



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ATYLAN MATOS FREITAS

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, MERCADO E “NOVOS RUMOS”
PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DO
MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO-BA**

Salvador
2024

ATYLAN MATOS FREITAS

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, MERCADO E “NOVOS RUMOS”
PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DO
MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Silveira Bonilla.

Salvador
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Freitas, Atylan Matos.

Escola em tempo integral, mercado e “novos rumos” para a educação pública no Brasil [recurso eletrônico] : um estudo de caso do município de Mata de São João-BA / Atylan Matos Freitas. - Dados eletrônicos- 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação integral. 2. Autonomia docente. 3. Aplicações educacionais. 4. Currículos - Planejamento. 5. Proposta curricular. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.112- 23 ed



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 25/09/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) ATYLAN MATOS FREITAS, de matrícula 2021122985, intitulada ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, MERCADO E “NOVOS RUMOS” PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO-BA. Às 14:00 do citado dia, em formato híbrido: presencial, na sala do gec, e online, em <https://conferenciaweb.mp.br/ufba/gecfaced>, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora, Profª. Dra. MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. KELLY LUDKIEWICZ ALVES e Profª. Dra. JAQUELINE MOLL COLLAR. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente, que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato: o texto final apresenta tema significativo para a educação brasileira e constitui-se em importante contribuição, inovadora e autoral; destaca-se do ponto de vista metodológico e conceitual, com escolhas pertinentes ao tema em estudo; sublinha-se a qualidade do trabalho e a importância de sua socialização, em diferentes formatos, bem como a continuidade dos estudos em nível de doutorado; a banca ainda indicou a mudança do título da dissertação, ficando como designado acima. A banca examinadora aprovou o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



JAQUELINE MOLL COLLAR
Data: 30/09/2024 22:42:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. JAQUELINE MOLL COLLAR, UFRGS
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



KELLY LUDKIEWICZ ALVES
Data: 01/10/2024 13:37:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. KELLY LUDKIEWICZ ALVES, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA
Data: 25/09/2024 22:45:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA, UFBA
Presidente

Documento assinado digitalmente



ATYLAN MATOS FREITAS
Data: 02/10/2024 09:41:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ATYLAN MATOS FREITAS
Mestrando

Para Anita Mateus de Matos

*Meu amor, minha mainha querida,
Anita Mateus, razão da minha vida.*

*Brilha no céu, minha estrelinha,
Te amarei para sempre, minha rainha.*

*Gratidão a Deus por nossa caminhada,
Lado a lado, em cada jornada.*

*Até a eternidade, vou te amar,
Minha luz, meu guia, meu eterno lar.*

*Atylan Matos
Agosto, 2024.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS e ao Divino Espírito Santo, fontes inesgotáveis de amor e bondade e aos Orixás, guardiões do meu caminho, por estarem ao meu lado em cada passo dessa jornada. Nos momentos de luz e de sombras, na alegria e na dor, senti o calor do Vosso carinho, que me sustentou e guiou. Com imenso respeito e gratidão, elevo minhas preces e agradecimentos, sabendo que jamais estarei só. Amém e Axé!

À minha querida Mainha Anita, minha guerreira incansável, minha luz guiadora, que, com sua força e amor, moldou-me no ser que sou hoje. Tua força é o alicerce sobre o qual construí minha vida. Lutaste com bravura e hoje brilhas no céu, como a estrela mais reluzente, nas mãos do Criador. Tua luz ilumina meus dias e teu amor permanecerá eterno em meu coração. Gratidão infinita, meu amor, por tudo que vivemos juntos. Nossa conexão transcende o tempo e o espaço, e até a eternidade seremos um só.

Aos meus pais Geruzia e Marcos, e aos meus irmãos Diogo, Marcela e Jéssica, sou grato pelo apoio e amor constantes. Vocês sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim, nos meus projetos, e me dando a força necessária para continuar.

Ao meu companheiro Cezar, minha rocha, meu apoio. Obrigado por segurar minha mão nos momentos em que o mundo parecia desabar, por enxugar minhas lágrimas e por me incentivar a seguir em frente. Sua paciência e carinho foram fundamentais nessa etapa tão importante de minha vida. Você esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis. Sou imensamente grato. Minha gratidão também se estende à dona Marina Sarly, à Tia Mônica e à Monique. Pelo carinho e atenção nos momentos em que mais precisei. Agradeço de coração.

Aos familiares de Ibiaporã, especialmente Antônio, Rita, Luiz, Maria Lia, José e Aloísio, juntamente aos filhos/as e netos/as, meu carinho e agradecimento pelas mensagens e pelo amor que sempre recebi de vocês. Cada palavra, cada gesto, foi um incentivo a mais para continuar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla, meu respeito e minha gratidão eterna. Sua orientação firme e seu olhar atento foram essenciais para que eu pudesse trilhar esse caminho tão árduo e lindo da produção do conhecimento. Obrigado por acreditar em mim, por me guiar com tanto cuidado e por estar ao meu lado em cada etapa deste trabalho.

Aos queridos e queridas do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), meus sinceros agradecimentos. Os momentos de escuta, de incentivo, de críticas

construtivas, foram fundamentais para o meu crescimento. Aprendi muito com vocês, e por isso, serei eternamente grato. Agradeço também aos professores e professoras doutores/as Nelson Pretto, Salete Noro, Edvaldo Couto e demais membros do grupo, por todo o aprendizado e apoio.

Às professoras Dra. Jaqueline Moll e Dra. Kelly Ludkiewicz Alves, minha gratidão por terem aceitado participar da banca de avaliação deste trabalho e por terem apontado caminhos desde a banca de qualificação. Vocês são maravilhosas, e sou muito grato por terem contribuído com o percurso desta pesquisa.

À equipe e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, obrigado por toda a atenção nos momentos de dúvidas e nos momentos em que busquei por informações. Esse apoio foi fundamental para o sucesso e conclusão deste trabalho.

Aos/às queridos/as companheiros/as do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada. Cada momento de apoio, cada conhecimento compartilhado, cada luta travada ao lado de vocês fortaleceu minha crença na importância de uma Educação Integral para todos e todas. Seguimos juntos, construindo caminhos e semeando esperanças, movidos pela certeza de que a educação é a chave para um futuro mais justo e igualitário.

Por fim, aos/às professores e professoras matenses que aceitaram participar da pesquisa, e aos docentes da Rede Municipal de Educação de Mata de São João, especialmente os/as meus/minhas colegas da Escola Municipal João Pereira Vasconcelos, à diretora Miquelina Serra e à coordenadora pedagógica Anne Bernadelle, minha gratidão. Sigamos juntos, cada dia, lutando por uma Educação Integral pública e de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Que nossa luta nunca cesse, e que nosso sonho de uma educação justa e digna se realize, dia após dia.

FREITAS, Atylan Matos. **Escola em tempo integral, mercado e “novos rumos” para a educação pública no Brasil: um estudo de caso do município de Mata de São João- BA.** 2024, 163f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO:

O estudo aborda a Educação Integral em Mata de São João-BA, analisando as estratégias educacionais adotadas durante e após a pandemia de COVID-19. A pesquisa foca em como a Secretaria de Educação incorporou práticas do mercado educacional, especialmente por meio de parcerias com organizações como a Fundação Lemann e pela adoção de plataformas digitais; examina também como essas estratégias se alinham com a proposta de Educação Integral do município e explora suas dimensões filosóficas, sociais e políticas. Assim, a pesquisa objetivou compreender essa articulação e seus efeitos, e, para tanto, propôs-se a identificar e caracterizar a proposta de Educação Integral do município, mapeando os pacotes educacionais adquiridos durante o período pandêmico (e alguns mantidos atualmente), avaliando suas possíveis potencialidades e limitações. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, por meio de um estudo de caso, utilizando como dispositivos de produção de dados, análise dos documentos disponíveis e entrevistas semiestruturadas com professores/as da rede municipal; para análise dos dados produzidos foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados mostram que o município tem priorizado modelos externos, com foco na elevação do IDEB, utilizando pacotes educacionais que saturam o currículo e comprometem a autonomia docente, que é monitorada por plataformas digitais. Ademais, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre os desafios da Educação Integral no Brasil, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam uma formação mais abrangente para os/as filhos/as da classe trabalhadora.

Palavras chaves: Autonomia Docente; Educação Integral; Pacotes Educacionais; Saturação Curricular.

FREITAS, Atylan Matos. **Full-time school, market and “new directions” for public education in Brazil: a case study of the municipality of Mata de São João- BA.** 2024, 163f.: il. Dissertation (Master’s in Education) – Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT:

The study addresses Integral Education in Mata de São João-BA, analyzing the educational strategies adopted during and after the COVID-19 pandemic. The research focuses on how the Department of Education incorporated practices from the educational market, especially through partnerships with organizations such as the Lemann Foundation and the adoption of digital platforms. It also examines how these strategies align with the municipality's Integral Education proposal and explores its philosophical, social and political dimensions. Thus, the research aimed to understand this articulation and its effects, and, to this end, it was proposed to identify and characterize the municipality's Integral Education proposal, mapping the educational packages acquired during the pandemic period (and some currently maintained), evaluating their possible potentialities and limitations. The methodological approach used was qualitative, through a case study, using data production devices, analysis of available documents and semi-structured interviews with teachers from the municipal network; to analyze the data produced, Discursive Textual Analysis (ATD) was used. The results show that the municipality has prioritized external models, focusing on increasing IDEB, using educational packages that saturate the curriculum and compromise teaching autonomy, which is monitored by digital platforms. Furthermore, the research seeks to contribute to the debate on the challenges of Integral Education in Brazil, emphasizing the need for public policies that guarantee more comprehensive training for working-class children.

Keywords: Curriculum Saturation; Educational Packages; Integral Education; Teaching Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Município de Mata de São João.	42
Figura 2	Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2013 – Fundamental I.	90
Figura 3	Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2013 – Fundamental II.	91
Figura 4	Ciclo da Tentativa de Uniformização e Privatização da Educação Básica Brasileira.	100
Figura 5	Card/ Convite para a Gincana Construindo Conhecimento: Ação do Mais Ideb.	111
Figura 6	Reprodução de vídeo do Jornal Nacional abordando a educação de Mata de São João-BA.	112
Figura 7	Reprodução de vídeo do Jornal Nacional abordando a educação de Mata de São João-BA.	112
Figura 8	Publicações em sites de notícias da Bahia.	113
Figura 9	Card/Convite da Carreata Mais IDEB.	116
Figura 10	Imagens da Carreata Mais IDEB.	116
Figura 11	Card/Comunicado do Teste de leitura nas Escolas da Rede Municipal - Mais IDEB.	117
Figura 12	Reunião com a equipe de Sobral-CE.	118
Figura 13	Lançamento do Projeto Educação 100% em Mata de São João-BA.	118
Figura 14	Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2023 – Fundamental I.	121
Figura 15	Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2023 – Fundamental II.	122
Figura 16	Janela para Acesso do Professor à Plataforma: Minha Folha Betha.	140
Figura 17	Janela para Acesso do Professor à Plataforma: Marcações de Ponto do Docente por mês/dias.	140
Figura 18	Acesso à Ficha Funcional do/a Professor/a na Plataforma Minha Folha <i>Betha</i> .	142
Figura 19	Propaganda apresentada no <i>site</i> da empresa	143
Figura 20	Janela de acesso à Plataforma Ponto iD <i>Technology</i> .	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica entre as cidades da Região Metropolitana de Salvador – BA (Fundamental I)	43
Tabela 2	Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica entre as cidades da Região Metropolitana de Salvador – BA (Fundamental II)	43
Tabela 3	Sobre os/as Professores/as Selecionados	45
Tabela 4	Comparativo dos currículos (2013/2023) para as turmas dos 5º e 9º anos – Semanalmente	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Escolas do Município

44

ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC.br	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CF	Constituição Federal
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPV	Programa Educar Pra Valer
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGESTÃO	Programa de Formação para Gestores Escolares
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. MEMORIAL	14
2. INTRODUÇÃO	21
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	38
3.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	41
3.2 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	45
3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS DADOS PRODUZIDOS.....	47
3.4 A ÉTICA NA PESQUISA	49
4. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE FILOSOFIAS, PEDAGOGIAS E INTERESSES OUTROS	51
4.1 O MOVIMENTO ANARQUISTA E AS IDEIAS DE LIBERTAÇÃO DO OPERÁRIO OPRIMIDO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	52
4.2 O MOVIMENTO INTEGRALISTA E AS CONCEPÇÕES FASCISTAS	55
4.3 CONCEPÇÃO SOCIALISTA MARXISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	60
4.4 O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	65
4.5 OS INTERESSES CAPITALISTAS E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	69
4.6 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA INDUTORA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	73
4.6.1 No meio do caminho tinha uma pedra	79
4.6.2 Caminhando e traçando novas rotas	82
5. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATA DE SÃO JOÃO- BA: ORIGEM, PRÁTICAS E DESAFIOS EM UM CENÁRIO NEOLIBERAL	86
5.1 ORIGEM, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATA DE SÃO JOÃO- BA	88
5.2 PACOTES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DE MATA DE SÃO JOÃO-BA	98
6. ENTRE PACOTES E PRÁTICAS: MERCANTILIZAÇÃO DO APRENDIZADO, SATURAÇÃO CURRICULAR E DESAFIOS ESTRUTURAIS	106
6.1 EDUCAÇÃO SOB HOLOFOTES: CRÍTICA À CULTURA DO ESPETÁCULO.....	107
6.2 SATURAÇÃO CURRICULAR E A OBSESSÃO POR DESEMPENHO.....	120
6.3 AUTONOMIA DOCENTE SOB VIGILÂNCIA.....	133
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A	162

1. MEMORIAL

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança [...]. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social [...].

Paulo Freire (1992).

Minhas considerações iniciais partem de recordações conservadas e ainda muito vivas em minha memória. Revisitá-las no processo de escrita deste memorial abriu possibilidade de um lindo encontro comigo mesmo. Este (re)encontro me fez refletir muito sobre um caminho que foi percorrido, composto por muitas idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores e principalmente sobre um longo caminho que pretendo percorrer.

Assim, na elaboração deste memorial considerei as situações e condições que abarcaram o desenvolvimento dos trabalhos que ora exponho; destaquei elementos, laços, rupturas e relações estabelecidas com o mundo – em especial nas oportunidades durante os estudos nas graduações e formações outras que fortaleceram a construção da minha vida profissional.

Nesse barulho todo da capital baiana, ainda me pego pensando na sombra do pé de seriguela, com suas folhas azedinhas e aquelas doces e suculentas frutas vermelhas... o sabor da minha infância. Sim, a vida em Ibiaporã, distrito de Mundo Novo, situada no interior da Bahia, é composta por muitos sabores. Cresci colhendo frutas fresquinhas nos pés, pescando para me alimentar, estudando em um turno e trabalhando no outro (na colheita de café e feijão) para ajudar minha mainha Anita.

Pertenço a uma família que acredita na educação como oportunidade de crescimento na vida, e seguindo esse pensamento, minha amada avó, a quem chamo carinhosamente por mainha, mesmo não sendo alfabetizada, sempre se esforçou para que eu estudasse e repetia incansavelmente que o seu maior sonho era me ver formado e um homem de bem. Para isso, ela sempre lutava para que não faltasse nada, principalmente quando se tratava da minha educação, e esse gesto dela sempre me impulsionou a agarrar todas as oportunidades de estudos que chegam até a mim.

No ensino médio, precisamente no quarto e último ano do magistério¹, estudando à tarde e com o estágio no turno da manhã, fui convidado para trabalhar com uma turma de Alfabetização Solidária à noite; foi muito corrido para mim, mas serviu de experiência, pois mesmo que o contato que tinha da sala de aula fosse apenas como estagiário, com essa oportunidade pude atuar como professor regente da turma. Era muito empolgante, e cada vez mais me sentia estimulado a levar novidades para a turma; entre as novidades, a caixa de contagem da minha mãe (que era professora na época), textos mimeografados e um retroprojetor, que para utilizá-lo, tinha que escrever ou desenhar manualmente em todas as transparências.

Por ser uma turma de jovens e adultos, muitos estudantes já chegavam à sala de aula cansados do trabalho diário e meio que sonolentos, o que reforçava a necessidade de utilização de materiais e textos que dialogassem com a realidade deles, e atrativos para estimular a leitura daquele público. Esse período foi muito significativo para mim, não apenas por ser a minha iniciação na carreira de professor, mas por possibilitar outros olhares sobre a educação do país, principalmente diante daquele cenário que apontava para a negação de direitos dos trabalhadores rurais e donas de casa, e total desvalorização profissional do magistério, sendo ofertada apenas uma bolsa de cento e cinquenta reais por cada mês trabalhado, porém a convicção de que podemos mudar o mundo através da educação, jamais me fez desistir.

Após a conclusão do ensino médio (magistério), fui trabalhar por contrato temporário em uma escola pública municipal, como professor alfabetizador; no ano seguinte, fui convidado para trabalhar no colégio de Ensino Fundamental II (o mesmo que estudei da 5ª à 8ª série), como professor das disciplinas Desenvolvimento Sustentável e Educação Artística; trabalhei com esses componentes curriculares por um ano e fui afastado da sala de aula, por questões de cunho político partidário. Assim, podemos inferir que a falta de concurso público, em muitos municípios brasileiros, tem levado à precarização da educação pública, uma vez que muitos políticos têm utilizado esses cargos para troca de favores em épocas de eleições, sem sequer levar em consideração os esforços e competências para a gestão das escolas e, principalmente, da sala de aula.

1 O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, na redação anterior estabelecia que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental era a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A redação atual do artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena. ([Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017](#))

Mesmo desempregado, prestei o vestibular para o curso de pedagogia da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e fui aprovado em primeiro lugar. Vale ressaltar que esta é uma universidade privada, que oferta muitos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), pelo Brasil afora e, para mim, que morava em um lugar longínquo, foi a única alternativa para continuar estudando. Iniciando as aulas, senti dificuldade, pois o contato que tinha com as tecnologias digitais era pouco, porém, a necessidade me fez parcelar, em algumas vezes, a compra de um *notebook* usado, que uma prima trouxe de São Paulo; esse computador passou a ser o meu principal instrumento de estudo e, posteriormente, de trabalho.

Nesse equipamento, digitava todos os meus trabalhos e às vezes trabalhos dos colegas e, como não tínhamos acesso à internet, copiávamos em um pen drive e postávamos da *lan house*. Deste modo, dois problemas, como a distância para o polo de apoio presencial da universidade (que ficava em uma cidade vizinha) e a falta de acesso às tecnologias digitais, poderiam ter contribuído para a minha desistência dos estudos, porém, mobilizar os jovens para estudar e formar grupos de estudo na única *lan house* que tínhamos para fazer as atividades do curso, foram algumas das alternativas encontradas.

No início do ano de 2010, após a agonia das eleições (típica de interior), em uma nova gestão municipal, a diretora pedagógica da Secretaria de Educação de Mundo Novo-BA me comunicou que iriam abrir processo seletivo simplificado para o cargo de coordenador pedagógico para atuar nas escolas de Ensino Fundamental. Isso reforça o entendimento de que não existe interesse por parte das sucessivas gestões do município em realizar concurso público, mantendo há mais de uma década a contratação dos cargos para a educação municipal sobre o seu próprio controle; porém, como estava em busca de oportunidades para sair do desemprego, enfrentei a seleção, fui aprovado e logo convocado para trabalhar, em um contrato de dois anos (renovável por mais dois), de acordo com o edital da referida seleção.

Concluí o curso de Pedagogia, ainda trabalhando como coordenador pedagógico da Rede Municipal de Educação de Mundo Novo -BA. Neste emprego, abriram possibilidades de reflexão sobre o que foi apreendido na faculdade, sobre o desenvolvimento das crianças, as metodologias utilizadas para o ensino dos componentes curriculares, como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, a forma de avaliar, dentre outras, aprimorando cada vez mais o meu fazer enquanto profissional de educação. Fizeram parte também desse aprimoramento as formações continuadas para professores/as e coordenadores pedagógicos

pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisas² (parceiro do município na época), onde pude adquirir novos conhecimentos, principalmente sobre o ensino da leitura e da escrita no contexto da alfabetização inicial.

Mesmo trabalhando como coordenador pedagógico, fui instigado a prestar vestibular para o curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa foi uma alternativa encontrada para ampliar o campo de trabalho e sair daquela condição de insegurança provocada pelo contrato temporário; fiquei bastante feliz por ser aprovado em sétimo lugar. Fui desafiado, por mim mesmo, a conciliar estudo e trabalho, o que exige bastante organização e principalmente dedicação. Dividindo-me entre trabalho e estudo, participei de inúmeras palestras, conferências, jornadas pedagógicas referentes ao trabalho e à faculdade e muitos outros eventos na área da educação, a exemplo do Programa de Formação para Gestores Escolares (PROGESTÃO), ofertado às secretarias municipais de educação, através da Secretaria de Educação do Estado e, após a conclusão desse curso, dei continuidade à minha vida acadêmica, cursando pós-graduação lato sensu em Gestão Educacional pela Faculdade João Calvino.

Em 2013, deixei a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I, e segui no desafio de coordenar um colégio de Ensino Fundamental II, o mesmo que estudei, ainda dentro do regime de contrato temporário através do processo seletivo simplificado. Fiquei feliz pela confiança e motivado em cursar uma outra pós-graduação, também lato sensu - Especialização em Educação com Ênfase no Ensino Fundamental II e Médio pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Este curso colaborou bastante com o trabalho da coordenação e principalmente com a minha formação e, por ser um curso a distância, exigiu de mim bastante disciplina e continuou instigando a busca pelo conhecimento através do meio digital, algo que iniciou na graduação.

Ao final do ano de 2014, fiz a inscrição para o concurso público para professor da Rede Municipal de Mata de São João. Fui aprovado, e logo no início do ano letivo de 2015, fui convocado para assumir o cargo de professor. Logo fui encaminhado para assumir uma turma de primeiro ano em uma das escolas com jornada ampliada no litoral do município. Com muito prazer, retornei à sala de aula, conheci meus alunos, elaborei meu plano de curso, e iniciei os trabalhos. Tive a oportunidade de orientar o meu próprio fazer

²O Instituto Chapada de Educação e Pesquisas (ICEP), foi criado em 2006 com o objetivo de ofertar formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos das redes públicas municipais do estado da Bahia, principalmente os municípios da Chapada Diamantina. Atualmente, o referido Instituto, mantém parceria com outros institutos: Natura (Programa Crer para Ver), Itaú Social, Bracell e Arapyau.

pedagógico, de pensar as estratégias de ensino/aprendizagem, refletir sobre a rotina da sala de aula e colocar em prática a teoria que muitas vezes discutia com os professores da outra rede.

Em 2017, o Secretário Municipal de Educação de Mata de São João me convidou para compor o quadro de coordenadores pedagógicos da rede. Aceitando o convite, fui encaminhado para coordenar a Escola Municipal São Francisco, localizada em Praia do Forte; escola com jornada ampliada que acolhe os três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.

Nas primeiras reuniões, que chamamos de jornada pedagógica, elaboramos o Plano de Ação para o ano letivo, refletimos sobre os índices de aprovação, reprovação e evasão, ouvimos os professores e demais funcionários e traçamos metas e ações coletivamente, na perspectiva de sanar os problemas detectados. Depois que concluímos o plano de ação, seguimos com a elaboração coletiva do projeto institucional de leitura, com a temática: Memórias da Praia do Forte: leitura e escrita em todas as áreas, projeto este que mobilizou os alunos e toda a comunidade local, proporcionando assim, contato direto com a história deles.

Todos/as os/as professores/as dinamizaram suas aulas e mergulharam na proposta do projeto; assim os alunos viram sentido no que estavam aprendendo, as famílias começaram a buscar a escola para colaborar com documentos, fotos e muitos objetos que serviriam para o estudo e posterior exposição na culminância do projeto, que denominamos Semana de Arte e Cultura: Memórias da Praia do Forte. Nesse contexto, é importante destacar a importância da gestão democrática para o desenvolvimento dos trabalhos na instituição. É relevante que todos/as os/as professores/as, estudantes, equipe gestora e familiares tenham vez e voz na elaboração e execução da proposta pedagógica e/ou atividades que serão desenvolvidas na instituição e, assim, todos sentirão prazer em participar ativamente de todo o processo.

No início do ano de 2018, integrei o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/ Integrada, movimento de resistência e luta pela garantia do direito dos/as meninos/as aprenderem mais em mais tempo, além do entendimento de que essas crianças, adolescentes e jovens, carecem de uma educação mais abrangente, podendo acessar a cultura, o esporte, o lazer, as tecnologias digitais e inclusive outros espaços da cidade, como espaços também educativos. Deste modo, surge a paixão e o interesse em estudar sobre a Educação Integral em Jornada Ampliada e, através do Comitê, concluí um curso de extensão (ofertado pela Universidade Federal da Bahia), tendo como foco principal a Educação Integral, proporcionando novas aprendizagens e olhares.

Ainda em 2018, a Secretária de Educação me propôs um novo desafio; desta vez, para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, ocupando o cargo de Coordenador de Assessoramento Técnico-pedagógico. Ocupando este cargo, trabalhei na elaboração do Plano de Ações Articuladas do Município, fui membro da comissão de avaliação das metas do Plano Municipal de Educação – PME e Representante da Secretaria Municipal de Educação nas discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Bahia. Nessa trajetória, surgiu a oportunidade de visitar Sobral – CE, que possui um dos maiores Índices de Desenvolvimento Educacional do Brasil (IDEB). Porém, no referido município, pude observar que existe toda uma articulação, na perspectiva de treinar os estudantes para a Prova Brasil, através de testes cronometrados de leitura, até exaustivos simulados do exame.

Diante do supracitado, é questionável um método que possui como alicerce principal a elevação de índices educacionais através de treinamentos, pois sabemos que as aprendizagens acontecem de muitas formas, em tempos diferentes, considerando inclusive o princípio da heterogeneidade. E, mesmo que existisse essa “fórmula mágica”, seria necessário considerar que a realidade de Sobral é totalmente diferente de Mata de São João, logo, essa transposição de método seria inviável. Assim, por que seguir uma cartilha sobralense, se vivemos em um contexto diferente, com público diferente? A mágica da elevação dos índices estaria apenas no uso do material e nas formações pensadas para uma realidade que não é matense? Essas são apenas algumas poucas indagações, que partem de um desejo de mudança, mas aquela mudança com os pés no chão... E estou falando do chão da escola, da sala de aula, onde tudo acontece.

Importante ressaltar que Mata de São João possui uma realidade em que 84% das escolas funcionam em jornada ampliada e, segundo os documentos da Secretaria de Educação, essa ampliação da jornada parte do princípio da educação integral, especificidade que deverá ser levada em conta em todos os planejamentos estratégicos para a educação municipal. Por isso, seria inadequado seguir um modelo de educação que não envolve a formação integral humana, pois segundo a fala do secretário de educação, no seminário sobre a educação de Sobral, em 2018, a rede de educação sobralense possui apenas três escolas do Ensino Fundamental II com jornada ampliada, o que não serviria de exemplo a ser seguido pelo município de Mata de São João.

A crítica tecida aqui serve para refletirmos sobre a aplicabilidade desta parceria entre Sobral (através da Fundação Lemann) e Mata de São João, para a real aprendizagem dos meninos e meninas, sem desprezar a proposta de Educação Integral do município, a

qual, no contexto pandêmico, foi, de certa forma, abandonada, principalmente no que se refere à formação de professores. Aos professores, inicialmente, foram ofertados treinamentos para a utilização do Google Sala de Aula e, posteriormente, para a utilização dos cadernos do Programa Educar pra Valer, programa este, responsável por levar formação continuada para professores e gestores escolares e assessoria pedagógica para as secretarias de educação, através de “pacotes prontos”, baseados no modelo de educação de Sobral- CE. O referido programa adentra os municípios, através de convênio firmado entre as prefeituras municipais e a Fundação Lemann, principal responsável em selecionar os municípios que receberão o programa e seus materiais.

Todos esses momentos e experiências me levaram a refletir profundamente sobre a negação de direitos educacionais e de outros direitos fundamentais, especialmente em territórios longínquos como o que eu residia. Essas reflexões abriram meus olhos para um mundo de possibilidades, onde a articulação e integração das múltiplas dimensões – econômica, política, cultural e pedagógica, são essenciais. Assim, acredito que com a inserção das tecnologias e um trabalho educativo focado no cotidiano da sala de aula, é possível construir uma educação transformadora, partindo do desenvolvimento de políticas públicas que zelem pela formação integral dos filhos/as da classe trabalhadora.

2. INTRODUÇÃO

A Educação Integral, educação em tempo integral ou educação em jornada ampliada, são temáticas que vêm ganhando espaço no cenário brasileiro, principalmente nos estudos acadêmicos e nas muitas e variadas experiências educacionais pelo país afora. Por mais que sejam semelhantes as nomenclaturas, “Educação Integral”, “educação em tempo integral” ou “educação em jornada ampliada”, não podem ser entendidas e/ou interpretadas como sinônimas. Paro (1998) e Cavaliere (2007) apontam que as inúmeras experiências de ampliação da jornada escolar pelo Brasil, nem sempre, exprimem concepções e práticas pedagógicas ligadas com a Educação Integral dos/das estudantes. Em alguns casos, existe apenas a preocupação em ampliar os tempos, com a oferta de mais do mesmo, que nada contribui para uma formação integral humana. Objetivando verificar a concepção de Educação Integral, é fundamental observar os seus aspectos filosóficos, sociais e políticos, na perspectiva de entender a forma como essa concepção de educação se fez e/ou faz presente na educação brasileira.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p.7) descreve que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Compreender o significado da expressão “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que, ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Porém, entendemos que a educação integral não é uma modalidade de ensino, com suas múltiplas metodologias, planejamentos, avaliações, etc. A educação integral vem a ser uma concepção de educação abrangente para o indivíduo que, para além dos espaços escolares (considerados espaços formais de educação), convive e aprende com outros indivíduos e com a comunidade na qual está inserido. Nesse contexto, alguns movimentos partiam do princípio de que era necessário caminhar na direção de uma formação ampla para os homens e mulheres e dentre esses movimentos, os adeptos aos princípios do movimento escolanovista ficaram conhecidos no Brasil como defensores de

uma escola que iria na contramão dos modelos tradicionais, que estavam em vigor na época. Porém, a Escola Nova não era o único movimento a reivindicar novos rumos para a educação do país (Movimento, 2024).

De acordo com Aranha (2006, p.302):

As décadas de 1920 e 1930 foram férteis em discussões sobre educação e pedagogia. Diversos interesses opunham-se, sobretudo entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos da esquerda socialista e anarquista e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação. No meio desse debate, muitas vezes áspero, o governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias como sonhavam os radicais.

Deste modo, é importante salientar que o tema da educação integral, em tempo integral, não é recente no Brasil; com base nos princípios escolanovistas e nos estudos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, o baiano Anísio Teixeira (1999) foi um dos primeiros educadores brasileiros a pensar em uma educação moderna e renovada, objetivando construir uma sociedade democrática. De acordo com Cavaliere (2010, p.250), a proposta de Anísio Teixeira (1999, p.23) “[...] ainda hoje ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar”. Para Anísio Teixeira, a educação integral era um meio de as crianças alcançarem uma formação completa. Assim, idealizou, na década de 1950, a escola de tempo integral, mais conhecida atualmente como Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizada em Salvador-BA. Teixeira (1997) tinha em mente que este modelo de educação era o ideal capaz de suprir as lacunas apresentadas pelas outras instituições de ensino.

Nesse sentido, Teixeira (1997, p.243) afirma:

[...] haverá escolas nucleadas e parques escolas, sendo obrigado a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Diante do exposto, vale ressaltar que a Educação Integral ultrapassou a dimensão do tempo, através da materialização do pensamento de Teixeira, que naquela época já refletia sobre a impossibilidade de uma formação abrangente para o ser humano em apenas quatro horas. E, ampliado o tempo, o educador baiano sentiu que era importante ampliar também os espaços, criando oportunidades educativas para os/as estudantes, acrescentando atividades outras que pudessem colaborar com a formação integral dos/as estudantes.

Colaborando com o pensamento de Teixeira, Paro (1998, p.19) orienta que precisamos de uma escola à qual se vai pretensamente para aprender matemática, geografia, ciências, mas também para aprender a dançar, brincar, cantar, amar, discutir política e ser companheiro. Deste modo, é relevante o debate sobre as possibilidades e os desafios enfrentados pelos municípios nas redes de educação, diante dos muitos cortes, falta de incentivos financeiros e formação dos/as professores/as para a qualificação da oferta da Educação Integral em jornada ampliada para os meninos e meninas estudantes e filhos/as da classe trabalhadora, que são na maioria o público da escola pública, e que sonham diariamente por dias melhores.

A partir de um pensamento Freireano, podemos refletir que:

As transformações do mundo necessitam tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p.53)

O sonho vivido é por oportunidades, não por oferta de “mais do mesmo”; entendemos que a ampliação do tempo apenas não dá conta de contribuir com a formação integral de meninos e meninas. É necessário, também, ampliar espaços e oportunidades para que nossas crianças e jovens tenham acesso à cultura, às tecnologias, ao esporte, ao lazer, à vivência da democracia nos espaços escolares. Nossos/as meninos/as carecem de uma educação maior, mais integral. E, diante do exposto, como nos orienta Freire, nesses tempos sombrios, teremos que marchar e lutar, pois os nossos governantes pouco se interessam pela educação dos filhos da classe trabalhadora.

Para além dos conceitos (pre)estabelecidos através dos muitos estudos teóricos, ao longo da história, é importante apontarmos que, com o discurso de melhoria na qualidade da educação brasileira e supostamente a proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, o Banco Mundial (BM), seguido por muitas outras instituições do setor privado, têm buscado interferir nas políticas públicas e, nesse caso específico, na política de ampliação da jornada escolar, também conhecida no atual contexto, como política de educação em tempo integral. Souza e Soares (2018, p.12-13) alertam que “[...] a educação integral oferecida atualmente no Brasil surgiu de um movimento empresarial e está ligada aos interesses do imperialismo e da grande burguesia brasileira e traz consigo concepções e ideologias vinculadas às relações de produção capitalista.” O que vemos nas escolas

brasileiras é a ampliação do tempo escolar de forma precária, sem infraestrutura necessária, sem investimento em recursos humanos, dentre outros graves problemas.

Conforme o mencionado, a lógica da burguesia é apoiar-se nas fragilidades existentes na educação brasileira e utilizá-las como ferramentas para a desqualificação do que já foi consolidado, na perspectiva de sobrepor suas ideias de salvadores de um sistema falido. Em outras palavras, o ideal é que tudo dê errado, para que, de alguma forma os mercadores entrem em ação, mostrando as possibilidades, dentro da lógica capitalista, para dar certo. De acordo com Souza e Soares (2018), mesmo precariamente, esses programas avançam ampliando o ideário liberal pós-moderno de Educação Integral em todas as esferas da educação básica, com o objetivo de aprofundar o controle ideológico do nosso povo, diante da dominação econômica, política e cultural imposta pelos países imperialistas, especialmente pelos Estados Unidos da América.

No que tange a oferta de educação em jornada ampliada, o modo de produção capitalista, começa a ditar suas regras, que, em sua totalidade, seguem na contramão dos ideários da Educação Integral. Conforme Silva (2017, *apud* Souza; Soares, 2018, p.14): “[...] as prioridades das políticas públicas de educação impostas pelo Banco Mundial, invariavelmente, elegem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação”. As demais áreas do conhecimento são desvalorizadas, especialmente as que fomentam o pensamento crítico sobre a realidade de opressão vivida pelos trabalhadores. Ainda nessa direção, Aleprandi (2017, *apud* Souza; Soares, 2018) afirma que as atividades de esporte e lazer são trabalhadas superficialmente com o objetivo de atrair o interesse dos jovens em permanecer na escola, o incentivo ao estudo sobre o uso de mídias, comunicação, tecnologia, busca garantir o conhecimento básico para que a população atenda ao mercado empresarial e se insira no mundo do consumo que tem como consequência o endividamento.

Diante do que foi exposto, percebemos cada vez mais a necessidade de ampliação do debate em torno da Educação Integral e, principalmente, do que está sendo feito pelo Brasil à fora em nome dessa concepção de educação. Ademais, é interessante que se faça também uma análise de como a Educação Integral é apontada nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal, de 1988, que enuncia a educação como direito social fundamental: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205, CF).

Esse direito é reiterado na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como ampla rede de proteção à criança e ao adolescente. O ECA prevê a necessidade de que todas as instâncias e segmentos compartilhem o compromisso de assegurar a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, reforçando a importância da união e do diálogo entre os familiares, a comunidade escolar, sociedade como todo e o poder público, em torno desse propósito. Dessa maneira, a proposta da Educação Integral em jornada ampliada permite a articulação entre os diversos segmentos da sociedade para que sejam assegurados, de acordo com o art. 4º do ECA, “[...] direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990)

Neste sentido, percebemos que a educação deve priorizar o objetivo maior do ensino fundamental que é o de propiciar a formação básica para a cidadania, em consonância com o artigo 32, da LDB, Lei nº 9.394/96, que, no segundo parágrafo, estabelece que para atingir essa formação é necessário a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. A mesma Lei (Brasil, 1996) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, que indica o aumento progressivo da jornada escolar, conforme destacamos:

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.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art.: 87.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Diante do exposto e no que tange à Educação Integral, apontamos que, no Brasil, existe uma tentativa de construção de um arcabouço legal, porém ainda limitante, por não estimular a implementação de uma política pública de estado, apenas de governo, capaz de subsidiar também essa implementação nos municípios brasileiros. Atualmente, o que temos como base legal para o entendimento e oferta sobre/da Educação Integral parte das muitas interpretações do que consta nas leis supramencionadas e de outras leis, decretos, atos normativos e muitos outros documentos utilizados como referência quando se trata da ampliação de espaços, tempos e oportunidades educativas para os/as estudantes. Na perspectiva de promover discussão e conseqüentemente incentivar a ampliação dos tempos

e espaços educativos, o Ministério da Educação (MEC), no Governo Lula, criou a política pública de indução, o Programa Mais Educação, lançado em 24 de abril de 2007, instituído pela portaria Interministerial nº 17:

[...] o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é recriar a escola como instituição total, e sim implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar e integral. (Silva, 2012; p.11)

É importante salientar que a preocupação, com a criação do Programa Mais Educação, era colocar as crianças e adolescentes no centro das atenções, entendendo que a educação dos meninos e meninas carecia de uma atenção maior para pensarmos em uma formação integral humana. De acordo com Moll (2012):

[...] o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (MOLL, 2012, p. 14).

Nos governos Lula e Dilma, todas as redes de educação do país puderam acessar o Programa Mais Educação, que entende/entendia a Educação Integral como meio para garantir aos estudantes o desenvolvimento e proteção, como sujeitos de direitos que vivem em uma sociedade, pensando para além dos espaços restritos à escola ou à sala de aula, buscando a integração da educação dos/das estudantes com outros setores da sociedade, como a saúde e a cultura, por exemplo.

Colaborando com esse debate, Pretto (2011, p.2) afirma que:

O mundo contemporâneo tem trazido surpresas e situações de tal complexidade que nos têm deixado perplexos, quase atordoados. Não temos mais possibilidades de analisar nenhuma área com abordagens simplificadas, meramente isolando-se variáveis, com o objetivo de se buscar elementos definidores de uma ou outra, separadamente. Mais do que nunca, hoje, pensar sobre educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada.

Deste modo, podemos inferir que não cabe mais entendermos que uma educação de qualidade é feita exclusivamente no “quadrado” da sala de aula física, uma vez que os diálogos e as aprendizagens não se dão apenas por um único meio e em um único espaço, e

formar o estudante, integralmente, requer dinamismo e mudança na metodologia. Diante do exposto, concebemos que a Educação Integral deve ser marcada não apenas pelo tempo cronológico ampliado, mas, sobretudo, pelas oportunidades de aprender mais em mais tempo. Acerca desse debate, vale ressaltar a seguinte contribuição de Jaqueline Moll:

Trata-se de (des)façer os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu continuum, em suas dinâmicas como sujeitos “portadores” de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação, instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa operar com a música, com as ciências, com as tecnologias, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo. (MOLL, 2014, p. 105).

Assim, é importante que haja articulação da escola com outros espaços da comunidade, na perspectiva de integrar os saberes. Através dessas parcerias, a comunidade onde os/as estudantes estão inseridos passa a ser uma comunidade educadora e ao mesmo tempo educanda, considerando a reciprocidade da troca de saberes e experiências, entendendo também que essa comunidade possui elementos e espaços que são aprendentes e podem colaborar com aprendizagens outras dos meninos e meninas estudantes.

Para isso, é necessário reconhecermos que, para além do desejo da implementação e oferta da Educação Integral, quase sempre nos deparamos com problemas de cunho estrutural que impedem a efetivação dessa política pública. Como podemos verificar nos textos de Moll (2014); Pio, Nishimura e Araújo (2013); e Cordeiro (2017), a falta de infraestrutura para atender a demanda da educação com jornada ampliada ainda é um dos maiores problemas, uma vez que em alguns municípios as escolas foram construídas para atender uma demanda de turno parcial. Moll (2014) utiliza dados do estudo de Soares Neto *et al.* (2013) para apontar a desigualdade de infraestrutura escolar em que estudam, em maioria, filhos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) comparada às escolas que não recebem essa população. “[...] Historicamente, o poder público negligenciou a estrutura física das escolas em regiões mais vulneráveis.” (Moll, 2014, p.7).

Outros desafios, apontados por Pio, Nishimura e Araújo (2013), refletem a falta de articulação das medidas necessárias para implementação da escola de tempo integral, tais como financiamento, estrutura física, recursos e, até mesmo, organização pedagógica. Nesse sentido, Ferreira (2007) (*apud* Pio, Nishimura; Araújo, 2013, p.93) considera que “alguns elementos básicos não foram resolvidos [...], como a formação dos/as professores/as, sua remuneração justa, instalações adequadas com funcionários/as suficientes e competentes

para atender a real demanda da escola”. Dentre outros elementos não resolvidos para a efetivação da Educação Integral, podemos citar a falta de acesso às tecnologias digitais, não apenas nos espaços da escola, mas também na comunidade em que os/as estudantes estão inseridos. Cordeiro (2017), em uma pesquisa que busca articular o uso das tecnologias digitais em escola com jornada ampliada, aponta que:

Um dos primeiros desafios da escola para implantar o projeto e as práticas com a tecnologias que estavam chegando foi ter que trabalhar com aparelhos digitais móveis no modo *offline*, na medida em que, por sua natureza, estão intimamente atrelados à conectividade. Isso porque a internet destinada ao projeto nunca foi implantada na escola. Esse foi um fator que limitou muitas atividades, principalmente, as que poderiam ter colocado a escola e seus praticantes em rede (CORDEIRO, 2017, p. 9).

Diante do exposto, as desigualdades de acesso e uso das tecnologias digitais, se arrastam há muito tempo em nosso país, prejudicam principalmente os/as estudantes da escola pública, que são os mais pobres, numa sociedade injusta e desigual. Essa triste realidade é aqui apontada pelos dados da pesquisa TIC Educação 2019, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação e utilizada neste trabalho por entendermos que com a pandemia de COVID 19, os problemas aqui apresentados foram colocados em lupa e ganharam mais visibilidade perante a sociedade (CETIC, 2019a): Em 26% das escolas urbanas não havia nenhum computador disponível para uso dos/as discentes em atividades educacionais. Em 92% das escolas com acesso à Internet havia rede WiFi, porém, em diversas escolas o acesso dos/as estudantes era limitado.

Entre as escolas públicas, 90% tinham WiFi, sendo que um terço (34%) disponibilizava o acesso para os/as discentes. Se tratando das escolas localizadas em áreas rurais, 40% contavam com ao menos um computador com acesso à Internet (de mesa, portátil ou tablet). O telefone celular era um dos principais meios de acesso à rede e de realização de atividades administrativas e pedagógicas nestas instituições. Em 52% das escolas, os gestores escolares afirmaram que os/as professores/as utilizavam telefones celulares com os/as estudantes para desenvolver atividades pedagógicas. O telefone celular foi também citado por 65% dos gestores como ferramenta de realização de atividades administrativas, percentual que era de 48% em 2017. Em grande parte dos casos (61%), tais atividades eram realizadas em celulares próprios, cujos créditos ou planos de dados não eram custeados pela escola (CETIC, 2019a).

A falta de acesso também sempre se fez presente nos domicílios brasileiros, segundo dados da pesquisa TIC domicílios, como podemos verificar na pesquisa realizada pelo CETIC (2019b, p. 23):

Em 2019, o número de domicílios com acesso à Internet chegou a 50,7 milhões (71% do total), um acréscimo de 5,2 milhões de domicílios em relação a 2018. O avanço foi impulsionado, sobretudo, pela disseminação do acesso entre as classes C e DE: pela primeira vez, mais da metade dos domicílios das classes DE estavam conectados à Internet, proporção que passou de 30% em 2015 para 50% em 2019. Porém, persistem as desigualdades regionais, com uma diferença de 10 pontos percentuais entre o Sudeste (75%) e o Nordeste (65%). [...] A presença de computadores está associada a fatores sociodemográficos: em 2019, eles estavam presentes em 95% dos domicílios da classe A, mas em apenas 44% dos domicílios da classe C e 14% dos domicílios das classes DE. Mesmo com o aumento do número de domicílios conectados, cerca de 20 milhões de domicílios brasileiros não tinham acesso à Internet em 2019, fenômeno mais concentrado, em números absolutos, no Sudeste (7,8 milhões de domicílios) e Nordeste (6,4 milhões). Entre segmentos socioeconômicos, 13 milhões de domicílios das classes DE não tinham acesso à Internet em 2019.

Apesar desses dados da pesquisa nos apontar avanços no uso das tecnologias digitais pelos/as cidadãos/ cidadãs brasileiros/as, nos revela algo bastante curioso, que é, na maioria dos casos, o acesso exclusivamente pelo celular e que, principalmente essa utilização era feita nos domicílios da população pobre, em sua maioria residentes em periferias e regiões mais castigadas do país, que, inclusive, compartilham o sinal de internet com a vizinhança para amenizar o peso da conta que chega mensalmente.

Em se tratando de uma educação abrangente para todos/as estudantes do país, como cidadãos e cidadãs de direitos, é imprescindível que levemos em consideração que estamos vivendo em um mundo tecnológico e, apesar da restrição do uso dessas tecnologias digitais pela população mais carente, eles e elas, de alguma forma, vivenciam, dentro de suas comunidades, algumas experiências com tais aparatos tecnológicos. Assim, para falarmos em Educação Integral e que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano, é importante considerarmos o mundo contemporâneo com todas as suas facetas tecnológicas e os turbilhões de informações nele presente.

Nessa direção, podemos inferir que a falta de políticas públicas para a inserção desses aparatos tecnológicos com acesso à internet nas escolas públicas e comunidades vem dificultando a continuidade dos estudos por parte dos/as estudantes das escolas públicas, como aconteceu a partir de 2020, para o enfrentamento da pandemia do coronavírus.

É relevante considerarmos que vivemos um momento muito delicado, no qual fomos surpreendidos por uma pandemia em nível global, provocada pelo SARS-CoV-2, em que uma das principais formas de transmissão do vírus estava relacionada ao contato próximo

entre indivíduos. Diante de tal problemática, todo o planeta passou a tomar decisões com intuito de preservar a saúde da população e, no Brasil, optou-se por publicar decretos ordenando a suspensão por tempo indeterminado das aulas presenciais e consequente fechamento das instituições escolares, gerando inquietação, angústias, tensões e incertezas por parte dos profissionais da educação, estudantes e familiares.

Nesse cenário pandêmico, as instituições de ensino tiveram que se articular, seguindo os decretos e atos normativos que eram publicados nos diários oficiais dos estados e municípios, buscando entender como se desenvolveriam as atividades pedagógicas fora dos espaços convencionais da sala de aula. Assim, todos os municípios fizeram do ensino remoto³, a novidade do momento. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38),

[...] o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”.

Deste modo, as atividades remotas entraram nas casas de alguns estudantes, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), na perspectiva de oferecer a continuidade das atividades presenciais por meio de ambientes e recursos tecnológicos, para dar conta do ensino e aprendizagem no período da pandemia. Porém, não houve reflexão sobre um problema que vem se arrastando há décadas, que é a falta de políticas públicas para o acesso às tecnologias digitais, o qual nos fez esbarrar em muitos problemas ligados à falta de equipamentos como celulares, tablets e computadores e também à falta de acesso à internet. Segundo dados da pesquisa TIC Educação, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2021. p.3):

[...] desafio citado por uma alta proporção de gestores escolares foi a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos (86%). Tal proporção foi ainda maior entre escolas localizadas em áreas rurais, as municipais e as estaduais. As desigualdades em relação ao acesso e ao uso das tecnologias se tornaram mais evidentes durante esse período e se somaram a outras desigualdades socioeconômicas.

Ainda nessa direção, a pesquisa PAINEL TIC Covid-19, realizada pelo CETIC (2021, p.86) evidencia:

³ “[...] O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus.” (Behar, 2020; Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

[...] a falta de recursos digitais para acessar as aulas e atividades educacionais remotas é um dos principais aspectos que contribuíram para que os estudantes não conseguissem dar continuidade ao acompanhamento das atividades educacionais remotas. As desigualdades de acesso dos estudantes a dispositivos conectados são marcantes: três quartos dos usuários de Internet com 16 anos ou mais das classes DE (74%) acessavam a rede exclusivamente pelo telefone celular, percentual que era de 11% entre os usuários das classes AB. Também há disparidades na disponibilidade de dispositivos para o acompanhamento das atividades educacionais: enquanto 70% dos usuários de Internet com 16 anos ou mais das classes AB que frequentam escola ou universidade utilizaram um computador portátil, como um *notebook*, e 46%, um computador de mesa, as proporções caíram para 32% e 19%, respectivamente, entre os usuários da classe C, e para 12% em ambos os dispositivos entre aqueles das classes DE. (CETIC, 2021, p.86).

Mesmo diante das desigualdades educacionais e sociais existentes no Brasil, todos os municípios brasileiros seguiram a orientação do governo federal⁴, lançando a proposta do ensino remoto para as redes de educação, muitos sem sequer analisar as especificidades do município e/ou realizar um diagnóstico para conhecer a realidade dos/as estudantes e seus familiares, o que seria relevante para o conhecimento das questões citadas anteriormente. O município de Mata de São João, localizado na Região Metropolitana de Salvador – BA, possui 87%⁵ da rede com educação em jornada ampliada na perspectiva da formação integral humana (segundo o Plano Municipal para a Oferta da Educação Integral) e é um dos muitos exemplos de município que ofertou o ensino remoto para toda a rede de educação.

A oferta foi regulamentada pelo decreto de Nº 995/2020, de 23 de julho de 2020, que alterou o Decreto Municipal nº 609/2020, que dispõe sobre a regulamentação das Atividades Remotas na Rede Pública Municipal de Ensino, enquanto perdurarem as medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), no Município de Mata de São João/BA. Importante ressaltar que, antes da pandemia, Mata de São João optou por seguir o modelo de educação de Sobral-CE, sem sequer consultar a categoria docente e/ou levar em consideração o projeto de Educação Integral do município, considerando apenas que o caso Sobral repercutiu na mídia brasileira, por conseguir elevar o seu Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

A partir de um convênio mediado pela Fundação Lemann, o programa Educar pra Valer chegou em Mata de São João, com inúmeros cadernos de atividades, testes de leitura cronometrado e seus exaustivos simulados da Prova Brasil. O supracitado programa faz parte de uma das ações da Associação Bem Comum, que é financiada pela Fundação Lemann. A

⁴ Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 29 abr. 2022.

⁵Informação extraída do relatório de atividades da Prefeitura Municipal de Mata de São João – 2020.

referida associação aponta em seu *site*⁶ que possui como um dos seus principais objetivos contribuir com a elaboração e/ou execução de políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento integral nos aspectos educacionais.

Analisando o site, inferimos que esta associação, com o seu projeto principal, assim como a própria fundação provedora, possuem uma concepção de formação integral humana que vai na contramão das pesquisas educacionais realizadas atualmente, entendendo que apenas os aspectos formais dariam conta de um desenvolvimento/ formação completa para todos e todas. A apropriação dos termos e discussões sobre a formação integral humana, realizado por muitas fundações, instituições, órgãos, dentre outros, são tentativas de validar o projeto de transformação do ensino público em mercadoria.

A lógica da transposição de método, modelos e materiais, propostos nessas parcerias, é uma forma de mercantilizar a educação brasileira, de transformar a autonomia do/a professor/a em algo engessado, retirando a liberdade de pensar, planejar e preparar os materiais didáticos personalizados para os/as estudantes. No contexto pandêmico, percebemos ainda que o município de Mata de São João seguiu o projeto do capital, optando mais uma vez por firmar parceria com uma outra empresa privada, a Google, sendo esta a única opção para professores e alunos nas atividades do ensino remoto. Deste modo, mesmo que tardiamente, os professores receberam um *Chromebook* e alguns/ algumas estudantes do Ensino Fundamental II receberam *tabletes*.

Para a utilização dos equipamentos, aos/às professores/as foi ofertado treinamento apenas para a utilização do Google Sala de Aula, o que, para a secretaria de educação do município, bastaria para o desenvolvimento das atividades remotas em tempos de pandemia. Essa entrada da Google no município nos direciona para um entendimento de tentativa de plataformação da educação municipal, segundo Pretto *et al*, (2021, p.235):

Durante a pandemia COVID-19, esse fenômeno manifestou-se na difusão da disponibilidade de serviços oferecidos de forma “gratuita” a instituições e redes da área da educação, por empresas como Google e Microsoft. Há muita incerteza acerca do que exatamente essas organizações barganham ao ofertarem serviços com alto custo e disponibilidade em escala, de forma gratuita.

[...] Nas palavras de Alexandre Campos, chefe de educação do Google no Brasil: “Uma das vantagens de oferecer serviço para escolas é fidelizar o usuário desde cedo” (Romani, 2019). Isso ocorre basicamente de duas formas: na criação de uma familiaridade e fluência no uso de sistemas (como nos sistemas operacionais), torna-se um hábito; e também no armazenamento massivo de dados na “nuvem” (como o armazenamento de e-mail, fotos, mídias e textos em redes sociais) e em definições que nos “amarram” a sistemas (como a criação de um endereço de e-mail que se torna uma identidade do usuário em diversas outras plataformas) (Pretto *et al*, 2021, p. 235).

⁶Disponível em: <<https://abemcomum.org/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

De acordo com o que foi mencionado, o município de Mata de São João optou por “amarrar” professores/as e estudantes no período das atividades remotas, a um sistema, ofertando aos/ às docentes Chromebook e Tabletes aos/às discentes, equipamentos esses com armazenamentos em nuvem. E, logo de imediato, a orientação para a utilização de e-mail institucional criado na plataforma Google, treinamento para utilização do Google sala de aula e desenvolvimento de atividades por professores/as e estudantes nessa plataforma.

Com o retorno presencial das aulas, professores/as e estudantes foram surpreendidos/as por uma nova plataforma que, até então, parece que veio para substituir a anterior. Em 2022 chega às instituições de ensino do município o que estão chamando, em suas propagandas nas redes sociais, de Escolas 4.0 (criativas, inovadoras e tecnológicas). Essa nova plataforma, a Ponto ID Technology, se apresenta como uma plataforma de gestão inteligente para planejar e gerenciar tanto o conteúdo, quanto o processo de gestão, de forma simples, intuitiva e inteligente, garantindo ainda que o gestor terá todos os dados relevantes sobre a gestão sempre a vista, além de oferecer um sistema de gestão com controle de frequência digital com reconhecimento facial.

Essa empresa está situada em Goiânia/GO, iniciou suas atividades em 2016 nos Estados Unidos, no Estado da Flórida (segundo informações colhidas no site da empresa⁷), porém não divulgam quem são as suas parcerias no exterior. Além do controle de frequência digital, através do reconhecimento facial, essa plataforma utiliza um sistema de registro de planejamento e atividades diárias, relatórios por unidades de cada estudante individualmente (registros feitos pelo professor, que acessa o sistema utilizando o CPF como login). Vale salientar que toda essa propaganda veiculada em mídia nacional, em horário nobre, reafirma mais um aparato de vigilância de professores/as e estudantes, em escolas que, na realidade, não possuem laboratórios de informática, computadores e um bom sinal de internet como nos mostra os dados da pesquisa CETIC, relacionados à realidade das escolas brasileiras.

Diante da supervalorização da cultura do espetáculo⁸, aparecimento nas mídias sociais e a necessidade em reafirmar que Mata de São João possui o maior Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da Região Metropolitana de Salvador, estamos

⁷ Disponível em: <<https://search.app/eBhK9oXCUFNpwnh8>>. Acesso: 24 maio 2021.

⁸ Para Guy Debord (1967), o espetáculo é a fase extrema do processo de alienação, presente na totalidade do mundo capitalista, na produção, no consumo, na política, na cultura, no lazer, nas letras, nas artes, nas relações sociais e na relação do indivíduo consigo mesmo e com sua vida. Nesse estágio avançado do capitalismo a separação, a contemplação, a inércia e a passividade exprimem a forma radicalizada de alienação e o desenvolvimento pleno do fetiche que envolve a mercadoria, consumada no indivíduo-espectador da vida, da sociedade, da história e do mundo. (Paz, 2011, p.14)

assistindo a proposta pedagógica da rede de educação parecer por carência de conhecimento sobre a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, bem como de articulação entre a escola e a comunidade na qual está inserida. A secretaria de Educação de Mata de São João aderiu ao chamado “currículo prioritário” (também presente na rede de educação de Sobral- CE), através de uma portaria que foi enviada para as escolas da rede, sem sequer ter sido publicada no Diário Oficial do Município.

Tal documento: “Institui Currículo Prioritário Bloco 2020/2021 do primeiro bimestre de 2021 para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João no contexto da Pandemia da Covid – 19, para organizar processo de Avaliação Formativa e/ou Diagnóstica”. (MATA DE SÃO JOÃO, 2021). Neste documento, percebemos clara negação de direitos, pois foi negado às crianças, adolescentes e jovens o direito de acessar o conhecimento (já limitado pelo chamado currículo do município, que segue o Documento Curricular Estadual). O que foi ofertado a partir desse documento, inclusive validado para o ano de 2022, foi apenas um recorte de conteúdos que foram escolhidos dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como prioritários, impedindo assim de os/ as estudantes avançarem em suas aprendizagens e se desenvolverem.

Diante do exposto, temos um caso específico de uma rede de educação que desenvolve suas atividades em jornada ampliada, e se propôs a ofertar essas atividades através do ensino remoto, segundo documentos publicados no diário oficial do município. Buscando incorporar estratégias que julgaram necessárias para o bom andamento das atividades e consequente elevação dos índices de desenvolvimento educacionais, o município de Mata de São João-BA, seguiu com as parcerias com a Fundação Lemann/ Programa Educar Pra Valer (EPV) e, mesmo após o retorno presencial das aulas, percebemos a firmeza no trato entre as partes e a inserção de uma nova empresa (já citada anteriormente) no município; esses são alguns exemplos de ações que perpassam pelo cotidiano docente e que não se esgotam nesse texto introdutório. Assim, um questionamento, tensionará os nossos estudos/debate: Como as estratégias desenvolvidas pelo mercado educacional e incorporadas pela secretaria de educação de Mata de São João para o desenvolvimentos das atividades remotas durante a pandemia e, mantidas no atual contexto de retorno presencial das aulas, interferem na proposta de Educação Integral do Município?; Como questões secundárias, temos: Qual a proposta de educação integral do município? Quais pacotes educacionais foram comprados durante o contexto pandêmico e quais estão em vigência? Quais as potencialidades e limites desses pacotes no marco da proposta de educação integral do município?

Para responder a essas questões, temos como objetivo geral da pesquisa: Compreender como as estratégias desenvolvidas pelo mercado educacional e incorporadas pela secretaria de educação de Mata de São João para o desenvolvimento das atividades remotas durante a pandemia, e, mantidas no atual contexto de retorno presencial das aulas, interferem na proposta de Educação Integral do Município. E, na perspectiva de alcançarmos o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Identificar e caracterizar a proposta de educação integral do município; mapear e caracterizar os pacotes educacionais que foram comprados durante o período pandêmico e quais estão em vigência no município de Mata de São João; Identificar as potencialidades e limites desses pacotes no marco da proposta de educação integral do município.

Objetivando expor as reflexões desta investigação, organizamos a dissertação em sete seções, sendo a primeira seção composta pelo MEMORIAL, onde refletimos sobre o percurso de vida e formação do pesquisador, revisitando memórias que resgatam a essência de sua trajetória pessoal e profissional. Nesta seção descrevemos como as experiências vividas, desde a infância em Ibiaporã, interior da Bahia, até os desafios enfrentados na carreira educacional, moldaram sua identidade e suas práticas como educador. A narrativa destaca a importância da educação como um meio de transformação pessoal e social, enfatizando as lutas e conquistas ao longo de sua jornada, culminando em uma profunda reflexão sobre o papel das políticas públicas e da formação integral humana na construção de uma educação transformadora.

A segunda é composta pela INTRODUÇÃO do trabalho, e nela foi cuidadosamente construído o objeto de pesquisa, contextualizando-o no tema da Educação Integral e problematizando-o a partir das práticas e realidades vividas no município de Mata de São João- BA. Ao explorar as especificidades locais, identificamos como a implementação da Educação Integral tem sido desafiada por políticas e práticas que muitas vezes desconsideram as particularidades do contexto local. Essa análise crítica das dinâmicas educacionais e das intervenções externas permitiu a formulação das questões e objetivos da pesquisa, que buscam compreender de que maneira as estratégias desenvolvidas no município interferem na proposta de Educação Integral, e como essas tensões refletem nos processos de ensino e aprendizagem.

Na terceira sessão apresentamos a METODOLOGIA DA PESQUISA, descrevendo o *locus* e as escolhas metodológicas adotadas para a condução desta pesquisa, destacando a abordagem qualitativa como base fundamental, por possibilitar uma compreensão profunda e integrada dos fenômenos investigados. Utilizamos entrevistas semiestruturadas para captar

a riqueza das experiências dos participantes, combinando essas informações com a ATD, a fim de identificar e interpretar os significados atribuídos às práticas educativas no município. Através da articulação teórica e da aplicação rigorosa dos princípios éticos, buscamos assegurar a validade, fidedignidade e relevância do estudo, respeitando as especificidades do campo investigado e os direitos dos participantes.

Na quarta seção, intitulada AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE FILOSOFIAS, PEDAGOGIAS E INTERESSES OUTROS, exploramos as diversas correntes ideológicas que moldaram as propostas de Educação Integral ao longo da história brasileira. Analisamos as influências de movimentos como o anarquista, integralista, socialista marxista e escolanovista, destacando como cada um concebeu a formação integral humana. Além disso, o capítulo aborda as implicações do neoliberalismo contemporâneo na educação pública, revelando como a lógica de mercado tem permeado a oferta da Educação Integral e modificando ideias/ ideais. O capítulo finaliza questionando se, diante das pressões empresariais e das políticas neoliberais, a bandeira da educação pública integral ainda pode ser sustentada como um projeto de formação humana emancipador.

Na seção cinco, denominada EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATA DE SÃO JOÃO-BA: ORIGEM, PRÁTICAS E DESAFIOS EM UM CENÁRIO NEOLIBERAL, aborda a trajetória, práticas e desafios da Educação Integral em Mata de São João-BA no contexto neoliberal. Explora como a implementação da política educacional, iniciada em 2011 com a adesão ao Programa Mais Educação, foi moldada por influências externas e políticas gerenciais, em detrimento da formação integral humana. Nesta seção discutimos a predominância de uma visão voltada para resultados e métricas, como o IDEB, em vez da Educação Integral, e a ausência de participação dos/as docentes na construção dessa proposta. Além disso, analisamos a adoção de pacotes educacionais e tecnologias (plataformas) como estratégias de mercado que podem comprometer a qualidade e o propósito da Educação Integral, evidenciando a tensão entre as demandas de uma educação emancipadora e as práticas mercantilizadas no cenário educacional contemporâneo.

Na seção seis, ENTRE PACOTES E PRÁTICAS: MERCANTILIZAÇÃO DO APRENDIZADO, SATURAÇÃO CURRICULAR E DESAFIOS ESTRUTURAIS, apontamos a crescente mercantilização do aprendizado e a saturação curricular na rede pública de ensino de Mata de São João- BA, evidenciando como esses fatores, impulsionados pela cultura do espetáculo e pela obsessão por resultados imediatos, comprometem a Educação Integral e a autonomia docente. Discutimos, assim, efeitos das políticas educacionais que priorizam resultados quantitativos em avaliações padronizadas, como a

Prova Brasil, e negligenciam a diversidade curricular e as necessidades locais dos/as estudantes. Além disso, analisamos como a implementação de pacotes educacionais e plataformas de vigilância, como a Minha Folha *Betha* e o Ponto *iD Technology*, limitam a liberdade pedagógica dos/as professores/as, transformando a prática educativa em uma atividade controlada e padronizada, mais alinhada a interesses mercadológicos do que à formação integral humano.

Por fim, na seção sete, apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, evidenciando a complexa articulação entre as políticas educacionais adotadas em Mata de São João-BA e a proposta de Educação Integral no município, especialmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico. A análise das estratégias incorporadas pela Secretaria de Educação, em colaboração com entidades do mercado educacional como a Fundação Lemann, revela uma priorização de modelos externos, com uma ênfase na elevação do IDEB, em detrimento da formação integral humana. Observa-se que essa abordagem, alicerçada na adoção de pacotes educacionais e plataformas digitais, tende a saturar o currículo e restringir a autonomia docente, que passa a ser intensamente monitorada. Discutimos, ainda, as implicações dessas práticas para a Educação Integral, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas que promovam uma educação mais abrangente e que respondam às reais necessidades dos/as filhos e filhas da classe trabalhadora, sem perder de vista a formação crítica e cidadã.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

“Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.”

Bernardete Gatti, 2010.

Algumas ideias, preliminarmente definidas a partir de reflexões sobre o objeto de estudo, orientam a presente pesquisa no sentido de melhor definir o desenvolvimento do processo investigativo. Nesta etapa da pesquisa, fundamentamos e descrevemos as escolhas metodológicas inerentes à realização desta dissertação. Para validá-la procuramos estabelecer a necessária coerência entre as alternativas metodológicas utilizadas e seu estudo/ pesquisa. Para Marques (1998, p. 115):

Necessita, sim, o pesquisador de sua própria bússola e de saber o que procura. Não do saber as respostas, mas do saber perguntar ao que lhe vier pela frente, na perspectiva do tema-centro de seu desejo de mais e melhor saber e sob o contínuo acicate e a inspiração da hipótese-guia de seus passos.

Deste modo, buscamos nos guiar pela abordagem qualitativa que, na visão de Alvarenga (2011, p.10) “[...] proporciona ao longo do desenvolvimento do estudo, descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda”. Qualitativa, pois intensifica a relação entre o mundo real objetivo e a subjetividade do sujeito em sua dinamicidade. Colaborando com este pensamento, Bogdan e Biklen afirmam que:

[...] A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN. 1994, p.48)

Vale reforçar que a descrição, interpretação de tudo que foi observado e a atribuição de significados são relevantes no processo desse tipo de pesquisa. Desse modo, esta pesquisa de cunho qualitativo, está atrelada a questões específicas, pois, de acordo com Minayo:

[...] ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de

fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 20)

Entende-se que as pesquisas que tratam das relações humanas trabalham com informações complexas, e as propostas qualitativas são muito mais flexíveis, podendo favorecer a análise e conclusões. Embora o mais importante não seja criar mecanismos totalizantes fundamentados por dados quantitativos, podemos em alguns momentos utilizá-los para compreensão de alguns pormenores. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.49), “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Diante do exposto, a abordagem qualitativa impulsiona o pesquisador a buscar por muitas respostas, mesmo que, toda a pesquisa esteja girando em torno de uma única inquietação. Temos na pesquisa qualitativa, um caminho possível para sanar dúvidas e clarear pensamentos sobre o objeto da pesquisa.

No âmbito deste trabalho, recorreremos ao estudo de caso por considerarmos que tal método contribuiria para uma análise mais profunda sobre o objeto estudado. Nessa direção, Yin (2015, p. 4) aponta que um estudo de caso permite que os investigadores foquem no “caso” e retenham um entendimento dos fenômenos e do mundo relacionado a ele. Assim, nesta pesquisa, prezamos por, através do estudo de caso, aprofundar a investigação dentro de um contexto real e contemporâneo sobre o nosso objeto de estudo, considerando para isso as relações que se estabelecem dentro do estudo entre local, sujeitos, práticas, concepções etc. que certamente fizeram parte da pesquisa, buscando compreender a complexidade do fenômeno dentro de suas dimensões. Ainda de acordo com Yin (2015, p. 17), “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Objetivando compreender como as estratégias desenvolvidas pelo mercado educacional e incorporadas pela secretaria de educação de Mata de São João para o desenvolvimento das atividades remotas durante a pandemia, e mantidas no atual contexto de retorno presencial das aulas, interferem na proposta de Educação Integral do Município, buscamos analisar todos os aspectos referentes à delimitação dos locais e dos sujeitos, na perspectiva de analisarmos as relações e os processos que são estabelecidos nos espaços escolares, e que serviram de aporte para a realização dessa investigação, visto a importância de aprofundamento e análise das partes

que compõe o todo, foco principal do estudo.

Para Bogan e Biklen (1994, p.91),

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação delimita a matéria de estudo.

De acordo com André (2016, p.59), além de se informar sobre as situações em que o estudo de caso é adequado, o pesquisador deve analisar suas vantagens e limitações, considerando seu potencial de validade, fidedignidade e generalização, precisa ainda conhecer as características e habilidades pessoais que serão necessárias para o desenvolvimento de um bom estudo de caso. André ainda afirma que, no estudo de caso, o pesquisador é o principal instrumento de produção e análise de dados e sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções e descobrir novos horizontes. Para ela, saber lidar com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento de um estudo de caso, é relevante que o pesquisador desenvolva algumas qualidades. Destarte, Merriam (*apud* André, 2016) aponta três qualidades consideradas importantes para o pesquisador que deseja realizar um estudo de caso:

[...] ter uma enorme **tolerância à ambiguidade**, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existe normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvias.

Sensibilidade é uma característica frequentemente mencionada quando se fala nas qualidades necessárias ao pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa. Ele precisa usar a sensibilidade especialmente no período de coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico.

Além de ser tolerante às ambiguidades e ser uma pessoa sensível, o pesquisador precisa também, de acordo com Merriam (1988), **ser comunicativo**. E ela explica: “uma pessoa comunicativa é empática com os informantes, faz boas perguntas e ouve atentamente”. [...] Se a empatia vai ser muito útil nas conversas e nas negociações iniciais que darão acesso ao trabalho de campo, ela vai ser ainda mais fundamental nas entrevistas que serão feitas durante o estudo. (ANDRÉ, 2016, p. 59- 62. grifo do autor)

Colaborando com essas ideias, André (2016, p.53. grifo nosso) enfatiza que “[...]existe uma outra habilidade que não aparece com frequência na literatura e que deve ser considerada pela relevância que possui para o pesquisador ‘qualitativo’: a **expressão escrita**”. Segundo a autora, o trabalho de campo é conduzido com todo cuidado, os dados obtidos são ricos, significativos, porém o pesquisador não consegue pôr em palavras o que observou, ouviu e

sentiu. Essa dificuldade, segundo a autora, ocorre pela massa enorme de dados acumulados ou pelo fato de o pesquisador possuir grande dificuldade de lidar com a palavra escrita. Para auxiliar na resolução desse problema, ela aconselha que o pesquisador seja bastante persistente, não hesitando em refazer o caso por diversas vezes até que realmente se consiga expressar a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido, partilhado.

Diante do mencionado, prezamos pelo desenvolvimento das habilidades supramencionadas e, no âmbito da pesquisa, buscamos desenvolver o estudo de caso com todo zelo de informações que são inerentes à realização de uma pesquisa. Destarte, focamos no nosso caso, na perspectiva de entendermos os fenômenos e acontecimentos dentro do contexto real da educação integral em um município baiano.

3.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Mata de São João – BA está situado na região metropolitana de Salvador e, de acordo com o IBGE, em 2021, contava com uma população estimada em 47.643 habitantes, numa área da unidade territorial [2021]⁹ de 605.168 km². Uma vasta extensão territorial que se divide em três partes, a saber: 1) a Sede, onde ficam a prefeitura, todas as secretarias do município e a Câmara de vereadores. Tal cidade está localizada entre os municípios de Dias D'Ávila e Pojuca, na Ba 093; 2) a zona rural, com uma produção agrícola, que corresponde ao plantio e colheita de grãos, frutas, legumes, verduras e plantas ornamentais, que têm colocado o município em local de destaque. Os produtos cultivados abastecem parte do mercado da capital e de outros municípios baianos. E não é só a agricultura que compõe esse cenário. A atividade pecuária também é intensa, com a criação de bovinos, caprinos e equinos, que corresponde principalmente à criação de gado leiteiro e de corte, a produção de queijos e outros derivados do leite. 3) o Litoral, que faz do turismo a principal atividade econômica do município atualmente, dentro de uma extensão territorial litorânea que vai de Praia do Forte a Sauípe, sendo esse considerado como um dos principais destinos turísticos do Brasil. Segundo texto extraído da Superintendência de Educação a Distância (SEAD – UFBA)¹⁰:

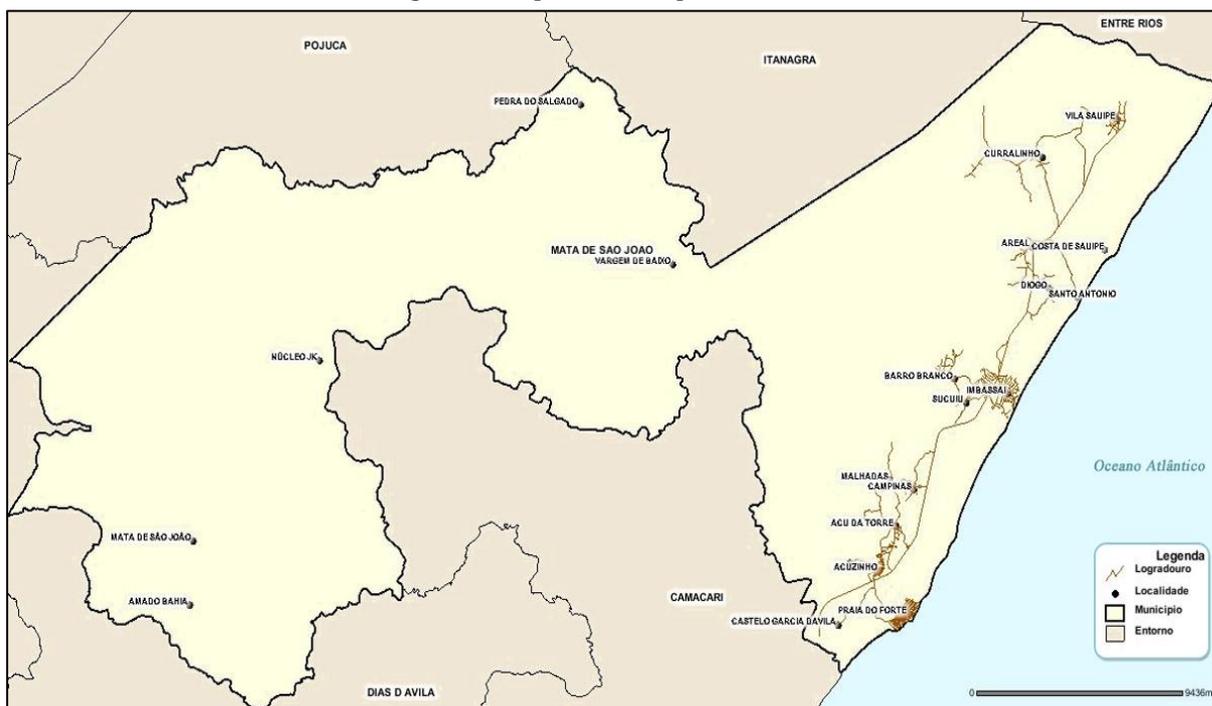
Graças aos seus 28 quilômetros de litoral e reservas naturais, Mata de São João se destaca no turismo, principal atividade econômica da região. Em Mata de São João, é

⁹ Informação extraída do site do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mata-de-sao-joao>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

¹⁰ Disponível em: <[Mata de São João | Superintendência de Educação a Distância \(ufba.br\)](https://www.ufba.br/sead)>. Acesso em 01 jul. 2022.

possível visitar a mais famosa unidade do Projeto Tamar, a Reserva Ecológica Sapiranga e o parque histórico do Castelo do Forte Garcia D'Ávila. Contam que a cidade é marcada por algumas curiosidades. Foi em Mata de São João, por exemplo, que foi plantado no séc. XVI um dos cinco primeiros pés de coco-da-baía do Brasil. Além disso, aqui se registrou as primeiras manifestações do espiritismo no mundo. (SEAD – UFBA [2019?])

Figura 1: Mapa do Município de Mata de São João



Fonte: Disponível em: Mapa de Mata de São João (bahia-turismo.com). Acesso em: 28 jun. 2022.

Complementando, a referida faixa litorânea possui um percurso que preserva remanescentes da Mata Atlântica, dunas, restingas, manguezais, coqueirais, lagoas, riachos, cachoeiras e praias, ainda pouco exploradas. Porém, Santana, Silva e Guidice (2020, p.5) nos alertam que:

[...] na esfera política, o turismo passa a ser entendido e disseminado estrategicamente como uma atividade econômica basilar no processo de desenvolvimento local e/ou regional, com destaque para os países em desenvolvimento. Deste modo, agentes do mercado turístico (nacional e internacional) começaram a construir diversos equipamentos turísticos de médio e grande porte, atraídos pelas possibilidades de rentabilidade; de exploração de recursos naturais muitas vezes abundantes e ainda não explorados, e atrativos culturais; isenções fiscais; de financiamento público; dos baixos custos dos terrenos; flexibilização das leis ambiental e trabalhista; mão de obra barata e desorganizada; entre outros. (Santana; Silva; Guidice; 2020, p.5)

Hoje, a atividade turística é responsável pela geração de milhares de empregos diretos e indiretos. De acordo com Santana, Silva e Guidice (2020, p.11)¹¹, em 2017, o número de pessoal

¹¹ Disponível em: <SciELO - Brasil - O papel do turismo nas transformações espaciais no litoral da região metropolitana de Salvador: o caso de Mata de São João O papel do turismo nas transformações espaciais no litoral da região metropolitana de Salvador: o caso de Mata de São João>. Acesso em: 01 jul. 2022.

empregado nos hotéis e pousadas em Mata de São João correspondia a 5.888 postos de trabalho. Atendiam 61.355 turistas do fluxo internacional e, aproximadamente, 229.000 da demanda doméstica. Segundo dados da pesquisa, em Mata de São João, 39% de sua população não são naturais do município (IBGE, 2022).

Assim, parte dos funcionários da indústria do turismo são cidadãos matenses que estão nos hotéis, pousadas, restaurantes e outros estabelecimentos. Contudo, é a Educação ofertada pelo município que vem ganhando os holofotes da mídia¹², por elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em comparação com a capital baiana e as principais cidades da região metropolitana e por iniciar, desde 2013, o investimento na política de Educação Integral em Jornada Ampliada.

Tabelas 1 e 2: Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- 2019¹³ entre as cidades da Região Metropolitana de Salvador – BA

5º Ano – Ensino Fundamental I			9º ano – Ensino Fundamental II		
1º	Mata de São João	5,9	1º	Mata de São João	4,8
2º	Pojuca	5,7	2º	Camaçari	4,2
3º	Salvador	5,6	3º	Lauro de Freitas	3,8
4º	Camaçari	5,1	4º	Dias D'Ávila	3,8
5º	Lauro de Freitas	4,9	5º	Pojuca	3,7
6º	Dias D'Ávila	4,7	6º	Salvador	3,7
7º	Simões Filho	4,6	7º	Simões Filho	3,1

Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com a Resolução N° 001/2013, publicada no Diário Oficial do Município em

¹² Disponível em: <<https://simoesfilhoonline.com.br/simoes-filho-tem-um-dos-piores-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-na-regiao-metropolitana/?amp>>. Acesso em: 25 jul. 2022.
Disponível em: <[IDEB de Mata de São João é o maior da Região Metropolitana de Salvador | A TARDE](#)> Acesso em: 20 jul. 2022.
Disponível em:
<<https://www.maisregiao.com.br/noticia/49413/zxx#:~:text=Pelo%20segundo%20ano%20consecutivo%2C%20Mata.Pesquisas%20Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20%2D%20INEP>>.
Disponível em: <<https://midiabahia.com.br/mata-de-sao-joao-cidade-permanece-como-melhor-avaliada-pelo-ideb-na-rms/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.
Disponível em: <<https://www.catuacontece.com.br/ideb-de-mata-de-sao-joao-cresce-mais-uma-vez-e-continua-sendo-o-maior-da-regiao-metropolitana-de-salvador/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.
Disponível em: <[Escola municipal de Mata de São João, na BA, usa reconhecimento facial para controlar presença de alunos | Bahia | G1 \(globo.com\)](#)>. Acesso em: 27 jul. 2022.
Disponível em: <[Nova escola vai garantir 100% de educação integral em Mata de São João - Jornal Correio \(correio24horas.com.br\)](#)>. Acesso em: 27 jul. 2022.

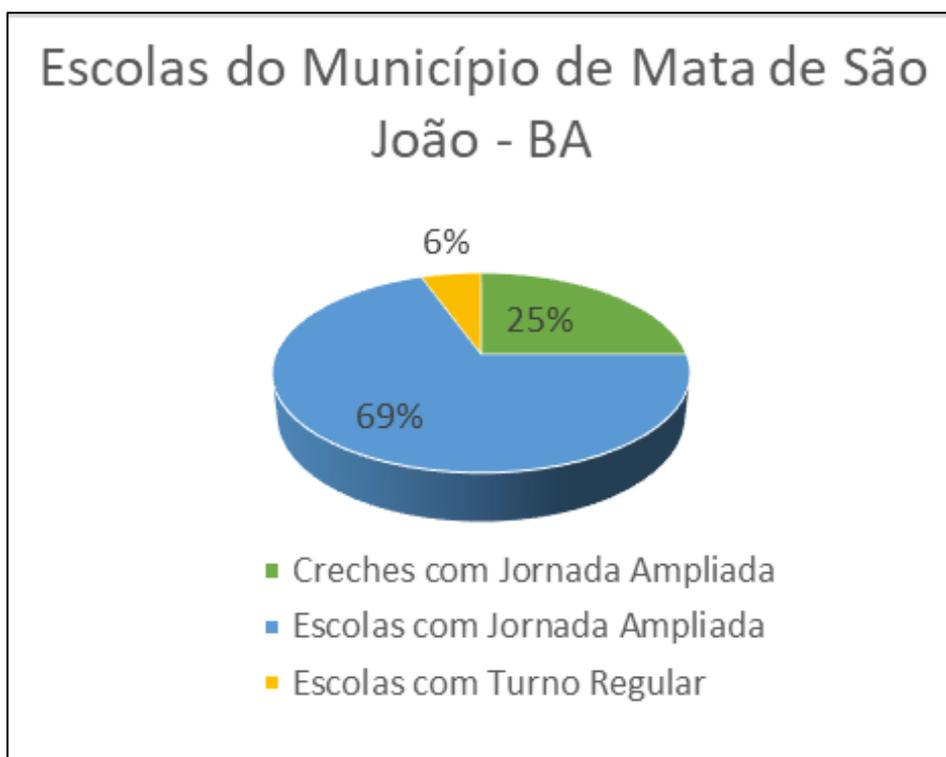
¹³ Informações retiradas em pesquisa individual por cada município no site: <[QEdu - Use dados. Transforme a educação](#)>. Acesso em: 21 jul. 2022.

7 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a organização curricular para a escola de tempo integral:

[...] tal proposta representa estratégia para garantir a efetivação da Educação Integral por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas busca fazer com que a Escola alcance seu fim, cumpra o papel de ensinar e, assim, assegure o desempenho da aprendizagem que se traduz no direito de aprender de cada menino e menina da rede municipal de ensino. (MATA DE SÃO JOÃO, 2013, p.4).

Em 2022, a proposta de educação integral em jornada ampliada alcançava, mais de 90% da rede (somando o quantitativo de creches e escolas de ensino fundamental I e II). Em números, são um total de 36 (trinta e seis), sendo que, destas, 34 (trinta e quatro) possuem jornada ampliada e apenas 2 (duas) funcionam no chamado turno regular.

Gráfico 1: Escolas do Município



Fonte: Elaboração própria (2022).

Dada a dificuldade de entrada nessas escolas para efetuar a pesquisa, uma vez que a comunicação com a Secretaria de Educação do município se tornou difícil diante de uma ofensiva de retirada de direitos dos/as professores/as, que vem ocorrendo nessa gestão municipal, para não expô-los, dialogamos com o sindicato de professores/as, buscando indicação de alguns/algumas docentes que mais participam das discussões sobre a oferta da Educação Integral do município. Dentre esses/as profissionais, selecionamos um quantitativo

de 4 (quatro) professores/as que aceitaram participar da pesquisa.

Tabela 3: Sobre os/as Professores/as Selecionados

Professor/a	A	G	M	R
Formação:	Licenciatura em Pedagogia (UEFS), Especialista em Linguística Aplicada (UEFS) e Mestre em Educação (UFBA).	Licenciatura em Educação Física (Unijorge) e Especialista em Atividade Física e Saúde para Grupos Especiais (ACEB/FETRAB).	Graduação em Filosofia (UCSAL) e Especialista em Estudos Literários (UNEB).	Licenciatura em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar (UCSAL).
Segmento que atua:	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais – 1º ao 9º ano)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Tempo de Trabalho no Município:	9 anos	9 anos	24 anos	16 anos
Carga Horária de Trabalho no Município:	40h	40h	40h	40h
Regime de Trabalho:	Concursado/a	Concursado/a	Concursado/a	Concursado/a

Fonte: Elaboração própria (2024).

O contato com os/as professores/as se justifica pela necessidade de caracterizar a Educação Integral no município; assim, buscamos aproximação e diálogo para melhor entendermos o funcionamento dessas instituições na perspectiva de respondermos as indagações que permearam nosso estudo, pois acreditamos que a colaboração desses/as sujeitos/as enriqueceria o nosso trabalho com as suas experiências em escolas com jornada ampliada.

3.2 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Na perspectiva da produção de dados, buscamos pelos documentos publicados (ou não), que são utilizados pela rede de educação como aporte para a implementação da Educação Integral e desenvolvimento pedagógico no município, a fim de conhecermos melhor sobre a estruturação da rede e qual a concepção de Educação Integral presente em seus documentos, como o Plano Municipal de Educação (Lei Nº. 589/2015); Resolução Nº 001/2013 que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas de tempo integral; Decreto de Nº 995/2020, que dispõe sobre a regulamentação das Atividades Remotas na Rede Pública Municipal de Ensino, enquanto perdurarem as medidas temporárias e emergenciais de

prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), no Município de Mata de São João- BA, dentre outros que não foram publicados no Diário Oficial, mas que tivemos acesso por terem sido publicados nos murais das escolas.

No âmbito administrativo dessa política municipal de ampliação do tempo escolar, também buscamos por documentos referentes a parcerias firmadas entre o município e a iniciativa privada, por entendermos que tais acordos foram feitos em nome da melhoria da oferta da educação e interferem diretamente no âmbito pedagógico, porém não encontramos publicações no Diário Oficial do Município. Deste modo, buscamos informações sobre quais pacotes foram comprados, quais convênios foram firmados e qual período de vigência, bem como quais as potencialidades e limites desses pacotes no marco da proposta de Educação Integral do município.

Em paralelo, recorremos aos docentes selecionados e em uma primeira aproximação, explicamos os objetivos da pesquisa e a importância da participação de cada um/uma deles/as. Também explicamos a metodologia adotada pelo pesquisador para a produção de dados, que foi a entrevista semiestruturada.

De acordo com Triviños (2019), podemos entender por entrevista semiestruturada, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado que, por sua vez, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Colaborando com esse pensamento, Boni e Quaresma (2005) apontam que as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas e nessa dinâmica o/a informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em foco. Assim, o pesquisador/entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O pesquisador/entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que julgar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Porém, em nível de informação, segundo a literatura, a duração da entrevista é flexível e dependerá das circunstâncias vivenciadas pelo/a entrevistado/a e do teor que carrega o objeto de pesquisa.

Destarte, nos articulamos através de algumas indagações centrais (*vide* APÊNDICE A)

de acordo com o objeto da pesquisa. Assim, utilizamos quatro temas principais na elaboração da entrevista semiestruturada, a saber:

1. Proposta de Educação Integral do município;
2. Dinâmica curricular do município;
3. Pacotes educacionais adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação;
4. Potencialidades e limites dos pacotes educacionais.

A cada questionamento da entrevista, buscamos conquistar a confiança dos participantes e assim produzir o máximo de dados/ informações possíveis e relevantes para o nosso trabalho, atentando para as possíveis necessidades de retomadas dos questionamentos e/ou reelaboração desses para melhor esclarecimentos e enriquecimento dos dados produzidos.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS DADOS PRODUZIDOS

Para análise dos dados produzidos, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que de acordo com Santos (2002, *apud*. Moraes; Galiazzi, 2006, p. 119), é mais do que um conjunto de procedimentos definidos, é constituído por metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento dos processos, participando de sua reconstrução. Ainda nessa direção, os autores afirmam que essa abordagem, além de criar espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, busca a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador.

De acordo com Moraes (2003, p.191), toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus* e esse conjunto representa as informações da pesquisa; e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa de textos, dada a necessidade de definir uma amostra a partir de um conjunto maior do material.

O corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 194)

Maingueneau (2015, p.39) afirma que um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de textos, até mesmo por um único texto. Uma conversa, um debate na TV, reuniões realizadas por programas de computador ou aplicativos de celular podem ser considerados como *corpus*, desde que sejam transcritos. Colaborando com esse pensamento B. Johnstone, afirma que:

Capturando textos escritos instáveis em um momento particular ou gravando e transcrevendo discurso não escrito, nós lhes damos características de livros ou de outros textos prototípicos: fazemos deles objetos físicos; fixamos sua estrutura; nós os convertemos em escritos, quando se trata de discurso oral; damos-lhes fronteiras. Textos desse tipo não existem independentemente da escolha dos analistas do discurso em relação à forma de os “textualizar” (Johnstone, 2008. *apud* Maingueneau, 2015, p.40)

Destarte, compomos o nosso *corpus*, selecionando e organizando sistematicamente todo o material teórico, documentos do município que dispõe sobre a Educação Integral, bem como todos os materiais produzidos em campo, a partir das reuniões virtuais para as entrevistas semiestruturadas, objetivando produzir significado para a nossa pesquisa.

Moraes (2003) compreende que a análise textual discursiva é um processo que se inicia com a desconstrução e unitarização do corpus, assim, consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica, pois, colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa dinâmica, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, mesmo sabendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. Assim, o próprio pesquisador que decidirá em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar em unidades de análise de maior ou menos amplitude.

Após a realização da unitarização, que “[...] precisa ser feita com intensidade e profundidade” (Moraes; Galiazzi, 2006, p.118), fizemos a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização, buscando assim, reunir as unidades de significados semelhantes, abrindo a possibilidade de gerar vários níveis de categorias de análise.

Para Moraes (2003, p. 197), “[...] a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Deste modo, a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nessa dinâmica, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

Ainda segundo Moraes (2003) , as categorias na análise textual podem ser produzidas

por diferentes metodologias e cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades, porém cada método já traz implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise. Diante do exposto, encontramos o método dedutivo, um movimento do geral para o particular, que implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos; e o método indutivo que implica na construção das categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Nesta pesquisa, utilizamos o método indutivo, construindo as nossas categorias, comparando e contrastando constantemente as unidades de análise, organizando conjuntos de elementos semelhantes e caminhando do particular para o geral.

A terceira e última etapa, denominada “captando o novo emergente”, segundo Navarro e Diaz (1994, *apud* Moraes, 2003, p. 202), consiste na “[...] construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos. Assim, os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”. Nesse contexto, nós buscamos retomar sempre que foi necessário os textos e as unidades, na perspectiva de comunicar da melhor forma possível o que foi produzido no contexto da pesquisa.

3.4 A ÉTICA NA PESQUISA

A ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano. Ela nasce da reflexão dos costumes [...] até chegar à tematização daquilo que chamamos bem viver ou agir de forma correta. Fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir? (HERMANN, 2019, p.18).

Na perspectiva de realização da tarefa de investigação *in lócus*, para a produção de dados, buscamos seguir os ditames éticos. Assim, recorremos ao sindicato de professores/as do município e explicitamos detalhadamente a nossa proposição para a realização da pesquisa no âmbito da rede municipal de educação, sobre a Educação Integral ofertada. A partir desse diálogo inicial, recorremos aos professores e às professoras (indicados pelo sindicato) e, em uma primeira aproximação, explicamos o motivo da pesquisa e a importância da participação de cada um/uma deles/as. Apresentamos o Termo de Livre Consentimento e Solicitação para participarem da pesquisa e, em seguida, recolhemos tais documentos, devidamente assinados, autorizando a utilização das informações fornecidas por eles/as. Importante salientar que constou no documento a garantia do direito que eles tinham de deixar de participar a qualquer

momento da pesquisa, bem como do anonimato; assim, os/as participantes são identificados no trabalho por uma letra do alfabeto escolhida por eles/as próprios.

Toda a dinâmica aqui estabelecida e a inserção da “[...] ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos” (HERMANN, 2019, p.22).

Neste trabalho, buscamos olhar com atenção e responsabilidade em todos os momentos da pesquisa, desde as escolhas teóricas e do método, como principalmente o momento do campo com os/as participantes, pois de acordo com Vieira (2003 *apud* Moro; Mattos; Sartori, 2011), a pesquisa envolvendo seres humanos deve prever procedimentos que garantam a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos pesquisados, assegurando a proteção da sua imagem, a sua não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo dos indivíduos e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de caráter econômico e/ou financeiro. De acordo com Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 79), “[...] faz-se necessário ressaltar, ainda, que ética, estética e relevância socioeducacional da pesquisa fazem parte desse conjunto de ações em busca da qualidade de uma investigação, a partir da construção do seu rigor”.

Diante do exposto, o zelo pela ética e a busca pela qualidade e rigor, foi uma constante em nosso trabalho, destarte, Galeffi (2009) afirma que a ética na pesquisa qualitativa é a garantia de que o trabalho científico não consiste na utilização de modelos ditos eficientes, mas no aprendizado intensivo do modo de ser aberto da ciência da consciência e da inconsciência, que afinal é o âmbito em que toda investigação qualitativa deveria assentar o seu horizonte.

4. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE FILOSOFIAS, PEDAGOGIAS E INTERESSES OUTROS

A discussão sobre a Educação Integral (EI), parte do pressuposto de uma educação ampla e nos faz refletir sobre a formação do homem em todas as suas dimensões. De acordo com Costa e Colares (2016, p.34), “[...] ao debater essa temática, devemos ter a clareza que a educação integral pode ser defendida a partir de diferentes matrizes ideológicas”. As principais correntes que se destacam na teoria e na prática em relação ao tema da Educação Integral são: concepção libertária, que foi construída pelos anarquistas; a concepção liberal desenvolvida no seio do movimento Escolanovista; a concepção integralista, desenvolvida pelo movimento Integralista; e a concepção socialista, desenvolvida com base na teoria Marxista e nas experiências da educação socialista.

Diante desses apontamentos, podemos inferir que as múltiplas visões e pensamentos oriundos dessas correntes ideológicas/ pedagógicas ao longo dos períodos históricos, nos direcionam para propostas de educação integral distintas, porém todas com o discurso da formação integral do homem. Assim, buscaremos realizar uma análise historiográfica dessas concepções, buscando, a partir do século XX, propostas que traziam em seu bojo os ideais de formação integral para os cidadãos brasileiros. Assim, destacamos três movimentos que consideramos como principais no percurso histórico da Educação Integral no Brasil, a saber: Anarquista, Ação Integralista Brasileira e Escolanovista.

É relevante considerarmos que a partir de pensamentos, estudos, análises e contribuições outras que serviram e servem como base para as atuais concepções de Educação Integral no Brasil, direcionamos o nosso olhar para o neoliberalismo presente na educação brasileira, na perspectiva de entendermos o atual contexto. Assim, podemos inferir que a nossa educação, atualmente, está sofrendo grandes influências a partir dos interesses da classe empresarial. Tratando da inserção da lógica de mercado no contexto da oferta de Educação Integral, Vianna e Souza (2022) afirmam que as escolas são pressionadas a incorporarem novos mecanismos para alcançarem as metas e terem resultados satisfatórios nas avaliações. Para isso, incorporam os mecanismos empresariais, integrando ao seu arcabouço alguns elementos da lógica mercadológica, dando origem assim, ao neoliberalismo escolar¹⁴.

¹⁴ [...] noção cunhada por Christian Leval (2019), que expressa o processo de empresariamento da escola e da educação pública à racionalidade neoliberal. (Viana; Souza, 2022, p.201)

Destarte, esse texto nos aponta as concepções de educação integral defendidas pelas principais correntes pedagógicas que se propuseram a discutir a EI em diferentes períodos no Brasil. Aqui também buscamos discutir o atual contexto brasileiro em relação à oferta da EI e as ideias neoliberais inseridas no contexto da educação pública e de que forma ocorre a materialização dessas ideias dentro das escolas.

4.1 O MOVIMENTO ANARQUISTA E AS IDEIAS DE LIBERTAÇÃO DO OPERÁRIO OPRIMIDO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O mundo inteiro entendeu que a liberdade não passa de uma mentira, quando a grande maioria da população está condenada a viver na pobreza e quando, privada de educação, lazer e pão, seu destino é servir de degrau para os ricos e poderosos. Assim, a revolução social surge como uma consequência natural e necessária da revolução política. (Bakunin, 1848 *apud* Woodcock, 2010, p. 173).

A proposta de Educação Libertária Anarquista chega ao Brasil com os imigrantes italianos e espanhóis, entre as décadas de 1910 e 1920. Tais imigrantes, iniciam o processo de luta pelos direitos dos trabalhadores oprimidos, associando-se às organizações sindicais já instaladas no país, e logo defendendo a educação dos operários e sua prole. Em busca de uma revolução social pautada nos princípios de liberdade e solidariedade, surge a total defesa da formação dos oprimidos. De acordo com Aranha (2006, p.301), “[...] os anarquistas desenvolveram intenso trabalho de conscientização, por meio de panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudos, peças de teatro, festas, fundaram Ligas Operárias de Assistência e colônias comunitárias”.

Importante salientar que o movimento anarquista não se limitava a promover manifestações públicas reivindicando maiores direitos e melhores condições para os trabalhadores. Para o movimento, a formação integral do homem era o passaporte para a liberdade e o caminho para a formação de seres mais solidários, principalmente na coletividade. Alcançar esse objetivo, seria a maior revolução nas relações entre patrões e operários, burguesia e proletariado.

Assim, o Movimento Anarquista, possuía a ideia de modificar a consciência da classe trabalhadora e seus familiares, unindo o trabalho manual ao intelectual e, nesse contexto, a educação era concebida como peça relevante para a produção da revolução sociocultural. De acordo com Costa e Colares (2016, p.41), eles pensavam que esse modelo de educação possibilitava uma formação em seus múltiplos aspectos, quais sejam intelectuais, morais, políticos e

artísticos. Acreditavam ainda que dessa forma, estariam preparando os estudantes para o trabalho e para a militância, podendo assim enfrentar a dominação e exploração da classe trabalhadora.

Para os Anarquistas, os pilares que norteavam as suas trajetórias, eram os de uma sociedade justa, livre e solidária. Assim, acreditavam que deveriam ocupar os diferentes espaços e participar de diferentes ações nas quais pudessem fomentar e disseminar os seus princípios filosóficos, sociais e políticos. De acordo com Gallo (2002), os intelectuais Anarquistas eram defensores da liberdade como princípio para a constituição de uma sociedade solidária, tanto em sua individualidade, quanto na sua coletividade, para que se consolidasse o projeto de uma sociedade contra hegemônica, livre de opressões, alienações e estratificação social. Para Gallo (2002, p.30):

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça *por inteiro*: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, em que o homem se perceba e se conheça em todas suas facetas e características.

A partir do que foi mencionado, é importante salientar que a finalidade da educação defendida pelo Movimento Anarquista não se limitava na formação dos sujeitos, tão somente para a militância e/ou manifestações, mas reforçava o pensamento de que a educação é a principal ferramenta para a formação dos trabalhadores e responsável pela ampliação do seu campo de conhecimento, tornando-os mais livres, ativos, participativos e transformadores de uma injusta realidade.

De acordo com Gallo (2002, p.21), “[...] o anarquismo aponta como princípio essencial, a negação da autoridade instituída”. Silva e Silva (2012) inferem que essa concepção rejeitava o modelo de educação ofertado pelo Estado, acreditando que essa educação reforçava o pensamento do modo de produção capitalista e seguia na contramão da educação defendida pelo movimento como principal fonte de libertação.

Buscando compreender a proposta pedagógica libertária, a Educação Integral é compreendida como uma concepção de educação que subsidia o trabalho das escolas libertárias, que, por sua vez, buscam proporcionar o desenvolvimento abrangente dos/das estudantes, a partir de três princípios:

1. Educação Intelectual - “[...] garantir a todos acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, foi produzido socialmente e, portanto, nada mais justo do que ser disseminado por todos os indivíduos” (Gallo, 2002, p.33)
2. Educação Física - “[...] uma educação recreativa e esportiva, uma educação manual e uma educação profissional” (Gallo, 2002, p.35).
3. Educação Moral - “A educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social.” (Gallo, 2012, p. 10)

Em nossas palavras, no que se refere à Educação Intelectual, segundo o Movimento Anarquista, o conhecimento deveria ser ampliado para além dos saberes produzidos pelo grupo ao qual o indivíduo pertence; outros saberes deveriam ser adquiridos, na perspectiva de libertá-los das opressões promovidas pela burguesia. Nessa linha, os estudantes seguiam estudando de acordo com os seus interesses e produzindo seus próprios conhecimentos livremente. A Educação Física, como um dos princípios da educação anarquista, não era compreendida apenas como um componente curricular, mas como práticas corpóreas voltadas desde o desenvolvimento corporal, passando pelos trabalhos manuais e o aprendizado de ofícios provenientes do comércio da época, além de promover atividades e exercícios corporais por meio de jogos e movimentos, com foco na socialização, sem reforçar aspectos ligados à competição.

Importante salientar que dentro da proposta anarquista, a educação profissional se encontrava dentro da dimensão física; existia grande preocupação em preparar os estudantes para o mundo do trabalho, almejando formar trabalhadores com conhecimentos amplos, que pudessem dominar a teoria e a prática dos trabalhos que propusessem realizar. Para os anarquistas, a formação profissional deveria abranger o conhecimento de diferentes atividades do mundo do trabalho.

Segundo, Gallo (2002, p.36),

Se por um lado é importante a formação do futuro trabalhador, para que ele possa encontrar uma boa colocação no mundo do trabalho, também é importante que ele conheça as mais diversas profissões. Tanto porque é fundamental que ele possa desenvolver competentemente, quando porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista.

O último princípio apontado pelos anarquistas para uma educação completa (integral), é a educação moral, possuindo como objetivo o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e liberdade. Destarte, o cotidiano dos estudantes seria o espaço ideal e principal para alcançar

tal objetivo, uma vez que as relações entre os membros do movimento e a comunidade educativa construiriam as bases fortes para o conhecimento e disseminação dos valores pregados pelos libertários anarquistas.

Os defensores desse modelo de educação orientam que não deve existir hierarquia entre esses princípios, pois, segundo eles, todas merecem a mesma atenção, prevalecendo a horizontalidade durante o processo da formação dos indivíduos.

De acordo com Pinto (2017, p.3), “[...] os militantes anarquistas brasileiros formaram um comitê denominado pró-Escola Moderna, com o objetivo de arrecadar fundos para a criação de escolas livres de influências do estado”. Assim, em 1913, duas escolas surgiram, tomando como referência a *Escuela Moderna de Barcelona*, em bairros significativos da época: Brás e Belenzinho, ambas na capital de São Paulo. Esses bairros foram escolhidos pelos anarquistas para a implantação das escolas por serem bairros de operários.

Para Gallo (2012, p.2), “[...] o investimento social e político anarquista em educação buscou dar centralidade para a educação escolar como maneira de formar as novas gerações”. Assim, entre os séculos XIX e XX, diversas experiências educativas libertárias foram implementadas, buscando, através da educação, construir uma nova moralidade e uma nova mentalidade para a classe trabalhadora. O projeto de educação anarquista, ainda segundo Gallo (2012), esteve centrado numa concepção de ser humano e numa concepção de sujeito herdadas da filosofia moderna, divergindo dos projetos educativos burgueses, pelas suas crenças, propósitos e visão social e política.

4.2 O MOVIMENTO INTEGRALISTA E AS CONCEPÇÕES FASCISTAS

As ideias integralistas chegaram ao Brasil nos anos de 1930, em um período de grandes transformações oriundas do processo de industrialização e das ideias do movimento comunista. Destarte, a Ação Integralista Brasileira (AIB), criada por Plínio Salgado, em outubro de 1932, em São Paulo, através da publicação de um manifesto, propunha a emergência de um novo modelo de sociedade diante da crença de uma nova era, contrapondo o liberalismo.

De acordo com Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 38), o “Integralismo é uma corrente do pensamento político que surgiu na Europa no início do século XX fundamentado na moral religiosa cristã, no nacionalismo, na defesa da hierarquia social e de um Estado forte, entendido como capaz de manter a paz e a total ordem social”. Assim, o Integralismo foi criado a partir dos valores e interesses da pequena burguesia que defendia a tradição ruralista, nacionalista e patriótica.

Ainda de acordo com os autores, o movimento absorveu elementos do fascismo italiano de Mussolini¹⁵, do integralismo lusitano de Salazar¹⁶, dentre outras doutrinas que comungavam do mesmo pensamento (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016). Com influências importadas da Europa, o Movimento Integralista Brasileiro ficou conhecido como fascismo verde-amarelo, devido às adaptações que fez, como por exemplo, a inserção da espiritualização, fazendo-o adquirir traços próprios. Importante ressaltar que tal movimento durou oficialmente apenas cinco anos, no entanto, seus pensamentos continuaram a existir como doutrina e é nesse contexto que se insere a perspectiva educacional.

Para Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 38-39):

A concepção integralista traz uma perspectiva educacional conservadora, defendendo a formação integral do homem, contemplando os aspectos espirituais, físicos, cívicos e morais, por meio de uma revolução espiritual, com a finalidade de instituir e manter a ordem imposta pelo Estado Integral. É importante evidenciar que na perspectiva integralista, o estado integral é um estado ético, ferramenta da revolução espiritualista, e que assenta sua legitimidade sobre a moral da família.

O integralismo defendia uma educação que pudesse elevar a cultura do homem, pois o mesmo era considerado sem cultura suficiente. Caberia ao integralismo torná-lo o homem ideal para o estado integral, tornando-o um ser também elevado.

Assim, podemos inferir que, de acordo com a concepção de educação defendida pelo movimento, o homem era concebido como extremamente incapaz, necessitando de o estado, juntamente com a Igreja Católica, orientar os seus passos e guiá-lo pelos caminhos da ordem, da civilização e da fidelidade aos princípios nacionais. Relevante destacarmos que existia uma parceria entre o estado e a Igreja, para que pudessem juntos defender a educação integral para salvação.

Segundo Alves (2013, p. 26):

A partir dessa concepção conservadora de educação, a educação integral é compreendida como um processo no qual a relação do indivíduo não pode se distanciar dos ensinamentos e da fé cristã. Os ideais oriundos das correntes socialistas ameaçavam o poder da Igreja Católica, por isso era importante fortalecer o ideal de homem civilizado, ordeiro e fiel aos princípios nacionais. Para manter o princípio nacionalista, era preciso refutar todo tipo de manifestação que colocasse em risco a ordem e a paz nacional.

¹⁵ Fundado oficialmente por Mussolini em Milão em 23/3/1919, ele propunha a renovação completa da sociedade italiana através da reforma do Estado e do próprio homem italiano. O Estado deveria abandonar a sua orientação liberal e ser autoritário e centralizado, eliminando-se todos os partidos políticos, o Parlamento e outros órgãos do sistema democrático. (Bertonha. 2008, p. 145). Disponível em: <[Redalyc.COERÇÃO, CONSENSO E RESISTÊNCIA NUM ESTADO AUTORITÁRIO: O CASO DA ITÁLIA FASCISTA](#)>. Acesso em: 17 set. 2022.

¹⁶ Movimento doutrinário e político de oposição ao regime democrático e parlamentar da Primeira República. (Cruz. 1982, p.137). Disponível em: <[1223399539G6uXJ0ze0Sv59SR4.pdf \(ul.pt\)](#)>. Acesso em: 17 set. 2022.

Deste modo, houve uma apropriação do discurso da educação integral para conduzir por vias doutrinárias, o homem à religião cristã e à obediência às leis do estado. Seguindo a fé cristã, não existiria espaço para a “rebeldia” do homem e assim prevaleceria a paz e a ordem do estado. Formar o homem obediente e o mínimo questionador possível era o que almejavam os integralistas. De acordo com Coelho (2005, p.85), na busca por realizar experiências educacionais no Brasil, os integralistas pensavam a escola como “prolongamento do lar”, ou seja, aliado em um dos pilares da tríade Deus, Pátria, Família, o movimento construía a imagem da instituição educativa ideal, partindo de uma concepção de educação integral, visto que a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso dos integralistas.

Segundo os adeptos do SIGMA¹⁷:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual.

A educação integral [...] não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. (Cavalari, 1999 *apud* Coelho, 2005, p.85).

Os pensamentos expostos acima revelam a visão de educação integral proposta pela AIB. Educar o homem por completo, a partir de uma leitura de que, para isso, necessitaria ultrapassar a formação física e intelectual, acessando às formações cívica e religiosa. Porém, Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 41) afirmam que os integralistas não conseguiram realizar experiências de educação integral mais sólidas como os escolanovistas, mas suas ideias ainda ecoam em muitos setores conservadores da educação brasileira. Atualmente no Brasil há um crescimento significativo de retomada desse ideário, especialmente por setores conservadores ligados aos latifundiários, aos militares e às igrejas evangélicas, inclusive com ações articuladas no Congresso Nacional e Ministério da Educação.

Destarte, a educação brasileira está envolvida por escândalos e discursos de ódio e cada vez mais caminhando na contramão de uma educação de qualidade, laica e gratuita. Os sucessivos ataques sofridos pela escola pública brasileira, iniciaram-se na posse do primeiro ministro da educação do governo Bolsonaro e logo após foram surgindo os projetos educacionais do governo, dentre eles, daremos destaque para alguns.

O Future-se, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores. Projeto de lei (PL) de número 3076/2020. De autoria do Poder Executivo, que segundo Matheus (2019, p. 46), a proposta apresentada coloca em risco a autonomia universitária,

¹⁷ Emblema da Ação Integralista Brasileira representada pela letra do alfabeto grego que significava a união das pequenas partes e a representação de Deus, para os primeiros cristãos (Ribeiro, 2004)

na medida em que propõe a implementação de um mecanismo que coloca todo o financiamento da pesquisa à mercê dos interesses dos setores produtivos e às oscilações e incertezas do mercado, inviabilizando uma quantidade inimaginável de pesquisas básicas, e mesmo aplicadas, que não interessam direta e imediatamente a esse mercado. E isso sem falar das pesquisas que contrariariam interesses econômicos, como o da indústria de tabaco ou agrotóxicos, mas que podem ser essenciais para a garantia da saúde pública e o bem-estar da sociedade. Assim, segundo o autor, é imprescindível preservar a autonomia das universidades na definição de suas agendas de pesquisa e a garantia de recursos públicos para o financiamento das pesquisas que atendam aos interesses da sociedade brasileira, sem prejuízo daqueles cujos interesses sejam convergentes com os setores produtivos.

O *homeschooling*, apresentado em 2015, pelo deputado Eduardo Bolsonaro, como PL nº 3.261/2015 e barrado pelo Tribunal Superior Federal (STF)¹⁸ em 2018, por entender que para a aplicação do *homeschooling*, deveria existir uma lei que o regulamentasse. Apesar desse entendimento, a proposta é retomada no governo Bolsonaro, pois de acordo com Semis (2019, *apud* Pichonelli, 2019, p. 103), as famílias mais conservadoras buscam por questões religiosas, prevalência de convicções e valores familiares na educação dos filhos, bem como preservar as crianças do assédio moral e bullying, ou até mesmo estão insatisfeitas com o ambiente escolar e crença de que a educação domiciliar permitirá melhor qualidade de ensino às crianças e adolescentes. Esse pensamento surge para reforçar as ideias de que a escola é doutrinadora, esquerdista e imoral, disseminado pelo Movimento Escola Sem Partido, que surgiu em 2004, a partir das ideias de Miguel Nagib¹⁹.

Para Linares e Bezerra (2019, p.130), é um movimento hostil à democracia que lidera uma cruzada medieval contra a liberdade de ensinar, e faz parte de um movimento reacionário mais geral contra os direitos sociais. E este é o principal motivo dos ataques contra a escola pública, com argumentos de que ela é o terreno privilegiado da doutrinação de esquerda, buscando assim introduzir na rede escolar métodos e gestão que acentuam valores privado-familiar em substituição a um ensino laico e científico.

A militarização das escolas públicas, que logo nos primeiros dias da posse do presidente Jair Bolsonaro, ganhou destaque pela publicação do Decreto nº 9.465/2019, o qual alterou a estrutura do Ministério da Educação (MEC), criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas

¹⁸ Disponível em: <[STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar \(jusbrasil.com.br\)](https://www.jusbrasil.com.br/STF-nega-recurso-que-pedia-reconhecimento-de-direito-a-ensino-domiciliar)> Acesso em: 02 set. 2022.

¹⁹ Disponível em: <[Miguel Nagib – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Miguel_Nagib)> Acesso em: 02 set. 2022.

Cívico-Militares²⁰. De acordo com o texto do decreto, sua função é promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital. Assim, segundo Ricci (2019, p.110), por decreto, ao chegar à escola, o cumprimento passou a ser uma continência e em seguida os estudantes são perfilados em formação militar, seguida da revista de um coordenador de disciplina. Mais, uma vez por semana há também a formação geral para cantar o Hino nacional e o Hino à Bandeira, hasteada conforme o protocolo militar. O autor ainda aponta que ao currículo oficial nacional, os militares adicionaram aulas de música, cidadania, educação física militar, ordem unida, prevenção às drogas e Constituição Federal.

Sabemos que por trás de todos esses projetos e decretos existe uma tentativa clara de atacar a escola pública e, para isso os discursos são variados. Para a implementação desse último projeto, o discurso é da antiviolença nos espaços escolares e, com os militares, estaria a chave para uma mudança significativa de tal cenário. A ideia sempre foi desqualificar o trabalho que é feito pelos professores da escola pública e criminalizar o público da escola pública; nunca foi sobre qualidade do ensino, sobre as condições de trabalho dos docentes. E assim, vão eliminando muitos projetos educacionais como o Mais Educação, o Mais Alfabetização, o Ciências sem Fronteiras e lançando muitos cortes no orçamento da educação desde a pré-escola até à educação superior, o que implica na retirada de direitos dos meninos e meninas à educação.

Daí podemos inferir que amparados em uma suposta mudança, os últimos governos, assim como os integralistas, passaram a apostar em um modelo de educação que pudesse impor a ordem nacional e o ensinamento dos bons costumes, pregando um ideário a partir de interpretações bíblicas, como a forma correta de chegar a Deus, uma concepção de arranjo familiar para impor um modelo de família ideal para viver em sociedade e, por último, o patriotismo, apontando o bolsonarismo como o ‘portal’, para alcançar o respeito à pátria. Essas relações entre o atual contexto brasileiro e o movimento integralista, não é mera coincidência; estamos talvez, (re)vivendo o fascismo verde-amarelo e vendo, mesmo sem o discurso da educação integral, a educação do Brasil sendo utilizada como porta de entrada para a ressuscitação de discursos fascistas e projetos educacionais que caminham rumo à mesma direção.

²⁰ Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/de/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>> Acesso em: 15 set. 2022.

4.3 CONCEPÇÃO SOCIALISTA MARXISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao discutirmos a Educação Integral a partir de um viés marxista, apontamos a necessidade de suscitar os fundamentos políticos e filosóficos que orientam essa concepção/abordagem, tendo em vista os múltiplos significados que tal concepção vem recebendo de acordo com as leituras e interpretações da teoria marxista, bem como da pedagogia socialista.

De acordo com Dias (2017, p.1), a defesa da Educação Integral esteve presente nas propostas e reivindicações do movimento operário, no qual Karl Marx surge com críticas e propostas a sua época, pois buscava, através da educação, transformar a consciência dos trabalhadores para realizar a revolução sociocultural. Para isso, acreditavam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a alienação, a dominação e a exploração geradas pelo capitalismo. Assim, Marx objetivava uma educação a serviço da classe trabalhadora, como estratégia para modificar a estrutura vigente de dominação, rumo a uma transformação radical da sociedade. Dias (2017, p.6) afirma que no cenário de negação da escolarização para a classe trabalhadora, Marx tece críticas à educação burguesa, afirmando que esta não possui caráter libertário ou emancipatório, não visa desenvolver um trabalhador crítico e consciente do seu papel, sendo voltada unicamente aos interesses da classe dominante.

Para Maciel (2016, p.95), a pedagogia socialista marxista tem repercussão no Brasil, no início do século XX, por meio dos imigrantes que vieram em busca de melhores oportunidades de trabalho. Nesse contexto, muitos debates foram constituídos em torno da educação e dos rumos que deveria tomar, porém, o conflito entre uma sociedade agrário-exportadora e rural, de base conservadora, e uma sociedade urbana industrial, de base liberal, deu origem a diferentes projetos educacionais. Entre essas dinâmicas, ideias e interesses surgiram as pedagogias do proletariado reivindicando uma perspectiva de formação mais adequada aos interesses da classe trabalhadora, materializando tais reivindicações por meio dos movimentos grevistas, através das produções divulgadas em folhetos, jornais, etc. Porém, todo esse esforço foi aos poucos, sendo marginalizado por não encontrar uma conjuntura política favorável e assim “as pedagogias de base socialista, ficam durante muito tempo no anonimato” (Maciel, 2016, p.97). Segundo o autor, a quebra do anonimato acontece no final da década de 1970, quando ocorrem as mobilizações realizadas pela sociedade civil frente às medidas autoritárias tomadas pelo governo em plena ditadura civil-militar. E é nesse contexto que os movimentos sociais (liderados por trabalhadores e estudantes) ganham força.

[...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (Andery *et al.*, 2014, p. 401).

De acordo com Marx e Engels (2004, *apud* Maciel, 2016, p.101), a categoria trabalho assume papel fundamental no processo educativo, pois tem em si, potencial formativo capaz de dar conta das três dimensões essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes no processo educativo, a saber: educação corporal, educação intelectual e educação tecnológica.

Dias (2017, p.6) aponta que, na visão de Marx, a educação tinha que ser feita em dois momentos na escola: a criança ia ter uma educação geral e em outro momento educação física, defendendo a ideia de que um corpo bem-preparado prepara a criança para suportar o esforço físico das horas de estudo. Deste modo, a criança teria uma educação formal e uma educação para o corpo.

Marx queria acabar com a ideia que o trabalhador só sabe fazer uma coisa, que não conhece todo o processo. Então quando se educa a criança nos moldes da Educação Socialista ela vai transitar por todos os níveis do processo. O trabalhador não seria unilateral, o capitalismo transforma o trabalhador alienado em unilateral só desenvolve uma atividade e não compreende a trabalho na sua totalidade. (DIAS, 2017, p. 9)

Diante do exposto, Maciel (2016, p.103,104) aponta que a formação omnilateral de homens e mulheres, tendo o trabalho como princípio educativo, é condição importante e necessária para a superação da sociedade capitalista. Deste modo, a pedagogia socialista reivindica uma concepção de Educação Integral, também denominada de educação omnilateral, que seja capaz de promover a emancipação do homem e proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa, capaz de transformar a sociedade em que vivem.

No que se refere à educação omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam que:

Omnilateral é o termo que vem do latim e 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. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto; Ciavata, 2012, p. 265).

Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 71) afirmam que um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo, deve articular-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente e dialeticamente. Os autores ainda enfatizam a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores.

Nesse contexto, o Coletivo de Autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (2012, p.30) nos direciona para uma reflexão sobre a necessidade de organização do trabalho pedagógico, pensando em estudantes que são integrais e necessitam caminhar na direção de uma formação omnilateral.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural do nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade.

Na perspectiva da pedagogia socialista, é necessário a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda a todos/as os/as estudantes, dialogando com a realidade na qual estão inseridos, rompendo com a fragmentação dos conteúdos e principalmente com as relações que se estabelecem com o modo de produção capitalista.

Colaborando com este pensamento, Taffarel (2010, p.30) afirma que:

Para buscar novas bases de organização do trabalho pedagógico na sala de aula, de modo a ultrapassar o questionamento dos métodos para dar conta dos problemas das finalidades do ensino, de modo a enfrentar a condição entre necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional, e de modo a reconhecer que o fundamental nas instituições decorre muito mais de uma prática não verbalizada do que do conjunto de enunciados solenes de que ela se faz porta-voz, Pistrak (1981) propõe um conjunto de enunciados para alterar a escola.

Pistrak (1981, *apud* Taffarel, 2010) destaca, dentre os enunciados, a aplicação do “princípio da pesquisa” no trabalho escolar, o que significa que o conteúdo do ensino consiste em “armar” o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade, compreendendo-se o que é

preciso construir, e de que maneira é necessário fazê-lo, valorizando-se o trabalho coletivo e formas organizacionais eficazes, sendo o conhecimento do real e a auto-organização do coletivo escolar os elementos fundamentais de uma escola inserida na luta pela criação de novas relações sociais. Isso implica que a ciência deve ser ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade, permitindo que os alunos “[...] se apropriem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (Taffarel, 2010, p.30). Este enunciado implica na compreensão de que “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (Taffarel, 2010, p.30); implica na compreensão de que a teoria marxista deve guiar a prática escolar, sendo esta expressa numa sólida pedagogia social; e implica ainda que o professor assuma os valores de um militante social ativo e não um mero ser esmagado pelo peso de noções escolásticas, que impede a aptidão para a criatividade pedagógica.

Diante do exposto, é necessário conhecer os anseios e necessidades dos/das educandos, tendo em vista a comunidade na qual estão inseridas. Assim, a proposta pedagógica da Educação Integral em jornada ampliada, na perspectiva de uma formação omnilateral dos/das estudantes de acordo com a pedagogia socialista, deve ser construída no coletivo, ouvindo as muitas vozes, visando uma proposta de educação que reafirme as necessidades históricas de todos. Percorrendo este princípio, vale ressaltar contribuições como a de Demerval Saviani, que ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, pautada no pensamento marxista, sustenta o seguinte pensamento:

Essa ideia é de que a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2005, p.13).

E é com o pensamento e objetivo de criar uma educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora, que foram surgindo as primeiras experiências de escolas dentro da concepção socialista marxista no Brasil. De acordo com Munarim (2008, p. 2), na década de 1990 começou a nascer o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA) foi realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Na ocasião, foi lançado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao

Povo Brasileiro, e este, segundo o autor, pode ser considerado como a certidão de nascimento do Movimento.

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Ao par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local. (Munarim, 2018, p.4)

De acordo com o autor, uma característica a merecer destaque, na abordagem desse Movimento de Educação do Campo, está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo e, ao par de se constituir um movimento, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos.

Caldart (2012) nos direciona para a pedagogia do movimento, expressão utilizada para reforçar o processo formativo do sujeito para além de si mesmo e como objeto da pedagogia; afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado da formação humana. Para a autora, essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer “a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. (Caldart, 2012, p.546)

No âmbito das experiências educativas desenvolvidas no Brasil, dentro da concepção socialista marxista, encontramos as Escolas Família Agrícolas (EFA), que surgiram no final da década de 60, sendo esta uma proposta de escola do campo que possui uma dinâmica integrativa de educação, também conhecida como pedagogia da alternância, colaborando para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

De acordo com Estevam (2003, *apud* Silva 2018, p. 58), no sistema de alternância vigente nas EFA brasileiras, o número de dias das sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade podem variar de acordo com o reconhecimento dos cursos pelas Secretarias de Educação. Na maioria dos cursos regulares de Ensino Fundamental, o regime de alternância em geral é de uma semana para atividades do Tempo Escola e uma semana para o Tempo Comunidade.

Já nos cursos de nível médio, os estudantes têm uma sessão de quinze dias no Tempo Escola e quinze dias na sessão Tempo Comunidade.

Nessa direção, a teoria e a prática, o conhecimento dos livros e o conhecimento popular, o estudo e o trabalho, a casa e a escola se entrelaçam, na perspectiva de garantir um aprendizado mais consistente e coerente com as vivências dos/das estudantes. Assim, podemos inferir que a concepção socialista marxista, trabalha na direção da formação integral, pois quando direciona os/as estudantes para essa formação escolar e para além dela, entrelaçando a teoria com a prática através das vivências e formações outras na comunidade em que esses/as meninos e meninas estão inseridos, acaba por abandonar a concepção de que a educação se dá apenas pela via das vivências nas instituições de ensino.

4.4 O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920 e dentro dos princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação integral passou a ser discutida no Brasil. De acordo com Costa e Colares (2016, p.35), no início dos anos de 1920, predominava o espírito higienista-educacional, que compreendia a necessidade de ensinar o povo a ter higiene e curá-lo da ignorância. É justamente nesse contexto que Anísio Teixeira começa a formular o seu pensamento sobre uma nova concepção de educação, porém, logo ancorou-se no pensamento do norte-americano John Dewey, que foi seu professor na Universidade de Columbia - EUA. A importação dessas ideias renovadoras e a formação de um movimento de superação da visão sanitaria foi, sem dúvidas, um dos pilares de sustentação e da defesa da educação pública.

Na defesa feita por uma educação nova, o aluno é colocado como o centro do processo educativo, enquanto o professor passa a ser o facilitador da aprendizagem, cabendo a este o papel de despertar e provocar nos/nas estudantes a curiosidade e o interesse em aprender coisas novas e se desenvolver. Destarte, o movimento surgiu propondo novos caminhos para a reconstrução da educação brasileira, assumindo uma visão social e humana, na perspectiva de atender as necessidades educacionais daquela época, em busca da formação integral dos cidadãos e cidadãs.

Diferente dos outros movimentos, que surgiram de organizações da sociedade civil, o escolanovismo surgiu a partir das contribuições de alguns intelectuais, que ocupavam posições

de destaque na sociedade e no meio político, o que facilitou muito a difusão dos ideais do movimento, principalmente nos principais jornais daquela época. Importante salientar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve sua publicação em 1932 e representava os ideais de transformação almejados por meio de questionamentos sobre os rumos da educação, tendo em vista as melhorias na formação e o conseqüente progresso econômico do Brasil.

[...] o “Manifesto” emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. (Saviani, 2018, p.77)

Assim, o movimento escolanovista defendia a educação pública integral e responsabilizava o estado pela organização desta, onde todos os cidadãos e cidadãs pudessem acessá-la, bem como usufruir de todos os benefícios oriundos dela. A pretensão era proporcionar uma educação que pudesse colaborar para o desenvolvimento de todos e de todas em sua integralidade, entendida no Manifesto, como um direito biológico de cada um/uma.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 5)

Saviani (2018) afirma que o movimento expressava a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, especialmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e que vislumbrou, durante a Revolução de 1930, a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. De acordo com o autor, o ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, solicitou aos presentes colaboração na definição da política educacional do novo governo. Porém, as coisas não aconteceram como os signatários imaginavam; a solicitação de Vargas gerou grande tumulto na referida Conferência, provocando o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que de imediato retirou-se da ABE e fundou, em 1933, sua própria associação materializada na Conferência Católica Brasileira de Educação e, no ano seguinte, o I Congresso Nacional Católico de Educação.

Essa disputa travada em torno da educação pública brasileira, principalmente entre os signatários da Educação Nova e os católicos conservadores que marchavam na defesa dos ideais

integralistas, foi um marco na história da educação do país, que até os dias atuais nos faz refletir sobre as defesas que são feitas em torno de uma educação democrática, por um lado e, por outro lado, de uma educação através de discursos tradicionais. Com argumentos distintos, cada movimento vai expondo os seus interesses e atacando os interesses do outro, sempre buscando desqualificar as narrativas e as teses do oponente. E, nesse território de disputa que se tornou a educação desde sempre, alguns grupos conseguem sobrepor os seus pensamentos e de certa forma avançar como ideal para a sociedade, como é o caso dos escolanovistas que acabaram por conquistar a sociedade fazendo a defesa de uma educação contrária aos modelos tradicionais. De acordo com Teixeira (1999, p.63), a Escola Nova é sobretudo prática de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar de uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. De acordo com ele, que foi um dos mais importantes precursores das ideias escolanovistas no Brasil, é através da escola democrática e impregnada da democracia que os cidadãos passam a ser mais participativos, adquirem maiores habilidades para resolver os problemas cotidianos e mais criativos no que se propõem a realizar, principalmente no trabalho.

Segundo Cavalieri (2010, p.258), o pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação integral é pragmático, funcionalista e reproduz as ideias de Dewey, afirmando que a formação ocorre pela ação e não pela transmissão de conteúdos. De acordo com as ideias de Teixeira, a escola de educação integral deveria ofertar:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79)

Os que aderiam aos pensamentos escolanovistas acreditavam que a educação era o elemento principal para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, levando em consideração a diversidade existente no país, o respeito às singularidades dos sujeitos, considerando-os capazes de refletirem, agirem e transformarem a sociedade. Assim, as ideias e os ideais da Educação Nova que até então estavam no papel, se transformaram em uma realidade concreta, através das iniciativas de Anísio Teixeira.

Costa e Colares (2016, p. 37) afirmam que as ideias de Anísio Teixeira foram colocadas em prática em 1934 quando foram criadas, no Rio de Janeiro, cinco escolas de educação de tempo integral. Em 1950, Teixeira (2022) propôs e organizou, sob sua direção, na Bahia, o

Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tendo suas instalações físicas concluídas em 1964. Conforme Éboli (1969, *apud* Costa; Colares, 2016, p. 37), esse centro educacional foi projetado como um conjunto de onze prédios, composto por quatro escolas de educação primária Escola-Classe e uma Escola-Parque, nas quais atendiam crianças em tempo integral. O funcionamento do centro correspondia em um primeiro turno nas Escola-Classe que eram responsáveis em ensinar o conhecimento sistematizado das ciências e letras; e um segundo turno que se realizava na Escola-Parque, que disponibilizava atividades em vários setores, sendo esses: setor de educação física e recreação; setor socializante composto por grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja; setor artístico com música instrumental, teatro, dança e canto; setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, pesquisa e estudo.

Tomando um outro exemplo de educação que seguiu os moldes do pensamento escolanovista na perspectiva da educação de tempo integral, podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) que foram construídos no estado do Rio de Janeiro na gestão do governo de Leonel Brizola, entre os anos de 1980 a 1990, sendo coordenados pelo vice-governador da época, Darcy Ribeiro.

Nas últimas décadas, podemos encontrar influências do movimento escolanovista na formulação de muitas propostas políticas em âmbito estadual e municipal, da educação infantil ao ensino fundamental. As experiências iniciadas com Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e posteriormente a elaboração e concretização de projetos no estado do Rio de Janeiro (CIEP), fundação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Vidal (2013, p.582) aponta que o movimento escolanovista no Brasil é um dos únicos, ou talvez o único que se estendeu enquanto proposta política e pedagógica de inúmeras escolas, em sua maior parte pública. Para a autora, a Escola Nova conseguiu firmar não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político. Segundo a autora, o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas. No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação).

4.5 OS INTERESSES CAPITALISTAS E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em uma sociedade marcada pelo capitalismo neoliberal, com interesses múltiplos e objetivos claros de beneficiar uma pequena parcela da população, que é formada principalmente pelo empresariado, cada vez mais são desenvolvidas ações, em diversas áreas e setores do poder público, para facilitar a inserção do mercado, e consequente “ocupação”, nos espaços que deveriam ser ocupados por instituições públicas. Nessa direção, a iniciativa privada passa a inserir-se nos espaços públicos e a dominar as demandas que surgem, desqualificando o trabalho que está sendo feito nos ministérios e secretarias distritais, estaduais e municipais, apresentando supostas “soluções mágicas” para cada problema apontado pelo chefe da pasta e/ou por eles próprios em diagnósticos feitos a partir de dados disponibilizados pelas próprias instituições e/ou coletados em publicações oficiais feitas pelos órgãos públicos.

Esses ideais neoliberais, de acordo com Chaui (2018, *apud* Freitas, 2018, p.49), propõe como parâmetro de funcionamento da sociedade a própria organização empresarial, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços, sejam elas saúde, educação, segurança, previdência, dentre outras.

No caso da educação, Souza e Soares (2018, p.8) afirmam que para efetivar a proposta educacional do grande capital e inseri-la no setor público, uma das principais medidas foi a participação do setor privado nas instâncias institucionais, promovendo a ideia de que a elevação da educação dependeria do envolvimento de “todos” (indivíduos e organizações). É nesse contexto que surgem as organizações de grupos empresariais e lideranças da sociedade, atuando em rede, que buscam interferir nas políticas públicas do país, utilizando a justificativa dos baixos resultados e péssima colocação dos estudantes em exames internacionais que, segundo eles, acarretam consequências para o desenvolvimento e a coesão social.

Dentre as muitas articulações, a política educacional que vem sendo implementada no Brasil se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção e principalmente pelos ataques à autonomia da escola pública, abrindo espaços para as empresas/ iniciativa privada, organizações não governamentais e/ou até mesmo cidadãos que são convidados a assumirem responsabilidades por meio do voluntariado e da filantropia, seja na manutenção física, na administração e até no funcionamento pedagógico das

escolas. Assim, temos presenciado, cada vez mais a “invasão” dos mercadores da educação²¹ no Ministério da Educação (MEC), no Conselho Nacional de Educação (CNE) e em muitas secretarias estaduais e municipais de educação. As vias de acesso são muitas: através do movimento Todos pela Educação, de Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos, instituições privadas, etc. Quanto às estratégias para a entrada e domínio das políticas educacionais, Martins (2023) explica que esses empresários traçam um percurso: começam prestando assessoria técnica e/ou cursos de formação continuada, e avançam para a venda de materiais didáticos/ educacionais (como por exemplo, cadernos de atividades e caderno de leituras para os estudantes, caderno de orientações didáticas para os docentes, simulados e testes com foco nas avaliações externas), incluem ainda equipamentos de informática e plataformas digitais com objetivos diversos, dentre esses, o controle dos currículos de redes públicas do país.

[...] a educação pública passou a ser palco de disputa do conteúdo a ser ministrado. Escola sem Partido, ONGs, que passaram a terceirizar oficinas de reforço ou complementação curricular, fundações e institutos que sugeriram conteúdos ou reformas educacionais às redes públicas. A própria formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi objeto de uma ofensiva política de grande impacto por empresas e bancadas parlamentares vinculadas a interesses religiosos e empresariais. (Ricci, 2019, p. 108)

Os mercadores da educação buscam impressionar, utilizando a apresentação ilusionista dos números com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apostam ainda na exposição de estados e municípios que supostamente possuem uma educação de qualidade, tomando como referência esse índice. Com essa estratégia, esses grupos têm conquistado a confiança de inúmeros dirigentes de educação, ocupando espaços de gerências na educação de estados e municípios, como salvadores de uma educação que está em ruínas por não alcançar as tais metas estabelecidas em cada ano de avaliação externa.

Não raramente tais exemplos se sucesso são utilizados para desacreditar as demais escolas públicas e mostrar que, se todas quisessem, poderiam ser bem-sucedidas, independente de outros fatores. Criam-se, assim, as bases para justificar, perante o grande público não especializado, as propostas de privatização da escola pública. Embasadas em um rancor neoliberal com o serviço público, a reforma é mais uma questão de fé do que de ciência. (Freitas, 2018, p.137)

²¹ Termo utilizado por Souza e Soares (2018, p. 26) para denominar os organismos internacionais associados à grande burguesia brasileira por meio de organizações que atuam formulando políticas que servem como medida de segurança, controle social e ideológico tornando-a parte de uma estratégia que busca neutralizar movimentos contestadores da ordem capitalista.

Nessa direção, a escola passa a ser pressionada a alcançar metas e conseqüentemente adotar uma postura altamente competitiva para alcançar resultados mais satisfatórios. É comum, nos dias atuais, estados e municípios oferecerem abonos extras para os professores, equipamentos tecnológicos e materiais didáticos para as escolas e até viagens para os gestores que conseguirem elevar o IDEB da escola. Esses mecanismos empresariais acabam gerando competitividade entre escolas de uma mesma rede e entre redes, na medida em que muitos gestores (estaduais e municipais) passam a comprar matérias/reportagens nos meios de comunicação de massa para expor os seus resultados como um troféu para o público. E o espetáculo não acaba com uma simples publicação em alguns casos, fazem um ranking dos municípios, expondo os que ficaram em primeiras e últimas colocações.

Assim, as instituições públicas passam a atuar na mesma lógica das organizações lucrativas, focando em metas, visando promover grandes impactos e mudanças sistêmicas, o que se traduz em uma política que exalta as reformas educacionais estruturais, com focos diferentes nas atuações, porém com semelhanças nos modelos (capitalistas). Também estabelecem parceria com muitas organizações que se apresentam como “sem fins lucrativos” e têm se destacado nas redes e política educacional do país, a partir do discurso de não lucrarem com a oferta do serviço, promovendo uma nova filantropia²².

[...] os exemplos brasileiros incluem a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros. Essas organizações estão presentes em todo o país, e têm fomentado reformas educacionais em estados inteiros; e muitas vezes políticas educacionais via parcerias e influência sobre o MEC. No Brasil, os dados financeiros dessas organizações são opacos e difíceis de aferir. Ainda assim, pode-se mencionar o número coletado pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), em seu censo de 2016, sobre o orçamento executado por seus membros. Considerando todos os setores (dentre os quais a educação é o maior), os membros do GIFE investiram R\$ 2,8 bilhões em 2016. Trata-se, como se vê, de um grupo com poder financeiro para desequilibrar a arena da política educacional. (Avelar, 2019, p. 75-76)

A partir dessa reforma que defende a lógica neoliberal e que caminha para a privatização da educação, os/as estudantes da rede pública devem ser preparados para atender aos interesses capitalistas (do mercado). Assim, a escola “abandona uma lógica de conhecimentos para adotar uma lógica de competências, o que deveria despertar profunda preocupação a todos nós” (Viana; Souza, 2022, p.204-205), uma vez que essa lógica defendida pelos neoliberais baseia-se tão somente em competências e habilidades para servir ao capital. Quando se trata de ocupar

²² “É a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas.” (Ball; Olmedo, (2013, p. 33)

espaços dentro das redes de educação que trabalham na perspectiva de educação integral, ou simplesmente com escolas de tempo integral, os mercadores da educação têm buscado aproximação ao tema e até se apropriado dos discursos, “criando” uma concepção que dialoga com o modo de produção capitalista, desconsiderando a concepção que tem como alicerce a formação integral humana e promovendo apenas a ampliação do tempo como oportunidade de ofertar “mais do mesmo”, o que se traduz no aumento da carga horária das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, tomando como base o que é cobrado na Prova Brasil, promovendo assim treinamentos para as avaliações externas.

[...] Encontramos escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino. Mais lamentável ainda, aproveitar o turno extra para que os docentes não sejam punidos pelos baixos resultados dos seus estudantes, para que, aumentando as médias nas avaliações por resultados, sejam merecedores de bônus. (Arroyo, 2012, p.34)

Essa concepção de Educação Integral, defendida e praticada pela lógica do mercado, vai na contramão da concepção atual de Educação Integral que almeja e defende a formação integral humana na perspectiva de que os/as estudantes possam aprender e se desenvolver em suas várias dimensões, sejam elas intelectual, física, emocional, social, ética e cultural, abrindo a possibilidade para que esse aprender tenha um real significado dentro e fora do ambiente escolar. Em se tratando da formação integral humana, é importante o entendimento de que as aprendizagens ocorrem para além das instituições de ensino, concebendo o espaço familiar e comunitário como educadores e também educandos, pois, ao tempo em que os meninos e meninas são educados/as, elas também podem colaborar para que os conhecimentos adquiridos/construídos alcancem outras pessoas e assim aconteça a reciprocidade na troca de conhecimentos.

[...] o pensamento contemporâneo, também identificado com o que alguns denominam como pós-modernidade, vem discutindo a *educação integral*. Apresentando-a como um *conceito ampliado*, agrega-lhe possibilidades teóricas que se configuram em propostas práticas e de gestão, como intersectorialidade; territórios educativos (Cidades Educadoras) e sociedade da aprendizagem. Fomentando-a em seu aspecto *formal* incentivando, ainda, a participação de outros atores sociais, que não somente professores, nas atividades escolares; a presença de outros espaços de trabalho, para além da escola, bem como de um ‘foco’ em estudantes considerados vulneráveis, socialmente falando. (Coelho; Sirino, 2018, p. 143-144)

Acreditando em um modelo de educação contrário aos moldes do modo de produção capitalista e que não conceba a educação pública como mercadoria é que questionamos essas entradas dos mercadores nas redes de educação do país, com seus inúmeros e variados pacotes

de formação continuada para o professor, cadernos de atividades e de leitura para os/as estudantes, simulados das avaliações externas como forma de treinamento, dentre outros aparatos que complementam o pacote macro (Pommer; Pommer, 2022). Deste modo, o nosso questionamento parte do lugar da não aceitação à retirada da autonomia docente e consequente oferta de uma educação mínima para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Uma educação que amplia seus espaços e tempos de aprendizagem, tão somente para elevar o IDEB, abandonando outros conhecimentos que deveriam compor o currículo, está distante de uma educação que trabalha com vistas à formação integral humana.

4.6 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA INDUTORA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Por muito tempo a educação pública brasileira foi movida por muitos interesses (como pudemos acessar nos tópicos anteriores), porém, nenhum dos movimentos descritos apresentou-se como política pública que viesse contribuir para a educação pública integral para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Em se tratando do contexto atual, no qual observamos os interesses capitalistas sobrepondo-se aos interesses da classe trabalhadora, que constitui a maioria dos cidadãos e cidadãs do Brasil, é imprescindível que a educação pública e integral seja apontada como uma bandeira de luta necessária, e nesse contexto, trazemos à tona o Mais Educação, que foi um programa do governo federal brasileiro que visava ampliar a jornada escolar dos estudantes, oferecendo atividades complementares à grade curricular regular. Esse programa, instituído pelo Governo Federal em 2007, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, da portaria nº 19/2007 e do Decreto nº 7.083/2010, tinha como objetivo “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007a) na perspectiva de melhorar a qualidade da educação, buscando complementar a formação dos/as estudantes e levá-los/as à formação integral humana. Destarte, a criação do programa foi uma resposta às demandas por uma educação de qualidade e com grandes desafios em relação à universalização do acesso à educação e à redução das desigualdades educacionais.

De acordo com Moll (2012, p. 131), foi no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, que o Programa Mais Educação foi proposto tendo como tratativa inicial o mapeamento das experiências de educação em tempo inteiro no país e ao reavivamento da

memória histórica nesse campo, acreditando ser uma fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, permitindo maior reflexão sobre a operacionalização do esforço para Educação Integral nas escolas públicas estaduais e municipais. Após a publicação da portaria supracitada, uma pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação²³, em 2008/ 2009, e realizada pelo consórcio das universidades federais do Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e de Brasília, denominada “Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepção e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil” (Moll, 2012, p.132), apontou a riqueza das inúmeras experiências realizadas na época por municípios brasileiros que apostaram no redimensionamento do currículo escolar e conseguiram alavancar as experiências de Educação Integral.

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, territórios educativos, comunidade de aprendizagem que pautavam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana. (Moll, 2012, p. 133)

A participação das comunidades no Mais Educação era um dos pilares fundamentais do programa, isso porque o mesmo tinha como objetivo não apenas ampliar a jornada escolar dos/as estudantes, mas também promover a integração entre a escola e a comunidade, valorizando a cultura e as tradições locais. Dessa forma, as escolas eram incentivadas a envolver as famílias dos(as) alunos(as), os(as) moradores(as) do entorno da escola e outras instituições da comunidade, como associações de moradores, organizações não governamentais, clubes esportivos, entre outros.

A participação das comunidades no Programa Mais Educação acontecia de várias formas e uma delas era por meio do mapeamento dos espaços disponíveis na comunidade para a realização das atividades complementares. Nesse processo, as escolas contavam com a colaboração da comunidade para identificar espaços seguros e adequados para a realização das oficinas e demais atividades, sendo as escolas incentivadas e orientadas a incluir atividades que valorizassem a cultura e as tradições locais, como aulas de música, dança e artesanato. Outra

²³ Disponível em:< [Publicações - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Publicações - Ministério da Educação (mec.gov.br))>. Acesso em: 22 abr. 2023.

forma de participação da comunidade no Programa Mais Educação era por meio do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolas, que promoviam eventos e apresentações para que as famílias e a comunidade em geral pudessem conhecer o trabalho realizado pelos/as estudantes no âmbito do programa.

Essas atividades eram muitas vezes ministradas por moradores da comunidade que tinham conhecimentos e habilidades nessas áreas, contribuindo para a valorização da cultura local e para o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. Porém, alguns critérios para a seleção dos/as profissionais eram estabelecidos pelas secretarias de educação dos estados e municípios, e em geral levavam em consideração a formação e experiência dos/as candidatos/as. Alguns estados e municípios também ofereciam formação complementar aos/às oficinairos/as e monitores/as, visando aprimorar seus conhecimentos e habilidades pedagógicas.

Embora a formação fosse um requisito importante, em alguns casos eram admitidos os/as profissionais considerados/as “notório saber”, ou seja, havia o reconhecimento da capacidade do/a profissional por sua experiência prática na área, principalmente em territórios longínquos onde existiam/ existem a escassez de profissionais estudantes ou graduados/as para atender a demanda daquele momento e buscando adequação aos objetivos do programa. Assim, os objetivos do Programa Mais Educação presentes no Decreto Presidencial nº 7.083, publicado em 27 de janeiro de 2010 e expostos no artigo 3º do referido decreto, apontam:

- I- Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II- Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III- Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV- Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V- Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (Brasil, 2010, art 3.)

De acordo com Moll (2012, p.135), entre os princípios apontados no decreto, podemos destacar os seguintes: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas. Buscando muitas articulações, uma importante característica do Mais Educação era a perspectiva intersetorial, ou seja, a articulação entre diferentes setores e políticas públicas para a oferta da Educação Integral. Assim, além das

movimentações internas e na comunidade, havia a mobilização de outros setores da sociedade, como a cultura, o esporte, a saúde e o meio ambiente, por exemplo.

Segundo Junqueira (2004, *apud* Silva 2012, p. 16), a intersectorialidade é um princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alavancar o efeito de colaboração em situações complexas, visando o desenvolvimento social e superação da exclusão na sociedade. É uma lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, considerando o cidadão na sua totalidade. Destarte, a intersectorialidade no Programa Mais Educação envolvia a articulação entre as Secretarias Municipais de Educação, as escolas, outras secretarias municipais e órgãos governamentais, organizações não governamentais e comunidade em geral.

Deste modo, a intersectorialidade tornou-se um dos principais pilares do Programa, visto que buscava a partir dela, ampliar o leque de oportunidades oferecidas aos estudantes, na perspectiva de fortalecer a formação integral dos/das estudantes. Um exemplo de intersectorialidade no Programa Mais Educação era a parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde para a realização de atividades relacionadas à saúde e à prevenção de doenças, inclusive com a implantação do Programa Saúde na Escola, com atividades de promoção da alimentação saudável, ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, odontológica, entre outras atividades.

A intersectorialidade no Programa Mais Educação foi fundamental para a ampliação da jornada escolar dos/as discentes e para a oferta de atividades complementares que contribuíram para a formação integral dos estudantes. No entanto, Silva e Silva (2012, p. 16) nos apontam diversas dificuldades que ocorreram na sua implantação, sendo que um dos primeiros problemas residia no fato de que os processos intersectoriais são implementados por prefeituras caracterizadas por serem ainda muito burocráticas e departamentalizadas, gerando conflitos gerenciais que podem comprometer sua efetividade.

Pode ainda haver divergências entre os profissionais no que se refere à prioridade de cada região, o uso dos recursos segundo os interesses políticos eleitorais ou burocráticos dos responsáveis locais, em detrimento da resolução dos problemas concretos da população. Uma problemática relevante é a falta de formação adequada para os/as participantes dos processos intersectoriais o que também pode acarretar dificuldades de diálogo, para a continuidade dos projetos.

Para Ferreira e Pinheiro (2018, p. 25) a instituição escolar é muito mais complexa do que é enunciado nas retóricas políticas e de ocasião e a escolarização é um processo muito mais amplo do que a mera transmissão de conhecimentos. A escola é organizada em um espaço e em

um tempo que se impõem e naturalizam em função de interesses de poderes mais ou menos explícitos e dos públicos a que se direciona o ensino. A escola tem o espaço-tempo destinado à educação que o jogo dos poderes admite. Assim, se, por um lado, a ampliação da jornada escolar propõe a ruptura da estrutura tradicional com atividades diversificadas na promoção do desenvolvimento integral do/a estudante, a necessidade de ampliação dos tempos escolares encontra-se diretamente ligada aos espaços das escolas e às possibilidades de articulação de ambos, de forma a integrar e articular os potenciais educativos existentes na sociedade, como, por exemplo, espaços, pessoas, instituições, dentre outros que garantam as condições necessárias ao desenvolvimento integral, bem como à oferta mais equitativa da educação.

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educação buscava se estruturar para atender à ampliação da jornada escolar, oferecendo atividades complementares que integravam diferentes áreas do conhecimento e que eram realizadas em paralelo ao currículo escolar regular. Essas atividades, segundo o documento Programa mais Educação: Passo-a-passo²⁴ (Brasil, 2011, p. 8-13), foram organizadas em macrocampos, que abrangiam diferentes áreas temáticas e eram estruturados em torno de objetivos educacionais específicos:

1. Acompanhamento Pedagógico: voltado para a oferta de atividades de reforço escolar, que buscavam complementar e consolidar os conteúdos aprendidos em sala de aula.
2. Educação Ambiental: visava à promoção da educação ambiental, sensibilizando os estudantes para a importância da preservação do meio ambiente e da sustentabilidade.
3. Esporte e Lazer: visava à prática de atividades esportivas e de lazer, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a promoção da saúde e do bem-estar.
4. Direitos Humanos, Participação e Cidadania: buscava promover a reflexão crítica sobre temas relacionados aos direitos humanos e à cidadania, incentivando a participação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
5. Cultura e Artes: propunha a oferta de atividades culturais, artísticas e de produção audiovisual, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à cultura e à arte.
6. Cultura Digital: Visava promover a aprendizagem para a utilização de software educacional/Linux Educacional; informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática) e ambiente de Redes Sociais.
7. Promoção da Saúde: voltado para a promoção da saúde, com a oferta de atividades que buscavam desenvolver hábitos saudáveis e prevenção de doenças.

²⁴ Disponível em: <[index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br))> Acesso em: 22 abr. 2023.

8. Comunicação e Uso de Mídias: propunha a utilização de tecnologias educacionais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia.
9. Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza: Utilização de laboratório, promoção de feiras de ciências e projetos científicos, iniciação ao ensino da robótica.
10. Educação Econômica: Promover o ensino da educação econômica, Educação fiscal e financeira.

É importante destacar que as atividades do Programa Mais Educação foram organizadas de forma flexível e adaptáveis às necessidades e realidades de cada escola e de cada região do país, “[...] sem a preocupação de desenvolver um projeto comum, onde cada uma consiga dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro. Para desenvolver esse projeto, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma comunidade de aprendizagem” (Brasil, 2011, p.30). Assim, o programa era uma oportunidade para os/as estudantes terem acesso a experiências e conhecimentos que nem sempre são oferecidos na jornada escolar regular, contribuindo para uma formação mais ampla e integral. As escolas que aderiam ao programa recebiam recursos financeiros para a contratação de monitores, aquisição de materiais e equipamentos, dentre outras ações. Porém, alguns critérios eram exigidos na adesão ao programa:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
- escolas do campo. (Brasil, 2011, p.20).

Após adesão, a implementação do Programa Mais Educação nos territórios era realizada a partir da elaboração do Plano de Trabalho da escola, realizado pelo/a coordenador/a local do programa, em parceria com a equipe escolar, a comunidade e outros atores sociais escolhidos pela própria escola. Assim, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral²⁵, o plano deveria contemplar as atividades que seriam realizadas em cada macrocampo, conside-

²⁵ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2023.

rando as demandas e necessidades específicas da escola e da comunidade, cabendo ao município garantir a infraestrutura necessária para a realização das atividades do programa, como a disponibilização de espaços adequados e equipamentos específicos para cada macrocampo.

A implementação do Programa Mais Educação nos territórios colaborou com a ampliação da jornada escolar dos/das estudantes, oferecendo atividades complementares que contribuíam para a formação integral, ampliando os espaços, tempos e oportunidades educativas, fortalecendo a integração entre a escola e a comunidade, na perspectiva da construção de uma escola mais democrática e participativa por vias dessa política pública indutora.

4.6.1 No meio do caminho tinha uma pedra

A implementação de políticas públicas é um processo que exige cuidado e atenção para garantir que elas sejam eficazes e alcancem os resultados esperados. Nesse sentido, é fundamental que toda política pública seja implementada com qualidade, avaliada de forma sistemática e adequada às necessidades e contextos em que são aplicadas, na perspectiva de assegurar a sua continuidade. Em se tratando das políticas públicas educacionais, Smarjassi e Arzani (2021, p. 1) afirmam que são programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, tendo como um dos seus principais objetivos colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos/as os cidadãos/cidadãs. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos/as, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. Nessa direção, a avaliação sistemática das políticas públicas, principalmente no âmbito educacional é essencial, pois através de uma avaliação criteriosa, é possível identificar boas práticas, detectar problemas e propor melhorias. Isso contribui para o aprimoramento contínuo das políticas públicas e para o direcionamento adequado dos recursos públicos.

Compreendendo o Programa Mais Educação, como uma política pública de indução para a ampliação da jornada escolar e promoção da Educação Integral, alguns autores, em pesquisas realizadas em alguns municípios da Bahia, apontam alguns desafios e problemas enfrentados pelo programa em sua implementação. De acordo com Silva, Lima e Mendonça (2017) e Vasconcelos (2014) alguns dos principais problemas enfrentados pelo Programa foram: a falta de material pedagógico e de condições físicas das escolas para atender os/às estudantes em tempo integral (importante salientar que a pesquisa não generaliza, apontando que em algumas instituições havia espaço e em outras, faltava o material básico para o desenvolvimento das

oficinas); a falta de formação e capacitação dos monitores; o programa Mais Educação contava com a participação de monitores/as para a realização das atividades extracurriculares, porém a dificuldade de conseguir os/as monitores/as foi grande devido ao baixo valor pago pelos serviços, com uma carga horária extensa, exigindo planejamento, e não computando como atividade extraclasse, além de, em muitos casos, a formação dos/as monitores/as não ser adequada para a realização da monitoria com os/as estudantes, o que interferia na qualidade das atividades oferecidas.

“Esse problema incide mais sobre algumas oficinas que dependem de um mínimo de *expertise* no tema para ser desenvolvida, tais como: rádio escolar, horta, laboratório de ciências, reforço escolar, dentre outras” (Soares; Brandolin; Amaral, 2017, p. 15). E os principais impedimentos estão relacionadas à falta de recursos financeiros para sua implementação (muitas escolas enfrentaram dificuldades para implementar o programa devido à falta de investimento adequado, o que limitou a oferta de atividades extracurriculares para os/as estudantes); a descontinuidade, ou seja, a interrupção ou suspensão do programa²⁶ em alguns municípios e estados (em alguns casos, em virtude da mudança de gestão – governos municipais e estaduais - ou da falta de interesse político, o que resultou na interrupção do programa, prejudicando a continuidade das atividades e a formação dos/as estudantes).

Para além dos problemas de cunho estrutural e pedagógico enfrentados pelo Programa Mais Educação, já mencionados no parágrafo anterior, o Programa também enfrentava problemas em seu núcleo central, que eram as disputas pela definição das atividades e conteúdos oferecidos no contraturno. Assim, diversos atores como professores/as, gestores/as escolar e especialistas em educação, tinham diferentes visões e interesses em relação ao currículo das atividades complementares. As disputas também giravam em torno do seu financiamento e da gestão do programa. Nesse sentido, diferentes atores, desde os que formavam a base do governo até os dos setores privados, tinham interesses diversos na destinação e utilização dos recursos em nome da melhoria da qualidade da educação.

Diniz Junior e Mól (2023, p.154) afirmam que:

Considerando a política como espaço de disputas, há que sinalizar que a trajetória do Programa Mais Educação foi marcada por diversos conflitos que dificultaram a sua continuidade como política indutora no território nacional. Dentre estas disputas podemos sinalizar aquela que estava no âmbito do próprio governo Dilma Rousseff, de mesmo partido político do governo Lula, responsável pela implementação do referido Programa. O desacordo em relação ao PME no âmbito do governo federal ficou evidente na declaração do ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 2016, quando

²⁶ Disponível em: <[Jornal Bahia Online - Itabuna anuncia suspensão do Mais Educação por falta de repasse](#)>. Acesso em: 12 maio 2023.

disse que as crianças atendidas pelo PME aprendiam capoeira, mas não sabiam matemática (Peroni; Oliveira, 2019), sinalizando, assim, o seu claro descontentamento e desacordo com o Programa. Além disso, as fundações empresariais, que desempenharam um importante papel para o fortalecimento do PME (COSTA, 2018), também contribuíram para o seu declínio, a exemplo da edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), que apontou que os estudantes inscritos no Programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem, revelando uma perspectiva pedagógica neotecnista (Saviani, 2013) por parte das instituições responsáveis pelo referido estudo.

Assim, podemos inferir que essas disputas levaram a uma crise no âmbito do Programa, seguidos por sucessivos ataques e tentativas de desqualificar o Programa Mais Educação, mesmo sabendo-se que este foi um avanço, resultado de lutas históricas dos/as professores/as e pesquisadores/as da educação, que trouxeram para a pauta das discussões e para a prática escolar o tema da Educação Integral e suas potencialidades. Além da visão defendida pelos movimentos sociais, da Educação Integral como direito de todos e de todas, existia (e continua existindo), no campo de disputa, a lógica dos mercadores da educação que defendem com vigor as políticas neoliberais, representados atualmente, na educação do país, pelas fundações educacionais vinculadas a grandes grupos econômicos mundialmente conhecidos, como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna, entre outras, ligadas ao Movimento Todos pela Educação, que desde 2006, ano da sua fundação, vem ocupando espaços em todos os governos.

Com o discurso da crise política no Brasil, em 2015, tivemos um dos momentos mais tensos da história recente do país, culminando no golpe de estado contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Como acompanhamos nas mídias, esse momento foi marcado por uma forte polarização política e pelo crescente discurso de ódio, através da disseminação de *fake news* sobre todos os setores do governo, principalmente contra a educação. O golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff foi altamente controverso e gerou muitas críticas por parte da sociedade civil e de setores da comunidade internacional, sendo publicado em jornais do mundo inteiro. Para muitos analistas, o processo foi uma manobra política articulada pela oposição e por setores conservadores da sociedade, que utilizaram a acusação de crime de responsabilidade fiscal²⁷ como pretexto para retirar Dilma do poder.

Com o fim do governo Dilma, a ascensão de Michel Temer (2016 a 2018) ao poder trouxe consigo uma série de mudanças na política educacional do país, entre elas a descontinuidade do Programa Mais Educação. Sua descontinuidade acabou tendo um impacto negativo direto sobre muitas escolas públicas que dependiam dos recursos e da estrutura oferecidos pelo

²⁷ Em 2022, o Ministério Público Federal arquivou o inquérito, absolvendo os agentes públicos, por não ter sido comprovada a improbidade administrativa ou crime.

Programa. Muitas dessas escolas não tinham condições de manter as atividades extracurriculares previstas, o que acabou prejudicando os/as estudantes que dependiam dessas atividades para complementar sua formação.

[...] a ausência de uma política indutora, por parte do governo federal, evidenciou a diminuição das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, revelando, assim, as desigualdades administrativas e financeiras das instâncias subnacionais para a manutenção de políticas próprias. Por fim, constatou-se, que a ausência de planejamento e a marca da descontinuidade das políticas educacionais no país contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais. (Diniz Júnior; Mól, 2023, p. 12).

Hoje entendemos que muitas articulações foram feitas antes mesmo da concretização do golpe e até quem colaborava inicialmente com a implementação do Programa Mais Educação passou a atacá-lo de forma consciente, pois sabiam que era uma das formas de atacar também a classe trabalhadora que depende de uma educação pública, gratuita e de qualidade para os seus/suas filhos e filhas.

4.6.2 Caminhando e traçando novas rotas

Pois é impossível realizar-se, em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas.

(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932)

Este escrito enfatiza a importância da escola se conectar com a comunidade e com outras instituições sociais, a fim de proporcionar uma educação mais ampla e relevante para os/as estudantes. Ao afirmar que é impossível realizar uma sólida obra educacional sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio, os signatários do manifesto reconhecem que a educação não pode ser vista como algo isolado e distante da realidade social e cultural dos/das estudantes. Assim, os pioneiros defendiam que a escola estivesse aberta para receber as contribuições e necessidades da comunidade

e, ao mesmo tempo, que se envolvesse com outras instituições para que a educação se transformasse de fato em uma obra solidária, compartilhada por todos. A ideia de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, reforçava a importância de se estabelecer parcerias e redes de colaboração para a educação, em vez de se pensar que a escola era/é a única responsável pelo processo educativo.

Moll (2022, p. 139) afirma que a construção da educação integral, em jornada ampliada, implica mobilização de energias pedagógicas, ou seja, a disposição de educadores e gestores para investir tempo, esforços e recursos na construção de uma proposta educativa mais ampla e significativa; diálogo permanente entre gestores, estudantes e comunidade; e imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira. Isso significa que a proposta educativa deve ser flexível e adaptável às características e demandas de cada escola e de cada comunidade. Além disso, é preciso que sejam oferecidas atividades pedagógicas, culturais e esportivas que possam contribuir para a formação integral dos/as estudantes, valorizando a diversidade cultural e o desenvolvimento de habilidades diversas.

Daí a importância de se pensar em uma educação que vá além do conteúdo formal das disciplinas e se preocupe em formar cidadãos/cidadãs mais completos e preparados para a vida em sociedade. E é nesse contexto que se insere o Programa Mais Educação, como uma bandeira de luta por uma educação integral e que pode ser compreendida como resultado de um movimento de reivindicação por uma educação que abranja não só o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural, entendendo que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando formar cidadãos/cidadãs capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

O Programa Mais Educação, desde a sua implementação, até os dias atuais, tem sido objeto de críticas e questionamentos por parte de diversos setores da sociedade, que apontam a necessidade de investimentos mais amplos e estruturais na educação brasileira. No entanto, é inegável que o Programa representa um avanço no sentido de promover Educação Integral na perspectiva de formar cidadãos capazes de lidar com os desafios da contemporaneidade e, assim, tem servido de aporte legal para as atuais implementações da Educação Integral em muitos municípios brasileiros, cumprindo com o seu papel inicial de política pública indutora para a ampliação de espaços, tempos e oportunidades educativas, com vistas à consolidação da oferta da Educação Integral para os/as estudantes.

De acordo com Leclerc e Moll (2012, p. 97-98),

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades (Leclerc; Moll, 2012).

Estrategicamente, foram criados os Comitês de Educação Integral, que possuíam um papel fundamental no âmbito do Programa Mais Educação, pois eram responsáveis por mobilizar a comunidade escolar e local para participarem das atividades oferecidas pelo programa. Eles também ajudavam a identificar as necessidades dos/as estudantes e a definir quais atividades deviam ser oferecidas, levando em conta as características da comunidade e os interesses dos/as discentes. Na perspectiva de atacar os problemas que eram detectados e na tentativa de

[...] enraizamento da política da Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação, propôs-se a organização de comitês locais, metropolitanos, regionais e/ou estaduais que estimulem processos de inter-apoio entre os professores, comunidades, gestores estaduais, municipais, escolares, universidades e sociedade civil (Moll, 2012, p.135).

Assim, os Comitês de Educação Integral ajudaram a promover a integração entre as diferentes atividades oferecidas pelo programa, buscando alinhá-las aos objetivos da escola e do Programa, auxiliando na avaliação do programa, identificando pontos positivos e negativos e sugerindo melhorias. Em suma, a participação dos Comitês de Educação Integral foi e continua sendo essencial na luta por Educação Integral, pública e gratuita para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Em alguns estados brasileiros, os comitês continuam (RE)existindo, como é o caso do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/ Integrada, com a função de mobilizar os municípios baianos e auxiliá-los na implantação/ implementação da política de Educação Integral, mesmo após a descontinuidade do Programa Mais Educação (em 2016). É importante destacar que o referido Programa deixou um legado importante na educação brasileira, contribuindo para a ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes na escola e para a oferta de atividades complementares que enriqueceram a formação dos/as discentes.

Vasconcelos (2014), a partir de uma pesquisa realizada em dois municípios brasileiros, sendo um localizado na Bahia e outro no Ceará, nos aponta uma sequência de acontecimentos que lista como resultados exitosos do Programa Mais Educação, a saber: disponibilidade dos

espaços das comunidades no entorno das escolas; entrosamento e cumplicidade dos/as estudantes, principalmente no horário do almoço; atividades culturais e esportivas realizadas nas diversas unidades escolares; envolvimento dos/as discentes nas atividades, demonstrando interesse e entusiasmo; diminuição dos atos de indisciplina entre os/as estudantes e melhoria no relacionamento coletivo; maior integração dos pais dos/as discentes participantes do Programa com a escola; realização de parcerias como a do Dentista do Posto de Saúde que doou kits de escovação para os/as estudantes fazerem a higiene bucal após o almoço; elevação do nível de desempenho da maioria dos/as discentes do Programa Mais Educação; maior procura das escolas do Programa no período de matrícula; apresentações culturais e esportivas das escolas e melhoria na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante do exposto, podemos inferir que a Educação Integral é uma bandeira de luta possível e é relevante que a educação brasileira esteja também alinhada com outras bandeiras de luta por um novo modelo de país, como a valorização dos profissionais da educação, da diversidade, o combate às desigualdades sociais e a promoção do desenvolvimento sustentável. Porém, é importante salientar que a luta por um novo modelo de país não se restringe apenas à educação, mas envolve transformações em diferentes áreas, como a política, a economia, a cultura, meio ambiente, etc. E esse entendimento nos faz considerar que o Programa Mais Educação, tendo sua estrutura firmada na formação integral humana, pode ser uma das iniciativas que mais contribuíram para essa transformação, devendo ser considerado no atual contexto em que se busca a efetivação da política pública de Educação Integral no país.

5. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATA DE SÃO JOÃO- BA: ORIGEM, PRÁTICAS E DESAFIOS EM UM CENÁRIO NEOLIBERAL

A educação se relaciona com diversos contextos, incluindo os sociopolíticos, econômicos e tecnológicos. No processo contínuo de adaptação às mudanças ocorridas nessas áreas, políticas educacionais têm se esforçado para proporcionar, aos estudantes, experiências educativas abrangentes e bem integradas. No atual contexto brasileiro²⁸, a educação integral se apresenta como uma estratégia que busca promover uma formação ampla aos estudantes, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e para além dele, focando os aspectos social, emocional e físico dos/das estudantes. Essa abordagem se firma na ideia de construir um cenário educacional que engaje os/as estudantes em múltiplas dimensões de seu desenvolvimento, assegurando que a experiência educacional seja mais ampla e profundamente enraizada em uma compreensão mais completa do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Os debates sobre Educação Integral no âmbito das escolas brasileiras vêm compondo o ideário daqueles que defendem um processo educacional respaldado na perspectiva de uma formação capaz de desenvolver os sujeitos tanto nos aspectos típicos da escolarização formal como também numa formação que contemple os aspectos culturais, esportivos, físicos, socioemocionais, literários e artísticos, compondo assim uma formação “multidimensional” dos estudantes por meio, em alguns casos, da adoção da jornada ampliada escolar. (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 89).

No município de Mata de São João-BA, essa proposta tem sido palco de debates profundos, especialmente em relação à implementação e avaliação desta concepção educacional e quanto à adaptação de modelos educacionais de outros municípios com destaque em avaliações de larga escala, como é o caso da Prova Brasil. Assim, a perspectiva dos educadores locais ressalta uma predominância, por parte dos gestores educacionais do município, da busca por melhores índices no Ideb e uma ênfase na imagem de eficiência, em detrimento, por vezes, de uma real educação integral.

***Professor M:** A visão que eles querem implementar não é exatamente de uma educação integral. O que observamos é uma educação focada nos resultados ligados ao Ideb, voltada para a imagem de eficiência. No discurso diário, diz-se que o objetivo principal é amparar as crianças mais pobres, que antes tinham apenas ensino em tempo regular, e que, segundo eles, não era suficiente. Então, surge o ideal de ampliar o tempo de ensino para melhor aproveitamento. Porém, os objetivos, estratégias e metas nunca foram objeto de discussão entre os profissionais de educação de Mata São João.*

²⁸ O Governo Federal instituiu o Programa Escolas de Tempo Integral, através da Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, visando fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Lei disponível em: < [L14640 \(planalto.gov.br\)](http://L14640(planalto.gov.br)) >. Acesso em: 06 de out. 2023

De acordo com Arroyo (2012), esses usos e abusos de programas de ampliação da jornada escolar, são oriundos das lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar, e da adaptação aos objetivos e valores que outros programas impõem como é o caso da política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por meio de incentivos aos mestres (bônus, prêmios e castigos). Essa concorrência, que se desdobra em incentivos tangíveis e intangíveis aos educadores, como bônus e reconhecimentos, configura uma armadilha ao incorporar práticas e avaliações que potencialmente podem reforçar um sistema já cronicamente seletivo e, inadvertidamente, alimentar um ciclo de marginalização das infâncias, adolescências e juventudes dentro do sistema educacional. Destarte, existe uma preocupante persistência de uma visão estigmatizada acerca das infâncias, adolescências e juventudes das camadas populares, as quais são muitas vezes taxadas pejorativamente como atrasadas ou problemáticas em seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando uma nociva rotulação e segregação precoce.

Quando tais perspectivas e preconceitos infiltram-se em programas de ampliação da jornada escolar, o risco é de que estes se distorçam, tornando-se instrumentos não para aprimorar a educação em si, mas sim para estender meramente o tempo que os alunos passam sob a proteção da escola; uma estratégia paliativa que visa mais a remoção das crianças, adolescentes e jovens de ambientes potencialmente perigosos do que a promoção de uma educação integral e emancipadora. Este método, enquanto perpetua estereótipos e visões negativas e reforça uma visão preconceituosa, segregadora e diminutiva dos coletivos populares, desempenha, infelizmente, um papel histórico terrível, o qual ecoa as sombras de uma cultura política colonial e elitista que, embora arcaica, ainda assombra nossos sistemas e práticas pedagógicas, gestoras e didáticas contemporâneas, perpetuando visões antipedagógicas e antiéticas que se mostram, acima de tudo, avessas ao desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes, independentemente de sua origem sociocultural.

À luz das reflexões e considerações delineadas, a implementação da Educação Integral em Mata de São João-BA revela-se como um cenário entrelaçado, carregado de desafios que ultrapassam os muros escolares e dialogam com paradigmas mais amplos do cenário educacional brasileiro, especialmente na atual conjuntura neoliberal. Ademais, nota-se que a ênfase em métricas e resultados, no que tange à avaliação educacional, suscita uma série de questionamentos pertinentes sobre o verdadeiro propósito e eficácia de tais estratégias no desenvolvimento abrangente dos/as estudantes.

5.1 ORIGEM, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATA DE SÃO JOÃO- BA

De acordo com a Lei Nº. 589/2015, de 17 de junho de 2015 que cria o Plano Municipal de Educação do Município de Mata de São João- BA²⁹, a trajetória da Educação Integral no Município de Mata de São João, começou a ser delineada em 2011, quando o município incorporou treze escolas ao Programa Mais Educação. Nos anos subsequentes, a adesão cresceu, adicionando sete instituições em 2012 e outras seis em 2013. Até 2014, todas as escolas da rede municipal já faziam parte do programa, beneficiando-se de recursos alocados para atividades enriquecedoras, como oficinas de dança, canto coral e iniciação musical, com a flauta doce sendo um dos instrumentos trabalhados. Importante ressaltar que os fundos necessários para sustentar o Programa Mais Educação eram transferidos diretamente para as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa estratégia de financiamento direto visava garantir que as escolas pudessem gerenciar os recursos de maneira eficiente, assegurando a continuidade e a qualidade das atividades propostas dentro do programa.

Partindo do princípio de que o Programa Mais Educação era uma estratégia indutora para a Educação Integral, em 2013, foi implantada a Política de Educação Integral em 11 (onze) escolas da rede municipal de ensino com recursos próprios do município de Mata de São João-BA. Segundo o documento supramencionado, essa ação visava atender aos anseios da comunidade escolar e foi uma resposta direta aos desejos e necessidades expressas pela comunidade local, reconhecendo a importância de uma educação que abrange mais do que o currículo básico. A iniciativa procurou proporcionar uma experiência de aprendizado mais diversificada para os estudantes.

De acordo com o documento intitulado Orientações para Implementação da Educação de Tempo Integral:

A Educação Integral será oferecida nas Unidades Escolares Municipais pelo cumprimento do currículo básico para o Ensino Fundamental, obedecendo ao Decreto/resolução nº 001/2013, enriquecida pela realização de projetos/atividades pedagógicas, em atendimento às orientações da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº07 de 14 de dezembro de 2010) e da Secretaria Municipal da Educação – SEDUC, considerando o aluno como um ser multidimensional, dotado de estrutura física, mental, emocional. (MATA DE SÃO JOÃO, 2015, p. 3)

²⁹ Disponível em: <https://aplbmatadesaojoao.com.br/site/assets/images/anexo/2022/anexo_205_01_2022.pdf>. Acesso em 15 nov. 2023.

Do nascimento da proposta à formulação das diretrizes educacionais para uma educação em tempo integral no município, os documentos apontam a necessidade de uma abordagem que fosse além da mera ampliação da jornada escolar, focando em uma formação dos/das estudantes com ênfase na vida prática, diferenciando tempo integral e formação integral, demonstrando entendimento sobre o processo de estruturação e implementação da proposta educacional.

A ampliação do tempo de permanência na escola, portanto, não restringe as ações pedagógicas ao conhecimento dito formal e não exclui o acesso a outros espaços educativos, pois o currículo escolar e a vida não podem ser vistos como elementos desconectados.

Sabemos que a educação integral permite adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, desmerecer a importância da sala de aula. A educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento. (MATA DE SÃO JOÃO, 2015, p. 5).

De acordo com o documento, ao ampliar o tempo de permanência dos/das estudantes na escola é também ofertado oportunidade de integrar uma variedade de atividades às já existentes; uma forma de enriquecer a experiência educacional ao se alinharem com o conteúdo programático, mantendo a importância da sala de aula, proporcionando um ambiente escolar onde os/as estudantes podem vivenciar e internalizar valores essenciais e simultaneamente aprimorar os seus conhecimentos, ampliando sua compreensão sobre o mundo contemporâneo.

Nos quadros apresentados no documento de Orientação para a Implementação da Educação de Tempo Integral do município, publicados em 2013, esboçam a alocação de horários para as diversas disciplinas que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo. Eles servem de alicerce para um exame da dinâmica curricular e da sua possível efetivação prática, constituindo-se como referências para a análise da organização do ensino e da sua evolução ao longo do período em estudo. Desta forma, as figuras 2 e 3, a seguir, estabelecem o cenário sobre o qual se desdobrarão discussões e interpretações mais detalhadas acerca da implementação e dos desafios da Educação Integral.

Estes quadros, extraídos do documento supracitado, foram utilizados por pouco menos de uma década pelas escolas municipais e revelam a experiência inicial de Mata de São João, no que diz respeito a aspectos significativos da implementação de políticas públicas voltadas para a educação integral. Porém, é importante concebemos que a construção curricular de qualquer etapa educacional pode ser entendida como um espelho das intenções pedagógicas e das expectativas sociais em relação ao desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos e, sendo

assim, deve ser (re)visitada sempre e até (re)elaborada, de acordo com as necessidades/ demandas explicitadas pela rede e comunidade educacional e local. Nos quadros de horários em questão, verifica-se uma estrutura dividida em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais que buscam equilibrar o ensino dos “saberes elaborados/científicos” (Saviani, 2013, p.66) com atividades que estimulam outras aptidões e interesses.

Figura 2 - Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2013 – Fundamental I

Curso: Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano

Ano letivo: 2013

Módulo: 40 horas semanais

Carga Horária: 1640 horas

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais					
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Base Nacional Comum	Linguagens e códigos	Língua Portuguesa	15	15	11	8	8	
		Educação Física	2	2	2	2	2	
		Artes	2	2	2	2	2	
	Matemática	Matemática	6	6	10	9	9	
	Ciências da natureza	Ciências Físicas e biológicas	0	0	0	2	2	
	Ciências Humanas	História	0	0	0	1	1	
		Geografia	0	0	0	1	1	
Total da Base Comum			25	25	25	25	25	
Parte Diversificada	Atividades Complementares	Linguagens	Hora da Leitura	3	3	3	3	3
			Produção de Texto	2	2	2	2	2
	Oficinas Curriculares	Matemática	Experiências matemáticas	2	2	2	2	2
			Horta Escolar	2	2	2	2	2
			Orientação de estudos	2	2	2	2	2
			Atividades esportivas e motoras	2	2	2	2	2
			Atividades artísticas	2	2	2	2	2
	Total da Parte Diversificada			15	15	15	15	15
TOTAL			40	40	40	40	40	

Fonte: Documentos enviados para as escolas da rede municipal e publicados nos murais das salas dos professores/as.

Analisando os horários do Ensino Fundamental I/ Anos Iniciais, observa-se uma ênfase inicial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sugerindo uma priorização do desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. A progressiva introdução de Ciências Físicas e Biológicas e Ciências Humanas nos anos subsequentes indica uma expansão temática à medida que a capacidade de compreensão dos alunos se acredita estar

mais desenvolvida. Porém, a estratégia curricular adotada no Ensino Fundamental I/ Anos Iniciais, centrada inicialmente nesses dois componentes curriculares, reflete uma visão limitada de Educação Integral, restringindo o acesso às muitas aprendizagens pelos/pelas estudantes. Tal foco inicial em apenas duas áreas de estudo minimizava a importância de disciplinas fundamentais como Ciências, História e Geografia, durante os anos iniciais, crucial para o desenvolvimento de uma compreensão abrangente do mundo.

Este modelo curricular, ao introduzir Ciências Físicas, Biológicas e Humanas apenas em etapas posteriores, pode ter subestimado as capacidades cognitivas dos/das estudantes mais jovens e impossibilitando estímulos à curiosidade no mundo da pesquisa. Esse modelo curricular anterior, portanto, pode ter comprometido a formação abrangente e diversificada dos alunos, aspecto fundamental no direito à educação. Tal reflexão sobre as práticas históricas é crucial para entender e melhorar as abordagens educacionais contemporâneas, garantindo uma educação mais holística.

Figura 3 - Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2013 – Fundamental II

Curso: Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano

Ano letivo: 2013

Módulo: 40 horas semanais

Carga Horária: 1680 horas

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais				
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Base Nacional Comum	Linguagens e códigos	Língua Portuguesa	6	6	6	6	
		Educação Física	2	2	2	2	
		Artes	2	2	2	2	
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	
	Ciências da natureza	Ciências Físicas e biológicas	4	4	4	4	
	Ciências Humanas	História	4	4	4	4	
		Geografia	4	4	4	4	
Total da Base Comum			28	28	28	28	
Parte Diversificada	Atividades Complementares	Linguagens	Língua Estrangeira	2	2	2	2
			Leitura e Produção de Texto	2	2	2	2
		Matemática	Experiências matemáticas	2	2	2	2
	Oficinas Curriculares		Orientação de estudos	2	2	2	2
			Atividades esportivas	2	2	2	2
			Atividades artísticas	2	2	2	2
Total da Parte Diversificada			12	12	12	12	
TOTAL			40	40	40	40	

Fonte: Documentos enviados para as escolas da rede municipal e publicados nos murais das salas dos professores/as.

Quanto ao Ensino Fundamental II, a uniformidade na distribuição de carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum pode refletir a busca por um aprofundamento equilibrado das áreas de conhecimento estabelecidas anteriormente. A manutenção das horas alocadas para Língua Portuguesa e Matemática reforça a percepção de que essas áreas continuam a ser vistas como pilares centrais do currículo.

A Parte Diversificada, comum a ambos os segmentos do Ensino Fundamental, inclui Língua Estrangeira, Leitura e Produção de Texto, e Atividades Esportivas e Artísticas, demonstrando um entendimento de que a educação se beneficia da inserção de múltiplas formas de saber e interagir com o mundo. As atividades práticas, como a Horta Escolar no Fundamental I, as Experiências Matemáticas no Fundamental II, dentre outras, sugerem uma pedagogia voltada para a experiência concreta e a ampliação do conhecimento, porém não fica claro como ocorre essa dinâmica nos espaços escolares e/ou fora deles.

A análise desses quadros curriculares nos faz refletir sobre a interação entre os currículos propostos e a realidade vivida nas escolas, o desenvolvimento individual dos/das estudantes e as transformações sociais. Essa reflexão pode oferecer insights sobre como os currículos podem ser aprimorados para acompanhar as necessidades emergentes e para promover uma educação que seja abrangente. Destarte, inferimos que a educação integral, enquanto conceito e prática, transcende a mera extensão do horário escolar. Ela implica uma concepção de educação que busca o desenvolvimento integral do ser humano, abarcando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas.

***Professor M:** Olha, como professor da rede, estou atuando desde 2008, totalizando 23 anos na rede, e pude acompanhar todo esse desenvolvimento e surgimento desse processo do chamado ensino de tempo integral em Mata de São João. Esse modo de se fazer educação foi se estruturando aqui e parece que começou a ganhar corpo em 2012. Em 2013, começou a ser organizado pela rede, que foi evoluindo simultaneamente. Esse processo de estruturação do ensino integral nunca foi, na verdade, discutido com os professores, com os profissionais de educação.*

Este período inicial, crucial para compreender as raízes e a evolução da prática educacional atual, foi iniciada pela gestão de João Gualberto – (PSDB), cuja liderança perdurou até o ano de 2012 (2004 – 2008/ 2009 – 2012), seguido por Marcelo Oliveira – (PSDB) – (2013 – 2016/ 2017 – 2020), ambos conduzindo mandatos de oito anos. A continuidade administrativa (de 20 anos de um mesmo grupo político no poder), embora possa sugerir estabilidade, também carrega em si as marcas de um legado pouco discutido com aqueles diretamente envolvidos no ensino: os professores.

***Professor M:** Desde o início, foi montado uma equipe técnica e administrativa pela gestão que tem o modus operandi de sempre buscar informações em redes que eles julgam já ter experiência. A*

gestão que iniciou o tempo integral aqui, foi a de João Gualberto, juntamente com Marcelo Oliveira. [...] sempre o mesmo grupo gerindo com a mesma metodologia. Eles replicaram muitas ideias de São Paulo aqui em Mata de São João.

Destarte, a implantação/ implementação da Educação Integral/ tempo integral não emergiu de discussões colaborativas com educadores, mas sim de decisões gerenciais e de práticas adotadas por uma gestão que valorizava o conhecimento proveniente de redes que eles consideravam estabelecidas. A equipe administrativa, iniciada por João Gualberto, continuada por Marcelo Oliveira, e atualmente comandada, novamente, por João Gualberto (2021 – 2024), que retornou para o cenário político assumindo a prefeitura de Mata de São João, buscou inspiração e capacitação em locais como São Paulo- SP, considerado na época, pelos mandatários, como um centro de inovação educacional. A consequência dessas decisões foi a criação de um sistema que, apesar de funcional, se manteve/ mantém distante da clareza e do consenso entre os profissionais da educação; assim, as metas, objetivos e a visão subjacente ao modelo de educação integral adotado permanecem nebulosos para aqueles que os aplicam diariamente. A falta de diálogo e participação direta dos educadores na concepção e evolução do sistema educacional gera incertezas e questionamentos sobre a direção e as implicações da Educação Integral ofertada pelo município. Assim, podemos inferir que a história da Educação Integral no município de Mata de São João- BA tem suas raízes entrelaçadas com decisões políticas que vão de encontro aos anseios dos professores por uma formação integral humana.

De acordo com a Professora A, da rede municipal de Mata de São João,

[...] a concepção de educação integral aqui é vista mais como extensão do tempo. A proposta local não se alinha com as diretrizes das escolas de educação integral. Aqui, o foco é mais na quantidade de tempo que o aluno passa na escola do que na qualidade desse tempo ou nas atividades ofertadas. [...] Precisamos considerar que esse aluno pode ter uma formação mais humana. No espaço atual, não conseguimos perceber isso. Como já mencionei, é muito focado no conteúdo, e não há espaço ou abertura para uma formação mais crítica e reflexiva.

Apesar do documento municipal trazer um ideal descrito, de acordo com a Professora A, existe uma divergência entre visão idealizada e a realidade prática nas escolas. Assim, apesar das “boas intenções do documento”, a fala da professora indica uma série de preocupações e reflexões críticas sobre o modelo de educação integral adotado pelo município. A ênfase na ampliação do tempo em detrimento da qualidade do tempo dedicado às atividades ofertadas sugere um modelo educacional que prioriza a quantidade de horas de ensino sobre a riqueza e profundidade do aprendizado, levando a uma experiência educacional superficial e menos prazerosa para os/as estudantes. Ao mencionar que a proposta local não se alinha com as diretrizes

das escolas de educação integral, a Professora A destaca também uma incoerência entre os objetivos teóricos ou ideais da educação integral e sua implementação prática na rede de educação em questão. A educação integral, ideal, busca desenvolver o/a estudante em todos os aspectos: intelectual, emocional, social, físico; mas, conforme observado pela professora, a realidade parece estar focada principalmente na transmissão de conteúdo tradicional, negligenciando outras dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral do/da estudante.

Para Fischer, (2013, p. 18)

Escolas pulsam vida! E vida linda, curiosa, desafiadora e geracional. As relações entre os saberes produzidos por todos os atores e em todas as áreas do conhecimento, no território escolar, demandam cada vez mais a sua visibilidade sem precisar do disfarce das formas, dos legalismos que compõem as externalidades desse processo.

Destarte, além de celebrar a escola como um espaço vivo, no sentido amplo da palavra, o autor aponta uma crítica sobre a ocultação de conhecimentos por disfarces das formas e legalismos. Assim, interpretamos como uma crítica à rigidez burocrática e às formalidades excessivas que podem inibir a expressão genuína do conhecimento e da aprendizagem nas escolas.

Paralelamente, a ausência de um diálogo amplo e participativo com os profissionais da educação de Mata de São João, no que concerne aos objetivos, estratégias e metas da implementação da educação integral no município, destaca-se como um ponto crítico no panorama educacional local. Esta lacuna que se abre com a não participação docente na formulação e execução da política e práticas da Educação Integral passa a ser também uma oportunidade perdida de enriquecer e alicerçar a proposta da jornada ampliada com as experiências, percepções e desafios vividos diariamente por estes/estas profissionais no contexto escolar. Entendemos que os/as educadores/as, ao serem inseridos ativamente nos processos de decisões e reflexões no município, trazem consigo uma riqueza de conhecimentos práticos e teóricos, resultantes de interações constantes com os/as estudantes e com a dinâmica escolar, que podem proporcionar uma implementação mais firme, realista (por estar fincada no chão da escola) e coerente, das estratégias voltadas para a Educação Integral.

Professora A: Aqui em Mata de São João, a proposta educativa é muito verticalizada. Nós, professores, não recebemos orientações para participar da elaboração. Somos apresentados a um material já pronto e temos que cumpri-lo de forma bastante impositiva. Durante as formações, sentimos que nossa realidade não é contemplada, e em diversas situações em que deveríamos ter uma participação ativa, não temos. Recebemos muitas coisas já prontas.

A exclusão das vozes e experiências dos/das docentes no processo de elaboração e implementação das estratégias educacionais não apenas limita o alcance e profundidade das

iniciativas, mas também pode contribuir para uma eventual desconexão entre a proposta e a realidade vivenciada no contexto educacional do município. Assim, inferimos que a participação docente é importante não apenas como um complemento, mas como um componente indispensável e central na formulação, implementação e avaliação de qualquer proposta que almeje desenvolver uma educação integral que atenda às necessidades e potencialize as aprendizagens dos/das estudantes. Entendemos ainda que não é possível abordar o tema da formação integral humana, sem observar o papel dos profissionais de educação envolvidos, seus desafios e perspectivas, frente à proposta dessa concepção de educação.

De acordo com Marques (2016, p. 147):

[...] uma proposta política de educação para todos só pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade em suas diferenciadas esferas igualmente lúcidas e ativas. Isso se dá desde a articulação das propostas das escolas singulares no interior dos respectivos sistemas de ensino e entre eles, de maneira a se considerarem as peculiaridades culturais, os saberes e poderes locais, as organizações dos profissionais da educação nos níveis próximos e imediatos e nas suas articulações políticas regionais e nacionais.

A ideia de que uma educação para todos/as exige uma mobilização ampla e coletiva ressalta a importância de cada segmento da sociedade em contribuir ativamente para o desenvolvimento de políticas educacionais. Esta abordagem não somente reconhece, mas também valoriza a diversidade de opiniões e experiências, indicando que a riqueza cultural, os conhecimentos locais e a expertise dos profissionais da educação são fundamentais para formular políticas efetivas. Ao enfatizar a participação de escolas individuais e a necessidade de coordenação entre diferentes sistemas de ensino, Marques sugere uma estratégia descentralizada, onde as decisões não se limitam a um órgão central ou a um grupo de especialistas.

Em vez disso, promove-se um diálogo contínuo e uma colaboração entre os vários níveis educacionais, desde o local até o nacional. Isso demonstra um entendimento profundo de que as políticas educacionais devem ser adaptadas às realidades específicas de cada contexto, reconhecendo as variações culturais e sociais. Assim, inferimos que, compreender as peculiaridades locais é um ponto de partida crucial para essas discussões sobre a busca por uma educação que seja ao mesmo tempo completa³⁰ e acessível. Ao adentrarmos nas características singulares

³⁰ De acordo com Boto, (1996, p. 168): Formar o homem completo significa abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno, ou seja, significa compreender as várias dimensões humanas e possibilidades de conhecimento como correlatas e passíveis de serem apreendidas, no sentido de nutrir o ser humano desses conhecimentos e saberes.

de Mata de São João-BA, percebemos que esta trajetória é permeada por inúmeras determinações, onde o município delinea sua rota educacional, porém acaba esbarrando em obstáculos substanciais no terreno prático da implementação.

Garantir a tão sonhada qualidade na oferta educativa torna-se um desafio diante da reprodução de velhos costumes cristalizados pela inércia dos poderes instalados. Ao se propor uma educação em tempo integral para a oferta de uma educação integral, faz-se necessário pensar no bem comum, nas condições necessárias e possíveis, portanto, na adequação dos espaços existentes, dentro e fora da escola, explorando e conquistando novos territórios de aprendizagens e na adoção de medidas que, gradativamente, possibilitem a toda comunidade escolar repensar o modelo existente, propondo mudanças estruturais, físicas e pedagógicas, através de um projeto político pedagógico bem definido e alicerçado que priorize a qualidade do ensino ofertado. (Ferreira; Pinheiro. p.25-26)

A ênfase na qualidade da educação, mais do que um objetivo, é algo relevante na sociedade contemporânea, onde desafios complexos como a cristalização de práticas ultrapassadas e a inércia institucional se apresentam como barreiras significativas. Destarte, é importante ultrapassar os limites físicos e conceituais tradicionais, ampliando os espaços de aprendizado para além das salas de aula e incorporando a comunidade, diferentes ambientes, bem como áreas de conhecimento. Esta abordagem holística não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas também valoriza experiências diversas, contribuindo para um desenvolvimento mais harmonioso e integral do indivíduo. A possibilidade de ampliar o conhecimento através de ferramentas interativas e recursos online, abre oportunidades para um mundo de aprendizado sem fronteiras. Porém, enfrentamos um paradoxo na realidade das escolas que ainda estão em transição para essa nova era educacional. A fala a seguir, proferida por um professor que atua na linha de frente deste campo em constante mudança, na rede de Mata de São João-BA, destaca a lacuna entre o ideal tecnológico e a realidade tangível nas instituições educacionais:

***Professor M:** [...] não há mais laboratórios de informática nas escolas do município; até onde sei, muitos foram sucateados, como o exemplo do que aconteceu na EMMB - Escola Municipal Monseñor Barbosa. Com a implementação da educação em tempo integral, esses laboratórios foram transformados em salas de aula, e os equipamentos provavelmente foram destruídos, inclusive por falta de manutenção, algo que sempre foi um problema em Mata de São João.*

O professor M reflete sobre os efeitos colaterais das mudanças unilaterais de readequação dos espaços físicos nas escolas para acomodar a jornada ampliada. Em Mata de São João- BA, muitas escolas enfrentaram uma situação em que o espaço disponível se tornou insuficiente para atender ao aumento da demanda. Como consequência, instalações importantes, como laboratórios de informática e bibliotecas, foram realocadas ou mesmo desativadas para dar lugar a novas salas de aula. Essa decisão, embora prática (para os gestores municipais),

gerou preocupações quanto ao impacto na qualidade do ensino e na disponibilidade de recursos essenciais para o aprendizado dos/as estudantes.

O fechamento dos laboratórios de informática em Mata de São João representou uma preocupação significativa em uma época cada vez mais influenciada pelas tecnologias digitais. Esses espaços eram essenciais não apenas como centros de aprendizado em computação, mas também como ambientes enriquecedores para o cultivo do pensamento crítico, da criatividade e da resolução de problemas através do uso de tecnologias. Eles proporcionavam um contexto prático para os estudantes explorarem e compreenderem o mundo digital, indo além da preparação para o mercado de trabalho, mas visando o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs mais informados/as e engajados/as. A ausência desses laboratórios, portanto, gerou uma lacuna significativa, limitando o acesso dos/as estudantes a uma ampla gama de conhecimentos essenciais.

Da mesma forma, a transformação de bibliotecas em salas de aula trouxe o risco de limitar o acesso dos/das estudantes a um vasto universo literário e a recursos de pesquisas. As bibliotecas escolares, além do acervo da escola, representavam espaços de descoberta, inspiração e aprofundamento intelectual (muito utilizados pelos/as professores/as). Com a perda desses ambientes, os/as estudantes enfrentaram restrições no desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e pesquisa, fundamentais para o aprendizado autônomo e o crescimento intelectual. Essa situação vem evidenciando a necessidade de soluções sustentáveis que garantam tanto a qualidade da educação em tempo integral, quanto a preservação de espaços essenciais para uma educação integral e diversificada, contando especialmente com a participação dos/as professores/as em todos os processos de tomada de decisões.

Professor M: Na história da educação de Mata São João, nós não participamos ativamente da construção de um PPP. Não há uma construção coletiva desses projetos e nem somos incluídos na definição das matrizes curriculares, o que deveria ser um processo coletivo para cada disciplina.

Outro ponto forte é a consciência da necessidade de um projeto político-pedagógico sólido e bem estruturado, que não apenas contemple as mudanças físicas e estruturais, mas também as pedagógicas (sejam elas voltadas para a utilização das tecnologias digitais ou não). A Educação Integral do município de Mata de São João- BA demanda uma revisão completa do currículo, metodologias de ensino, e a formação dos professores, ressaltando a importância de alinhar teoria e prática à nova realidade educacional. Assim, é necessário o diálogo com todos/as os/as atores/atrizes sociais envolvidos numa educação transformadora, dada a importância, o engajamento e o comprometimento de diferentes segmentos da sociedade, entendendo

que a educação é uma responsabilidade coletiva e que seu sucesso depende da colaboração e participação ativa de todos/as.

Ademais, a compreensão e a consciência sobre o que realmente significa Educação Integral e seu potencial no desenvolvimento humano e social são fundamentais. A Educação Integral, conforme descrita, tem o poder não só de moldar indivíduos mais íntegros e preparados para os desafios do mundo, mas também de transformar a sociedade, promovendo um bem-estar mais abrangente e uma vida comunitária mais coesa e enriquecedora. No entanto, é crucial reconhecer que a efetividade dessa abordagem depende de sua implementação prática. Em muitos casos, como observado em Sobral, no Ceará, o modelo de educação adotado pode acabar enfatizando excessivamente os aspectos quantitativos presentes em avaliações externas, com testes padronizados, em detrimento de uma formação integral dos estudantes. Essa tendência de priorizar resultados mensuráveis pode limitar a capacidade do sistema educacional de desenvolver todas as facetas do ser humano, como: socioemocionais, pensamento crítico, criatividade e empatia, que são igualmente essenciais para a formação integral.

5.2 PACOTES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DE MATA DE SÃO JOÃO-BA

Há mais de vinte anos, Mata de São João- BA, tem buscado mudar o seu sistema educacional, procurando inspiração em modelos implementados em outros estados do Brasil. Inicialmente, o modelo de educação em tempo integral de São Paulo -SP serviu como referência para o projeto local; posteriormente, o grupo político que está no poder há mais de duas décadas em Mata de São João voltou sua atenção para a cidade de Sobral, no Ceará, reconhecida nacionalmente pelo seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Embora, mais do que nunca, o discurso oficial reconheça a educação como fator essencial de progresso, não podemos senão constatar a erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. Os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (Laval, 2019, p. 23).

No contexto de Mata de São João, as mudanças no sistema educacional, influenciadas pela entrada de entidades privadas como a Fundação Lemann com seu Programa Educar pra Valer (EPV), exemplificam o fenômeno descrito por Laval. Embora a introdução de novos recursos e práticas por essas organizações possa trazer benefícios imediatos, a ênfase em métricas

e avaliações externas pode refletir uma abordagem mais orientada para resultados quantitativos e eficiência produtiva, em detrimento dos aspectos mais humanos e críticos da educação. Isso pode levar a um conflito entre os ideais de uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral e as exigências de uma lógica mais mercantilizada, onde a educação é vista como um meio para atingir fins econômicos específicos.

Assim, enquanto Sobral pode expor uma eficiência produtiva e uma inserção profissional eficaz, esses aspectos não necessariamente refletem os objetivos de emancipação política e desenvolvimento pessoal. O “sucesso” de Sobral, portanto, pode ser visto como um reflexo da transformação de valores educacionais em direção a critérios de eficiência econômica, em vez de um enriquecimento cultural e social mais amplo, que Laval defende como essencial para a verdadeira educação.

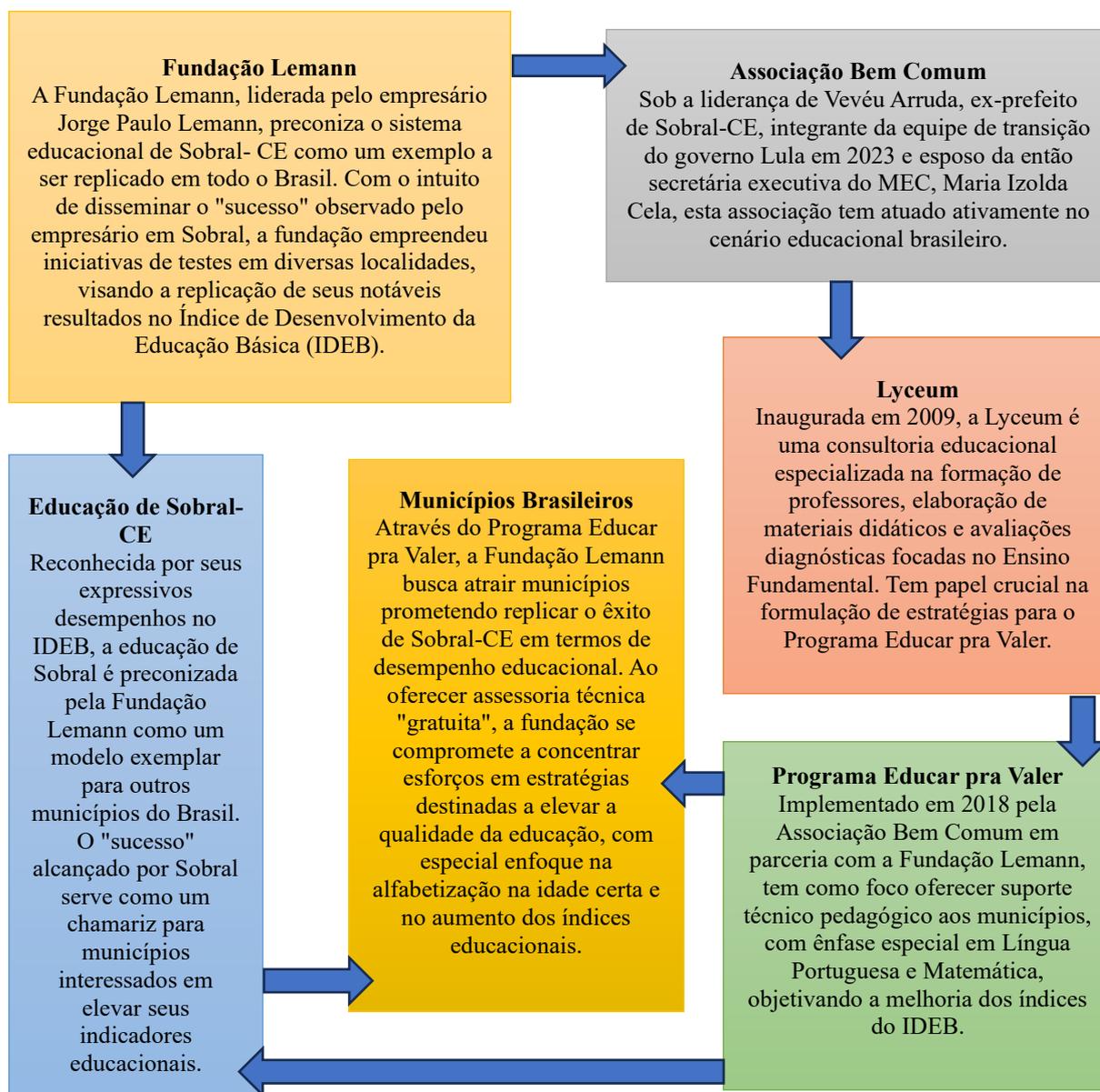
De acordo com o professor da rede municipal de Mata de São João:

***Professor R:** Vou começar pela questão da mercantilização da educação. A Fundação Lemann se apropriou de Sobral e várias escolas no Ceará, tentando expandir sua visão de educação como mercadoria para outros municípios brasileiros. A experiência de Sobral, atualmente em Mata de São João, mostra um retrocesso na educação integral. Sobral acredita que cada momento da aula é precioso, então não há espaço para projetos ou eventos temáticos, como o Dia da Natureza ou Dia das Mães. A visão é que a educação acontece com o aluno sentado, recebendo o conteúdo. Como diria Paulo Freire, essa é uma educação bancária.*

O envolvimento dessas entidades no setor educacional de municípios como Mata de São João gera um dilema: por um lado, existe a promessa de melhorias significativas, como a elevação dos índices de desempenho educacional. Por outro, essa abordagem orientada para resultados pode limitar a autonomia docente e das políticas educacionais locais e questiona-se a sustentabilidade dessas parcerias a longo prazo, além de potencialmente desviar o foco da formação dos estudantes, considerando não apenas os ganhos imediatos em termos de desempenho, mas também o desenvolvimento a longo prazo da qualidade da educação e na formação integral dos/das cidadãos/ cidadãs.

A figura que segue apresenta uma teia de relações entre diferentes instituições e programas, incluindo a Fundação Lemann, a Associação Bem Comum e a consultoria *Lyceum*, todas convergindo para a adoção do modelo educacional de Sobral- CE como paradigma a ser replicado em outros municípios. Embora este modelo seja elogiado por seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a figura nos faz questionar sobre a trama apresentada, assim como pondera sobre as implicações de permitir que organizações privadas tenham grandes influências na direção da educação nacional, um bem público por essência.

Figura 4: Ciclo da Tentativa de Uniformização e Privatização da Educação Básica Brasileira



Fonte: Elaboração própria (2024)

A representação em análise sugere uma emaranhada rede de influência e gestão na educação brasileira que pode ser vista como um reflexo da crescente invasão de entidades privadas nos domínios tradicionalmente públicos. A tentativa de impor um modelo único de ensino, personificado pela experiência de Sobral-CE e promovida pela Fundação Lemann, ignora a complexa rede de contextos educacionais no Brasil. Tal estratégia pode acarretar a negligência das diferenças regionais e a extinção de metodologias que poderiam surgir nas próprias comunidades locais, mais alinhadas com suas realidades específicas.

A figura 4 também aponta a Associação Bem Comum, que está estreitamente ligada a figuras políticas/ públicas, sugerindo uma potencial sobreposição entre políticas educacionais e interesses políticos (partidários). A proximidade com o poder executivo, em especial, levanta questões sobre a objetividade e a adequação das políticas educacionais implementadas, o que nos faz inferir que, seguindo por essas vias a educação brasileira poderá se tornar um campo no jogo político partidário em detrimento do seu caráter público e democrático.

Além disso, a participação da consultoria Lyceum, com seu foco na formação de professores e produção de materiais didáticos/pedagógicos (incluindo cadernos, livros e avaliações/ simulados da Prova Brasil), indica uma externalização da expertise educacional, que tradicionalmente é desenvolvida dentro das próprias instituições de ensino, principalmente das Universidades Públicas Federais e Estaduais. Essa transferência de responsabilidade para o setor privado tem reduzido o poder de decisão dos/das educadores/as, que são os/as mais preparados/as a compreender e adaptar o ensino às necessidades de seus/suas estudantes, além de potencialmente limitar a diversidade de abordagens pedagógicas no ambiente escolar.

Em suma, a ênfase do EPV em resultados específicos, como o aumento dos índices do IDEB, pode promover uma visão restritiva da educação, focada em avaliações padronizadas, levando a uma prática de ensino que valoriza a memorização em detrimento do raciocínio crítico e das muitas aprendizagens. A figura, portanto, nos convida a uma reflexão sobre o valor e as implicações de abordagens centralizadas e orientadas para resultados na educação, destacando a importância de se manter um diálogo aberto e crítico sobre as políticas educacionais no Brasil.

Segundo o professor R, da rede municipal de Mata de São João- BA:

***Professor R:** A abordagem de Sobral afetou o município de Mata de São João, reduzindo as disciplinas culturais e esportivas que antes eram integradas às disciplinas regulares. Acreditam que misturar atividades diversificadas com curriculares padrões distrairia os alunos. Eles defendem que essas atividades devem ser separadas, o que prejudica a educação integral. No início, estávamos no caminho certo, integrando disciplinas diversificadas e clássicas. Mas Sobral mudou isso, fragmentando o ensino.*

A crítica à abordagem educacional adotada em Sobral- CE e seu impacto no município de Mata de São João- BA, conforme relatado pelo Professor R, demonstra uma preocupação profunda com a qualidade e a abrangência da educação. A decisão de reduzir disciplinas culturais e esportivas, anteriormente integradas ao currículo regular, sugere um retrocesso em relação à educação integral. O argumento de que integrando as atividades diversificadas com as disciplinas curriculares padrão poderia distrair os/as estudantes parece desconsiderar a importância

da formação integral, que vai além do aprendizado unicamente de conteúdos disciplinares. Essa visão restritiva ignora os benefícios comprovados de uma educação que abarca diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento integral humano (Sales; Nonato, 2019).

O relato do Professor R também evidencia uma falta de consistência e continuidade nas políticas educacionais. A mudança de uma abordagem integrativa para uma fragmentada gera descontinuidade no processo educativo, afetando não apenas o planejamento e a execução dos programas de ensino, mas também a adaptação dos/das estudantes e professores/as a novos métodos/modelos. Essa inconstância nas diretrizes educacionais sugere uma possível submissão a interesses políticos ou ideológicos, em vez de se pautar em evidências pedagógicas e nas reais necessidades dos/as estudantes.

Finalmente, o Professor R nos faz refletir sobre a mudança imposta pela entrada do modelo educacional de Sobral no município de Mata de São João, destacando a importância do debate e da reflexão sobre as políticas educacionais. Destarte, é importante ressaltar que a educação é um campo dinâmico e complexo, que exige constante avaliação e adaptação. Decisões que afetam a estrutura curricular e a abordagem pedagógica devem ser tomadas com base em ampla discussão com todos/as os/as envolvidos/as, incluindo educadores/as, estudantes, pais e demais especialistas da área.

[...] com o tempo, professores, pais e estudantes vão percebendo o estreitamento curricular que elas introduzem nas escolas e o efeito perverso da introdução da competição no interior das escolas. Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como Artes, História, Filosofia, etc. (Freitas, 2018, p. 139).

A separação das disciplinas culturais e esportivas dos componentes curriculares ditos regulares, como defendido pela nova política educacional implementada a partir dos moldes da educação sobralense, reflete uma abordagem tradicionalista e limitada. A educação, em sua essência, deve ser um processo inclusivo e abrangente, que prepare os/as estudantes não apenas para exames e avaliações acadêmicas, mas também para a vida em sociedade. A exclusão de componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento físico, cultural e emocional dos estudantes parece ignorar as demandas contemporâneas por uma educação mais integrada. Além disso, essa separação pode levar a uma hierarquização do conhecimento, valorizando determinadas áreas em detrimento de outras, o que é contraditório em um cenário educacional que busca a formação integral dos/as estudantes.

Ainda refletindo sobre a fala de Freitas, a competição estimulada na rede educacional de Sobral- CE é impulsionada pela pressão para atingir altos resultados em testes padronizados, podendo contribuir para uma atmosfera de rivalidade entre os/as estudantes, professores/as e até entre as instituições, o que, segundo o autor, pode ser prejudicial, pois a ênfase na competição pode criar um ambiente onde o “sucesso” é medido unicamente por resultados de testes, desviando a atenção de reais aprendizagens e de um desenvolvimento educacional integral. Assim, a pressão competitiva pode afetar negativamente o bem-estar dos/das estudantes, aumentando o estresse em sala de aula (e fora dela) e diminuindo o prazer pelo aprendizado. Diante do exposto, inferimos que em um cenário onde o desempenho em testes é altamente valorizado, existe o risco de que a educação se torne uma mera corrida por notas, em vez de um processo de exploração, descobertas e compreensão ampla do mundo.

Portanto, a perspectiva de Freitas (2018) sobre o modelo sobralense de educação, serve como um alerta sobre os potenciais efeitos colaterais de uma educação excessivamente focada na competição e no desempenho em avaliações externas. Freitas (2018) questiona a sustentabilidade de um sistema educacional que prioriza resultados quantitativos em detrimento de uma formação mais rica e diversificada.

Mata de São João, seguindo na persistência de elevação de índices, dessa vez da chamada Base Inicial de Alfabetização, que avalia os/as estudantes logo no segundo ano do ensino fundamental através da Provinha Brasil, mais uma vez, foi buscar apoio em instituições externas como o Instituto Alfa e Beto, autodenominado parceiro³¹ da rede de educação de Sobral- CE, para auxiliar na elevação do índice de alfabetizados do município de Mata de São João- BA. Assim, a chegada do Instituto Alfa e Beto na rede educacional de Mata de São João, entre 2019 e 2020, continuou levantando questões críticas sobre a influência de entidades empresariais na educação pública. A ênfase do Instituto na alfabetização inicial, embora fundamental, revelou uma abordagem que muitos professores dos anos iniciais consideram reducionista, focada excessivamente em técnicas de leitura e escrita, utilizando exclusivamente o método “fônico/silábico” sem reflexões outras sobre o sistema de escrita.

O método do Instituto Alfa e Beto, abraçado juntamente com a “novidade de Sobral”, ao focar exclusivamente na elevação dos índices de avaliações externas, como a Provinha Bra-

³¹ A partir de 2003, o Instituto Alfa e Beto iniciou a parceria com o município de Sobral- CE. Introduzindo o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. A iniciativa buscava alfabetizar as crianças logo no 1º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://www.alfaebeto.org.br/sucesso-da-educacao-sobral/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

sil, revela uma abordagem limitada. Essa estratégia, embora possa resultar em melhorias quantitativas imediatas (assim como o Programa Educar pra Valer, na elevação do IDEB de Sobral), abandona a necessidade de promover uma compreensão mais abrangente e reflexiva do sistema de leitura e escrita nos/as estudantes. Para além, a venda de materiais e a oferta de formação continuada para os/as professores/as nos municípios, sem a devida consideração das realidades locais (que são únicas em cada local), reflete uma padronização que pode não atender às necessidades específicas de cada contexto educacional. Essa abordagem caminha na direção de uma superficialidade no processo educativo, onde a verdadeira compreensão e o desenvolvimento intelectual são sacrificados em favor de melhorias estatísticas.

A experiência com o Instituto Alfa e Beto em Mata de São - BA durou pouco mais de um ano, pois apesar da autodenominação de parceiro da educação sobralense, o Programa Educar pra Valer, apresentou materiais (para os/as estudantes) e proposta de formação continuada para os/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (inclusive para a Base Inicial de Alfabetização), culminando na total exclusão do parceiro/concorrente. Ademais, a inserção de programas como o EPV e do Alfa e Beto em Mata de São João, ocorrida pouco antes da pandemia de COVID-19, marca apenas o início de uma série de implementações de pacotes educacionais no município.

Estes pacotes, que refletem as estratégias de mercado visando ocupar espaços na educação local, incluem iniciativas como o programa Google For Education. Através dele, houve a introdução de Chromebooks³² e tablets da marca Samsung, ferramentas tecnológicas que, apesar de modernas, representam uma estratégia comercial na estrutura educacional. Essa parceria com a Google fez parte das estratégias emergenciais requeridas pelas necessidades oriundas do período pandêmico; hoje, já não ouvimos falar nessa empresa e muito menos das suas formações no município.

Além disso, não como forma de substituição do pacote tecnológico supramencionado, mas como forma de demonstrar mais inovação na educação municipal, surge o Programa Ponto ID Technology, como uma ferramenta administrativa destinada inicialmente aos estudantes no registro da frequência (através do reconhecimento facial) e, posteriormente aos/as professores/as para registrarem o ponto e as atividades diárias desenvolvidas em sala de aula. Embora

³² São computadores portáteis desenvolvidos pela Google em parceria com fabricantes como Samsung, Acer e HP, altamente dependente de conexão à internet para o seu funcionamento. Com armazenamento em nuvem, visa integrar fortemente os serviços da Google como o Google Drive, Gmail e Google Docs, limitando assim o acesso e o uso de outras soluções.

possa parecer uma facilitação burocrática, esse programa também carrega implicações de controle e monitoramento que podem afetar a dinâmica educacional. A ênfase em registros digitais e acompanhamento de frequência, embora úteis administrativamente, podem desviar o foco do objetivo principal da educação que é o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as estudantes. Esse programa, continua na rede de educação de Mata de São João, porém, em muitas escolas, os equipamentos de reconhecimento facial estão sem funcionamento por falta de manutenção, mas a frequência dos/das docentes e os cômputos de aula no sistema, continuam sendo uma cobrança diária.

Diante do exposto, seguiremos na perspectiva de identificar as potencialidades e os limites das implementações desses Programas/ pacotes educacionais no marco da proposta de Educação Integral de Mata de São João, tendo em vista que a educação deve ser um processo dinâmico e prazeroso, voltado para o crescimento e o desenvolvimento integral dos/as estudantes. A introdução de ferramentas e programas que impõem restrições e uniformização ao processo educativo pode produzir resultados contrários ao esperado, uma vez que tais atitudes seguem na contramão dos princípios e finalidades da educação brasileira³³. Apesar do exposto, o que temos presenciado é uma exacerbada geração de conteúdos para publicações em redes sociais e em outros veículos de comunicação, priorizando a cultura do espetáculo, em detrimento de uma educação integral, pública e de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

³³ 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. (LEI 9394 de 20 de dez, 1996). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2024.

6. ENTRE PACOTES E PRÁTICAS: MERCANTILIZAÇÃO DO APRENDIZADO, SATURAÇÃO CURRICULAR E DESAFIOS ESTRUTURAIS

Nesse capítulo propomos uma reflexão sobre a realidade da educação no município de Mata de São João-BA, com especial atenção à implementação de pacotes educacionais e a prevalente “cultura do espetáculo”. Assim, pretendemos analisar os limites e as potencialidades desses pacotes educacionais implementados na rede, considerando o cenário onde o aprendizado dos/das estudantes parece cada vez mais um produto a ser consumido, e onde o currículo municipal enfrenta uma saturação, focada em resultados mensuráveis e imediatos, desconsiderando a proposta de Educação Integral implementada no/pelo município.

A educação, que tradicionalmente é vista como um dos mais fortes pilares para a formação e conseqüente desenvolvimento integral humano, encontra-se no referido município sob os holofotes de uma “cultura do espetáculo”, conforme apontada em seus escritos por Guy Debord (1997), Theodor Adorno (1995; 2020) e outros. Debord, na abertura de sua obra “A Sociedade do Espetáculo” começa parafraseando Feuerbach: “E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser [...]” (Debord, 1997, p.13). Assim, inferimos que tal cultura, é alimentada pela espetacularização da educação, através da busca incessante por resultados quantificáveis, deslocando o foco do aprendizado para a performance em testes padronizados, como a Prova Brasil. A partir desses resultados, o produto é enviado para a mídia (local e até nacional). O “estar à frente” dos municípios vizinhos e o pódio criado pelos gestores, precisa estar estampado em jornais, blogs, sites e até telejornais. Deste modo, a cultura do espetáculo tem tomado o lugar dos processos educativos e do desenvolvimento integral dos/das estudantes que cada vez mais está sendo deixado em segundo plano, através da saturação curricular com excessivas cargas horárias de alguns componentes curriculares e redução de outros de grande importância.

A nossa discussão se estende à saturação curricular onde observamos um enfoque desproporcional em componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, focando o tal “sucesso” nas avaliações externas nacionais. Em se tratando de escolas com jornada ampliada, como é o caso de Mata de São João, observamos o abandono de um leque amplo de possibilidades educacionais e conseqüente enriquecimento curricular, através das atividades diversificadas. Também observamos o fechamento de espaços diversificados de aprendizagem, os quais podem ampliar o desenvolvimento intelectual dos/das estudantes e estimular a curiosidade como fundamental para a formação. A transformação de bibliotecas e laboratórios de informática em salas de aula tradicionais para atender apenas a demanda da ampliação da

jornada escolar, reflete uma mudança significativa na forma como o ambiente educacional é concebido, afetando diretamente a qualidade da Educação Integral.

Ademais, a perda da autonomia docente, através da implementação de pacotes educacionais e sistemas tecnológicos de vigilância, como o Ponto Id Technology, são objetos de análises, pelas tensões que provocam entre necessidade a secretaria municipal de educação sente em controlar o trabalho docente e a liberdade pedagógica, importante para as práticas, a motivação e a capacidade de inovação dos/das docentes. Outro agravante é a desconsideração das vozes dos/das professores/as; a falta de participação docente nas decisões que afetam a educação municipal (aqui em questão) tem transformado a gestão da educação em autoritária e os projetos defendidos por ela ineficazes, por não dialogarem com a realidade que é vivenciada pelos/pelas docentes no chão da sala de aula, inibindo a colaboração e o envolvimento desses/dessas profissionais nas políticas e práticas educacionais.

Este capítulo, portanto, não se limita a identificar os desafios enfrentados pela educação integral em Mata de São João; ele visa também contribuir para o debate acadêmico sobre a educação integral, enfocando a necessidade de superar os desafios impostos pela mercantilização do aprendizado pela saturação curricular e por práticas que limitam a autonomia docente e principalmente a impregnação da cultura do espetáculo na rede de educação como forma de alavancar através das mídias, o nome do município e consequentemente os nomes dos gestores e seus/suas seguidores/as que estão pleiteando cargos políticos (partidários).

6.1 EDUCAÇÃO SOB HOLOFOTES: CRÍTICA À CULTURA DO ESPETÁCULO

A sociedade do espetáculo, termo cunhado por Guy Debord em sua obra de 1967, refere-se a um fenômeno cultural e social onde a representação da realidade torna-se mais significativa que a própria realidade. Debord argumenta que em tais sociedades, os relacionamentos humanos são intermediados por imagens e representações que dominam a vida cotidiana, transformando bens materiais e experiências humanas em meros objetos de contemplação e consumo. Essa transformação resulta numa alienação generalizada, onde as pessoas são levadas a viver por meio de uma série de falsas representações, preferindo a imagem à experiência direta e autêntica.

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. Suas diversidades e contrastes são aparências dessa aparência organizada socialmente, que deve ser reconhecida em sua verdade geral. Considerando de acordo

com seus próprios termos, o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como negação visível da vida; como *negação* da vida que se tornou visível. (Debord, 1997, p.16)

Esse pensamento, nos leva a refletir sobre como, na sociedade contemporânea, muitas vezes percebemos a realidade através de uma “lente de espetáculo”, onde o que é mostrado não necessariamente reflete a verdade das situações ou das vidas das pessoas envolvidas. Destarte, o autor destaca como esse fenômeno não é apenas uma coleção de eventos isolados, mas uma representação generalizada que molda nossa experiência do mundo. Debord sugere que, ao entendermos essa dinâmica, podemos ver além das aparências e reconhecer a distorção da realidade que o espetáculo impõe, onde a autenticidade da vida humana é muitas vezes sacrificada em favor de imagens e narrativas superficiais. O que nos faz inferir que esse fenômeno é amplamente sustentado pelos avanços tecnológicos e pela indústria da mídia, que perpetuam o ciclo de produção e consumo dessas imagens espetaculares. De acordo com Debord:

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte. (Debord, 1997, p.24)

Essa lógica estabelecida por Debord lança uma luz crítica sobre as implicações da mídia e da tecnologia na percepção da realidade e nas interações sociais contemporâneas. A ascensão das redes sociais e das plataformas digitais nas últimas décadas serve como um exemplo pertinente de como as representações espetaculares se infiltram profundamente na vida diária, moldando não apenas o consumo, mas também a identidade e as relações sociais. A permanente busca por validação através de curtidas, compartilhamentos e comentários reflete um “engajamento” cada vez maior com a aparência em detrimento da realidade, um cenário previsto por Debord que ressoa de maneira alarmante na sociedade contemporânea. Essa introdução ao conceito de sociedade do espetáculo visa desvendar como essa teoria continua relevante para entendermos os desafios culturais e sociais enfrentados atualmente, marcados pela prevalência da imagem sobre a realidade.

Considerando as ideias de Debord, e utilizando-as no contexto da educação, vemos uma tendência em alguns municípios brasileiros de transformar a educação em algo mais para ser mostrado do que para ser efetivamente vivido e desenvolvido, optando por destacar supostas façanhas através de eventos chamativos, como as tais “conquistas” na elevação de notas em

avaliações externas/ exames, ao invés de centralizar no trabalho pedagógico, com foco na aprendizagem dos/das estudantes e na valorização dos/das docentes, que em muitos casos padecem na sala de aula sem os materiais necessários para desenvolverem os seus trabalhos. Neste caso, estamos falando de uma "cultura do espetáculo" na educação, onde se dá mais valor ao que parece ser do que ao que realmente é. Esse desejo em fazer da educação um "show" pode criar uma imagem enganosa de sucesso, enquanto esconde as dificuldades reais enfrentadas por professores/as e estudantes no dia a dia. Parece mais importante para esses municípios aparecerem bem nas fotos e nas notícias do que realmente investir no processo educativo.

Ao priorizar a cultura do espetáculo, muda-se a rota do que a educação deveria ser: um caminho para o desenvolvimento crítico e abrangente dos/das estudantes. Em vez de encorajar um ambiente de questionamento e aprendizado, essa abordagem incentiva a aceitação sem crítica dos resultados apresentados, como se notas altas em um exame (que é pontual) fossem o único indicador de uma educação de qualidade. Assim, a ênfase excessiva na aparência em detrimento da realidade do processo educativo gera um abismo entre a realidade vivida nas escolas e a imagem idealizada e divulgada aos quatro cantos, correndo o risco de negligenciar as necessidades reais do ambiente de aprendizagem, incluindo a atenção individual aos/às estudantes, o apoio aos/às professores/as e a melhoria contínua em todos os aspectos da educação.

Esta discrepância cria um cenário em que o "público" é levado a acreditar numa educação de excelência, enquanto, nas salas de aula, estudantes e educadores/as enfrentam obstáculos significativos sem o devido reconhecimento ou suporte. As conquistas autênticas, que surgem do esforço conjunto, da superação de desafios e do desenvolvimento crítico e criativo dos/das estudantes, são ofuscadas por uma "fachada de sucesso" que não visualiza a complexidade do verdadeiro fazer educativo.

A partir dessa análise, surge a discussão acerca da predominância da cultura do espetáculo no ambiente educacional de Mata de São João- BA que é o *lócus* da nossa pesquisa, lançando luz sobre uma crescente e inquietante tendência que é a transformação da educação em um produto do mercado. Neste cenário, os resultados mensuráveis são exaltados em detrimento do processo de aprendizado, bem como do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/das estudantes. Essa realidade se manifesta na valorização excessiva de testes padronizados, como é o caso da Prova Brasil, condicionando o ensino ao preparo para exames e transferindo para segundo plano, uma perspectiva mais abrangente e integrada da educação.

De acordo com o professor M:

Lembro-me de um colega mencionando sobre a construção dos PPPs. Ele falava que isso influenciaria diretamente a oferta da educação integral. Ele confirmou que em 2007 foi o último grande debate coletivo, realizado na Casa da Cultura. Depois disso, sequer tivemos jornadas pedagógicas para discutirmos o tema da educação, apenas tivemos shows e apresentações que pouco contribuíram para o desenvolvimento pedagógico.

Assim, a educação, sob a ótica mercadológica, é reduzida a um conjunto de metas quantificáveis, onde o aprendizado se converte em um verdadeiro show. Os indicadores de desempenho tornam-se os protagonistas, distorcendo o propósito essencial da educação e comprometendo a disposição das instituições de ensino em atender às variadas necessidades de seus/suas estudantes (através de um documento legal e elaborado por muitas mãos como é o Projeto Político Pedagógico). Esta realidade configura um cenário onde a qualidade do ensino e da aprendizagem é significativamente limitada. Diante do exposto, a cultura do espetáculo exerce uma influência negativa sobre as práticas pedagógicas no município, ao promover estratégias de ensino que privilegiam a memorização em vez de fomentar o pensamento crítico e a criatividade. Para o professor R:

Em Sobral, o foco é muito na escrita. E essa transposição para Mata de São João, faz com que o aluno esteja sempre escrevendo e muitas vezes isso é feito sem reflexão. Por exemplo, o jogo de xadrez, que trabalha intensamente o raciocínio lógico da criança, é muito educativo. Esse jogo exige que o aluno se posicione, pense e crie estratégias mentais para atingir o objetivo. Atividades diversificadas trabalham muito o aspecto abstrato e cognitivo da criança. Sobral traz materiais com muita escrita e leitura, mas que muitas vezes não tem conexão com a realidade local. Como podemos transportar uma educação regular para uma de tempo integral? O que está sendo realmente trazido? É apenas pelo resultado?

A crítica tecida sobre o sistema educacional adotado em Sobral e sua transposição para outras realidades, como Mata de São João, destacando uma preocupação relevante com a metodologia de ensino focada excessivamente na escrita. A ênfase unilateral na escrita pode levar a uma forma de aprendizado superficial, onde os/as estudantes podem não estar envolvidos completamente com o material de forma crítica e reflexiva. O exemplo do xadrez, utilizado pelo professor, ilustra como atividades diversificadas podem ser mais envolventes ao promover o raciocínio lógico e a capacidade de planejamento estratégico. Isso sugere que a educação deve ser mais abrangente, valorizando diferentes tipos de inteligência e aprendizado, ao invés de focar predominantemente em habilidades linguísticas. Além disso, o ponto levantado sobre a desconexão entre os materiais didáticos (exportados de Sobral- CE) e a realidade dos/das estudantes matenses, é crucial para questionar o uso de materiais que não refletem as experiências, a cultura e os desafios locais, resultando em uma educação que parece distante e irrelevante para os/as estudantes. Tal abordagem simplista pode resultar em uma desconexão entre o que é ensinado pelos/as docentes e as vivências dos/as estudantes, afetando

diretamente a relevância e a aplicabilidade do ensino no seu dia a dia.

O professor G, faz uma crítica e ao mesmo tempo denuncia a forma diferenciada como os/as estudantes são tratados na rede pública:

Nos períodos de Prova Brasil, os projetos tendem a contemplar exclusivamente os alunos que farão as provas do IDEB, como uma espécie de incentivo ou motivação. Portanto, frequentemente vemos alunos do quinto e nono anos sendo tratados de forma diferenciada, especialmente durante os períodos de exames, em detrimento de outros alunos.

A crítica aborda uma questão importante dentro do cenário educacional em Mata de São João, ao destacar a priorização de estudantes específicos em tempos de Prova Brasil, podendo interferir diretamente nos resultados do IDEB, revelando ainda um aspecto da cultura do espetáculo na educação, onde o desempenho em exames padronizados é frequentemente colocado como ponto central, acabando por ofuscar outras dimensões importantes do processo educativo.

Figura 5 – Card/ Convite para a Gincana Construindo Conhecimento: Ação do Mais Ideb



Fonte: Publicação feita pelo atual secretário de educação Alex Carvalho em sua rede social (Instagram)

Ao concentrar recurso e atenção nos/nas estudantes dos quintos e nonos anos durante os períodos de Prova Brasil, a rede de educação, promove uma hierarquia entre os/as estudantes, valorizando mais aqueles/aquelas cujo desempenho influenciará diretamente no índice que avalia as escolas. Esta prática pode resultar em uma experiência educacional desigual, onde os/as estudantes de outros anos podem sentir-se menos valorizados e negligenciados. Essa diferenciação, conforme observada pelo professor G, não apenas contraria os princípios de igualdade, fundamentais em qualquer sistema educacional, mas também perpetua a cultura do

espetáculo. Nessa cultura, o resultado imediato e mensurável torna-se mais importante do que o desenvolvimento integral dos/as estudantes, abarcando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A redução da educação a um “palco de performances” limita severamente as oportunidades de aprendizagem, que são fundamentais para a construção de cidadãos/ cidadãs críticos/as, criativos/as e capazes de contribuir significativamente para a sociedade, o que implica prepará-los/as não somente para superar desafios de exames padronizados, mas também para enfrentar as complexidades da vida. Assim, inferimos que a transformação da educação em um espetáculo de desempenho é uma tendência que necessita ser cuidadosamente examinada e questionada; afinal, o propósito da educação reside na capacidade de preparar os/as jovens para os diversos aspectos da vida.

A prática de exaltar os resultados educacionais e mostrar estratégias realizadas pelo município em Mata de São João- BA, através de uma ampla gama de mídias, desde redes sociais até coberturas nacionais em telejornais, como as realizadas pelo Jornal Nacional da Rede Globo, revela uma característica da cultura do espetáculo.

Figuras 6 e 7 – Reprodução de vídeos do Jornal Nacional abordando a educação de Mata de São João- BA



Fonte: Publicações feitas pelo atual Secretário de Educação Alex Carvalho em sua rede social (Instagram)

Esta abordagem, que transforma o suposto “sucesso em educação” em um grande evento, mais do que uma celebração legítima dos avanços, muitas vezes mascara as reais necessidades e desafios enfrentados pela rede de educação.

O espetáculo é o modo de existência da produção e do consumo no capital-informação. Para o espetáculo, são essenciais, vitais mesmo, os meios eletroeletrônicos de comunicação social: rádio, televisão, cinema, indústria de disco, inclusive uma imprensa escrita cada vez menos crítica e polarizada, cada vez mais também comprometida com seus anunciantes e com a “psicologia” do público consumidor. (Dantas *et al*, 2022, p. 76)

Dantas *et al* (2022) aponta para a centralidade dos meios eletroeletrônicos de comunicação como instrumentos vitais no contexto do capital-informação, onde o espetáculo se torna a forma predominante de existência da produção e do consumo. No cenário educacional de Mata de São João, a estratégia de comunicação adotada pela Secretaria de Educação reflete essa lógica espetacular, priorizando a divulgação de suas ações educativas através de plataformas como Instagram, sites de notícias, rádios locais e de cidades vizinhas e jornais impressos que circulam na Região Metropolitana de Salvador.

Figura 8 – Publicações em sites de notícias da Bahia



Fonte: Prints de publicações em sites de notícias.

A problemática central reside na potencial perda de foco nas reais necessidades de aprendizagem dos/das estudantes, onde a qualidade do ensino pode ser sacrificada em favor da construção de uma narrativa positiva e vendável. Como afirma o Professor R:

É como se estivéssemos fazendo um jogo, competindo para ver quem tem a melhor educação. Mas quando olhamos por dentro, percebemos que a realidade é bem diferente. A educação precisa ser levada a sério. Ela não se faz copiando modelos, mas através de um estudo prévio, baseado na realidade local. Em Mata de São João, temos muitos recursos e lugares que podem ser explorados pela escola. Precisamos apenas de uma boa articulação. Lembro-me de um tempo em que discutíamos sobre ensinar os alunos a se comportarem à mesa. Hoje, muitas dessas discussões e avanços estão se perdendo.

Essa reflexão sobre o estado atual da educação matense, comparando-a a um jogo competitivo em busca do título de melhor rede educacional; toca em uma questão central e delicada que é a abordagem competitiva, muitas vezes focada em superar indicadores, pode desviar-se do objetivo fundamental que consta nos documentos da rede municipal, que é o desenvolvimento integral do/da discente. A crítica ao mero ato de copiar modelos sem considerar as peculiaridades e necessidades locais é particularmente pertinente, pois de acordo com o professor, a realidade de Mata de São João, com seus recursos e locais específicos, exemplifica bem como a educação pode ser adaptada para tirar proveito das características únicas de cada ambiente, promovendo assim uma aprendizagem mais atraente para os/as estudantes.

Ademais, a menção do professor à perda de discussões e avanços educacionais anteriores, como a etiqueta à mesa, dentre outros, sinaliza uma preocupação com a descontinuidade de certos aspectos da educação que transcendem o aprendizado escolar. Essa perda de foco na formação integral humana, pode ser vista como um retrocesso na preparação dos/das jovens para os desafios reais da contemporaneidade. A boa articulação mencionada pelo professor é fundamental neste contexto, pois sugere a necessidade de um esforço coordenado entre educadores, gestores, comunidade e políticas públicas, com o objetivo de reavaliar e realinhar as práticas pedagógicas para que atendam e enriqueçam a comunidade escolar.

Ademais, a constante necessidade de gerar conteúdo atraente para as mídias sociais e outros veículos de comunicação pode levar a uma padronização do que é considerado “sucesso educativo”, e à marginalização de projetos, como é o caso do Projeto Clubinho da Leitura³⁴ desenvolvido desde 2007 pela professora da rede municipal Ana Claudia Paiva, com

³⁴ Disponível em: <<https://www.catucontece.com.br/clubinho-da-leitura-em-mata-de-sao-joao-abre-inscricoes-no-dia-24/>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

o objetivo de desenvolver a leitura dos/das estudantes através da realização de circuitos culturais e socialização de saberes em parceria com a comunidade, artistas locais, estudantes, pais e professores, que em outros tempos foi abraçado pelo município, ocupando sala na biblioteca municipal. Atualmente, funciona como projeto social em parceria com uma escola privada, pois, tal projeto, mesmo possuindo potencial pedagógico na aprendizagem dos meninos e meninas estudantes, não gerava o mesmo apelo visual ou midiático e assim foi abandonado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal dinâmica enfraquece o potencial da educação, que deveria estar centrado no atendimento às diversas necessidades de aprendizado e desenvolvimento dos/das estudantes, pois segundo o professor R, em se tratando da Educação Integral:

O método é o mesmo que o da escola regular de Sobral. Portanto, ele nunca será capaz de oferecer uma educação integral. O objetivo principal desse material é simplesmente obter resultados quantitativos. O material, conforme utilizado hoje, foca em números. Assim, com o material atual, não conseguiremos progredir na discussão sobre uma autêntica Educação Integral.

O professor R. coloca em evidência que o modelo de Educação Integral atualmente defendido por Mata de São João, persiste em aplicar metodologias desenhadas para contextos educacionais distintos. Este método, transferido diretamente das práticas escolares de Sobral para um formato que deveria ser mais abrangente, é claramente inadequado. A insistência em manter estratégias uniformes, centradas na obtenção de resultados mensuráveis, revela uma visão redutora do que deveria ser a educação integral.

Ao privilegiar métricas quantitativas, a rede de educação falha em abordar o desenvolvimento integral do estudante, limitando-se a uma superficialidade que ignora o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e inovação. Além disso, a motivação para manter esse método sobralense parece estar enraizada não na melhoria pedagógica, mas na busca por atenção e aprovação midiática. Essa corrida por visibilidade transforma o ambiente educacional em um palco, onde o aprendizado é ofuscado pelo brilho passageiro dos holofotes.

Para além da divulgação nas mídias, a educação municipal tem promovido carreatas e eventos intitulados "Mais IDEB" (com utilização de jingle, bandeiras e faixas) e, dentro desse emaranhado publicitário, ainda são elaboradas planilhas com os rankings competitivos entre as cidades da região metropolitana de Salvador, inclinando-se perigosamente para a construção de uma realidade onde a imagem pública da educação matense já tenha alcançado a sua total qualidade.

Figura 9 – Card/ Convite da Carreata Mais IDEB



Fonte: Publicações feitas pelo atual secretário de educação Alex Carvalho em sua rede social (Instagram)

Figuras 10 – Imagens da Carreata Mais IDEB



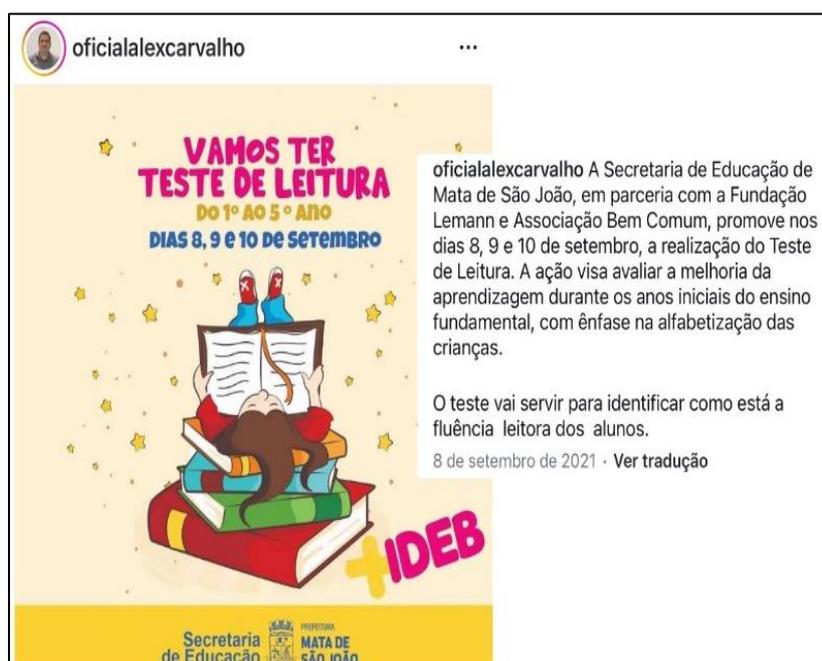
Fonte: Publicações feitas pelo atual secretário de educação Alex Carvalho em sua rede social (Instagram)

De acordo com Adorno:

No caráter publicitário da cultura esvai-se sua diferença com relação à vida prática. A aparência estética transforma-se no brilho que as propagandas comerciais concedem às mercadorias, que absorvem esse brilho como seu; com isso, entretanto, perde-se aquele momento de autonomia que a filosofia justamente definiu pelo termo “aparência estética”. (ADORNO, 2020, p. 299)

A reflexão proposta por Theodor Adorno (2020) sobre o caráter publicitário da cultura oferece um marco teórico pertinente para a análise das práticas educacionais em Mata de São João, particularmente no contexto do programa "Educação 100%", promovido intensamente como um avanço na oferta de educação em tempo integral, abrangendo 100% das escolas da rede. Assim, Adorno (2020) critica a forma como a cultura, quando impregnada de intenções publicitárias, perde sua autonomia e essência, transformando-se em mero objeto de consumo. Esta crítica pode ser transposta para entender a realidade educacional de Mata de São João, onde a ênfase na publicidade e nos resultados quantitativos parece suplantar o compromisso com uma formação humana integral. E, ao adotar o modelo educacional de Sobral- CE (Programa Educar pra Valer), através da Fundação Lemann, observa-se um foco predominante no treinamento para a Prova Brasil, através de testes cronometrados de leitura e exaustivos simulados com foco nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Esta prática pode ser vista como uma redução da educação a uma dimensão mercantilista, onde o "brilho" das estatísticas de desempenho oculta a ausência de uma abordagem integral e mais reflexiva que contemple todos os aspectos do desenvolvimento humano.

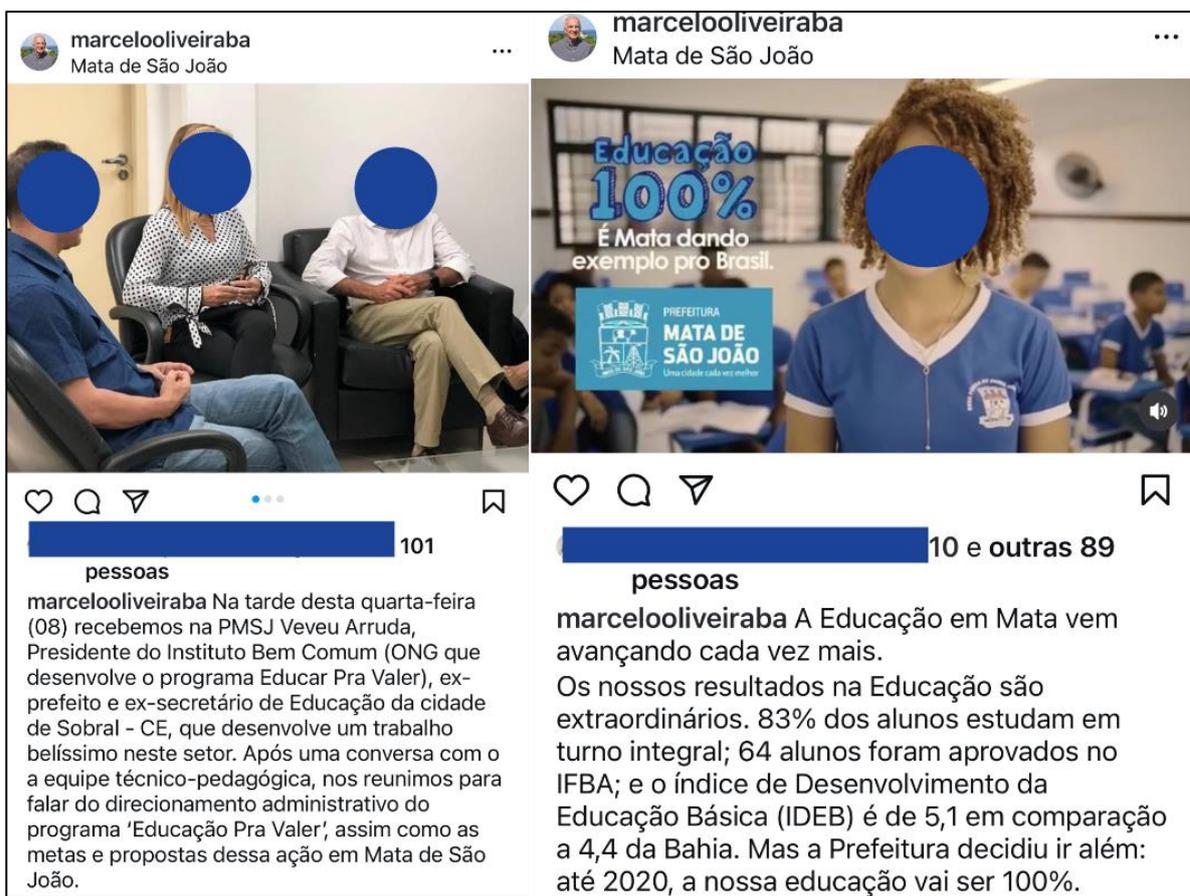
Figura 11 – Card/ Comunicado do Teste de leitura nas Escolas da Rede Municipal - Mais IDEB



Fonte: Publicação feita pelo atual secretário de educação Alex Carvalho em sua rede social (Instagram)

Seguindo o pensamento de Adorno (1995), pode-se argumentar que a estetização da educação em Mata de São João, por meio de uma propaganda pomposa que enfatiza a universalidade e a aplicabilidade do programa, resulta na perda da "autonomia" que deveria caracterizar a prática educativa. A autonomia, neste contexto, refere-se à capacidade da educação de promover um pensamento crítico, uma formação ética e o desenvolvimento de aprendizagens diversas que vão além da mera capacidade de realizar testes. Portanto, ao invés de uma "Educação 100%" (se é que existe), o que parece surgir é uma estratégia que privilegia o aumento de índices em detrimento de uma educação que valorize e fomente todas as dimensões da experiência humana.

Figuras 12 e 13 – Reunião com a equipe de Sobral- CE e Lançamento do Projeto Educação 100% em Mata de São João- BA



Fonte: Publicações feitas pelo ex-prefeito Marcelo Oliveira em sua rede social (Instagram)

Diante do supramencionado, ao priorizar a imagem de uma educação "100% eficaz", divulgada através de uma série de canais de comunicação, o município participa de uma narrativa que desvia a atenção das questões fundamentais, a saber: formação continuada em serviço que atenda as demandas da Educação Integral, melhoria no métodos de ensino,

melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, melhoria na infraestrutura para melhor atender os/as discentes e docentes, plano de carreira, dentre outros, que colaboram com a melhoria do trabalho do/da professor/a e atendam às várias necessidades de aprendizagens dos/das estudantes. A espetacularização da educação em Mata de São João levanta sérias preocupações sobre a sustentabilidade e autenticidade dos progressos divulgados. Ao concentrar-se em conquistar posições elevadas em rankings e celebrar cada sucesso como se fosse um espetáculo, perde-se de vista o objetivo essencial da educação, propagado nos documentos do próprio município que é o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

Professora A: [...] se aumentaram o tempo letivo, por que não oferecem novas oportunidades educativas? Muitas vezes, parece ser mais do mesmo. O aluno permanece por muitas horas em sala de aula, focado apenas nas disciplinas tradicionais. Existem outras atividades, como oficinas de teatro, dança e música, mas muitas vezes são usadas para ensinar português. Além disso, os instrutores dessas oficinas, muitas vezes, não têm a formação adequada. Eles são selecionados rapidamente e não possuem formação pedagógica. No entanto, eles são direcionados para ensinar matérias como Língua Portuguesa e Matemática, que são essenciais para avaliações externas como a Prova Brasil/ Saeb.

Como expõe a Professora A, a extensão do tempo letivo sem o devido enriquecimento do currículo escolar, é uma crítica válida e merece atenção, pois enquanto o tempo em sala de aula aumenta, parece haver uma falta de diversificação nas atividades oferecidas. A concentração excessiva em disciplinas tradicionais, sem incorporar adequadamente outras formas de aprendizado, como oficinas de teatro, dança, música, dentre outras, limita o desenvolvimento integral dos/das estudantes. Além disso, a forma como as oficinas de artes são utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa (segundo a professora), revela uma não exploração do potencial dessas atividades, o que sugere uma visão que não aponta para as contribuições possíveis dessas oficinas para o desenvolvimento abrangente dos/das estudantes. Uma outra questão, abordada pela professora A, é a qualificação dos/das monitores/as, indicando que muitos/as são encarregados/as de ensinar disciplinas fundamentais como Língua Portuguesa e Matemática (através das oficinas “Mais SAEB”) sem estarem adequadamente preparados para tal.

A crítica da Professora A também sugere a necessidade de uma estrutura de suporte mais robusta para os monitores das oficinas, que são direcionados a cumprir objetivos acadêmicos rígidos sem a formação pedagógica adequada; essa falta de preparo não apenas compromete o ensino de conteúdos essenciais, mas também a possibilidade de oferecer uma educação transformadora, que direcione os/as estudantes a explorar e desenvolver suas capacidades criativas e críticas.

Diante da crítica tecida pela Professora A, inferimos que a Rede de Educação de Mata de São João, se inclina para uma tendência preocupante no sistema educacional que é a saturação curricular. Ao priorizar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática (em cargas horárias excessivas), frequentemente em resposta às demandas de avaliações externas, as oficinas pedagógicas, dentre elas as atividades artísticas e esportivas são deixadas em segundo plano. Esta abordagem não só desfavorece uma educação equilibrada como também negligência o desenvolvimento que é cultivado através das artes, da cultura, do esporte, do lazer e de outras vivências sociais, como criatividade, trabalho em equipe, e resiliência. Ao invés de enriquecer a experiência educativa, essa estratégia resulta em uma educação que é incoerente diante dos desafios contemporâneos que os/as estudantes eventualmente enfrentarão.

6.2 SATURAÇÃO CURRICULAR E A OBSESSÃO POR DESEMPENHO

A recente reformulação do currículo nas escolas municipais de Mata de São João-BA, implementada em 2023, tem causado debates entre os docentes que entendem que o município está colocando uma ênfase desproporcional nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aumentando substancialmente suas cargas horárias em detrimento de outras áreas igualmente cruciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse "ajuste curricular", ao concentrar esforços em poucas áreas, restringe a diversidade educacional, que é vital para uma formação mais abrangente.

Assim, a reforma curricular foi desenhada com o intuito de elevar os índices/ indicadores na Prova Brasil, uma avaliação nacional que “mede o aprendizado” em Língua Portuguesa e Matemática, gerando no município uma obsessão por desempenho, caracterizada por uma busca incessante por “melhores resultados” em testes padronizados, visando colocar Mata de São João-BA sob os holofotes da mídia e destacar-se em rankings educacionais. No entanto, essa espetacularização da educação, ignora as especificidades de cada escola, dos estudantes e das comunidades que não são homogêneas e a educação municipal acaba tratando os diferentes como iguais, adotando um currículo padronizado, engessado e com materiais/ pacotes importados de um outro município/ estado e com realidades totalmente diferentes.

Assim, a decisão de priorizar Língua Portuguesa e Matemática foi tomada de maneira unilateral pela secretaria de educação de Mata de São João-BA, seguindo orientações de coordenadores e técnicos da educação de Sobral-CE, que estão a serviço do Programa EPV/ Fundação Lemann, sem a devida consideração ou consulta aos professores/as, pais/mães,

estudantes e comunidades, que são os principais prejudicados por essas mudanças.

O chamado “desenho curricular” apresentado pela Secretaria de Educação de Mata de São João para o ano de 2023, ajuda a ilustrar o supracitado:

Figuras 14 - Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2023 – Fundamental I

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE MATA DE SÃO JOÃO
UNIDADE DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR



DESENHO CURRICULAR – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º Ano
Ano letivo: 2023
Módulo: 40 horas semanais
Carga Horária: 1600 horas

Base Nacional Comum Curricular	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Semanal	Anual	
	Linguagens	Linguagens	Língua Portuguesa	8	320
Educação Física			2	80	
Arte			2	80	
Matemática		Matemática	Matemática	5	200
			Ciências da Natureza	2	80
Ciências Humanas		Ciências	História	2	80
			Geografia	2	80
Ensino Religioso		Ensino Religioso	1	40	
Total da Base Comum			24	960	
Parte Diversificada	Atividades Complementares	SAEB Português	4	160	
		SAEB Matemática	5	200	
		LAB Projetos	2	80	
		Mais oficinas (Esporte)	1	40	
		Mais oficinas (Arte)	1	40	
		Mais oficinas (Cidadania)	3	120	
Total da parte Diversificada			16	640	
TOTAL				1600	

Sobre L. Portuguesa, Matemática e Ciências para os Anos Iniciais:

Total de aulas de Língua Portuguesa, Base Comum mais Parte Diversificada: **12** aulas semanais.

Total de aulas de Matemática, Base Comum e Parte Diversificada: **10** aulas semanais.

Fonte: Documentos enviados para as escolas da rede municipal e publicados nos murais das salas dos professores/as.

Figuras 15 - Desenho Curricular – Escola de Tempo Integral – 2023 – Fundamental II

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE MATA DE SÃO JOÃO
UNIDADE DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR



DESENHO CURRICULAR – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais – 6º ao 9º Ano

Ano letivo: 2023

Módulo: 40 horas semanais

Carga Horária: 1600 horas

Base Nacional Comum Curricular	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Semanal	Anual	
	Linguagens	Linguagens	Língua Portuguesa	7	280
Educação Física			2	80	
Arte			2	80	
Matemática		Matemática	Matemática	6	240
			Ciências da Natureza	3	120
Ciências Humanas		Ciências Humanas	História	2	80
			Geografia	2	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40		
Total da Base Comum			25	1000	
Parte Diversificada	Atividades Complementares	SAEB Português	4	160	
		SAEB Matemática	5	200	
		LAB Projetos	2	80	
		Língua Estrangeira	2	80	
		Mais oficinas (Arte)	1	40	
		Mais oficinas (Esporte)	1	40	
Total da parte Diversificada			15	600	
TOTAL				1600	

Sobre Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Finais:

Total de aulas de L. Portuguesa, Base Comum mais Parte Diversificada: **11 aulas semanais.**

Total de aulas de Matemática, Base Comum e Parte Diversificada: **11 aulas semanais.**

Fonte: Documentos enviados para as escolas da rede municipal e publicados nos murais das salas dos professores/as.

Este processo de reformulação curricular evidencia uma falta de diálogo e participação, elementos essenciais para a construção de um sistema educacional democrático. A abordagem centrada apenas no desempenho em avaliações padronizadas limita a capacidade dos alunos de explorarem outras disciplinas que fomentam habilidades criativas, sociais e emocionais. Em análise, tal estreitamento do currículo pode comprometer a formação e o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Na tabela abaixo, podemos observar um comparativo dos currículos (2013/2023) especificamente para os 5º e 9º anos (turmas que fazem a Prova Brasil):

Tabela 4: Comparativo dos currículos (2013/2023) para as turmas dos 5º e 9º anos – Semanalmente

Desenho Curricular - 2013			Desenho Curricular - 2023				
Componentes Curriculares		5º Ano	9º Ano	Componentes Curriculares		5º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa		8	6	Língua Portuguesa		8	7
Oficinas	Hora da Leitura	3	2	Oficinas	SAEB- Português	4	4
	Produção Textual	2	2		LAB- Projeto	2	2
Matemática		9	6	Matemática		5	6
Oficinas	Experiências Matemáticas	2	2	Oficinas	SAEB- Matemática	5	5
	Horta na Escola	2	0		Cidadania (substituição)	3	0
	Orientação de Estudos	2	2		Orientação de Estudos	0	0
	Atividades Esportivas	2	2		Mais Esporte	1	1
	Atividades Artísticas	2	2		Mais Arte	1	1

Fonte: Elaboração própria baseado nos Desenhos Curriculares (anos 2013/2023) e carga horária utilizada no município para trabalhar Língua Portuguesa e Matemática – Prova Brasil

A tabela apresentada evidencia uma comparação entre os currículos de 2013 e 2023 para as turmas de 5º e 9º anos (turmas que participam das avaliações externas), revelando algumas decisões da educação municipal que merecem atenção. Em 2013, o 5º ano contava com 8 horas semanais de Língua Portuguesa e o 9º ano com 6 horas, enquanto em 2023 essas horas foram mantidas no 5º ano e aumentadas para 7 no 9º ano. Em Matemática, o currículo de 2013 dedicava 9 horas semanais no 5º ano e 6 horas no 9º ano; em 2023, essas horas foram reduzidas para 6 e 5, respectivamente, o que poderia ser visto como uma diminuição do tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades matemáticas essenciais.

Porém, houve a inserção das oficinas de SAEB- Português, LAB-Projeto e SAEB-Matemática em 2023 (adicionando carga horária aos currículos de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente); essas mudanças poderiam ser positivas se as intenções fossem realmente zelar pelas aprendizagens e a formação integral dos/das estudantes; mas as alterações adicionam mais do mesmo ao currículo, desviando o foco da formação integral humana, uma vez que o tempo ampliado na rede municipal está sendo utilizado para trabalhar em prol da elevação dos índices e isso podemos perceber nas alterações sofridas no currículo no que tange às oficinas pedagógicas, com uma simplificação que levanta preocupações. Em 2013, oficinas

como Experiências Matemáticas, Horta na Escola, Orientação de Estudos, Atividades Esportivas e Artísticas ofereciam uma abordagem diversificada e enriquecedora. Em 2023, a mudança para oficinas de Cidadania, Mais Esporte e Mais Arte aponta para uma redução na variedade e profundidade das atividades, o que nos faz questionar se essas novas oficinas realmente colaboram para uma formação mais abrangente.

[...] O conhecimento não pode ser compreendido como uma “mercadoria” a ser distribuída em partes iguais, da mesma forma, para todas as pessoas indistintamente. [...] é preciso repensar a questão da justiça em educação considerando a centralidade das questões curriculares, reforçando a concepção de que a maneira como o conhecimento é organizado nos currículos escolares tem consequências sociais. Reconhece que os processos pelos quais o conhecimento é produzido e posto a circular permitem pensar em formas alternativas pelas quais tal tarefa pode ser realizada na intenção de alcançar consequências sociais mais justas e inclusivas, subvertendo a lógica masculina, heteronormativa, branca, meritocrática, que geralmente orienta as organizações curriculares hegemônicas. (Connell, 1995, p. 13 *apud* Costa, Araújo, Ponce, 2023, p. 358).

A citação de Connell (2015), mencionada por Costa, Araújo e Ponce (2023), destaca a complexidade de compreender o conhecimento como uma mercadoria a ser distribuída uniformemente entre todas as pessoas. Esse entendimento simplista ignora as particularidades individuais e as diversas necessidades de aprendizagem presentes em diferentes contextos sociais e culturais. Ao tratar o conhecimento dessa forma, corre-se o risco de perpetuar desigualdades e reforçar sistemas de poder que beneficiam alguns grupos em detrimento de outros. Portanto, é essencial repensar a justiça educacional, levando em conta as especificidades e os contextos variados dos/das estudantes, e não simplesmente adotar uma abordagem uniforme e meritocrática.

De acordo com os autores, repensar a justiça em educação implica reconhecer a centralidade das questões curriculares e a forma como o conhecimento é organizado dentro dos currículos escolares. As escolhas feitas na seleção e organização dos conteúdos têm implicações sociais profundas, podendo tanto reproduzir quanto desafiar estruturas de poder existentes; assim, uma organização curricular que favoreça uma perspectiva abrangente e diversa contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa. Isso demanda uma análise crítica das práticas curriculares vigentes, identificando como elas podem ser transformadas para promover a incorporação de vozes e experiências que historicamente têm sido marginalizadas ou silenciadas. Destarte, a produção e circulação do conhecimento devem ser vistas como processos dinâmicos e contínuos, subvertendo as lógicas tradicionais que frequentemente orientam as organizações curriculares hegemônicas, como a lógica masculina, heteronormativa, branca e meritocrática.

Diante do exposto, a ênfase excessiva em volume em detrimento da qualidade sugere que o “modelo de Educação Integral” adotado em Mata de São João-BA e a forma como está sendo aplicado, pode não estar cumprindo seu papel de oferecer uma educação mais robusta e enriquecedora, mas sim, apenas estendendo a carga horária dos/as estudantes sem o devido cuidado com a sua efetiva aprendizagem.

***Professor R:** Na verdade, o que percebemos é que a abordagem é sempre "mais do mesmo", oferecendo mais do que muitos alunos já estão saturados. Hoje, temos 8 aulas de português na grade curricular semanal e, ainda, a oficina de português, que, se não me engano, são mais quatro aulas. Isso totaliza 12 aulas de Língua Portuguesa por semana. Se distribuídas ao longo da manhã, o aluno teria duas ou três manhãs completas de português e o restante de matemática. Por fim, são entre 10 e 11 aulas semanais de matemática. Ao analisar, a situação é quase assustadora.*

***Professor G:** [...] essas oficinas foram introduzidas com o objetivo de aumentar os índices no Ideb. Elas surgiram para abordar os descritores, que são os conteúdos cobrados na Prova Brasil. Assim, ao invés de proporcionar aos alunos um momento de reflexão crítica sobre textos ou notícias, elas servem como uma extensão das aulas de Português e Matemática, focando nos descritores. Simplificando, os estudantes estão sendo preparados para obter resultados no Ideb. [...] Não estamos educando robôs. Elas focam nos descritores da Prova Brasil. Em vez de incentivar a reflexão crítica dos alunos, essas oficinas servem como um prolongamento das disciplinas regulares. Os alunos estão sendo treinados para se saírem bem na Prova Brasil, o que eu, enquanto professor, vejo como problemático.*

Além disso, este enfoque provoca um debate sobre a justiça e o equilíbrio de um currículo que, ao favorecer o trabalho para a prova, pode negligenciar saberes criativos e críticos essenciais para a formação de cidadãos/cidadãs plenos/as. A crítica tecida pelos professores sobre a abordagem curricular na Educação Integral em Mata de São João-BA destaca uma preocupação significativa com a sobrecarga de conteúdos específicos, que parece ser uma constante no sistema educacional do município. Com 12 e 11 aulas de Língua Portuguesa por semana (para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – respectivamente), somadas a 10 e 11 de matemática (para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – respectivamente), os/as estudantes enfrentam uma jornada exaustiva e desproporcional.

A crítica à transformação de estudantes em "robôs" educacionais, treinados para passar em testes, é particularmente interessante, por apontar para uma visão de educação que transcende a absorção de informações adquiridas através de realização de simulados. Assim, as observações feitas pelos professores sobre a desproporcionalidade na ênfase dada a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática revela uma preocupação com o equilíbrio curricular. Enquanto essas áreas são indiscutivelmente importantes, a educação integral requer um reconhecimento de que todas as áreas do conhecimento são vitais e devem ser valorizadas igualmente. Isso é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens diversas nos/as

estudantes, entendendo-os como cidadãos/cidadãs ativos/as e conscientes na sociedade.

O ponto de vista apresentado sobre a necessidade de reavaliar a implementação das políticas educacionais é outro aspecto crucial abordado; isso indica uma urgência em revisitar e possivelmente reformular as estratégias educacionais para garantir que atendam aos interesses educacionais dos/as estudantes, ao invés de focar predominantemente em indicadores de desempenho. Assim, os apontamentos feitos pelos professores, nos convida a refletir sobre a necessidade de um diálogo aberto e construtivo entre educadores/as, estudantes, gestores e a comunidade; entendendo que a reavaliação das práticas pedagógicas e a reformulação dos currículos são passos necessários para garantir que a educação oferecida em Mata de São João-BA seja, além de abrangente, enriquecedora e adaptada às necessidades de todos/as os/as estudantes, refletindo em estratégias educacionais sustentáveis e benéficas a longo prazo, entendendo que a redução da carga horária de acesso às aprendizagens oriundas dos componentes como Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes, dentre outros, limita severamente a capacidade dos/das estudantes de se envolverem com o mundo de maneira crítica e criativa, em uma sociedade globalizada e em rápida transformação.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (Arroyo, 2013. p. 14)

Arroyo expõe uma perspectiva crítica sobre como o conhecimento e sua apropriação estão imbricados nas dinâmicas de poder e hierarquia nas relações sociais. A produção de conhecimento não é um processo neutro; é influenciada e moldada por contextos sociais e políticos que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Destarte, o autor aponta para o histórico processo de exclusão de determinados coletivos sociais, étnicos, raciais e de gênero, da participação no processo de construção do conhecimento. Essa exclusão se manifesta não apenas na dificuldade de acesso ao conhecimento formal, mas também na desvalorização e no apagamento de saberes não dominantes. Arroyo (2013) critica a centralidade do chamado núcleo comum de conhecimento nas diretrizes curriculares, que frequentemente marginaliza as contribuições culturais e intelectuais de grupos subalternos. A homogeneização do conhecimento desconsidera a pluralidade de perspectivas e experiências que compõem o tecido social. Esta homogeneização, segundo ele, é uma forma de violência simbólica que reforça as

estruturas de poder existentes e contribui para a perpetuação de desigualdades.

Destarte, podemos inferir que esse modelo atual de currículo adotado pelo município de Mata de São João, reforça a violência simbólica apontada por Arroyo (2013), partindo da falta de diversificação e flexibilidade no currículo, fatores relevantes para aprendizagens mais abrangentes.

Professor R: *Existem turmas cujo horário não é bem-organizado, fazendo com que os alunos tenham cinco aulas de matemática no mesmo dia. Não vejo como um aluno possa aprender matemática tendo entre cinco e seis aulas, totalizando cerca de 4 horas consecutivas; apenas sobre esse assunto. Parece que a ideia é "mais do mesmo". O foco é na quantidade, não na qualidade. Esse formato de ensino integral da rede municipal parece ser apenas uma extensão do regular, sobrecarregando ainda mais os alunos com o mesmo conteúdo.*

Professor M: *Estamos vivenciando uma sobrecarga considerável nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para contextualizar, temos 440 horas de Matemática e um alto número de horas para Língua Portuguesa. Enquanto isso, outras matérias como História e Geografia têm apenas 80 horas cada, e áreas como Artes contam com apenas 40 horas. A Educação Física, que antes era mais extensiva, agora possui apenas 80 horas. Língua Portuguesa e Matemática foram ampliadas, enquanto outras disciplinas foram reduzidas. Isso, na minha opinião, traz exaustão. Não é apenas sobre o aluno aprendendo, mas sobre como ele aprende. Não necessariamente precisamos de um professor dedicado apenas a uma disciplina específica, principalmente se isso sobrecarregar o educador.*

Professora A: *[...] a proposta de educação integral aqui requer tempo integral, mantendo o estudante atento desde as 7h30 da manhã até as 3h30 da tarde. Ainda assim, muitas vezes a abordagem se desvia da proposta principal e tenta oferecer uma educação tradicional. A abordagem do município é similar. É apenas sobre tempo. A criança fica confinada em sala de aula. O foco é conteúdo, conteúdo e mais conteúdo. Por exemplo, em um dia, temos três aulas de português, três de matemática, duas de história. Não se vê ênfase na cultura ou em atividades diversificadas que possam desviar um pouco a atenção da criança da rotina padrão. Portanto, não há tempo alocado para atividades culturais, lazer, esportes ou artes.*

De acordo com os/as professores/as, a Educação Integral deve oferecer uma experiência educacional rica e diversificada, que complemente a formação regular, ao invés de simplesmente estender as jornadas de aprendizagens com oficinas que focam nos descritores das avaliações externas, o que potencialmente transforma o processo educativo em uma mera preparação para testes. A observação de que os/as discentes têm até cinco aulas de matemática em um único dia revela um problema de organização e planejamento escolar que pode prejudicar o desenvolvimento e o interesse dos/as estudantes.

Para os/as docentes, a proposta de educação integral, que deveria oferecer uma formação mais abrangente e diversificada, acaba se desviando de seu objetivo principal, transformando-se em uma extensão do modelo tradicional. Assim, os/as estudantes passam longas horas confinados/as em sala de aula, focados/as exclusivamente em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com pouco ou nenhum espaço para atividades culturais, de lazer, esportes ou artes. Essa abordagem limitada não só prejudica o desenvolvimento integral das

crianças, mas também as priva de experiências que poderiam enriquecer sua formação e tornar o aprendizado mais interessante e motivador. Destarte, a saturação do currículo com Língua Portuguesa e Matemática, portanto, é uma abordagem pedagogicamente questionável e eticamente problemática. Infelizmente, ao saturar o currículo com um foco exagerado nesses dois componentes curriculares, o sistema educacional de Mata de São João segue reproduzindo injustiças em nome de uma obsessão por elevação dos índices educacionais e correndo o risco de produzir uma geração menos preparada para os desafios reais da vida em sociedade.

Na concepção de Ponce:

A busca pela justiça curricular, compreendida como o esforço para se obter um currículo escolar que contribua para a justiça social, pressupõe o bom uso do tempo escolar. A justiça curricular pressupõe que não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades. [...] Com certeza, propostas pré-fabricadas violentarão os sujeitos da escola em seus tempos e espaços, e a vida escolar poderá ser transformada em um amplo mercado de materiais e de ideias avessas às que compõem uma compreensão e busca da justiça social. (Ponce; Costa; Araújo, 2023, p. 73)

A busca pela justiça curricular, como propõem Ponce, Costa e Araújo (2023), envolve a criação de ambientes de aprendizagens que respeitem o tempo e o espaço dos/as estudantes, promovendo uma educação livre de violência pedagógica e alinhada com os princípios de igualdade e respeito à diversidade. Esses ambientes pressupõem que o currículo não seja apenas um conjunto de conteúdo a serem absorvidos, mas um instrumento de transformação social que considera as necessidades e contextos específicos dos/as estudantes. Contrastando com essa visão, a educação em Mata de São João tem se inspirado no modelo de Sobral- CE, conhecido por seu alto desempenho em avaliações externas, e a adoção de materiais educacionais desenvolvidos pelo programa EPV/ Fundação Lemann é uma tentativa de replicar esse “sucesso”, que de acordo com Hypolito e Leite (2012, p.141), “[...] esses sistemas de apostilamento, na forma como foram introduzidos, sobrecarrega o trabalho docente, padronizam práticas pedagógicas e apresentam resultados duvidosos frente aos seus custos”.

Deste modo, a transposição direta de modelos educacionais de uma realidade para outra pode ser problemática, como sugere Ponce (2023); essa prática pode ignorar as especificidades culturais, sociais e individuais dos/as discentes de Mata de São João, resultando em uma violência curricular, apontada e criticada pela autora. Assim, a aplicação de pacotes pré-fabricados pode não apenas desconsiderar as diversidades locais, mas também transformar o espaço escolar em um mercado de ideias e materiais que não dialogam necessariamente com as reais necessidades da comunidade escolar. Em vista disso, a preocupação de Ponce sobre a possível transformação da vida escolar em um "amplo mercado de materiais e de ideias" que

não dialogam com as necessidades locais ressoa nesse contexto. Isso sugere que, embora modelos considerados “bem-sucedidos” possam oferecer insights valiosos, é fundamental considerar o contexto específico e as necessidades dos/as estudantes em suas individualidades.

Ciente de que não cabe aqui ingenuidade, afirma-se que a escola é ao mesmo tempo reprodutora de desigualdades e mediadora de possibilidades para superação delas. O currículo escolar, portanto, pode e deve ser disputado a partir dessa contradição, como um espaço de luta por dignidade, por igualdade e respeito às diversidades. [...] A disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível. (Ponce, Costa e Araújo, 2023, p. 131)

A citação de Ponce, Costa e Araújo (2023) destaca a complexidade do papel das instituições educacionais, que ao mesmo tempo em que perpetuam desigualdades sociais, apresentam oportunidades para superá-las. Este paradoxo é evidenciado no contexto educacional de Mata de São João, onde a implementação de políticas educacionais tem gerado debates sobre os objetivos e as sequelas dessas iniciativas. Embora a intenção declarada seja a melhoria da qualidade da educação, críticas surgem quanto à adequação deste modelo ao contexto local e às suas implicações para a autonomia educacional. Educadores/as apontam que a reestruturação da rede de ensino, orientada por critérios de eficácia definidos externamente, pode não apenas refletir, mas também intensificar uma lógica capitalista, priorizando resultados quantitativos em detrimento de aspectos qualitativos e culturais que são essenciais à educação. Portanto, o exemplo de Mata de São João ilustra a complexidade das reformas educacionais e as tensões inerentes entre o avanço de agendas educacionais influenciadas por parceiros externos e a necessidade de um currículo que seja autenticamente representativo das necessidades e aspirações da comunidade escolar e local. Assim, a luta por subjetividades democráticas, conforme descrita por Ponce, Costa e Araújo (2023), é não apenas legítima, mas também um desafio contínuo nas escolas que enfrentam influências externas significativas em suas práticas pedagógicas.

Professor R: *A educação integral é essencialmente coletiva. Nós entendemos que os alunos não aprendem apenas na escola. A casa e a comunidade são ambientes primários de aprendizagem. Todos esses espaços precisam estar integrados.*

Professor M: *[...]existem as oficinas, que têm como objetivo serem integradas na formação do aluno. Entretanto, no nosso entendimento, o ensino integral precisa ir além da escola. Parece que a sociedade também deveria estar envolvida nesse processo de formação integral. É essencial que a gestão pública promova ações na comunidade, de modo que a sociedade atue como (co)formadora dos alunos.*

Em nossos bairros, temos barbearias, locais onde os jovens se encontram para cortar o cabelo, praças, pontos comerciais e locais históricos. Creio que tudo o que compõe o cenário municipal deveria ser integrado ao ensino integral. Esses elementos deveriam ser incorporados ao ambiente escolar e disponibilizados para os alunos. Isso permitiria uma interação entre as disciplinas eletivas

e as disciplinas formais do currículo.

Deve-se ir além das disciplinas tradicionais, como arte, e envolver a sociedade no processo de formação dos estudantes. É necessário encontrar maneiras de envolver os pais, comerciantes e a comunidade em geral. Afinal, a vida dos alunos não acontece apenas na escola ou em casa, mas também nas ruas. É crucial que promovamos uma conscientização geral, transformando todo espaço em local de educação e formação.

Imaginem se, ao cortar o cabelo em uma barbearia, os alunos pudessem aprender sobre o processo de corte, história dos estilos ou até mesmo questões empresariais básicas. Poderíamos estabelecer parcerias com pontos comerciais e demais locais para que a sociedade se envolva ativamente. Assim, evitamos confundir educação integral com educação em tempo integral.

Os professores oferecem uma compreensão sobre a necessidade de uma abordagem abrangente para a Educação Integral, especialmente relevante para o contexto de Mata de São João. Essa perspectiva ressalta a importância de transcender os limites da escola e envolver ativamente a comunidade local no processo educacional. Mata de São João, assim como muitas outras cidades, possui uma rica diversidade de espaços e atividades cotidianas que podem ser integrados ao currículo da educação que pretende trabalhar na perspectiva da formação integral humana. A menção de barbearias, praças, pontos comerciais e locais históricos como potenciais recursos educacionais é especialmente pertinente. Esses locais não apenas oferecem oportunidades para aprender sobre diferentes aspectos da vida e da cultura local, mas também proporcionam um ambiente prático para a aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula. A proposta de incorporar esses elementos ao ambiente escolar, como extensão dos componentes eletivos e formais do currículo, é um passo significativo em direção a uma abordagem integral da educação.

Além disso, ao propor o envolvimento ativo da sociedade no processo educacional, os professores destacam a importância da colaboração entre a escola, os pais, os comerciantes e a comunidade em geral. Essa colaboração não apenas enriquece a experiência educacional dos/das estudantes, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, criando uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento integral dos/das discentes, demonstrando um reconhecimento da interconexão entre educação e vida cotidiana. Integrando oportunidades de aprendizagens em outros espaços da comunidade, os/as estudantes são expostos a uma variedade de perspectivas e aprendizagens práticas que podem enriquecer sua formação acadêmica e pessoal. Em suma, a visão dos professores sobre a educação integral ressoa profundamente com as necessidades e oportunidades na aplicação prática do conhecimento e na colaboração entre diferentes partes interessadas, destacando a importância de uma abordagem abrangente para a educação, que vai além das paredes da escola e abraça plenamente o tecido social e cultural da comunidade. Sob o ponto de vista de Moll (2013, p.14),

Tais possibilidades abrem alternativas reais para a recriação e a reorganização da escola como espaço formativo, à medida que os tempos da vida e das aprendizagens dos estudantes podem ser considerados, transpondo-se o rigor que historicamente parametrizou e homogeneizou a organização escolar brasileira. Em outras palavras, pode-se dizer que é possível ir além da organização que dispõe os estudantes em série anuais, organizadas exclusivamente pelo ano de nascimento, em bimestres ou trimestres fechados sobre si mesmos e fracionados por uma organização diária que fragmenta a interlocução com o universo de conhecimentos em recortes de tempo de 45 ou 50 minutos. Esse *modus operandi* tão arraigado por processos que restituam sentido às práticas escolares, conectando os estudantes com processos formativos que permitam o conhecimento de si mesmos e do mundo multidimensional no qual vivem e que são chamados a transformar.

Ainda de acordo com Moll (2013), na contemporaneidade, a educação enfrenta o desafio de se adaptar às transformações sociais e individuais, exigindo uma reflexão sobre os modelos tradicionais de organização escolar. Nesse contexto, as palavras da professora ressoam com uma urgência renovada. Ela destaca a necessidade de repensar a escola como um espaço formativo capaz de acolher e potencializar as singularidades dos/das estudantes, indo além das estruturas rígidas que historicamente a têm definido. Ao questionar a rigidez dos modelos que categorizam os/as estudantes por séries anuais baseadas apenas no ano de nascimento e dividem o tempo em unidades fragmentadas; assim, Moll (2013) aponta para a necessidade de uma abordagem mais flexível e abrangente, sugerindo que é possível reconhecer e valorizar os tempos de vida e aprendizagem dos/das estudantes, permitindo uma organização escolar mais dinâmica e adaptável às suas necessidades individuais.

Em vez de limitar a experiência educacional a intervalos fixos de tempo, como bimestres ou trimestres, Moll propõe uma reestruturação que priorize uma interlocução contínua e profunda com o conhecimento. Isso implica em superar a fragmentação do tempo em unidades curtas, permitindo uma imersão mais significativa nos conteúdos e uma integração mais ampla com o mundo ao redor. Essa abordagem desafia o paradigma convencional que separa o conhecimento em “caixinhas”, incentivando uma visão mais integrada e contextualizada do aprendizado. Ao conectar os/as estudantes com processos formativos que os/as ajudem a compreender a si mesmos/as e o mundo complexo em que vivem, a escola se torna um espaço de transformação.

Além disso, a falta de diversidade curricular nas escolas de jornada ampliada pode resultar em um ambiente educacional menos agregador e menos estimulante. Estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e interesses podem se sentir desmotivados quando não encontram espaços para suas aptidões serem reconhecidas e cultivadas. Isto é particularmente problemático em um ambiente que pretende trabalhar na perspectiva da formação integral (em

tempo integral), onde os/as estudantes passam a maior parte de seu dia. Assim, é relevante considerar os efeitos cultural e social dessa abordagem curricular. As escolas devem ser espaços de aprendizado que reflitam e celebrem a diversidade cultural e intelectual da comunidade em que estão inseridas. Ao negligenciar áreas do conhecimento que abordam o patrimônio cultural, histórico e artístico, a escola perde a oportunidade de conectar os/as estudantes com suas próprias identidades e com o mundo ao seu redor de maneira significativa e enriquecedora.

***Professor R:** [...] quando vemos fragmentação até mesmo dentro da escola, torna-se um desafio. Por exemplo, a arte deveria dialogar com a Educação Física, que deveria se conectar com a Língua Portuguesa e a História. Mas, ao invés disso, cada um atua de forma isolada. E, por consequência, o que percebo é que há uma ênfase desproporcional em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, possivelmente devido à maior visibilidade e carga horária no currículo.*

***Professor M:** A interdisciplinaridade é crucial, e o foco excessivo em Língua Portuguesa e Matemática, como ocorre atualmente, é um erro. Por exemplo, como professor de Religião, fiz um projeto sobre a Festa Junina, explicando suas raízes no Polo Norte e abordando conceitos geográficos [...]. Devemos ter uma integração maior entre as disciplinas. Por exemplo, como professor de religião, consigo incorporar elementos da Língua Portuguesa e da Geografia em minhas aulas. [...] Isso nos levou a uma discussão sobre o clima, contrastando o verão e o inverno. Para ilustrar, trouxe a questão da linha do Equador, mostrando a divisão do planeta e a existência dos dois polos. Foi surpreendente ver como muitos alunos estavam confusos sobre o Polo Norte e Polo Sul. Essa foi uma oportunidade perfeita para integrar conceitos de geografia.*

As falas dos professores enfatizam a necessidade de integração entre as disciplinas dentro das escolas, considerando a ausência da interdisciplinaridade como um problema que não só afeta o desenvolvimento da Educação Integral, mas também limita a capacidade dos/as estudantes de conectar conhecimentos de áreas distintas. A proposta apresentada, onde a Arte dialoga com a Educação Física e estas se conectam com a Língua Portuguesa e a História (dentre outros componentes), é uma estratégia que pode dinamizar o currículo e tornar o aprendizado mais abrangente e estimulante. Os professores consideram que o aprendizado é mais qualificado quando os/as estudantes podem fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Porém, a interdisciplinaridade, uma tendência crescente na educação, é dificultada quando componentes, exceto Língua Portuguesa e Matemática são marginalizados. Assim, a capacidade de integrar conhecimentos, pensar de forma crítica e resolver problemas complexos é cultivada melhor em um ambiente de aprendizado que valoriza e integra uma ampla gama de componentes/aprendizagens.

Diante do exposto, inferimos que a educação pode promover experiências que dialoguem com a sociedade em que vivemos, principalmente no que tange à diversidade de pensamentos. No entanto, a falta de autonomia docente, intensificada pela implementação de pacotes educacionais e a vigilância do trabalho por meio de plataforma digital, impõe um

desequilíbrio curricular significativo. Os professores, ao serem constantemente monitorados e cobrados a prestar contas de suas atividades, veem-se limitados na capacidade de explorar metodologias e conteúdos que ultrapassam os limites das avaliações padronizadas. Esse controle reduz a possibilidade dos/as estudantes desenvolverem habilidades e interesses em áreas que, embora não sejam o foco principal dos exames, são igualmente importantes para o desenvolvimento em outras esferas da vida, colaborando assim, para a formação integral humana.

6.3 AUTONOMIA DOCENTE SOB VIGILÂNCIA

A autonomia docente é um conceito que vem sendo utilizado no campo da educação, referindo-se à capacidade dos/as professores/as de tomar decisões independentes sobre sua prática pedagógica. Esse poder de decisão abrange diversos aspectos, incluindo a escolha dos métodos de ensino, a seleção de materiais didáticos, a definição de estratégias de avaliação e o planejamento do currículo (atentando para as especificidades do público e da comunidade). Assim a autonomia docente poderá permitir que os/as educadores/as adaptem suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de seus/suas discentes, promovendo um ensino mais personalizado e coerente; seguindo esse pensamento, a liberdade de escolha pedagógica é crucial para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Porém, José Contreras (2012, p. 27), alerta que a autonomia dos/das professores/as, apesar de estar presente em muitos discursos pedagógicos na atualidade, sua profusão está-se dando na forma de *slogans*, que como tal se desgastam e seus significados são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer o significado que querem atribuir. Para ele, a produção dos saberes pertinentes à docência deve integrar teoria e prática, elaboração e aplicação, de maneira inseparável, no contexto humano e social em que a educação acontece, abordando que a autonomia docente requer conhecimento e compreensão das contradições que envolvem o trabalho docente, como a prática profissional docente, as condições em que o trabalho se desenvolve, as políticas de educação, a relação do/a professor/a com a sociedade e os modos desta conceber o seu papel na educação. Assim,

[...] uma vez que a expressão passou a fazer parte dos *slogans* pedagógicos, já não podemos evitá-la. Porém, usá-la como *slogan* é apoiar os que têm a capacidade de exercer o controle discursivo, os que se valem da retórica para criar consensos evitando a discussão. Cercados pelo conflito, a única saída é romper essa espécie de sortilégio, provocando o debate, representando os diferentes significados que se escondem por trás da referência comum, dando-se conta das consequências de diferentes acepções, explicitando suas projeções na prática profissional e nas políticas educativas (Contreras, 2012, p. 28).

Diante do exposto, é possível afirmar que a complexidade da autonomia docente quando transformada em um *slogan* pedagógico, bem como o uso superficial do termo pode mascarar os desafios reais enfrentados pelos/as professores/as, ao mesmo tempo que favorece aqueles/as que controlam o discurso educacional. Reduzida a um recurso retórico, a autonomia docente perde sua profundidade e diversidade de interpretações, criando uma falsa sensação de consenso e “abafando” debates importantes sobre as práticas educativas. Para entender a autonomia docente, é essencial olhar além dos *slogans* e explorar as diversas implicações que esse conceito carrega. Somente através de um debate profundo e reflexivo é possível captar as nuances e as realidades que os/as professores/as enfrentam. Isso revela que a autonomia vai além de um simples termo; é um campo rico em significados, que precisa ser discutido e compreendido em toda sua profundidade.

Para Contreras (2012), a verdadeira autonomia docente vai além do profissionalismo, incorporando uma reflexão crítica sobre as práticas e aspirações dos/as professores/as. Ele defende que a profissionalidade se baseia na compreensão da prática educativa como um compromisso social, onde os saberes teóricos e práticos se entrelaçam de maneira inseparável. Dessarte, o referido autor critica a formação inicial e continuada dos/as professores/as, apontando sua inadequação e desconexão com a prática. Ele defende que a autonomia docente deve considerar a comunidade como corresponsável pelas condições de ensino e que estratégias técnicas devem ser analisadas pelo que representam como pretensões educativas.

Assim, a profissionalidade abrange a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Entendendo que: a obrigação moral envolve a compreensão da docência como uma atividade socialmente referenciada; o compromisso com a comunidade estabelece uma ideologia solidária e democrática para a docência e a competência profissional reconhece e amplia o repertório teórico e prático dos/as professores/as. Contreras conclui que a autonomia docente verdadeira se afasta da autossuficiência e se aproxima da emancipação, baseada na autoconsciência, solidariedade e sensibilidade dos/as professores/as. Essa autonomia se torna reflexiva e crítica, abordando as condições sociopolíticas e institucionais para alcançar os fins da educação.

No contexto brasileiro, a autonomia docente é um tema que evoluiu significativamente ao longo das décadas, influenciado por diversas políticas educacionais e mudanças sociais. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), a centralização do sistema educacional limitou severamente a liberdade dos/as educadores/as que eram vistos/as mais como executores/as de um plano estatal do que como profissionais reflexivos capazes de tomar

decisões independentes. Esse período foi marcado por um empobrecimento do debate pedagógico e uma diminuição na qualidade do ensino. De acordo com Andrade (2010, p. 122),

Na perspectiva de burocratização do ensino, muito forte nas décadas de 1960 e 1970, a forma de conceber o trabalho docente foi atrelá-lo à organização administrativa do ensino. Essa configuração do trabalho docente, que influenciou, também, a educação na década de 1980, foi marcada pela divisão de papéis entre aqueles que assumiam as funções intelectuais na elaboração do conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação dos mesmos.

Durante esse período, a visão tecnocrática e autoritária do governo militar buscava a padronização e o controle rígido dos processos educacionais. Nesse contexto, o trabalho docente foi profundamente influenciado, sendo moldado para se alinhar à organização administrativa do ensino. Os/as professores/as eram frequentemente vistos mais como executores de um currículo preestabelecido do que como produtores autônomos de conhecimento. A divisão de papéis era clara: enquanto alguns profissionais, geralmente aqueles em posições de poder, eram responsáveis pela elaboração dos conteúdos pedagógicos, a maioria dos docentes ficava encarregada da simples aplicação das diretrizes impostas.

Essa configuração perdurou e influenciou a educação nas décadas seguintes. A estrutura hierárquica e burocrática do ensino reduzia a autonomia dos/as docentes, limitando sua capacidade de inovação e adaptação às necessidades específicas dos/as estudantes. Essa forma de organização do trabalho docente não apenas limitava a liberdade pedagógica, mas também criava um ambiente de conformismo e reprodução de conteúdos, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

Com o fim da ditadura e a redemocratização do país, houve um movimento em direção à descentralização e à democratização da educação. A Constituição de 1988 marcou um ponto de inflexão nesse processo, ao reconhecer a educação como um direito de todos e ao estabelecer princípios de gestão democrática e participação comunitária nas escolas. Essa mudança legislativa abriu caminho para uma maior autonomia das instituições educacionais e, conseqüentemente, dos/as professores/as. Porém, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a autonomia docente no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a precarização do trabalho docente, caracterizada por baixos salários, carga horária excessiva e condições de trabalho inadequadas. Essas dificuldades estruturais muitas vezes impedem que os/as professores/as exerçam plenamente sua autonomia, limitando sua capacidade de inovar e adaptar suas práticas pedagógicas.

Borges (2020, p. 68) nos apresenta um retrato contundente da realidade enfrentada pelos/as professores/as no Brasil, evidenciando o paradoxo entre as expectativas depositadas

sobre esses/as profissionais e as condições reais em que atuam. Os/as docentes, vistos/as como pilares do desenvolvimento econômico e social, encontram-se frequentemente em uma encruzilhada: o que se espera deles é desproporcional ao que efetivamente conseguem realizar. A falta de recursos e infraestrutura inadequada nas escolas intensifica a carga de trabalho, exigindo dos/as professores/as um envolvimento emocional e cognitivo que, quando não resulta na melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, gera um profundo sofrimento psíquico. Esse desgaste emocional não apenas afeta a saúde mental dos professores, mas também provoca crises de identidade profissional, uma vez que se sentem impotentes diante dos obstáculos que impedem a concretização de seus objetivos pedagógicos.

Por conseguinte, a educação-mercadoria, fetichizada, sobrepõe-se ao próprio educador, que é coisificado, desprestigiado, desvalorizado. O fetichismo e a precarização de suas condições de trabalho geram um profundo desgaste no docente. Surge um intenso sentimento de mal-estar que termina por provocar desastrosos danos à saúde; seu trabalho passa a ser associado a sofrimento, submissão e tortura. (Borges, 2020, p. 69).

A autora aponta para um fenômeno preocupante na educação contemporânea: a transformação da educação em mercadoria e o conseqüente fetichismo associado a essa mercantilização têm impactos devastadores para os/as educadores/as. Este processo não apenas desumaniza e “coisifica” os/as profissionais da educação, mas também compromete gravemente suas condições de trabalho, resultando em um desgaste emocional e físico significativo. Assim, a desvalorização do/a educador/a, em conjunto com a precarização de suas condições de trabalho (incluindo a falta de diálogo e a forma impositiva como as formações continuadas são ofertadas), gera um ambiente de submissão, o que inevitavelmente leva a danos sérios à saúde dos profissionais, afetando não apenas sua capacidade de ensinar, mas também sua qualidade de vida. Em se tratando da educação em Mata de São João, *lócus* da nossa pesquisa, os/as professores/as ressaltam que:

Professor G: [...] nós, professores, temos sentido o peso de uma carga horária extensa. Por exemplo, temos professores do Fundamental II que também dão aulas no Fundamental I. A jornada de trabalho é de 40 horas, além disso, temos formações continuadas aos sábados, o que aumenta ainda mais nossa carga horária. A prefeitura de Mata de São João não possui um mecanismo legal que justifique essa carga horária.

Professora A: [...] a rede impõe uma formação que não está alinhada com nossa realidade. Em nenhum momento os professores ou seus representantes, como o sindicato, foram consultados sobre a melhor forma de oferecer essa formação continuada. Assim, as formações são impostas, reduzindo nossos direitos e nossas opções.

Essa reflexão evidencia a difícil realidade enfrentada pelos docentes em Mata de São

João- BA. Destacando o impacto negativo da extensa carga horária sobre a qualidade de vida dos/as professores/as. Com uma jornada de 40 horas semanais, e a adição de formações continuadas no dia da reserva técnica (para os Anos Iniciais) e aos sábados (para os Anos Finais), agrava ainda mais essa situação. Essa sobrecarga não apenas afeta a saúde física e mental dos professores, mas também compromete a qualidade do ensino oferecido aos/às estudantes.

Nesse contexto, são levantadas crítica contundente às políticas educacionais verticalizadas em Mata de São João, principalmente no que diz respeito à imposição de formações continuadas sem consulta prévia aos/às professores/as ou seus representantes destaca uma desconexão preocupante entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula, ignorando as vozes e experiências dos/das docentes, resultando em formações uniformizadas que não têm coerência com o que é vivenciado e de interesse dos principais envolvidos. Assim, os/as docentes apontam para uma questão central: a redução dos direitos e opções dos/as professores/as devido à imposição dessas formações. Porém, entendemos que a autonomia docente é essencial para que os/as professores/as possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus/suas estudantes e contextos.

***Professora M:** Aqui em Mata de São João, a proposta educativa é muito verticalizada. Nós, professores, não recebemos orientações para participar da elaboração. Somos apresentados a um material já pronto e temos que cumpri-lo de forma bastante impositiva. Durante as formações, sentimos que nossa realidade não é contemplada, e em diversas situações em que deveríamos ter uma participação ativa, não temos. Recebemos muitas coisas já prontas e isso nos deixa desestimulados.*

***Professor G:** [...] quando se adota estratégias de outros estados sem testá-las ou adaptá-las às necessidades locais, os resultados não são os melhores. Temos um secretário de educação que, mesmo após anos no cargo, nunca se reuniu com a rede de professores para discutir tais mudanças.*

Assim, a exclusão dos/as professores/as das decisões educacionais pode levar a uma falta de coesão e consistência na aplicação dos projetos nas escolas. Quando os/as professores/as não são consultados nem envolvidos no planejamento, tendem a ter dificuldades em compreender e aplicar as novas diretrizes. Porém, a inserção dos/as professores/as nas tomadas de decisões e na implementação de projetos educacionais pode promover um ambiente de colaboração e de construção coletiva do conhecimento. Quando os/as docentes têm voz ativa e são parte integrante do processo decisório, há uma maior chance de que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos e comprometidos com sua implementação. Esse senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pode criar um clima na rede educacional mais positivo, onde todos trabalham em prol de objetivos comuns. Mas, na prática, a rede municipal

de Mata de São João- BA, não tem colaborado para que esse ideal ganhe forma e seja uma realidade no município.

Contreras (2012, p. 39), denuncia que os fins e sentidos da educação são determinados externamente, resultando na perda de controle dos/as professores/as sobre suas ações e na desqualificação profissional; apontando que reformas curriculares e avaliações de desempenho são mecanismos que centralizam e controlam a docência, promovendo uma competência técnica e neutralidade política. Ele reconhece a resistência dos/as professores/as contra a precarização através do profissionalismo, que se manifesta na luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento social. No entanto, alerta que focar apenas na identidade profissional pode obscurecer o verdadeiro sentido do ensino, levando à rotinização e isolamento da prática docente.

Assim, a crescente influência da iniciativa privada no sistema educacional brasileiro, especificamente no município de Mata de São João- BA, por meio da implementação de pacotes educacionais prontos (já mencionados nos tópicos anteriores) e sistemas de vigilância, como a Minha Folha *Betha* (2018) e a Ponto *iD Technology*, levantam questões importantes sobre a autonomia docente. Esses pacotes e sistemas, embora projetados para padronizar e monitorar o ensino com o discurso de melhorar os índices educacionais e acesso às informações, muitas vezes resultam na restrição da liberdade pedagógica dos/as professores/as. Conforme discutido por Cunha *et al* (2020), a mercantilização da educação tem profundas implicações para o trabalho docente, transformando-o em uma atividade cada vez mais proletarizada. Esse fenômeno se dá através de uma lógica empresarial que impõe uma abordagem racionalizadora e produtivista ao ensino. Como resultado, o processo de trabalho dos/as professores/as é submetido a um controle externo crescente, o que impacta negativamente a autonomia e a qualidade da educação. A interferência de entidades externas pode desqualificar o trabalho docente e fragmentá-lo desde sua fase de concepção até a execução, dificultando o fazer pedagógico na perspectiva integral e crítica da educação.

Professor G: O Ponto ID Technology, por exemplo, é um ponto de vigilância. Atualmente, temos professores mais restritos ao ponto. Estão se comportando como funcionários de empresas. [...] estes pacotes têm prejudicado mais a escola e o professor.

Refletindo sobre a entrada do Ponto *iD Technology* (2022) e do sistema Minha Folha *Betha* (2018) é possível analisar sobre uma realidade preocupante de vigilância e controle no ambiente escolar através da plataformização. Esses sistemas, ao funcionarem como pontos de vigilância, limitam a liberdade dos/as professores/as, transformando-os/as em meros

funcionários/as que precisam seguir estritamente regras e horários fechados e sem a mínima flexibilidade, como se estivéssemos revivendo a educação no período da ditadura. Ao introduzir esses mecanismos de controle do trabalho docente em seus horários de entrada e saída do ambiente escolar, através da máquina de ponto digital que por sua vez envia informações para a plataforma Minha Folha *Betha*, o município acaba restringindo e sufocando a espontaneidade e a capacidade dos/as educadores/as de interagir de maneira mais humanizada e natural com mães, pais, colegas e estudantes, durante momentos que antes eram vistos como oportunidades de fortalecimento dos vínculos comunitários e de troca de experiências.

A comparação com o comportamento de funcionários/as de empresas privadas, destaca uma mudança na cultura escolar que pode ser bastante prejudicial. As escolas na maioria das vezes foram ambientes onde a comunicação aberta e o intercâmbio de ideias eram encorajados, contribuindo para uma atmosfera de colaboração e apoio mútuo. A imposição de sistemas rígidos de controle e vigilância como o Minha Folha *Betha* e a Ponto *ID Technology* quebra essa dinâmica, transformando o ambiente escolar em um espaço mais corporativo e menos educativo.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo grupo de Trabalho Plataformas Educacionais do CGI.br, (2022):

A plataformização da educação levou a uma contraposição feroz dos valores públicos, os quais são tradicionalmente ancorados em instituições e normas e códigos profissionais que são cada vez mais contornados e superados. Os mecanismos de dataficação, personalização, e a mercantilização penetraram profundamente na edificação da educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais de aprendizagem e os processos de aprendizagem dos alunos, mas também afetando os princípios pedagógicos, bem como a organização das escolas e universidades. Dataficação e personalização de fato levantam muitos aspectos sociais, éticos e questões normativas relativas ao tipo de educação com que as crianças podem se envolver o futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica é um veículo de comercialização e plataformas educacionais se tornaram um campo de batalha para conflitos entre interesses privados, corporativos e públicos. (CGI.BR, 2022, p. 22)

A crescente presença das plataformas digitais na educação está remodelando profundamente as práticas pedagógicas e a estrutura das instituições de ensino. A integração de mecanismos como dataficação e personalização, está transformando não apenas o conteúdo e os métodos de ensino, mas também o próprio conceito de educação. A mercantilização dos dados educacionais, por exemplo, transforma informações sobre o aprendizado dos/as estudantes em valiosos ativos comerciais, o que pode levar a um alinhamento das práticas educacionais com interesses corporativos em vez de com as necessidades reais dos/as discentes. Esse fenômeno

levanta sérias questões éticas, como a proteção da privacidade dos dados dos/as estudantes e dos/as professores/as e a garantia da qualidade educacional frente à pressão comercial.

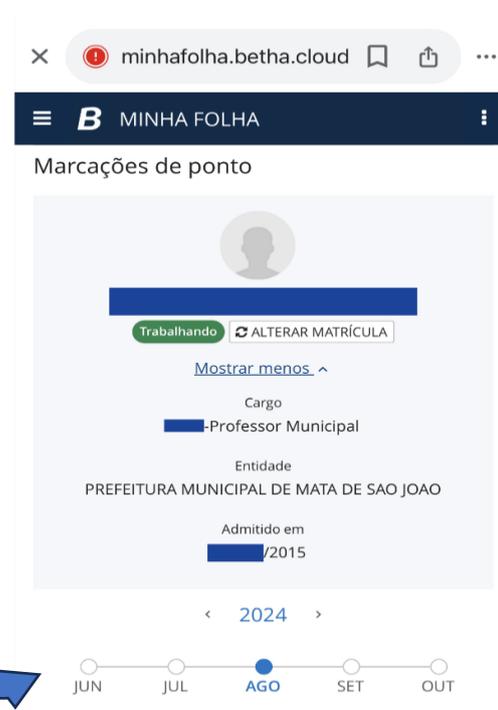
Importante ressaltar que a plataforma Minha Folha Betha, é apresentada em seu *site* como uma:

[...] ferramenta de comunicação direta entre o servidor público e o departamento pessoal da prefeitura. Assim pode ser definida a solução Minha Folha, desenvolvida pela *Betha* Sistemas com o objetivo de diminuir a demanda de atendimento no balcão, além de otimizar o tempo dos profissionais, que podem acessar *online*, a hora e quando quiserem, informações como marcações de ponto, recibos de pagamento, comprovantes de rendimentos, fichas financeira e funcional, entre outros dados importantes. (MINHA FOLHA BETHA, 2018³⁵, p.2)

Figuras 16 – Janela para Acesso do Professor à Plataforma: Minha Folha *Betha*



Figuras 17 – Janela para Acesso do Professor à Plataforma: Marcações de Ponto do Docente por Mês/dias



Fonte: Acesso à plataforma Minha Folha *Betha* com login e senha de um/uma dos/das professores/as da rede.

A iniciativa da prefeitura de Mata de São João-BA de introduzir o ponto digital nas escolas públicas, levanta sérias preocupações sobre sua real serventia para a melhoria da educação. Embora a proposta vise à “eficiência administrativa”, ela pode ser percebida como uma forma de vigilância constante, prejudicando a autonomia dos/as educadores/as. A imposição desse controle digital pode criar um ambiente de desconfiança, comprometendo a motivação e a criatividade dos professores, elementos essenciais para um ensino de qualidade.

³⁵ Disponível em: < <https://www.betha.com.br/blog/minha-folha-facilita-comunicacao-entre-rh-e-servidor-otimizando-o-tempo-de-ambos/>>. Acesso em: 19 jul. 2014

Além disso, o ponto digital pode se tornar uma fonte adicional de estresse e frustração; por desconsiderar as particularidades do ambiente escolar e as necessidades específicas dos/as profissionais da educação, sugerindo uma abordagem insensível e potencialmente prejudicial à qualidade do ensino e à satisfação dos/as docentes.

Para além do exposto, a imagem colhida da plataforma Minha Folha *Betha*, utilizada pelo município de Mata de São João- BA, levanta questões significativas sobre a gestão e a segurança dos dados pessoais dos/as docentes. Ao observar a interface, notamos que informações sensíveis, como cargo, entidade empregadora, data de admissão, recibo de pagamento, comprovante de rendimentos, ficha financeira e possíveis detalhes adicionais, estão armazenadas e provavelmente gerenciadas por uma empresa terceirizada.

As pesquisas de Van Dijck e Thomas Poell (2018) conceituam o movimento de “plataformização da educação”, que diz respeito à inserção das plataformas digitais nas diversas atividades escolares e acadêmicas. Na mesma lógica do capitalismo de vigilância, estas plataformas permitem a captura de dados algoritmos de professores/as e estudantes, muitos deles oferecidos gratuitamente por grandes empresas de tecnologia, de modo que os dados gerados podem servir de excedentes lucrativos (Barbosa; Alves, 2023, p.9).

Essa prática de entregar os dados pessoais dos/as professores/as a uma empresa externa é preocupante por vários motivos. Dados pessoais são valiosos e podem ser alvo de ataques cibernéticos. Quando essas informações estão sob a guarda de uma empresa terceirizada, aumenta-se a superfície de ataque potencial para *crackers* e outros agentes mal-intencionados. Além disso, há questões de privacidade e consentimento que mesmo com a publicação do Decreto N°. 529, de 04 de julho de 2023, que cria o Comitê Gestor de Proteção de Dados – CGPD³⁶, órgão colegiado consultivo e deliberativo que deve exercer atribuições relacionadas à transparência, acesso à informação e a proteção de dados pessoais dos funcionários do município, inclusive da Secretária Municipal de Educação, merece mais atenção.

Outro ponto importante é a governança dos dados. O município possui controle efetivo sobre esses dados, ou a empresa tem autonomia para gerenciá-los como achar conveniente? Esses e outros questionamentos ficam no ar, pela falta de comunicação entre secretaria de educação e docentes e como já citado por um/a professor/a anteriormente, as coisas acontecem no município de forma verticalizada, sem a devida consulta aos/às professores e professoras.

³⁶ Disponível em: <<https://www.matadesaojoao.ba.gov.br/site/paginadinamica/paginadinamica-270520241519281775-Redes-Sociais>>.. Acesso em: 25 ago. 2024.

Figura 18 – Acesso à Ficha Funcional do/a Professor/a na Plataforma Minha Folha *Betha*

The screenshot displays the 'Minha Folha Betha' web application interface. The main content area is titled 'Ficha funcional' and is divided into several sections:

- Dados Pessoais:** Includes fields for 'Naturalidade' (UF: BA), 'Nacionalidade' (Brasileira), 'RG', 'Orgão emissor' (SSP, UF: BA), 'Nº da CTPS', 'Série', 'PIS', 'Nº do título de eleitor', 'Zona', 'Seção', 'Nº da CNH', 'Categoria' (N/A), 'Data de vencimento da CNH' (N/A), and 'Nº do certificado de reservista' (N/A).
- Outros dados:** Includes 'Grau de escolaridade' (Ensino superior / Graduação (Licenciatura)), 'Situação' (Completo), 'Tipo sanguíneo' (N/A), and 'Doador?' (Não).
- Dependentes:** 0 dependents listed, with a '+ DEPENDENTE' button.
- Filiações:** 1 affiliation listed, with a '+ FILIAÇÃO' button.
- Endereços:** 1 address listed, with a '+ ENDEREÇO' button.
- E-mails:** 0 emails listed, with a '+ E-MAIL' button.
- Telefones:** 0 phones listed, with a '+ TELEFONE' button.

The interface also includes a 'DADOS PESSOAIS' sidebar with fields for 'Nome', 'CPF', 'Data de nascimento', 'Estado civil', 'Sexo', and 'Naturalidade' (UF). There are buttons for 'EDITAR DADOS' and 'EMITIR RELATÓRIO'.

Fonte: Acesso à plataforma Minha Folha *Betha* com login e senha de um/uma dos/das professores/as da rede.

Com base nas figuras apresentadas, fica claro que a plataforma Minha Folha *Betha* possui uma quantidade substancial de dados pessoais dos/das docentes de Mata de São João-BA. A tela mostra informações como nome completo, CPF, data de nascimento, estado civil, naturalidade, número do RG, número da carteira de trabalho, título de eleitor, grau de escolaridade, dependentes, filiações, endereços, e-mails e telefones, entre outros. A exposição desses dados em uma plataforma digital administrada por uma empresa privada levanta várias questões críticas. Primeiramente, a segurança desses dados é uma preocupação central (como falamos no parágrafo anterior). A centralização de informações tão sensíveis em um sistema externo expõe os docentes a riscos de vazamento de dados, acessos não autorizados e possíveis usos indevidos das suas informações pessoais. Em um cenário de crescente cibercriminalidade, a proteção dessas informações deve ser tratada com a máxima prioridade, pois, a privacidade dos docentes está potencialmente comprometida.

Outra questão importante é a falta de transparência e de envolvimento dos docentes, uma vez que a decisão de terceirizar a gestão de dados pessoais deve ser amplamente discutida com os/as profissionais, garantindo que suas preocupações sejam ouvidas e que eles tenham a oportunidade de opinar sobre a segurança e a adequação do sistema escolhido. Ainda sobre a

implementação de plataformas na rede de educação de Mata de São João- BA, apontamos a Ponto *iD Technology*. Essa plataforma diz ter como objetivo principal melhorar os índices educacionais ao monitorar de perto o cumprimento do currículo e esse deve ser o possível motivo pelo qual o município tenha firmado essa parceria com a Ponto *iD Technology*.

Figura 19 – Propaganda apresentada no site da empresa



Fonte: Ponto *ID Technology* (2024)

De acordo com a visão da empresa:

A Ponto *iD* é referência no planejamento, integração de serviços e produtos e fornecimento de suporte para os mais variados tipos de projetos relacionados ao acesso e à gestão escolar.

Com matriz em Goiânia e presença em todo o Brasil, proporcionamos uma relação mais próxima com cada cliente e garantimos rapidez no atendimento, oferecendo sempre a solução mais adequada para cada desafio.

Comprometida com o desenvolvimento, em 2016 a Ponto *iD* expandiu suas atividades nos Estados Unidos, no Estado da Flórida.

Dessa forma, o conhecimento de nossa equipe de profissionais aliado a experiências diversificadas e parcerias internacionais com empresas líderes no mercado nos permite entregar soluções customizadas e com a mais avançada tecnologia. (PONTO *ID TECHNOLOGY*, 2022³⁷)

Embora essas plataformas sejam projetadas com o discurso de facilitar a administração

³⁷ Disponível em:< <https://pontoid.com.br/empresa/> >. Acesso: 24 maio 2024.

e o acompanhamento das atividades escolares, elas introduzem vigilância constante sobre o trabalho docente, centralizando o controle nas mãos de administradores e limitando a autonomia dos/as professores/as.

Figura 20 – Janela de Acesso à Plataforma Ponto *iD Technology* utilizando o usuário e senha do/a professor/a, demonstrando as atividades que os/as professores/as precisam prestar contas no sistema.



Fonte: Ponto *iD Technology* (2024)

A exigência de informações sobre o trabalho docente como: avaliações, conteúdos aplicados, frequência dos estudantes, horário de aula, parecer dos/as estudante, planejamento e tarefas, garantindo que os conteúdos da Prova Brasil sejam abordados adequadamente, exemplifica a apropriação dos dados pedagógicos e escritas profissionais dos/as docentes, o que pode ser visto como uma forma de monitoramento excessivo e constante promovida por tal sistema, submetendo os/as docentes a uma lógica de produtividade que desconsidera a complexidade do processo educativo e leva a sobrecarga de trabalho do/a professor/a.

De acordo com Lima (2012, p. 136), a forma como as tecnologias estão sendo utilizadas, permitem a matematização da realidade social e, ainda, de registro e gravação do real, individual e coletivo, através de processos automáticos e não dependentes da vontade e

conhecimento dos sujeitos envolvidos (neste caso, professores/as e estudantes) e assim a autonomia docente passa a estar sempre cercada e vigiada por esses mecanismos de regulação que estão adentrando aos espaços escolares.

Assim, a constante monitoração das atividades dos/as professores/as e estudantes pode gerar um ambiente de desconfiança e pressão, onde os/as educadores se sentem constantemente observados e avaliados. Essa situação pode interferir na capacidade dos/as docentes de inovar e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos/as estudantes, pois qualquer dinâmica que possa parecer desviar do currículo estabelecido pode ser rapidamente identificado e questionado. Destarte, o uso de plataformas como o Ponto *iD Technology* exemplifica uma tendência crescente de centralização e controle nas práticas educacionais. Embora essas tecnologias sejam apresentadas como ferramentas para melhorar a qualidade do ensino, elas frequentemente resultam na marginalização do conhecimento e da expertise dos/das educadores/as; e, de acordo com Maria de Fátima Cóssio:

[...] visa a adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (Cóssio, 2018, p. 68).

Esse cenário de uniformização do ensino dificulta a capacidade dos docentes em atender às necessidades individuais dos/das estudantes, comprometendo a qualidade do processo educacional. Diante do exposto, Teresa Adrião e Cássia Domiciano (2020) criticam a crescente influência das plataformas digitais sobre a organização e o acesso ao conhecimento, a avaliação dos estudantes e a gestão dos processos pedagógicos. Elas alertam que essas tecnologias permitem um monitoramento excessivo das atividades dos/as professores/as, que passam a ser avaliados por critérios gerencialistas de eficácia e eficiência. Essa visão impõe uma lógica de controle que pode minar a autonomia docente e a qualidade do ensino. Ao priorizar métricas de desempenho, as plataformas digitais tendem a transformar a educação em um processo mecanizado, onde a personalização e a criatividade são subordinadas a objetivos administrativos e econômicos. Essa abordagem pode desumanizar a prática educativa, reduzindo-a a uma série de procedimentos padronizados e mensuráveis, afastando-a de seu propósito fundamental de promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Nessa direção, Licínio Lima descreve que:

A dominação digital faz aumentar as probabilidades de obediência a regras, a detalhes processuais encadeados e a decisões automatizadas, já não apenas, nem sobretudo, inscritas em volumosos códigos e repositórios de legislação escolar, mas presentes implicitamente, por vezes de forma invisível, em complexos dispositivos digitais que cada ator educativo é compelido a usar, na maior parte dos casos, sem alternativa (Lima, 2021, p. 11).

Lima (2021) destaca um aspecto preocupante da dominação digital na educação: a crescente probabilidade de obediência automática a regras e processos impostos por dispositivos digitais. Esses sistemas, muitas vezes complexos, condicionam os atores educativos a seguir padrões predefinidos sem questionar. A falta de transparência e a natureza implícita dessas regras digitais podem levar à perda de autonomia e criatividade dos educadores, que passam a operar mais como executores de comandos do que como facilitadores do conhecimento e do desenvolvimento integral dos/as estudantes. Outro ponto crítico levantado pelo autor é a falta de alternativas para os educadores. A compulsoriedade no uso dessas plataformas digitais sem opções viáveis coloca os/as professores/as em uma posição de submissão tecnológica. Essa imposição não só desconsidera a opinião e a experiência dos educadores, mas também pode gerar um ambiente de trabalho opressivo, onde a inovação e a autonomia são suprimidas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial retomar e refletir sobre os objetivos que guiaram este estudo, destacando os resultados encontrados para cada um deles. O primeiro objetivo específico foi identificar e caracterizar a proposta de educação integral do município de Mata de São João-BA. A pesquisa revelou que a proposta do município é fundamentada em princípios de formação integral humana, que busca ampliar o tempo e os espaços educativos para proporcionar uma formação mais abrangente aos/as estudantes. No entanto, essa proposta enfrenta desafios na sua implementação, principalmente devido à falta de infraestrutura adequada e à necessidade de uma maior articulação entre as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

O segundo objetivo específico consistiu em mapear e caracterizar os pacotes educacionais adquiridos durante o período pandêmico e que estão em vigência. A pesquisa demonstrou que entre os pacotes educacionais identificados, destacam-se o Programa Educar pra Valer, mediado pela Fundação Lemann, que trouxe consigo cadernos de atividades padronizadas e um modelo de ensino voltado para a elevação do IDEB. Outro pacote foi a parceria com a Google, que, no contexto pandêmico, impôs a adoção do Google Sala de Aula como a principal plataforma para o ensino remoto, ancorada na entrega de Chromebooks para professores/as e tablets para alguns/algumas estudantes (destes, é o único que não está em vigência).

O município também introduziu as plataformas Minha Folha *Betha* e a Ponto ID *Technology*, caracterizadas como ferramentas de gestão inteligente que inclui controle de frequência digital dos/as professores/as e reconhecimento facial dos/as estudantes, com sistema de planejamento pedagógico online, reforçando uma cultura de vigilância que limita a autonomia dos/as professores/as. Esses pacotes, embora apresentados como soluções inovadoras, evidenciam uma tendência à mercantilização da educação, refletindo interesses empresariais e uma padronização que desafia a construção de uma prática educacional que valorize o desenvolvimento integral dos/as estudantes preconizada pelo próprio município.

No terceiro objetivo específico propomos identificar as potencialidades e limites desses pacotes no contexto da proposta de Educação Integral do município. A análise revelou que, enquanto os pacotes educacionais ofereciam ferramentas práticas para a manutenção das atividades escolares, eles também impuseram uma série de limitações, como a padronização do ensino e a redução da autonomia docente. Essas limitações contrastam com os ideais da Educação Integral, que pressupõe uma formação que vá além dos conteúdos tradicionais e que valorize o desenvolvimento pleno dos/as estudantes.

Assim, essas considerações refletem a complexidade e os desafios enfrentados pela implementação da Educação Integral no município de Mata de São João-BA, um contexto que revela as tensões entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. A análise crítica desenvolvida ao longo deste estudo demonstrou que, apesar das “boas intenções” subjacentes à proposta de Educação Integral, sua aplicação tem sido marcada por uma série de contradições que limitam seu potencial transformador.

Primeiramente, a complexa articulação entre as políticas educacionais adotadas em Mata de São João-BA e a proposta de Educação Integral no município, especialmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico com a incorporação de estratégias pela Secretaria de Educação, em colaboração com entidades do mercado educacional como a Fundação Lemann, revela uma priorização de modelos externos, com ênfase excessiva na elevação do IDEB, em detrimento da formação integral humana. Essa abordagem, alicerçada na adoção de pacotes educacionais e plataformas digitais, acabou saturando o currículo e restringindo a autonomia docente, que passou a ser intensamente monitorada. Assim, a adoção de metodologias oriundas de outras realidades, como o modelo de Sobral- CE, sem a devida contextualização para as especificidades locais, demonstra uma abordagem reducionista da educação. Essa padronização, que visa a obtenção de resultados quantificáveis, desconsidera a riqueza e a diversidade das experiências educativas necessárias para o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

Essa ênfase excessiva nos resultados de testes padronizados, como a Prova Brasil, e a pressão para alcançar altos índices no Ideb, têm distorcido a concepção de Educação Integral. Em vez de promover uma formação ampla e multidimensional, a prática educativa no município tem elevado a carga horária de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática visando a aplicação de conteúdos que colaborem com as avaliações externas, o que não só sobrecarrega os/as professores/as e estudantes, mas também reduz a educação a uma corrida por números, negligenciando aspectos essenciais como o desenvolvimento crítico e criativo. Além disso, a cultura do espetáculo que permeia a gestão educacional de Mata de São João-BA evidenciada na utilização midiática dos resultados escolares na Prova |Brasil, tem transformado a educação em um palco de performances. Essa abordagem superficial, que valoriza demasiadamente a aparência, cria uma dissonância entre a imagem pública da educação e a realidade vivida nas escolas, onde as verdadeiras necessidades dos/as estudantes e dos/as educadores/as são frequentemente negligenciadas.

Por fim, a análise discorre sobre a necessidade de reavaliar com urgência as políticas e práticas educacionais no município, ressaltando a importância do diálogo entre todos/as os/as

envolvidos/as no processo educativo. Considerando que a educação, para ser efetivamente transformadora, precisa ser construída de forma colaborativa, respeitando as especificidades locais e priorizando o desenvolvimento integral dos/as discentes, necessita ir além dos resultados quantitativos, abrangendo suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, artísticas e culturais. Diante do exposto, inferimos que somente ao valorizar essas diversas facetas do desenvolvimento/ aprendizado, é possível formar cidadãos/cidadãs plenos/as, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas reflexões reforçam que a Educação Integral requer um compromisso com a diversidade, a criatividade e o pensamento crítico, elementos indispensáveis para preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade complexa e em constante transformação.

Ademais, esperamos que este estudo seja um ponto de partida para futuros aprofundamentos no âmbito de um doutorado, explorando, por exemplo, a análise comparativa entre diferentes municípios baianos que adotaram a Educação Integral sob a influência de políticas neoliberais. Outros desdobramentos poderiam incluir a investigação das consequências dessas políticas para a autonomia docente e o currículo escolar, bem como os efeitos da mercantilização da educação sobre a formação integral dos/das estudantes em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Além disso, seria relevante também, examinar as resistências e alternativas pedagógicas que têm surgido em resposta a essas políticas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica da Educação Integral no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; DOMICIANO, Cássia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.
- ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Tradução de Cesar Amarrilhas. 2. ed. Assunção-PY: A4Diseños, 2012.
- ALVES, Vinicius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do "programa mais educação"**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/5d7b4d6e-4019-4542-9512-d4281e98a715/content>>. Acesso em: 17 de nov. 2022.
- ANDERY, Maria Amélia Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDRADE, Cátia de Oliveira. Reflexões sobre a autonomia de professores no contexto de mudanças na década oitenta. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da FUMEC**, Belo Horizonte, Ano 7 n. 8 p. 115-141 jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1284>>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, Stephen ; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: V. Peroni (Ed.), **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação** Livro. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2018.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Bruno Mattos da; GINO, João Carlos de Souza Anhaia; ABREU, Valéria Fernandes de. Gestão escolar e o programa mais educação: olhares sobre a implementação do PME e, escolas municipais do Rio de Janeiro. *In*: FERREIRA, António Gomes.; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca; SENA, Ivana Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Edição dos autores. Salvador, 2020. Disponível em: <https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf> Acesso em: 26 out. 2021.

BONILLA, Maria Helena S. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 304 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador – BA, 2002.

BORGES, Kamylla Pereira. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba. Appris, 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, [2010 a]. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7083&ano=2010&ato=76eUTQE5EMVpWT226>>. Acesso em: 23 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: < [Portaria nº 343-20-mec](#) >. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: Entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BRITO, Ana Paula Batista da Silva; COSTA, Cassio Vale da; SOUSA, Leila Maria Costa. (org) **Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019. 126 p.

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Um método para análise e cogestão de coletivos**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CANABRAVA, Bruna Werneck. **O projeto Lemann e a educação brasileira**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **O lugar da educação integral na política social**. *Cenpec*, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p.1015-1036, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. SciElo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>> Acesso em: 27 nov. 2022.

CETIC.br. <<https://cetic.br/pt/publicacao/educacao-e-tecnologias-digitais-desafios-e-estrategias-para-a-continuidade-da-aprendizagem-em-tempos-de-covid-19/>> Acesso em: 02 fev. 2022.

CETIC.br. <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf> **Resumo executivo TIC educação**. 2019a. Acesso em: 19 mar. 2022.

CETIC.br. <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf> **Pesquisa TIC domicílios**. 2019b. Acesso em: 19 mar. 2022.

CGI-BR. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos**. São Paulo, SP : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

CIOCCARI, Deysi; SILVA, Gilberto da; ROVIDA, Mara. (org). **A sociedade do espetáculo: Debord, 50 anos depois**. Curitiba: Appris, 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral e Integralismo Fontes impressas e história(s)**. 2005. Disponível em: <<https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/186/186>>. Acesso em: 18 set. 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.; SIRINO, Márcio Bernardino. Concepções de Educação Integral, Gestão do Tempo e Projeto (s) de Sociedade: um debate (mais do que) atual. *In*: FERREIRA, Antonio Gomes; BERNARDO, Elisângela da Silva.; MENEZES, Janaína Specht da Silva. (org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Jornada ampliada e cultura digital: cotidiano e espaços-tempos do educar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v42, n.3. jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pfwpM5zbWbYXLdpFSzkrhzG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; SILVESTRE, Pedro Henrique; MAIA, Francisco Eraldo da Silva; SANTOS, Sarah Galdino dos; OLIVEIRA, Talisson Mota de, 2020. **Avaliação externa e autonomia docente: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados**. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/44467/27661>> . Acesso em: 23 jun. 2024.

Movimento - **Revista de educação**, 7(15). Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/44467>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DANTAS, Marcos; MOURA, Denise; RAULINO, Gabriela; ORMAY, Larissa. **O valor da informação**: de como o capital se apropria do trabalho social na era do espetáculo e da internet. São Paulo: Boitempo, 2022.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo e Comentários sobre a sociedade do Espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Contraponto Editora, 1997.

DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra. Educação socialista e a educação integral. **Anais CO-PRECIS**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31181>>. Acesso em: 23 out. 2022.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antonio; MÓL, Saraa César. Programa Mais Educação: indução e descontinuidade. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 145–159, 2023. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p145-159. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15781>> Acesso em: 15 maio 2023.

FERREIRA, António Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. da S.; MENEZES, J. S. da S. (org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19- 40.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, RS.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73

GALLO, Silvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Silvio Gallo. **POLÍTICA & TRABALHO. Revista de Ciências Sociais**, n. 36 - abril de 2012 -

pp.169-186 Disponível em: <<https://philarchive.org/archive/GOOAEA-2>> Acesso em: 20 maio 2022.

GALLO, Silvio *et al.* Educação Integral numa perspectiva anarquista. *In:* COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 13-42.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

HERMANN, Nadja. Ética *In:* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1. Disponível em: <<https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>>. Acesso em: 24 set. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreiras; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In:* WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

IBGE. **Mata de São João**. (2022) Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Bahia | Mata de São João | Panorama](#). Acesso em: 10 jan. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público/ Christian Laval; tradução Mariana Echalar**. São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de sítio)

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo conta liberdade de ensinar. *In:* CÁSSIO, Fernando *et al* (org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-219.

LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *In:* LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012, p.129-158

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária: Experiências transingulares com o método em Ciências da Educação**. Prefácio de Denise Guerra. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. (2016). Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana. **Revista Educação E Emancipação**, p. 86–107. Disponível em: <<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/educacaoemancipacao/article/view/5895>>. Acesso em: 25 out. 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARQUES, Mário Osório. **Escola, aprendizagem e docência**: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. P. A.; Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 29 ed. Campinas: Papyrus, 2016. p.143-156.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. *Ijuí*: Editora da Unijuí, 1998.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MATA DE SÃO JOÃO, **Lei Nº. 589/2015**, de 17 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação do Município de Mata de São João- BA. Disponível em: <https://aplmatadesaojoao.com.br/site/assets/images/anexo/2022/anexo_205_01_2022.pdf> Acesso em: 16 nov. 2023.

MATA DE SÃO JOÃO, **Resolução Nº 001/2013**. Diário Oficial do Município em 7 de janeiro de 2014. Disponível em: <<https://www.matadesaojoao.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1641&c=505&m=0>> Acesso em: 04 jul. 2022.

MATA DE SÃO JOÃO, **Decreto de Nº 995/2020**. Diário Oficial do Município em 23 de julho de 2020. Disponível em: <<https://aplmatadesaojoao.com.br/site/documento>> Acesso em: 04 jul. 2022.

MATHEUS, Dácio Roberto. Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira In: XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (Org.). **Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC**: Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINHA FOLHA BETHA. (2018). **Sobre a Empresa**. Disponível em: <<https://www.betha.com.br/blog/minha-folha-facilita-comunicacao-entre-rh-e-servidor-otimizando-o-tempo-de-ambos/>> Acesso em: 19 jul. 2014

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

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC\Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 30 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline. (2015). **O PNE e a educação integral:** Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Retratos Da Escola*, 8(15), 369–381. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola:** construindo possibilidades. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência educ.* [online]. 2006, vol.12, n.01, pp.117-128. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB>>. Acesso em: 19 set. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 set. 2022.

MORO, Gisele Medianeira Barbieri; MATTOS, Karen Mello de; SANTORI, Franciele. **Aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 153, Fevereiro de 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd153/aspectos-eticos-em-pesquisas-envolvendo-seres-humanos.htm>>. Acesso em: 25 set. 2022.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17fls. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIVA; Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública de tempo integral:** universalização do ensino e os problemas sociais. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 65, maio. 1998

PAZ, Welington Rodrigues da. **Sociedade do espetáculo e formação humana: mercado, tecnologia e cultura.** 2011. 109 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <[Biblioteca Digital de Teses e Dissertações](#)>

Sociedade do espetáculo e formação humana: mercado, tecnologia e cultura (ufg.br)> Acesso em: 29 abr. 2022.

PEREIRA, Marcos Paiva; FREITAS, Atylan Matos; ANDRADE, Jaqueline Reis. Educação Integral, organização do trabalho pedagógico e formação omnilateral dos sujeitos. *In*: SANTOS, Cláudia Cristina Pinto; MOLL, Jaqueline (orgs.). **educação Integral, Territórios e Compromissos: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil**. Jundiaí: Fibra/ Edições Brasil, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4657. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 99-106.

PINTO, Levi Fernando Lopes Vieira. **A educação integral na perspectiva anarquista**: reflexões a partir das experiências das escolas modernas de São Paulo. CIEA 2017. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2022/02/A_EDUCACAO_INTEGRAL_NA_PERSPETIVA_ANARQU.pdf> Acesso em: 05 set. 2022.

PIO, Camila Aparecida; NISHIMURA, Karen Cristina Kaori; ARAÚJO, Roberta Negrão de. Escola de Tempo Integral: limites e avanços no processo de implantação. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ Curitiba. Setembro, 2013. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz. POMMER, Wagner Marcelo. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação, cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis** – UFG. Disponível em: <<https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/30250>>. Acesso em: 21 set. 2022.

PONCE; Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley. **Justiça Curricular**: por uma educação escolar comprometida com a justiça social. São Paulo: Dialética, 2023.

Ponto ID Technology. (2022). **Sobre a Empresa**. Disponível em: <<https://pontoid.com.br/empresa/>>. Acesso em: 20 mar. 2024

PRETTO, Nelson de Luca; AMIEL, Tel; BONILLA, Maria helena Silveira; LAPA, Andrea. (2021). Plataformização da educação em tempos de pandemia. *In*: **Educação e tecnologias digitais**: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19 (p. 221–250).

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 24, núm. 1, 2011, pp. 95-118 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

RIBEIRO, Ivair Augusto. **O integralismo no sertão de São Paulo: um "fascio de intelectuais"**. 2004. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em História, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Franca, Franca, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/062c6fa1-61a0-4430-89eb-e421b2c646c3>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Educação a Distância e Currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e *disign* pedagógico**. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34477>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SANTANA, Mariana de Oliveira; SILVA, Maina Pirajá; GUIDICE, Dante Severo. **O papel do turismo nas transformações espaciais no litoral da região metropolitana de salvador: o caso de Mata de São João**. Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia, Brasil. RBTUR, São Paulo, 14 (3), p. 68-88, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbtur/a/6mSsYmgV8q6fxzsyLSLy5kP/?lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **“Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”**. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Concepções de educação integral no programa Mais Educação**. In: **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2018. Disponível em <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/854>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, Erislaine Matos da; LIMA, Daiane Chaves; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. Programa Mais Educação: desafios de sua execução em uma escola municipal de Itapetinga-BA. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vol. 6, No 6 (2017). Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/index/search/authors/view?firstName=Erislaine%20Matos%20da&middleName=&lastName=Silva&affiliation=Universidade%20Estadual%20do%20Sudeste%20da%20Bahia%20%28UESB%29&country=BR>> Acesso em: 14 maio 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <

[publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica](#)>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fábio; AMARAL, Daniela Patti do. (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V3kFrkX3WLOyqfHPfRpcQ3s/>> Acesso em: 14 maio 2023.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, Marilsa Miranda de; ALEPRANDI, Roberta Trevisani; TENTINI, Simone Silva Alves. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I. S. (org). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], 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: 20 nov. 2022.

TAFFAREL, Celi. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 18- 40, jan. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p18>> Acesso em: 25 set. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/462/99>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio, (1956). **Educação não é Privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VASCONCELOS, Ana Araújo de. **Educação Integrada ao Desenvolvimento Local: possibilidades e desafios para a gestão municipal**. 2014. f 75. Dissertação. Curso de Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18759/1/Vasconcelos,%20Ana%20Ara%20C3%BAj%20o%20de.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2023.

VIANNA, Rafael de Brito; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. Ensino Médio de Tempo Integral: notas sobre o neoliberalismo escolar no Brasil. In: SILVEIRA, Éder as Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (org).

Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América latina. Curitiba: CRV, 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p.577-588, set. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

WOODCOCK, George. **História das Ideias e Movimentos Anarquistas:** Vol. I – A Ideia. Porto Alegre: L&PM, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 5.ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

APÊNDICE A

Questões utilizadas nas entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as.

Identificar e caracterizar a proposta de educação integral do município

Tem conhecimento sobre como o município define e conceitua a educação integral em seu contexto educacional e quais são os principais objetivos da proposta de educação integral na rede?

Quem participou da elaboração da proposta de educação integral do município? Essa proposta sofreu transformações ao longo do tempo? Quais e por quê?

Qual é a sua percepção sobre o acesso dos professores aos documentos da educação de Mata de São João?

Os professores e professoras têm conhecimento sobre possíveis estratégias e metodologias utilizadas para promover a educação integral no município? Em caso positivo, de que forma são combinadas atividades acadêmicas, culturais, esportivas e socioemocionais na perspectiva de promover uma formação integral aos alunos e alunas?

São oferecidos recursos e apoio aos professores para a implementação da proposta de educação integral? Existem programas de formação continuada ou suporte técnico específicos? De que forma ocorre essa articulação na rede?

Como a proposta de educação integral está integrada ao currículo escolar? Existe um planejamento curricular que incorpora atividades e conteúdos relacionados à formação integral dos alunos? Como?

Mapear e caracterizar os pacotes educacionais que foram comprados durante o período pandêmico e quais estão em vigência no município de Mata de São João

Quais foram os pacotes educacionais adquiridos durante o período pandêmico para apoiar o ensino remoto no município? Quais foram os agentes internos e externos que mediarão essas negociações?

Possui conhecimento sobre quais os critérios considerados na seleção e aquisição dos pacotes educacionais? Houve uma análise prévia das opções disponíveis no mercado? Foram consideradas as opiniões e necessidades dos professores, alunos e famílias?

Quais são as características e funcionalidades dos pacotes educacionais adquiridos pelo município?

Como os pacotes educacionais estão sendo utilizados pelas escolas e pelos(as) professores(as)? Existe algum tipo de formação ou suporte oferecido para garantir a efetiva utilização desses recursos? Quais?

Quais pacotes educacionais estão atualmente em vigência no município? Eles foram renovados ou estão em processo de renovação? Qual é a duração prevista para a utilização desses pacotes?

Identificar as potencialidades e limites desses pacotes no marco da proposta de educação integral do município

Em que medida os pacotes educacionais comprados pelo município têm contribuído para o seu trabalho como professor/a?

Os professores(as) identificam limitações nos pacotes educacionais em relação à proposta de educação integral? Há alguma lacuna ou aspecto que ainda não é abordado pelos pacotes?

Existem potencialidades nos pacotes educacionais em relação à proposta de educação integral? Eles contribuem para o enriquecimento das experiências educacionais dos alunos e para a promoção de uma formação integral?