autor realiza o que denomina revisão de literatura, abordando o PME em nível nacional e ressaltando que:

[...] o Programa Mais Educação se torna a possibilidade inédita de educação integral com caráter inovador e transformador através de sua implantação e implementação, tendo em vista que ocorreram processos pedagógicos distintos neste período. Mas, através dele se espera constituir uma política pública para enfrentar as profundas desigualdades que assolam nossas crianças, adolescentes e jovens com nenhuma ou quase nenhuma oportunidade (Carvalho, 2018, p. 6).

A autora também apresenta a contextualização educacional e o PME no município, explicitando o contexto da escola onde o programa funciona, bem como a organização do programa, evidenciando algumas dificuldades:

Por falta de transporte escolar, participam do Programa Mais Educação somente os alunos que moram nas proximidades da escola [...] os alunos que mais precisam das atividades realizadas pelo programa por terem dificuldades de aprendizagem ficam impossibilitados de participar (Carvalho, 2018, p. 13).

Outra dificuldade citada pela autora se relaciona aos oficinairos: “[...] [eles] apresentam dificuldades em planejar as suas atividades abrangendo objetivos específicos e finalidades, tornando a atividade dispersa e sem sentido” (Carvalho, 2018, p. 13).

A questão de tempo e espaço também é evidenciada como dificuldade, “[...] devido a não dispor de outro espaço para realização de atividades que não seja a quadra de esportes” (Carvalho, 2018, p. 13).

O PME é foco de muitos estudos¹⁰⁰ e críticas, pois se fundamenta nos PNEs (2001 e 2014), contudo o contexto de sua implementação e as fundamentações conceituais precisam ser repensados. Portanto, investigar as permanências e rupturas entre os dois programas foi necessário para compreender as mudanças que vêm ocorrendo na educação integral como política educacional nacional.

O PME, embora criado durante o governo Lula, teve sua integral continuidade no mandato de sua sucessora, Dilma Rousseff, ambos filiados ao PT. A reformulação ocorreu após a entrada de Michel Temer, que, apesar de ser vice-presidente de Dilma, era filiado ao PMDB, de modo que o que vinha sendo estruturado no decorrer de uma década foi simplesmente desfigurado quando descontinuado.

O PNME foi considerado uma reformulação do PME. Vale frisar que a análise da reforma dos programas em questão está inserida no contexto de transição de dois governos muito distintos em suas visões políticas, o que teve como consequência fortes mudanças no modo como o Estado vinha respondendo a diversas demandas históricas, entre elas a educação integral. Isso porque o PME, que foi o primeiro implementado, tinha o discurso de uma educação integral emancipadora, conforme portaria de criação. Já o PNME, quando se apresentou voltado para a aprendizagem de português e matemática, distanciou-se demais do programa de origem, já que se tratava de uma reformulação, e não da criação de um novo programa.

Ressaltamos que, além das discussões conceituais, buscamos compreender os desafios da implementação dessa política na realidade da escola do município de Belterra, sendo evidenciadas a infraestrutura e a logística.

¹⁰⁰ Colares (2020, 2022); Araújo e Quaresma (2021); Passos e Souza (2022); Oliveira (2019).

4.2.1 O PME: conceitos, fundamentos e o contexto em Belterra

O PME apresentava-se com a missão de ser uma política de educação integral em âmbito nacional que estivesse em consonância com a ampliação da jornada escolar mediante a oferta de “[...] atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos [...]” (Brasil, 2010b), atividades que deveriam ocorrer no contraturno em diferentes macrocampos.

A portaria de criação do PME tem caráter implícito, no que tange ao compromisso com a proposta de uma educação integral em tempo integral para uma escola democrática e emancipatória, na medida em que aponta que o programa tinha como proposta “[...] contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (Brasil, 2007a).

Para tanto, presumia-se que as atividades oferecidas pelo programa deveriam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, de acordo com cada macrocampo, e considerar o contexto social dos sujeitos, de modo a “[...] fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmos, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (Brasil, 2013, p. 10). Para tanto, o currículo do PME era composto por macrocampos e cada macrocampo era dividido em diversas atividades que, de acordo com o *Manual Operacional da Educação Integral* (2013), possibilitava aos participantes do programa experiências educativas que favorecessem uma educação mais completa.

As atividades propostas com base nos documentos do programa tinham como fundamento a concepção de ampliação da jornada compreendida: “[...] com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (Brasil, 2010b), os denominados “territórios educativos”¹⁰¹. Na realidade do município de Belterra, os espaços disponíveis eram insuficientes. Sousa (2020, p. 94), ao apresentar as falas das monitoras dos PMEs em Belterra, apresenta-nos a ideia de que “[...] as escolas principalmente da zona rural não tinham salas disponíveis para trabalharem atividades que requerem um ambiente estruturado e com materiais adequados para a realização”.

¹⁰¹ O termo “territórios educativos” refere-se “[...] ao desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (Brasil, 2009d).

De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral* (2013, p. 4), essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Entretanto, a despeito das ações da Semed e de suas gestões, tem-se a presença de problemas educacionais existentes historicamente no município. Os gestores municipais da educação lidam com os elevados índices de repetência e evasão escolar, a baixa autoestima dos professores, os quais demandam mais estímulo e oportunidade para exercitar sua criatividade e serem reconhecidos, a falta de acesso das comunidades escolares a recursos pedagógicos simples, como livros e jornais, o baixo poder aquisitivo das famílias, a distância e localização das escolas (dificultando o acesso), o período das chuvas (que alaga boa parte do território e força grande número de famílias a viverem sobre as águas ou a se mudarem para as áreas secas, só retornando para suas casas originais quando os rios secam).

Os documentos relativos ao PME orientavam que as ações do programa estivessem pautadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e, para isso, era fundamental que se priorizassem “[...] os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” (Brasil, 2013, p. 11). Para tanto, “[...] a organização do trabalho pedagógico proposto pelo PME precisava estar articulada ao conjunto das atividades do currículo escolar e não como atividade sem nexos, sem integração, para que houvesse mudanças positivas e, com isso, melhorar a qualidade de ensino (Araújo; Quaresma, 2021, p. 92).

O tempo destinado às atividades do PME não apresentava formatação predeterminada. Como exposto anteriormente, as diretrizes apenas estabeleciam que, obrigatoriamente, todos os alunos vinculados ao programa deveriam ter pelo menos sete horas diárias de escolarização e 35 horas semanais (Brasil, 2013), mas não propunham uma organização rígida a ser seguida. Porém, nos documentos, evidenciava-se que a organização do tempo na escola deveria “[...] romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares [...]” (Brasil, 2009c, p. 32), ou seja, deveria superar a lógica do turno/contraturno, pois:

[...] do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, [os alunos] ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes ‘mais do mesmo’ – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (Brasil, 2009c, p. 32).

Assim, é apontada a necessidade de “[...] um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar” (Brasil, 2011b, p. 25).

O caderno “Educação Integral” esclarecia que a proposta de educação integral do PME:

[...] apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito [...], uma vez que [...] essa 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 (Brasil, 2009b, p. 14).

Frente ao exposto, explicitava-se a necessidade de reformulação do currículo, que, nesse caso, deveria ocorrer a partir do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários¹⁰², necessidade esta que desafiava a instituição escolar “[...] a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (Brasil, 2009a, p. 33). Desse modo, a estruturação curricular possibilitaria o diálogo entre diferentes culturas, proporcionando uma educação intercultural, que promovesse a aproximação do currículo tradicional e dos saberes cotidianos, em uma perspectiva que propunha a não hierarquização dos saberes, ou seja, que o conhecimento científico fosse considerado um entre os vários saberes que constituem o processo de escolarização.

À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática (Brasil, 2009a, p. 30).

Neste contexto de concepção de educação e de construção dos conhecimentos dos documentos do PME, apontava-se que a escola teria como responsabilidade a articulação entre os diferentes espaços e saberes. Para tanto, o PPP das instituições de ensino deveria ser

¹⁰² No PME, os saberes comunitários podem ser compreendidos como o “[...] universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais” (Brasil, 2009c, p. 37), e são divididos em habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário (Brasil, 2009c).

integrador, de maneira que ela fosse a referência maior nos processos formativos, mas não a única via para a consolidação das ações pedagógicas, pois

[...] a escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos (Brasil, 2009c, p. 26).

Para tanto, a proposta pedagógica do PME estruturava-se na organização das “mandalas de saberes”, que, segundo o caderno “Educação Integral”, “[...] é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. [...] Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade” (Brasil, 2009b, p. 23). A mandala funcionava como ferramenta de auxílio para a construção de estratégias pedagógicas para a educação integral, na medida em que seria capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados.

De acordo com o plano municipal de educação do município de Belterra (2015-2025), o município atende atualmente a 16 escolas do ensino fundamental, totalizando 1.301 alunos. Pretende, em sua meta 6, oferecer educação em tempo integral em 5% das escolas públicas do município, de forma a atender, pelo menos, a 15% dos alunos ao final de vigência desse plano. Vale ressaltar que a capacidade de implementação de políticas públicas pelo município é “[...] perpassada por um conjunto de fatores, como intenções societárias/disputa de classes, autonomia financeira, capacidade técnica, administrativa e de gestão” (Lagares; Silva, 2020, p. 20).

A meta nacional visa que 50% desses alunos permaneçam na escola por um período de 7 horas/diárias funcionando em regime de contraturno. O município atualmente está atendendo a 13,4% e almeja alcançar 18,4% dos discentes matriculados até o final da vigência do PME. Essa meta se regulamenta no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb e define a educação integral como:

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. [...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (Brasil, 2007b).

Em Belterra, essa questão se deu da seguinte maneira, as atividades são organizadas em macrocampos, que, ao aderirem ao PME, deveriam escolher atividades com

base no PPP, considerando a realidade em que estão inseridas. O Quadro 13 nos apresenta a constituição do currículo do PME nas escolas municipais de Belterra.

Quadro 9 – Atividades dos macrocampos dos diversos PMEs em Belterra (2012-2015)

Escolas por zonas	Macrocampo	Atividade
Urbana	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Orientação de estudos e leitura
		Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção textual
		Alfabetização/Letramento
		Matemática
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, handebol, voleibol, xadrez)
		Recreação/Lazer/Brinquedoteca
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Educação patrimonial
		Iniciação musical por meio de flauta doce
		Banda
		Pintura
		Danças
		Canto coral
	Comunicação, uso de mídias e cultura digital tecnológica	Ambientes de redes sociais
Educação em direitos humanos	Rádio escolar	
Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica	Educação em direitos humanos	
Rural	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Campos do conhecimento (Matemática, Letramento e Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia)
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, handebol, voleibol, xadrez)
		Recreação e lazer/Brinquedoteca
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Música
		Teatro
		Pintura
	Memória e História das comunidades tradicionais	Danças
Agroecologia	Briquedos e artesanatos regionais	
		Canteiros sustentáveis

Fonte: Elaborado por Sousa (2020) com base nos dados dos Planos de Atendimento Consolidados de 2012 a 2015¹⁰³.

As escolhas dos macrocampos eram direcionadas pelos manuais operacionais (2012, 2013); havia um diferencial entre zona urbana e zona rural, que era o quantitativo de atividades a serem escolhidas, entretanto era obrigatória para ambas as realidades a “escolha” do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”¹⁰⁴. Conforme Sousa (2020), as escolas da zona urbana poderiam escolher até seis atividades, sendo cinco diferentes, como nos mostra o

¹⁰³ Justifica-se o fato de citar apenas o período de 2012 a 2015 e trabalhar com material produzido por outro autor o fato de que, durante o período da pesquisa, esse tipo de material (plano de atendimento consolidado) já não se encontrava disponível para acesso na Semed.

¹⁰⁴ Nesse caso, era uma escolha sem escolha, pois era um macrocampo obrigatório.

Quadro 13, nos itens Esporte e Lazer e Cultura, Artes e Educação Patrimonial; já as escolas da zona rural deveriam escolher até quatro atividades de macrocampos específicos para trabalharem o currículo embasando eixos em categorias Terra, Cultura e Trabalho, considerando os macrocampos: Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos; Cultura; Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Memória e História das comunidades tradicionais. Ainda nesse aspecto, ressaltamos que, no município de Belterra, cada escola destinava três horas para as atividades do programa, definidas em cronogramas com duas atividades de macrocampos diferentes.

O acompanhamento pedagógico concentrava-se em orientação de estudos e leitura, língua portuguesa com ênfase em leitura e produção textual (Alfabetização, Letramento e Matemática), com atividades no contraturno durante dois dias, sendo a escolha dos alunos para participar feita de acordo com o acompanhamento do professor da sala e do monitor da dificuldade apresentada pelo aluno nessas disciplinas.

Ainda de acordo com os estudos de Sousa (2020), nas outras atividades os monitores tinham autonomia para trabalhar as oficinas de maneira lúdica, sendo vistas pelos alunos como um passatempo, uma forma de relaxar do turno anterior, sendo destacadas as atividades de Esporte, Lazer, Artes e Cultura. “Nesse sentido, não havia convergência entre as atividades do turno regular e do contraturno complementar, fragmentando a formação do educando, desconsiderando seus conhecimentos prévios, deixando de proporcionar a educação integral (Sousa, 2020, p. 94).

Os monitores foram pessoas selecionadas na cidade de Belterra com habilidades, competências e saberes apropriados para trabalhar com os estudantes como “oficineiros” no turno inverso ao das aulas formais, desenvolvendo atividades como dança, capoeira ou agrícolas. Isso reforça a responsabilidade compartilhada com outros, sejam os mencionados ou quaisquer outras instituições que viessem a agregar esforço e empenho no sentido de consolidar a educação integral como organização do sistema escolar.

A educação na perspectiva da formação integral:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando pelo giro da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. [...] somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2017, p. 61).

No que se refere à escolha dos monitores ou tutores, geralmente ocorria através da relação que mantinham com a escola, a gestora, os professores, os pais e a comunidade, assim

como por sua facilidade de liderança e coordenação; morar nas proximidades da escola, disponibilidade de horário e relação com o macrocampo. Os monitores ou tutores geralmente possuíam o Ensino Médio e recebiam formação complementar para atuar no PME em Belterra. Para os casos das oficinas de alfabetização/letramento e matemática, os professores são indicados pela Semed do município de Belterra. Os monitores ou tutores são voluntários que realizam as atividades nos estabelecimentos de ensino. As atividades desenvolvidas por essas pessoas são consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988, e esses voluntários fazem jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço.

[...] pensar em uma educação de tempo integral é pensar também em uma formação para o professor que vai trabalhar com alunos com jornada escolar diferenciada daquela já vista na esfera pública da atualidade. Requer maior entendimento da funcionalidade dessa nova concepção de trabalho para modificações da prática docente e da própria rotina da escola (Araújo; Quaresma, 2021, p. 95).

Em relação aos recursos financeiros recebidos pela escola para a manutenção do PME em Belterra, são advindos pelo conselho escolar por meio do PDDE, sendo geralmente suficiente apenas para pagar os oficinairos, sem a contribuição da Semed nas demandas solicitadas, nem mesmo com a disponibilização de ônibus específico para o transporte desses alunos. Geralmente, por falta de transporte escolar, participavam do PME somente os estudantes residentes nas proximidades da escola e aqueles que os pais se disponibilizam a levar no seu próprio transporte. Dessa forma, os discentes que mais precisavam das atividades realizadas pelo programa, por terem dificuldades de aprendizagem, ficavam impossibilitados de participar. Quanto aos alunos que eram cadastrados no programa, mesmo que a escola incentivasse a participação, nem sempre eles compareciam.

O PPP engloba as atividades do PME como o único projeto em funcionamento na maioria das escolas em que funciona o programa, ainda assim, enfrenta dificuldades na organização dos tempos e espaços devido a não dispor de outro espaço para a realização de atividades que não sejam realizadas na quadra de esportes. Com isso, enfatizamos que não há possibilidade de que esses alunos cumpram uma jornada de tempo integral. Ademais, a demanda deve ser organizada de forma que não se coloque no mesmo horário uma atividade que exija concentração de uma atividade lúdica.

Conforme Gonçalves (2006, p. 132), a escola deve oferecer condições físicas e pedagógicas apropriadas, mas é preciso também que:

[...] algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência [*sic*] das relações democráticas vividas em seu interior.

Na realidade do município de Belterra, as escolas tinham estruturas e espaços limitados, com ambientes inadequados, sendo que “[...] as atividades de acompanhamento pedagógico [...] eram realizadas com ocupação da biblioteca e sala de informática, entre outros para essa finalidade” (Sousa, 2020, p. 99). Entretanto, há escolas que não possuem quadra esportiva nem salas disponíveis para realizar as atividades “escolhidas” pelo programa e fazem parcerias e uso de barracões comunitários, o que vai de encontro à proposta de Gadotti (2009, p. 39), para quem “[...] para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade”.

Ressaltamos que o PME apresentou elementos significativos para o debate sobre a educação integral no Brasil, trazendo em seus documentos orientadores a possibilidade de diversificação dos saberes, a partir de novas experiências educativas e atividades em diversas áreas do conhecimento, privilegiando, além dos aspectos cognitivos, também os sociais, os afetivos, os estéticos, os políticos e os culturais.

O PME tinha um discurso voltado às ideias de uma educação integral emancipadora por meio de atividades diferenciadas no contraturno escolar, porém a não definição do que seria essa educação integral emancipadora deixou o documento com um enorme vácuo, que foi posteriormente preenchido com sua má implementação, apresentando falhas desde suas bases legais até sua implementação, logo as atividades diferenciadas que se baseavam no próprio conteúdo do currículo escolar começaram a ser comprometidas com a falta de recursos para serem executadas.

O decreto que regulamentou o PME poderia ter detalhado aquilo que ficou subentendido em sua portaria de criação, porém apresentava trechos semelhantes aos dessa portaria, o que indicava ser extremamente difícil criar meios para a plena implementação de grande parte das garantias contidas na portaria de criação do programa. Atribuímos isso ao fato de que, nesse período, com o incentivo às políticas sociais, ainda se mantinha uma política bastante presa aos ditames do capital, a exemplo disso citamos a obediência dos governos vigentes à época ao princípio macroeconômico do mercado, que impunha limitações ao orçamento federal.

Isso posto, entendemos que o PME, mesmo com todas as ressalvas postas na presente tese, foi uma importante política pública educacional, considerando a tentativa de

melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes por meio de uma política que proporcionou condições minimamente adequadas para a permanência desses alunos em tempo integral nas escolas públicas. Tal situação refletiu significativamente na vida daqueles que faziam parte da crescente taxa de desemprego e, conseqüentemente, da taxa de pobreza do país.

Todavia, para que o Programa Mais Educação fosse implantado no país, como o Brasil, com uma grande diversidade territorial e com singularidades diferentes, seria necessário um olhar diferenciado por parte dos entes federados para que fosse possível fazer as devidas adequações de acordo com cada particularidade, por meio de ações contextualizadas que fizessem sentido e contribuíssem com a política educacional local (Araújo; Quaresma, 2021, p. 68).

No entanto, quando as lentes se voltam para o que o PME se propôs a fazer, a partir de suas bases legais, e para o que de fato implementou, deparamo-nos com uma aplicação efetiva que se distanciava do que estava no documento formal de criação. Mesmo assim, lá estavam as bases para o início de uma trajetória rumo a uma educação integral, o que não ocorreu pela abordagem puramente instrumental do PNME.

Em uma leitura inicial dos documentos referentes à sua reforma, é possível inferir que, em sua nova versão, o programa tem aprofundado as contradições entre a concepção de educação integral na perspectiva do capital e a concepção de educação integral na perspectiva da emancipação humana.

4.2.2 O PNME

A transição do PME para o PNME na agenda de reforma neoliberal revela-se como uma manifestação prática da crise estrutural do capital, em que a educação, servindo aos interesses do mercado, torna-se um elemento estratégico de desenvolvimento econômico, o que evidencia, mais uma vez, as políticas neoliberais, em razão da máxima primazia no atendimento das demandas do mercado de trabalho, sobrepondo-se ao pensamento crítico e ao desenvolvimento dos vários aspectos da formação humana, aspectos esses que deveriam ser fundamentais na elaboração das políticas educacionais.

O PNME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com a finalidade de substituir o PME, que se encontrava em vigor desde 2007. As secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) aderiram ao PNME por meio do módulo PAR do Simec, com a indicação das escolas vinculadas e habilitadas a aderirem ao programa até dezembro de 2017. A partir daí, as Unidades Executoras (UEX) das escolas elaboraram e enviaram à SEB/MEC o Plano de

Atendimento da Escola, por meio do Sistema PDDE Interativo. Esse procedimento de adesão constitui-se em condição necessária para que as escolas possam ser contempladas com recursos financeiros.

Ao indicar as escolas para o Programa, foi recomendado que as EEx utilizassem os seguintes critérios de priorização: I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016. II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2016b).

O PNME tinha como estratégia melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Assim, podemos dizer que o PNME se alinha ainda mais aos pressupostos dos organismos internacionais nos aspectos relacionados ao currículo, ao eleger as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação, em detrimento das demais áreas do conhecimento.

A reformulação do PME para o PNME, exatamente no governo Temer, centrando as atenções para Português e Matemática, não foi por acaso. Há uma lógica de mercado explícita na escolha de Português e Matemática como foco de “melhorar” a aprendizagem e que está intrinsecamente relacionada ao que foi apresentado na seção 2 desta tese: Português e Matemática são conhecimentos avaliados nas provas do Saeb e, portanto, disciplinas que podem atender aos pseudo-esforços em direção às orientações de organismos internacionais hegemônicos de melhoria na “qualidade” da educação de países em desenvolvimento, como o Brasil, o que aqui é feito por meio do Ideb. Isso evidencia um desmonte formativo do programa originário (PME), no que se refere à ampliação do conhecimento com a “exclusão” das demais disciplinas formativas que compõem o currículo regular das escolas; como contribuição para a formação do aluno, para camuflar esse desmonte, permanecem atividades relacionadas ao esporte, lazer, arte e cultura. As escolas não tinham autonomia nas escolhas e organização dos tempos escolares.

[...] escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração. 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração. As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da

escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (Brasil, 2016b).

O Quadro 14 apresenta as atividades do PNME em Belterra:

Quadro 104 – Atividades do PNME a partir dos seus macrocampos em Belterra (2016-2018)

Escolas por zonas	Macrocampo	Atividade
Urbana	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Língua Portuguesa
		Matemática
	ES Esporte e Lazer	Futebol
		Voleibol
	Cultura e Artes	Leitura
		Iniciação música/banda/canto coral
Danças		
Rural	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Língua Portuguesa
		Matemática
	Esporte e Lazer	Futebol
		Voleibol
		Capoeira
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Leitura
		Iniciação musical/banda/canto coral
		Educação Patrimonial
		Artesanato
		Dança
Cine Club		

Fonte: Elaborado por Sousa (2020) com base nos dados dos Planos de Atendimento Consolidados de 2016 a 2018.

Na experiência do PNME, a escolha da carga horária da escola poderia ser de cinco a 15 horas semanais, sendo que, na escolha de cinco horas, deveria ser trabalhado apenas o acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. Nas escolas que optaram por trabalhar a carga horária de 15 horas, além do acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, o currículo deveria ser composto pelos macrocampos Esporte e Lazer, Cultura e Arte, sendo que, na realidade do município de Belterra, duas escolas fizeram adesão ao currículo de cinco horas, sendo o processo de seleção dos alunos participantes semelhante ao do PME; para se enquadrar no perfil do programa, o aluno deveria, de acordo com a avaliação do professor da sala de aula, apresentar dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática, reforçando, assim, o que autores que realizam a crítica ao programa citam: o programa com o intuito de reforço escolar e atendimento ao preceito de melhoria dos índices educacionais por meio do Ideb.

Na realidade do município de Belterra, as escolas de zona urbana centraram suas atividades complementares nas modalidades de esportes e a inserção da iniciação musical/banda/coral apresenta-se como alternativa para o aprimoramento dos ensaios da banda escolar, com o intuito de atender à apresentação do desfile de 7 de setembro, por proporcionar às escolas a aquisição de materiais e instrumentos musicais necessários para a composição da

banda escolar. Vemos aí novamente mais uma distorção do real objetivo de formação integral, relacionando a aquisição financeira para o atendimento da realidade da escola em detrimento da formação integral dos alunos; o aspecto da formação, com isso, é secundarizado.

Nas escolas de zona rural, as atividades se voltam mais ao artesanato e à dança, em virtude de essas escolas não possuírem banda escolar; até mesmo pelo número reduzido de alunos, são acompanhadas por outras escolas, assim estabelecendo outras prioridades. Vale ressaltar que as escolas da zona rural de Belterra, pela realidade do contexto amazônico, possuem peculiaridades que precisam ser consideradas, por agregarem alunos de diversas comunidades de seu entorno, acrescentando a isso a dificuldade de transporte para retorno às atividades no contraturno, pois, mesmo as escolas tendo disponibilidade do uso de “[...] ônibus escolares adquiridos através do Programa Caminho da Escola, este se destina a atender exclusivamente alunos do turno regular, sendo proibida a utilização para outros fins” (Sousa, 2020, p. 100).

Em uma educação que se pretende integral, as diretrizes que objetivam o alcance de metas e resultados tornam-se propostas que oprimem os “[...] indivíduos e suas potencialidades em prol de demonstrar ‘habilidades necessárias’ [...]. Fruto de novas exigências e aliada aos interesses do mercado, a escola passa por rupturas entre a sua função social originária e os novos rumos delineados pelo neoliberalismo contemporâneo” (Soares; Colares, 2020, p. 14).

Apesar de não aprofundarmos essa abordagem na presente pesquisa, apontamos a organização do PPP para atender à intencionalidade e aos resultados na adesão de programa de educação integral, uma vez que este tem como uma de suas principais competências a operacionalização do planejamento pedagógico e político das unidades escolares. Ademais, os documentos orientadores dos dois programas apontavam como fator preponderante a articulação entre o PPP das escolas e as atividades planejadas e desenvolvidas em relação ao PME e ao PNME.

A respeito disso, Silva (2012, p. 95) expõe que:

[...] a organização curricular indicada pelo Programa poderá não ser concretizada na realidade escolar de forma planejada e organizada [...], [pois] [...] muitas escolas, por conta da necessidade de dar início ao Programa apressadamente, podem ter aderido à oferta de atividades extras sem, no entanto, incorporá-las à sua proposta pedagógica.

Apesar de as atividades propostas pelo PNME não serem diretamente vinculadas à organização do currículo formal, o desenvolvimento do programa deveria se caracterizar pela

sistematicidade, e não como uma atividade pontual, devendo ser articulado com o projeto pedagógico da escola (Silva, 2012).

Na análise dos PPPs das escolas, evidenciamos a ausência do PNME, o que inviabilizou o desenvolvimento da principal diretriz do programa: o acompanhamento contínuo e sistemático da evolução de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Isso porque não houve uma proposta pedagógica que vinculasse as atividades do programa ao currículo regular, evidenciando a pontualidade de suas atividades, que acabaram funcionando apenas como um reforço escolar, sem que houvesse reflexão sobre os objetivos que se pretendiam alcançar a partir da incorporação do PNME à dinâmica escolar.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de as escolas repensarem sua proposta pedagógica de trabalho e seus currículos com base na explicitação da concepção de educação e de sociedade na qual se pautam, bem como na compreensão da função social da escola e da educação escolar. Há um entrave para o desenvolvimento do programa com vistas à educação integral, de modo que não é possível que a escola desenvolva ações com os objetivos vinculados à concepção de educação integral, uma vez que, em sua proposta política e pedagógica, não há reflexão clara e definida a respeito da referida concepção. Embora, na missão da escola, conste a ideia da formação integral do sujeito, não há uma discussão sobre as ações que se pretendem para tal, nem como o PNME poderia contribuir para a sua consolidação.

Na realidade escolar da Amazônia, apresentam-se situações que precisam ser levadas em consideração na implementação da jornada de tempo integral, jornada esta que, de acordo com Parente (2017), exige e propicia uma série de alterações no cotidiano da escola. Considera-se, neste aspecto, a questão da infraestrutura, que, em sua grande parte, não condiz com o ideal para receber os alunos, o transporte escolar ofertado que não era voltado para os alunos do PME e a falta de capacitação específica constante por parte da Semed e suportes necessários, havendo uma troca excessiva de gestores, coordenadores do programa e voluntários, valendo, ainda, ressaltar a troca de gestão municipal, questões estas que dificultam a elaboração da história da educação no município em virtude da necessidade de organização e estrutura dos dados de maneira sequenciada sobre os aspectos educacionais, havendo, muitas vezes, a quebra de sequência lógica dos dados educacionais e reestruturação dos programas e projetos desenvolvidos.

Para que haja a realização das atividades, a Semed disponibiliza estratégias para que haja o atendimento de acordo com a necessidade de cada escola-polo, estratégias que são planejadas pela coordenação pedagógica da Semed junto aos coordenadores, como reuniões

pedagógicas e visitas de assessoramento pedagógico de periodização mensal. São planejadas também capacitação e orientações pedagógicas ofertadas pela Semed para os monitores do PME das escolas. De acordo com Sousa (2020, p. 97), as:

[...] formações para os coordenadores municipais do programa, em que tiveram a oportunidade de compreender a utilização da sequência didática para nortear a aplicação intencional das atividades [...] em Belterra, as coordenadoras fizeram uma formação para os integrantes com o PNME, em que repassaram as informações obtidas na formação regional do programa, propondo metodologias que poderiam servir de base para aplicação das atividades.

A autora ainda nos acrescenta que “[...] os mediadores e facilitadores trabalhavam bimestralmente um tema já escolhido na formação municipal do programa e articulavam com os diferentes conteúdos das disciplinas do currículo regular” (Sousa, 2020, p. 98). Além da proposta curricular, a organização do tempo, a formação profissional e os espaços escolares devem ser considerados na implementação de uma política de educação que vise realmente à formação integral e, assim, as instituições escolares devem proporcionar aos seus alunos condições favoráveis (Cavaliere, 2007; Colares, 2020).

Ao analisar as diretrizes dos programas de atividades no contraturno escolar em Belterra, ficam explicitadas as recorrentes mudanças na política. Essas características vão ao encontro daquelas discutidas por Cunha (2009), denominadas de política ziguezague, em que cada governo, ao assumir o poder, descontinua os projetos do governo anterior. Esse movimento ocasiona uma multiplicidade de iniciativas, muitas vezes conflitantes, que, pela ausência de coerência e descontinuidade, traz como consequência a impossibilidade de avaliação das políticas pela falta de tempo de maturação.

Em oposição, as análises apontaram que o PNME, embora seja uma reformulação do PME, mudou o seu foco principal de ação, de modo que a principal diretriz do programa passou a ser a melhoria dos resultados nos índices de avaliações de aprendizagem externas focados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagógica significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (Saviani, 2017, p. 34).

Os estudos de Araújo e Quaresma (2021, p. 79) ainda nos acrescentam que “[...] os trabalhos realizados, em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, voltavam-se para ‘reprodução’ de conteúdo, desestimulando, dessa forma, o interesse dos alunos por essa atividade proposta na escola”.

É preciso enfatizar que o PNME representou o retrocesso da política de educação integral no Brasil. Essa constatação se dá por três fatores: primeiro, pelo afunilamento de conteúdos trabalhados, somente Português e Matemática; segundo, pela redução dos gastos, ao trabalhar apenas duas disciplinas do currículo escolar; terceiro, pela subordinação do PNME aos elementos constitutivos da crise do capital, pois:

[...] aumentar o tempo de aula, sem dar condições da efetiva aprendizagem, poderá recair ao instrucionismo, contrapondo o objetivo da política de educação de tempo integral. Por isso, é importante repensar a função social da escola, sua organização curricular, verificando a maneira como se vem ensinando na prática cotidiana a fim de que o ambiente não se limite apenas à transmissão de conteúdo (Araújo; Quaresma, 2021, p. 78).

A proposta de formação ofertada pelo PNME é voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Cada vez mais, a tentativa é de desmobilizar a classe operária, retirando-lhe a condição de compreender sua real situação e ameaçando-a com o fantasma do desemprego, que o próprio sistema alimenta.

Além disso, com o baixo orçamento destinado à implementação do programa, o número de escolas beneficiadas reduziu drasticamente, o que implica menos alunos em tempo integral e mais pais de família precisando se privar do trabalho para dar assistência aos filhos fora das escolas.

O PNME pode ser considerado uma das mudanças relacionadas com o impacto da concentração do capital, como forma de dominação. Diante da necessidade de manter um constante controle social, o capital criou meios para preencher o tempo disponível das pessoas, pois o PNME tem um receituário pronto, indicando como deve ser utilizado o tempo disponível dos jovens e crianças participantes do programa. Para tal programa, os currículos são esvaziados, a formação escolar é segmentada entre os setores da sociedade e a maioria é alijada do acesso aos conhecimentos, concomitantemente ao discurso oficial, que alega estar na ampliação da jornada escolar o caminho para a melhoria da educação.

A transição dos programas prova ainda que os reformismos apresentam sérias limitações para o campo da educação, pois todo o sistema educacional intracapital tem suas limitações, uma vez que reflete a sociedade de classe e a desigualdade.

Assim, a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão por parte dos administradores das esferas legais da viabilidade e da necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas. Na realidade educacional, por

ser aplicada em escolas de periferias com estruturas precárias, apresenta-se como política de cunho assistencialista que não atende ao propósito a que se destina: o de proporcionar mais tempo na escola, com isso gerando mais aprendizagens, com mais qualidade.

Do mesmo modo, é possível notar que as políticas contemporâneas se orientam mais à ampliação da jornada escolar do que ao desenvolvimento integral. Assim com base nos estudos de Moll (2012) e nas análises da realidade educacional, podemos afirmar que, na busca por resultados imediatistas e qualitativos, as políticas educacionais não apresentam continuidade e impedem que uma experiência formativa de fato se constitua. Nesse sentido, para que o país atinja a meta 6 estabelecida no PNE, de forma a construir uma educação de qualidade, acredita-se ser desejável a criação e/ou fortalecimento de ações mais contundentes e eficazes, na forma de políticas públicas comprometidas com a escola de tempo integral e com a formação integral dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto apresentado, afirmamos que a educação é um campo de constantes tensões e embates decorrentes das diferentes visões de mundo que se entrecruzam no processo educacional, dos conflitos políticos e ideológicos que permeiam a sociedade, bem como dos interesses que cada grupo (políticos, empresariais, entidades educacionais, religiosas, entre outros) tem nas orientações que são concretizadas no âmbito das políticas educacionais. Com essa concepção, podemos mencionar que um projeto educativo não pode ser abordado desvinculado das relações de amplitude estruturais da sociedade.

Nas análises, realizamos reflexões de maneira a observar a dinâmica entre o universal e o particular das políticas educacionais, do desafio da educação como política pública e de qualidade para todos, em especial àqueles pertencentes ao contexto amazônico paraense, como o município de Belterra.

No entanto, partindo da ideia de que toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade, a partir de sua dinâmica política, socioeconômica e cultural, foi possível compreender que a estruturação das políticas com vistas à educação integral é consequência direta das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, contexto do neoliberalismo.

Nesse período, as políticas passaram por significativas reestruturações no intuito de atender às orientações de organismos internacionais hegemônicos, pois, em países emergentes, como o Brasil, os organismos internacionais intensificaram a influência na agenda das políticas educacionais, exercendo função político-estratégica em prol de ajustes estruturais em benefício da lógica capitalista neoliberal, com a implantação e consolidação de políticas educacionais vinculadas a um viés economicista e pautadas na lógica de mercado. Por fim, coloca-se como fundamental a compreensão da atuação do Estado na educação e nas políticas educacionais como algo não acabado, na medida em que a educação é permeada pelas contradições presentes na estrutura socioeconômica e política da sociedade. Portanto, ela pode servir para a reprodução da lógica capitalista neoliberal, mas também pode ser via para uma prática revolucionária e anti-hegemônica.

Demonstramos, no histórico da educação integral no Brasil, que houve conquistas por meio da análise das normativas legais, porém as abordamos de forma a refletir sobre as contradições que se apresentaram nesse percurso, quando mostramos os avanços a partir do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* e os retrocessos sofridos com a criação do PNME.

Dessa forma, podemos destacar, por meio da compreensão do neoliberalismo, que as reformas educacionais no âmbito do modo de produção capitalista acabam sendo sempre ameaçadas por políticas de retrocesso, por serem impulsionadas pelo raciocínio econômico posto pelo neoliberalismo com a finalidade de seguir o crescimento econômico e as necessidades do mercado.

Os dados apresentados na presente tese nos permitem afirmar que há problemas estruturais na educação brasileira: como a necessidade de universalização do ensino fundamental, além da evidência pelas estatísticas do alto índice de analfabetismo de crianças, jovens e adultos, escolas sem estrutura física adequada aos padrões mínimos.

A análise das leis revelou um desenvolvimento progressivo, em que o Brasil tem garantido a escolaridade pública e gratuita para a população mais jovem em instituições de ensino em todo o país. Entretanto, constata-se que nem sempre o estabelecido na legislação se concretiza na realidade de crianças e jovens, sobretudo daqueles provenientes das classes menos favorecidas. Acreditamos que, além da garantia de acesso, é essencial um trabalho sério, a fim de se assegurarem condições de permanência e aprendizagem qualificada para todos em todas as etapas de ensino, visando à formação na perspectiva integral.

As gestões municipais vivenciadas em Belterra no período da implementação das ações de educação integral ocorreram no período em que o Brasil foi orientado pelas agendas de governo sob a gestão dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, passando por Michel Miguel Elias Temer e finalizando com Jair Messias Bolsonaro. Tanto nos mandatos do presidente Lula quanto nos de Dilma, estabeleceu-se um importante conjunto de políticas sociais, sob sonoras vaias das classes mais abastadas, porém, com o golpe de 2016, Michel Temer assumiu o poder e houve, então, o desmonte de parte das conquistas dos últimos anos.

Verificamos, assim, que as políticas educacionais se destacam frente às demandas do neoliberalismo, uma vez que fortalecem a tríade escolarização-trabalho-mercado, na medida em que representam a possibilidade de avanço tecnológico e científico subserviente às demandas produtivas e às exigências do mercado. Diante desse quadro de subordinação, foram impostas novas prioridades para a educação, que se adequou, através da mudança da legislação, investimento e financiamento, a programas que atendessem aos ditames das demandas neoliberais e, sobretudo, à adoção de métodos de avaliação em larga escala a partir da valorização dos resultados de desempenho das escolas.

Foi nessa perspectiva que, na educação básica, a educação em tempo integral passou a ser considerada estratégica para que as exigências internacionais fossem atendidas,

na medida em que passou a ser apontada como uma estratégia para melhorar a aprendizagem, reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão, além de elevar os índices conquistados nas avaliações externas.

Dessa forma, no decorrer da investigação, constatamos que as atuais políticas de educação integral, por estarem subordinadas aos pressupostos educacionais neoliberais, reproduzem um discurso genérico de expansão do tempo de aprendizagem e, por conta disso, pouco têm avançado na garantia de uma educação cunhada na integralidade formativa. O PME é um marco histórico em que o Brasil encontrava formas de pensar políticas públicas voltadas à população historicamente desprovida de direitos e políticas sociais. Já o PNME apresentou-se como a forma mais escancarada do liberalismo com ênfase no ensino, para atender às avaliações externas.

Os resultados do estudo no município de Belterra apontam que os programas e projetos de ampliação da jornada escolar não foram contínuos nas suas propostas e práticas em razão de um conjunto de fatores, dentre eles: a descontinuidade de políticas públicas, a insuficiência de verbas direcionadas para a educação e a precariedade das instalações e recursos materiais, o que contribui significativamente para as reconfigurações e, por vezes, a interrupção dessas experiências/ações. Desse modo, o percurso traçado até então demonstra a fragilidade dessas políticas educacionais e a necessidade de um planejamento em longo prazo, pautado em um processo de gestão que considere e fortaleça todas as etapas dessas políticas públicas.

A ampliação da jornada escolar, nos últimos anos, ocupa lugar de destaque nas esferas educacional, política e social pelas disputas de projetos educacionais de diferentes grupos e segmentos sociais, com vistas à melhoria da qualidade educacional e à garantia da equidade de acesso, especialmente àqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social. O desenvolvimento de projetos educacionais dessa natureza constitui-se em um processo sociopolítico e educacional relevante no cenário nacional nas duas últimas décadas. Entretanto, trata-se de um processo permeado por contradições. Essas contradições trazem indicativos de que a ampliação das oportunidades de aprendizagem por meio de atividades complementares em contraturno é considerada uma política de governo, sem garantias de perenidade, as quais podem ser interrompidas a qualquer momento, de acordo com – entre outros fatores – os interesses políticos e ideológicos e a troca de governo.

Nesse sentido, conforme discutimos na seção 3, a efetivação do direito à educação de qualidade carece de ações sistematizadas e permanentes por parte do Estado, cuja oferta não se torne refém das mudanças de governo e caminhe no sentido de fortalecer a educação

pública com garantias de acesso, permanência, qualidade, investimentos em estruturas físicas/materiais e a valorização dos profissionais da educação.

Embora crescentes, as iniciativas relativas à ampliação das oportunidades de aprendizagem por meio de atividades em contraturno nas últimas décadas ainda identificam um percurso marcado por descontinuidades. Sobressaem-se ações do governo por meio de programas e/ou projetos que se configuram como políticas de governo, relativamente estruturados, com maiores ou menores impactos, dependendo da maneira como são implementados e articulados a interesses políticos.

Dessa forma, ao abordarmos as ações de educação integral no município de Belterra, a teoria vivenciada e formulada, evidenciamos a trajetória dos programas de ampliação de jornada escolar por meio de atividades complementares curriculares em contraturno no município de Belterra. A partir da análise documental, pudemos compreender as transições entre as legislações e os movimentos políticos, além das características que marcam a implantação dos programas dessa natureza.

O que configura o grau de autonomia limitada são processos de centralização/descentralização/desconcentração nas ações da Semed, para o devido cumprimento de suas atribuições municipais, quanto ao atendimento educacional à população, com limitações quanto aos insumos educacionais básicos para a oferta da educação, como quantidade de prédios escolares próprios, quantidade de professores formados, recursos humanos, financeiros e materiais necessários para a melhoria dos resultados da educação pública municipal.

Os resultados obtidos sobre as políticas educacionais desenvolvidas pela Semed de Belterra mostram ainda que a política educacional (local) foi planejada no sentido de atender às diretrizes da política macro de orientações de ordem internacional e nacional para: a questão da universalização do acesso ao ensino de qualidade voltadas principalmente para o Ensino Fundamental. Porém, apesar de tais diretrizes se correlacionarem também com as necessidades educacionais locais, observamos que a Semed enfrentou, durante todas as gestões municipais, a complexidade de materializá-las no campo real.

Diante da dependência política, administrativa e financeira do município, como ainda da heterogeneidade do contexto amazônico em que Belterra se localiza, a Semed precisou buscar parcerias institucionais para a qualificação (no caso a Ufopa), para a aprendizagem necessária institucional dos seus servidores, bem como para o desenvolvimento de programas e projetos. Porém, fatores como as políticas de governo adotadas em âmbito federal, aliados aos problemas socioeconômicos da sua sociedade, refletiram-se na continuidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a educação municipal, o que permite destacar o fato da

instabilidade de ações para as escolas, que ora absorviam determinados programas ou projetos, ora realizavam um novo, sem possibilidade de possíveis avaliações dos resultados. Identificamos ainda que a Semed teve que absorver demandas advindas das políticas, programas ou ações governamentais da União/MEC, do governo do estado do Pará ou de outros órgãos da administração pública, para a educação municipal, como para a municipalização, Fundef, programas federais, PDDE/PDE-Escola, dentre outros, por estes proporcionarem condições financeiras para as escolas municipais, em virtude da carência de recursos e da possibilidade de realização de tais ações para a melhoria da educação municipal.

Ao estudar as políticas educacionais em Belterra, entendemos que as esferas de governo da União, estados e municípios devem primar pela efetivação da educação como política pública social. Contudo, percebemos a complexidade na materialização desse direito social, de fato para todos, a partir da ação do Estado, em virtude da necessidade da universalização de outras políticas públicas sociais concomitantes com a universalização da educação para todos, tendo em vista o nível de desigualdades históricas presente na sociedade brasileira.

Desse modo, na perspectiva societária, continuamos avançando no direito à educação, no sentido do direito regulamentado, porém ainda temos pessoas fora da escola, assim precisamos avançar na perspectiva de que o direito à educação seja garantido de maneira a atender a todas as classes sociais em todos os níveis de instrução e as políticas educacionais possam ser para todos. São necessárias a garantia do direito ao acesso e permanência na escola e a possibilidade de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento produzido pela sociedade.

Recorremos a uma teoria da educação e não especificamente da educação integral, teoria esta que deve zelar pelo ensino igualitário, universal e progressista. Assim, constatamos que há indicativos de que tanto a constituição como a trajetória histórica das políticas educacionais no município de Belterra, bem como os processos de organização e gestão da educação básica, têm sido marcadas pela lógica da descontinuidade e por carência de planejamento a longo prazo.

Concluimos que a instabilidade e a descontinuidade das políticas públicas em educação não se configuram como momentos isolados na história da educação. Essas questões ocorrem devido a diversos fenômenos, destacando-se os de ordem política e financeira, que afetam diretamente a todas as ações no campo educacional. Portanto, é importante pontuar que as concepções que orientam as políticas educacionais são permeadas por inúmeras relações complexas, que vão desde a pressão social, passando pelas organizações

internacionais e pelas disputas internas de governo, até as decisões governamentais, a sua implementação, a execução e os resultados do processo. Isso permite entender que as políticas – e todas as concepções que fundamentam as políticas – são mais complexas e dinâmicas do que a forma linear como as intencionalidades são apresentadas pelo governo por meio dos programas e projetos para o setor educacional.

Assim, podemos mencionar que as políticas gerencialistas, que são acentuadas nos governos identificados com a visão de centro-direita e de extrema direita, operam o aparato legal do Estado para promover a descontinuidade ou mesmo a desfiguração de programas educacionais tidos como onerosos ou que não atendem estritamente aos interesses do mercado. Diante das limitações da agenda puramente reformista, por ser considerada uma das formas para o desenvolvimento, a educação deve ser prioridade, para ajudar no equilíbrio cultural e social. Contudo, para que isso seja efetivado, é preciso de políticas públicas com condições necessárias para oferecê-la, no caso da educação integral, que seja um processo contínuo.

Considerando a precarização geral em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados, constatou-se que, de modo geral, as permanências e rupturas entre os programas de educação de tempo integral nos apontam a necessidade de reformulação de políticas educacionais que considerem a educação em tempo integral como prioridade, de formação de professores adequada às necessidades trazidas pela educação em tempo integral; e de enfrentamento das questões elementares do sistema de ensino como condições físicas, salários dignos e formação continuada aos educadores.

A partir do exposto, a análise demonstra que a efetivação do PME e do PNME no município de Belterra funcionou apenas como uma atividade de contraturno, no máximo para reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de melhorar o alcance das metas dos indicadores das avaliações externas – o que reforça a condição de centralidade que a avaliação recebe nas políticas educacionais.

As reflexões oriundas da pesquisa demonstram certo alinhamento das diretrizes dos programas com a função de atender aos alunos em estado de vulnerabilidade, ocultando, assim, as desigualdades socioeconômicas que estão no cerne dos problemas vivenciados pela escola. Além dessa questão, fica evidente a organização da educação básica sob a tutela dos grandes organismos multilaterais, ou seja, uma educação que seja promotora da eficiência e da eficácia presentes na gestão empresarial, qualificando os indivíduos com conhecimentos técnicos indispensáveis para atender ao mercado de trabalho. Percebemos, então, que tais

programas se afastam da concepção de educação integral pautada na formação humana global, ficando distantes de um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se perceberem como sujeitos sociais inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições.

Portanto, a partir das análises da materialização da educação integral em Belterra, município com suas especificidades, os dois programas de educação integral, à luz das considerações de Saviani e da fundamentação da PHC, constatamos que a educação que hoje chega às escolas do Brasil, na Amazônia brasileira, não atende ao preceito de formação na perspectiva da *omnilateralidade*, da formação para a transformação e emancipação dos alunos e, assim, da sociedade, por ser implementada com o intuito de atender aos preceitos do capital e longe do ideal em termos de formação integral.

As análises revelaram que a política de educação integral do município, a exemplo do programa Mais Educação e Novo Mais Educação, implementados nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Belterra, não deve se resumir à ampliação de tempo de permanência na escola; é preciso que a intencionalidade das práticas pedagógicas da escola de tempo integral sejam transformadas, rompendo com o paradigma da visão individualista e reprodutora, predominante nas tendências contemporâneas.

Diversamente a essa perspectiva, é urgente e necessário adotar uma educação crítica e transformadora, como a PHC, comprometida com a classe trabalhadora e com a superação da sociedade capitalista, visando a contribuir para a formação do homem consciente e crítico da realidade social em que vive, na perspectiva da PHC. Isso é um dos pressupostos que fazem da educação integral uma concepção ideal para desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos.

A descontinuidade atinge a materialidade da ação educativa, fortemente nas políticas educacionais, sendo que destacamos que o grau de descontinuidade apresentado inviabiliza o avanço no campo da educação. Cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que é um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular meta, não apenas de curto, mas de médio e de longo prazo, e instituir propostas que possam de fato ser implementadas e avaliadas em seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso.

Nesse sentido, apontam-se alguns caminhos para o trabalho educacional a ser desenvolvido pela escola pública, embasados nos pressupostos da PHC, como a garantia da

oferta da cultura e do conhecimento historicamente acumulado, do currículo como elemento central para que as classes trabalhadoras possam acessar e dominar os meios de produção, além da problematização curricular acerca da formação humana e formação para o mundo do trabalho, com oferta pelas escolas de uma ampla gama de opções para que os alunos possam experimentar diversas vivências, não sacrificando os conteúdos historicamente acumulados pela sociedade, de modo a privar os estudantes da classe trabalhadora dos conhecimentos básicos sobre todos os campos das ciências.

Nessa perspectiva, o Brasil precisa construir um sistema educacional mais sólido, com um processo de ensino e aprendizagem de caráter formativo mais amplo na educação básica, tendo como premissa a equidade de oportunidades. Isso é desafiador e exige investimento financeiro perene, assumido como política pública prioritária no projeto de nação, com gestão contínua e eficiente.

Esperamos contribuir para as discussões sobre a implementação da política educacional de educação integral em tempo integral, balizadas pela PHC, que influenciem para se assumir a implementação prática de um projeto político-educacional contra-hegemônico, entendendo que, apesar do aguçamento das contradições nestes tempos de transição, as forças hegemônicas visam à manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital.

Nesse sentido, cabe à escola transmitir os conhecimentos produzidos historicamente, produzindo, assim, nos alunos, a necessidade de apropriação cada vez maior desses conhecimentos em seus níveis mais elevados, pois, assim como o trabalho é repartido, alienado e fragmentado, a educação nessa sociedade também é cada vez mais unilateral e subordinada ao cotidiano alienado.

A PHC entende que a educação escolar não deve se limitar às necessidades da vida cotidiana, mas produzir necessidades em níveis mais elevados, fazendo com que haja a apropriação das objetivações humanas, como a Arte, a Ciência, a Filosofia, levando os indivíduos a uma formação integral, *omnilateral*.

Na perspectiva de tentar romper esse padrão de reprodução do capital e suas contradições na esfera da educação, para repensar como avançar em meio aos paradoxos do capitalismo, Dermeval Saviani criou uma teoria, a PHC. Orientada pela perspectiva da totalidade, a PHC defende o processo escolar como práxis social que só é compreendida no contexto geral da sociabilidade, produzida no âmbito de relações sociais capitalistas.

Da mesma maneira, evidenciamos que, a fim de superar o estigma de ação pontual e assistencialista, a oferta do tempo integral precisa caminhar junto às políticas públicas, de

forma a contar com um maior amparo no financiamento e no âmbito legal, em suma, a fim de atingir o cumprimento da meta 6 do PNE (2014-2024). Destacamos que a construção de uma educação em tempo integral, comprometida com a formação integral, exige dos sistemas de ensino a superação de problemas como a precarização nos trabalhos voluntários e de parcerias público-privadas na educação pública, assim como o investimento na carreira docente e na estrutura física das unidades escolares. Portanto, uma vez que diferentes políticas engendram diferentes ofertas de educação em tempo integral, consideramos que, para que esse tempo adicional esteja associado a uma perspectiva de educação integral, é fundamental o compromisso por parte dos municípios, estados e União com a consolidação de políticas públicas amparadas por financiamento próprio e capazes de atuar de forma estrutural e permanente a favor das escolas de tempo integral. Por fim, constatamos que, para as políticas educacionais atuarem a favor da concepção de educação integral como formação escolar, determinadas organizações para o tempo integral devem ser evitadas, como aquelas que preveem a ampliação do tempo por meio da utilização de voluntários em oficinas no contraturno. No sentido oposto, acreditamos que essas políticas devem investir na composição do quadro docente e profissional e atuar em prol do desenvolvimento de um currículo escolar que favoreça o desenvolvimento integral discente.

Apesar dos avanços e retrocessos das determinações legais sobre educação integral no Brasil, é preciso avaliar meios para que a proposição da lei seja devidamente efetivada no cotidiano das escolas.

Entendemos a educação integral, nesta pesquisa, como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral da criança. Nesse sentido, pensar a escola integral não é somente estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e, ao mesmo tempo, propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana, moral, social e política e, sobretudo, fujam do senso comum de que a educação integral é assistencialismo.

Entretanto, entende-se que o desafio posto é como ofertar essa educação pública a todos, de forma igualitária, com qualidade de condições de ensino, em tempos e espaços, num país como o Brasil, historicamente marcado por tantos contrastes, assimetrias no campo político-econômico, social, cultural e geográfico. Assim, o desafio maior é ter possibilidade de acesso, mas também de permanência, educação de qualidade, considerando as dimensões

de nosso Brasil, suas profundas desigualdades e as descontinuidades das políticas e propostas para a educação pública e ainda compreender a educação como política pública, como direito a ser mantido pelo poder público, dever do Estado brasileiro perante sua população, como direito constitucional, direito social e humano, não mais como privilégio de poucos.

A educação integral, para que se efetive atendendo aos preceitos da formação *omnilateral*, e não somente em se tratando de ampliação de tempo, é um processo de construção e reconstrução que torna imprescindível a existência de condições básicas, dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos, para que tenha o alicerce para uma educação que atenda aos princípios a que se propõe.

Na análise da continuidade e descontinuidade administrativa, há a necessidade de compreender o fenômeno, inserido em uma perspectiva histórica, pois expressam os dilemas e contradições da administração pública a cada mudança de governo e as consequências organizacionais de preencher um sem-número de cargos de confiança, implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas. Isso talvez fortaleça uma justificativa para a interrupção municipal da política.

No município de Belterra, a descontinuidade das ações de educação integral a nível municipal se dá em função da descontinuidade a nível nacional; desenvolve-se pela associação dos aspectos que envolvem distribuição de recursos a nível federal e sua relação na esfera local, considerando que não existe política pública sem investimento público e que a interrupção de uma política pública nacional (principal financiadora) força os municípios a seguir as interrupções, bem como pela descontinuidade administrativa pelos pleitos eleitorais.

De acordo com a mudança de governo e com o partido político que assume o poder, apresenta-se o incentivo ou não aos programas e ações de educação integral em consonância com a agenda política do governo que assume o poder nacional e sua relação com os que assumem o poder municipal. Reforçamos ainda a necessidade de o município formular e implementar uma política local de educação integral.

Os governos exercidos pelo PT apoiaram o desenvolvimento a nível local dos programas desenvolvidos a nível nacional, no período de 2017 a 2020, com a mudança de governo exercida pelo governo do DEM; os programas e projetos foram gradativamente sendo reduzidos. O governo federal, nesse período, era exercido por Michel Temer, do PMDB.

Considera-se a história da sociedade brasileira de exclusão social e do acesso à educação, reforçados pela problemática quanto à continuidade e descontinuidade nas políticas educacionais. Isso traz desafios para a garantia do exercício da democracia e da cidadania da população. Em contrapartida, quanto ao contexto social e econômico que se desenhava na

década de 1990, essas disposições legais podem ter implícitas outras finalidades influenciadas pelo sistema econômico. A necessidade de manter as crianças e adolescentes na escola por mais tempo figura como uma condição imposta, que exige a necessidade de alguém para atendê-las enquanto os pais trabalham, especialmente quando se trata das classes sociais mais baixas, tidas como foco dos programas de ampliação da jornada escolar, o atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, apresentamos que a PHC é uma teoria que pensa a partir da classe trabalhadora, excluída, alienada pelo modo de produção e pelo lucro do capital; busca compreensão política da condição histórica; percebe que a educação insere-se na sociedade, sendo por ela determinada. Além disso, participa desse movimento contraditório.

Na análise das ações de educação integral implementadas no Brasil, mais especificamente no município de Belterra, percebemos que, contraditoriamente à PHC, essas políticas pautam-se no atendimento de um número reduzido de alunos, preferencialmente em situação de vulnerabilidade, diferentemente do que defende a PHC, de que a educação deve ser trabalhada de maneira igualitária para todos os indivíduos.

Outro aspecto que podemos destacar refere-se à temporalidade das políticas de educação integral, que, como verificamos nas análises históricas, foram compostas por ações pontuais e momentâneas e geralmente voltadas ao Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), trabalhando na perspectiva da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, sem levar em conta as reais condições organizacionais, pedagógicas e estruturais da realidade em que se insere, ferindo, assim, o preceito defendido pela PHC de que a educação, para ser integral, deve se dar em todas as etapas da escolaridade do indivíduo, em um processo contínuo e permanente, em que a ampliação do tempo precisa considerar a ampliação nos preceitos formativos do indivíduo.

Destacamos ainda a questão da formação do indivíduo e conteúdos abordados nas políticas de educação integral, que geralmente focam nos conteúdos de Português e Matemática, com o intuito de atender às exigências impostas pela sociedade capitalista e pelos acordos dos órgãos internacionais de concepção de qualidade de educação, por meio dos processos avaliativos externos, contraditoriamente ao que propõe a PHC, sobre a formação das múltiplas capacidades humanas, uma educação integral que trabalhe a chamada formação da segunda natureza à integralidade humana, formação íntegra em vários aspectos, considerando os conhecimentos construídos historicamente, bem como os conhecimentos das Ciências Naturais, que devem ser enfatizados no currículo. Currículo não é só um documento técnico, mas leva os indivíduos, a partir dos conteúdos selecionados, a entender o mundo. Na PHC,

currículo é seleção intencional de uma porção do patrimônio cultural produzida historicamente pela humanidade. A apropriação do patrimônio cultural humano pela classe trabalhadora é necessária na dominação do que foi produzido, a fim de organizar o movimento de transformação, conhecendo o que existe, o que precisa ser mudado, mantido e destruído.

Assim, podemos dizer que o conhecimento não é apenas da elite, mas é construído coletivamente, portanto é importante que possamos dominar os conhecimentos construídos historicamente, mesmo aqueles que até então somente a classe dominante detém. O conhecimento é de todos, mas é preciso ter clareza de como disseminar o ensino com técnicas, métodos, teoria de ensino, isto é, considerar a Pedagogia como ciência. O conhecimento não tem sentido se produzido para si mesmo, sendo necessário que a reprodução do conhecimento sirva para a dignidade das pessoas, e não apenas a um grupo limitado, de tal maneira que tenha o trabalho como princípio educativo e isso não se reduza a uma área ou a uma etapa da educação escolar. Em sentido amplo, aponta para um processo de formação para a vida toda, e não para uma área ou uma etapa da educação escolar, em que a formação em vários aspectos se integre para a constituição da totalidade do indivíduo, considerando que a educação de tempo integral, por si só, não pode ser caracterizada como educação integral.

É preciso buscar por um princípio que se possa trabalhar da Educação Infantil à universidade; que se possa trabalhar todas as faculdades humanas, não se limitando ao aspecto cognitivo, mas contemplando as múltiplas dimensões humanas na condição de emancipação. Assim, a Politecnicidade é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada).

A proposta de educação integral deve primar por processos educativos que possibilitem a compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e da natureza do Estado que legitima. Educação comprometida com o movimento do real e com as transformações sociais, de maneira a se evidenciar a educação integral que desaliena os sujeitos, assim instrumentalizando, por meio de condições para a intervenção na realidade concreta, com vistas à emancipação no sentido não só de uma condição individual, mas de uma condição coletiva de mudança da humanidade.

Consideramos que não podemos acreditar ideologicamente e de maneira ingênua que as políticas formuladas pela burguesia irão atender aos interesses da classe trabalhadora. Não é interesse da burguesia providenciar uma formação emancipatória. A escola estatal pública é direcionada por políticas burguesas.

Nesse contexto, a educação pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumento de adaptação às relações vigentes ou ser arma e instrumento de sua transformação (Mészáros, 2008), sendo que o grande papel e responsabilidade da escola é o trabalho com profundidade dos conhecimentos da ciência, da arte, da história, pois o papel social da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social, é a formação *omnilateral*; a emancipação humana é formar a consciência revolucionária.

A educação na dialética consiste na síntese e na síntese, perpassando a visão caótica do todo, pelas abstrações e determinações mais simples, pelo método científico e pelo método de ensino. Em suma, o aluno deve ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Deve produzir novos conhecimentos e compreender os mecanismos políticos que estão por trás desses conhecimentos, considerando que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e que a democracia plena é o acesso aos conhecimentos clássicos, conhecimentos sistematizados, produzidos pela humanidade; esse conhecimento é capaz de emancipar o sujeito.

Resgatamos aqui a nossa colocação feita na seção 3 de que o ponto-chave entre **PHC** e **educação integral** é possibilitar que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Se a formação da classe revolucionária for a meta da educação, surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, uma educação que terá como tendência produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais na direção do que há de mais desenvolvido na história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólica; assim, reafirmamos o que diferencia a educação integral sob a perspectiva histórico-crítica, um processo didático-pedagógico que visa ao desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas (*omnilateralidade*, humanização) em busca da emancipação.

Os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas, individualizadas e focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, em que o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais.

Sendo o capital um sistema de controle social que não se dá de forma linear e sem contradições, no que se refere às políticas de educação integral, como se apresenta no contexto brasileiro, na realidade da Amazônia e mais especificamente no município de Belterra, por acontecer de maneira descontinuada, entra em contradição com uma das características próprias da educação, uma vez que, para a aprendizagem acontecer, é

necessária uma certa continuidade. Pautamo-nos, assim, na premissa que reforçamos em nossas discussões no decorrer do texto, a tese de que a educação integral requer ações permanentes e o suporte de uma teoria pedagógica. Assim, a PHC, por se voltar para a formação *omnilateral* e emancipadora, constitui alternativa para que se concretize a educação integral, pois entendemos que “[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa” (Saviani, 2008, p. 107), de maneira a atingir os objetivos da educação, fugindo do imediatismo que vem sendo apregoado na educação brasileira, em que apenas números interessam, bem como fugindo também da descontinuidade presente nas políticas educacionais, que entra em contradição com as características próprias da atividade educacional, pois a educação para formação integral exige um trabalho que tenha continuidade e tempo suficientes para, assim, contribuir para uma educação na perspectiva crítica, que contribua para a formação do ser humano completo.

O desafio para que se possa tornar isso prática concreta, tornar isso realidade, é tornar acessíveis as melhores condições humanas produzidas historicamente, torná-las acessíveis para o conjunto da humanidade, considerando que estamos em uma sociedade de classes, em uma sociedade extremamente desigual, extremamente complexa, que não temos controle dela e seguimos na contramão, no rumo inverso.

O que fica disso, se temos uma proposta de formação integral, *omnilateral*, é uma formação completa, que envolve não só as ideias, mas o acesso, porque, sem o acesso aos bens materiais produzidos, também não tem humanidade, e não são quaisquer bens materiais, são os mais desenvolvidos.

Se temos uma sociedade de classe capitalista, o que podemos intuir é que não há outra alternativa senão luta, e não é qualquer luta. Uma luta que precisa calcular, traçar metas, estratégias, e sair do espontâneo para traduzir em prática e realidade. Isso demanda, por um lado, essa noção de consciência de classe, de quem somos nós, de que somos trabalhadores, envolve mudança de atitudes, de relações, de comportamentos, o que implica que se superem o individualismo, as competições e as diferenças. Se isso não for colocado em pauta, será reduzida a proposta a palavras e discursos. Quão complexo é esse desafio de superar a competição, o individualismo que está entranhado em nós, pois a sociedade estimula o individualismo e competição, por se a sociedade burguesa liberal estimula o individualismo, a divisão, pois, dessa forma, o *status quo* se perpetua. O desafio está colocado na temática de pesquisa e discussão, para que se transforme em alerta para os desafios que são colocados para transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

ABADIA DA SILVA, M. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

ABBIATI, A. S. **Direito à educação integral nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da região metropolitana de Campinas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 283-301, 2020. ISSN 2175-6600. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p283-301>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7295>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ALMEIDA, E. C. G. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/391>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da Faecba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANUNCIACÃO, B. C. P.; MESSEDER NETO, H. S.; MORADILLO, E. F. A pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências: a experiência da área das ciências da natureza e matemática do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFBA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 243-252, 2015. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12422>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/1>. Acesso em: 23 mar. 2023.

APPLE, M. W. Produzindo diferenças: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 1, n. 26, 2015.

ARAGON, L. E. **A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação**. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 21, n. 42, p. 14-33, 2018.

ARAÚJO, D. P.; QUARESMA, E. S. A educação integral e o Programa Mais Educação em escolas públicas da Amazônia brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 67-100, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202158>.

ARROYO, M. G. Direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 65, p. 3-10, 1988.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>.

ASSIS, A. E. S. Q.; MACHADO, C.; GANZELI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. *In*: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. (org.). **Sentidos da Educação Integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 7-30.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. **Cadernos do Observatório da Educação**. São Paulo/Rio de Janeiro, v. 2, 2001.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 873-891, 2022.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria transformadora. Da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BELTERRA. **Plano Municipal de Educação de Belterra**. Belterra: Prefeitura Municipal, 2015.

BOBBIO, N. **Dicionário de política I**. Brasília, DF: UnB, 1998.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. Tradução Marco Aurelio Nogueira. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. DOI: [10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986](https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2011a.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, o Distrito Federal e os Estados. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007c.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 nov. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

BRASIL. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2009b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009e.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007d.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 dez. 1996b.

BRASIL. **Manual operacional da educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2014c.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Sase, 2014b.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144/2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016b.

BRASIL. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 2009a.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016a.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília, DF: SMS, 2020.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007a.

BRASIL. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011b.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2009c.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2013.

BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Caderno para professores e diretores de escola. Brasília, DF: MEC, 2009d.

BRASIL. Resolução FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2017b.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020.

CARVALHO, B. L. **Políticas de educação integral nos municípios de Santarém e Belterra/PAS**. Relatório Técnico-científico. Santarém: Pibib/Pibiti, 2018.

CASTRO, E.; CAMPOS, I. (org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2015.

CAVALCANTE, L. S. A. **Descontinuidade de políticas públicas**: uma análise sobre o Programa Melhor em casa. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2021.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, T. G.; Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 277-293.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Itaú Social, 2011.

CHESNAIS, F. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. *In: SOUZA, A. et al. (org.). Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores.* Fortaleza: Senac; UFC, 2008.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, 2012.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In: ANPEd*, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16.

COLARES, A. A. Empresariamento da educação. *In: LIMA, A. B.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (org.). Em defesa das políticas públicas.* Uberlândia: Navegando, 2020.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 15 dez. 2020.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. *In: JEFREY, D. F.; AGUILAR, L. E. (org.). Balanço da política educacional brasileira (1999-2009) ações e programas.* Campinas: Mercado das Letras, 2013.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos!. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, 2022.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296>.

CORRÊA, M. C. A. Trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 190-202, 2013. ISSN 2175-5604.

COUTO, J. C. **Continuidades das políticas públicas em educação: ações políticas e alternância de poder.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, R. C.; MALDANER, J. J.; CAVALCANTE, R. P. Pedagogia histórico-crítica e educação em direitos humanos: alternativas para o desenvolvimento de uma cultura de promoção e respeito dos direitos humanos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 418-439, 2020. ISSN 2175-6600. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p418-439>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8478>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DA SILVA SACCOMANI, M. C.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12433>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433>. Acesso em: 6 jan. 2021.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. ISSN 2175-6600. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 5 jan. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. A educação integral na Perspectiva Histórico-Crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 562-574, 2011. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 26 out. 2021.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 101-122.

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

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico para a agenda global. **Revista de Educação**, Campinas, n. 20, p. 43-54, 2006.

FAPESPA. **Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação**. Belém, 2022.

FERREIRA, G. A. S. G. **Political turnover, electoral incentives and public inefficiencies: evidence from unfinished, infrastructure projects in Brazil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

FRUTUOSO, C.; MACIEL, A. C. A educação integral: uma experiência e reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Ciências da Educação Americana**, São Paulo, v. 36, n. 56, p. 153-166, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574>.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575-591, 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo***. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIARDINETTO, J. R. B. Pedagogia Histórico-Crítica e educação matemática: a utilização de categorias do materialismo histórico-dialético como subsídio para o processo de ensino. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 211-224, 2020. ISSN 2175-6600. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p211-224>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7280>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GOMES, L. A. **Sistema municipal de ensino de Santarém-PA: implantação e implementação (2004-2014)**. 234 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-280, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16978>.

- GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2006.
- GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere (1891-1937)**. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRANDIN, G. **Fordlândia**: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 215-233, 2008.
- GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx Engels Lenin E Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.
- GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>.
- GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Belém, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Política pública de educação em tempo integral no estado do Pará. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 895-920, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.605>.
- HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. F. R. Pedagogia Histórico-Crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, 2013. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9703>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX. (1914-1991)** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 21, n. 55, 2001.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. Política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Belém, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 16 jan. 2021.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

LAGARES, R.; SILVA, M. L. A. (In)capacidade de implementação de políticas públicas educacionais no município de Miracema do Tocantins: perspectivas, complexidades e possibilidades. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, e72406, 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P. Educação integral: concepções, experiências e sinalizações do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (org.). **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013. p. 18-30.

LOMBARDI, J. C. A revolução russa e os desafios à Pedagogia Histórico crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 292-306, 2017. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i3.24484>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24484>. Acesso em: 8 jan. 2021.

LOMBARDI, J. C. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2016.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, 2009.

LOMBARDI, J. C. Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 19-44, 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/71>. Acesso em: 9 mar. 2021.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnicidade, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Belém, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2ID530>.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017158639>.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9704>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>. Acesso em: 6 jan. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um Prussiano. 1844. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MATOS PEREIRA, J. C. A “fala do desenvolvimento” em Belterra e a transformação do lugar em dois contextos de modernização. **Novos Cadernos**, Belém, v. 14, n. 2, p. 197-217, 2011.

MATOS PEREIRA, J. C. **Cidade na floresta**: Belterra, a experiência da plantation de seringa de Henry Ford na Amazônia brasileira (1934-1945). **Avances del Cesor**, Santa Fe, v. 10, n. 10, p. 129-150, 2013.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela educação integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, 2016.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

MINCER, J. Investment in Human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, [S.l.], v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

MOLL, J. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. In: ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017.

MONTEIRO, E. S. **A implementação do Programa Mais Educação no município de Dourados-MS**: concepções e práticas. Dourados: UFGD, 2016.

MOREIRA, H. B.; ORSO, P. J. O ensino na educação infantil sob a perspectiva histórico-crítica e sua importância para o desenvolvimento humano. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 180-187, 2018.

NOGUEIRA, F. A. **Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais**: fatores que sustentam a ação pública ao longo do anos. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, T. L. M. M. Educação integral: uma análise da implementação das políticas educacionais para o cumprimento da meta 6 do PME de Santarém-PA. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

ORSO, P. J. Escola ‘sem’ partido ou um partido a serviço da burguesia?. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (org.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 131-162.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2021.

PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 24, 2017.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776>. Acesso em: 6 jan. 2021.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, 2013.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9456>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PEREIRA, J. M. O processo de ocupação e de desenvolvimento da Amazônia: a implementação de políticas públicas e seus efeitos sobre o meio ambiente. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, v. 34, n. 134, 1997.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

SANTANA, E. M. S. **Ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Belterra/PA para a implementação da política de educação integral**: relatório técnico-científico. Belterra: Pibic/Fapespa, 2015.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, A. R. **As políticas educacionais implementadas pelo município de Belterra/PA no período de 1997-2012**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SANTOS, M. G. C. **O Programa ‘Mais Educação’ e a educação integral na escola pública**: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SARAVIA, E. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens: orientação para leitura. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na Perspectiva Histórico-Crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. 1, p. 3-22, 2020.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 7 jan. 2021.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 32-49, 2010.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 5 maio 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

- SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.
- SILVA, M. L. Os fundamentos do liberalismo clássico: a relação entre estado, direito e democracia. **Revista Aurora**, Marília, v. 5, n. 9, p. 140-147, 2011.
- SILVA, M. R. S.; OLIVEIRA, S. S. B. O enunciado político-educacional e a transgressão na qualidade da educação pública. *In*: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.
- SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. *In*: SCHWARTZMAN, L. F. *et al.* (org.). **O sociólogo e as políticas públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2835>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951>. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>. Acesso em: 5 maio 2021.
- SOUSA, L. T. **O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra**: desafios de sua implementação a partir da percepção da equipe gestora. Relatório Técnico-Científico. Belterra: Pibic/Procad-Capes, 2017.
- SOUSA, L. T. **Políticas educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, M. M.; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Belém, v. 8, n. 3, p. 113-142, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/641>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 5 jan. 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

TREVISAM, E. Educação em direitos humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. **Revista Acadêmica Direitos Fundamentais**, Osasco, v. 5, n. 5, 2011.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

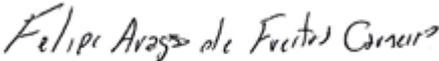
VIANA, A. L.; SILVA, H. P. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2107-2118, 2018.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado¹⁰⁵, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **A educação em tempo integral no município de Belterra/PA (2009-2020): uma análise crítica**, de autoria de Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 30 de janeiro de 2024.

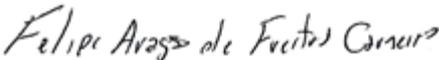


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **A educação em tempo integral no município de Belterra/PA (2009-2020): uma análise crítica**, de autoria de Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 30 de janeiro de 2024.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹⁰⁵ Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com