



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

LILIANNE SANTOS MOURA

**PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA (CE)**

FORTALEZA

2025

LILIANNE SANTOS MOURA

PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M887p Moura, Lilianne Santos.

Programa Integração Rede Cuca : uma avaliação crítica da política de educação em tempo integral em Fortaleza (CE) / Lilianne Santos Moura. – 2025.

183 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara .

1. Políticas públicas. 2. Educação . 3. Educação em tempo integral. 4. Educação integral. 5. Programa integração Rede Cuca. I. Título.

CDD 320.6

LILIANNE SANTOS MOURA

PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 27/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Áurea Eleotério Soares Barroso
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Às minhas amadas filhas, Sofia e Maria
Lia.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado sempre foi um sonho em minha caminhada acadêmica e profissional, um desejo cultivado ao longo dos anos e que agora se concretiza com enorme significado. Essa conquista não é apenas minha, mas resultado do apoio, da confiança e da presença de pessoas e instituições que me acompanharam e me fortaleceram em cada etapa desta jornada. Assim, externo aqui a minha gratidão a todos e todas que estiveram ao meu lado durante esta caminhada.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me fortalecido nas fases mais difíceis desta caminhada.

À minha mãe, que me alfabetizou e sempre foi minha grande incentivadora a continuar estudando, sem ela esta caminhada não seria possível.

Às minhas filhas, Sofia e Maria Lia, que sentiram muito a minha ausência enquanto estive dedicada à pesquisa, sempre perguntando “Mãe, hoje você vai escrever até tarde?”, “Mãe, tá perto de terminar?”. Agradeço por iluminarem meus dias e me darem força para seguir, esta conquista também é por vocês.

Ao meu marido e parceiro de vida, Erisnaldo, por apoiar e incentivar meus sonhos, por ouvir minhas angústias e por ter me ajudado a superar os dias difíceis.

À Profa. Dr.^a Adriana Alcântara, minha orientadora, registro minha gratidão por ter caminhado comigo até aqui, pela dedicação, paciência, acolhimento, com o qual conduziu meus passos. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço também aos demais professores do MAPP, pelas contribuições que ampliaram minha visão de mundo.

À Secretaria Municipal de Educação, que viabilizou a parceria com o MAPP, sem a qual esta pesquisa não teria se realizado.

Aos/às colegas de turma, agradeço pelas vivências, leituras e estudos partilhados nesta caminhada acadêmica.

Não poderia deixar de agradecer também a todos os/as interlocutores/as que, mesmo diante de suas demandas diárias, dedicaram um pouco de seu tempo para contribuir com este estudo.

Por fim, agradeço aos meus/minhas alunos/as por inspirarem este estudo, afinal é por vocês que lutamos por uma educação pública que promova o desenvolvimento humano integral, que forme cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e capazes de transformar a sociedade.

O despertador é um objeto abjeto.
Nele mora o Tempo. O Tempo não pode
viver sem nós, para não parar.
E todas as manhãs nos chama
freneticamente como um velho
paralítico a tocar a campainha atroz
Nós é que vamos empurrando, dia a dia,
sua cadeira de rodas.
Nós, os seus escravos.
Só os poetas
os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao Velho... Mas que raiva impotente dá
no Velho quando encontra crianças a
brincar de rodas!
e não há outro jeito senão desviar delas a
sua cadeira de rodas!
Porque elas, simplesmente, o ignoram...

(Mário Quintana)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a Política de Educação em Tempo Integral em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, por meio do Programa Integração Rede Cuca, no período de 2015 a 2025, à luz da concepção de educação integral. Quanto aos objetivos específicos, o interesse foi analisar a trajetória da política de educação em tempo integral no município de Fortaleza; investigar se ações desenvolvidas pelo Programa Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global; analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca e conhecer a percepção dos/as diretores/as e coordenadores/as em relação ao Projeto Integração Rede Cuca. A metodologia adotada foi a qualitativa, fundamentada nos pressupostos da perspectiva Histórico-Crítica, paralela à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Utilizamos como procedimentos para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, concomitante com a pesquisa de campo realizada em duas escolas da rede pública municipal de ensino e no Cuca Mondubim, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com o grupo gestor das duas escolas pesquisadas, composto por dois/duas diretores/as escolares, três coordenadores/as pedagógicos/as e com os/as três monitores/as do Projeto Integração Rede Cuca. Em relação aos profissionais que atuam no Cuca Mondubim, participaram da pesquisa o/a coordenador/a do Cuca Mondubim, o/a supervisor/a de esportes, o/a supervisor/a de artes e biblioteca e, além desses sujeitos, um ex-coordenador do Programa Integração Rede Cuca na unidade Mondubim. Os resultados apontaram que o Programa Integração Rede Cuca se apresenta com uma grande potencialidade de fomento à educação integral, possui as condições estruturais adequadas, promove a articulação entre escola e território, amplia os espaços educativos, insere os/as jovens em atividades culturais, artísticas, esportivas e de formação profissional. No entanto, faz-se necessário o planejamento de intervenções para superar as lacunas e fragilidades observadas em nossa pesquisa de campo, as quais se configuram como obstáculos à plena efetivação do programa e à consolidação da Política de Educação Integral e em Tempo Integral, a qual o Programa se propõe.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; educação em tempo integral; educação integral; Programa Integração Rede Cuca.

ABSTRACT

The overall objective of this research was to evaluate the Full-Time Education Policy in two public schools in Fortaleza, through the Programa Integração Rede Cuca, from 2015 to 2025, in light of the concept of integral education. Specific objectives or interests included: analyzing the trajectory of the full-time education policy in the municipality of Fortaleza; investigating whether actions developed by the Programa Integração Rede Cuca are in accordance with the perspective of global human formation and development; analyzing the pedagogical practice of the monitors working in the Programa Integração Rede Cuca; and understanding the perception of principals and coordinators regarding the Programa Integração Rede Cuca. The methodology adopted was qualitative, based on the assumptions of the Historical-Critical perspective, parallel to the content analysis proposed by Bardin (1977). Data collection procedures included bibliographic and documentary research, concurrent with field research conducted in two schools of the municipal public education network and at Cuca Mondubim, through semi-structured interviews with the management group of the two schools studied, composed of two school principals, three pedagogical coordinators, and the three monitors of the Programa Integração Rede Cuca. Regarding the professionals working at Cuca Mondubim, the research included the coordinator of Cuca Mondubim, the sports supervisor, the arts and library supervisor, and, in addition to these individuals, a former coordinator of the Programa Integração Rede Cuca at the Mondubim unit. The results indicated that the Programa Integração Rede Cuca has great potential for promoting comprehensive education, possesses adequate structural conditions, promotes the articulation between school and territory, expands educational spaces, and integrates young people into cultural, artistic, sporting, and vocational training activities. However, it is necessary to plan interventions to overcome the gaps and weaknesses observed in our field research, which constitute obstacles to the full implementation of the program and the consolidation of the Comprehensive and Full-Time Education Policy that the Program proposes.

Keywords: public policies; education; full-time education; comprehensive education; Programa Integração Rede Cuca.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cuca Chico Anysio (A).....	28
Figura 2 – Cuca Chico Anysio (B).....	29
Figura 3 – Organograma da Política de Educação em Tempo Integral.....	130
Figura 4 – Proporção de alunos matriculados por estado na educação em tempo integral	132
Figura 5 – Sala de aula utilizada pelo Programa Integração.....	141
Figura 6 – Campo de areia	141
Figura 7 – Biblioteca	142
Figura 8 – Sala para as oficinas de dança	142
Figura 9 – Quadra coberta	143
Figura 10 – Teatro	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Etapas para coleta de dados	36
Quadro 2 –	Atividades do Programa Aprender Mais	129
Quadro 3 –	Modalidades do Programa Aprender Mais	131
Quadro 4 –	Evolução de matrículas no Programa Aprender Mais (2019-2023)..	133
Quadro 5 –	Identificação dos/as interlocutores/as	134
Quadro 6 –	Categorias analíticas	135
Quadro 7 –	Grade de horários e atividades desenvolvidas no Programa Integração Rede Cuca	137
Quadro 8 –	Grade de atividades e horários para os alunos do Programa Integração Rede Cuca que participam dos cursos do SENAI.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Comunidades Eclesiásticas de Base
CIDE	Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
EJA	Educação de Jovens a Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
ETMI	Escolas Municipais de Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
METEC	Métodos e Técnicas de Pesquisa em História
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Nova Mais Educação

PRN	Partido Republicano Nacionalista
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGE	Sistema Gerenciador Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA.....	23
2.1	Caracterização da pesquisa.....	24
2.2	O lugar da pesquisa.....	27
2.2.1	<i>O Cuca Chico Anyzio</i>	28
2.2.2	<i>Escola Anísio Teixeira</i>	30
2.2.3	<i>Escola Darcy Ribeiro</i>	31
2.2.4	<i>Programa Integração Rede Cuca</i>	32
2.3	Coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.....	34
2.4	Análise de dados.....	37
2.4.1	<i>Pré-análise</i>	38
2.4.2	<i>Exploração do material</i>	38
2.4.3	<i>Tratamento dos resultados obtidos</i>	39
2.5	Os caminhos da pesquisa de campo e apresentação dos sujeitos.....	39
3	OS CAMINHOS DA POLÍTICA SOCIAL: GÊNESE E A HISTÓRIA BRASILEIRA.....	49
3.1	A invenção da política social: entre pressão e concessão.....	49
3.2	O neoliberalismo e a negação dos direitos sociais.....	65
3.3	As particularidades das políticas sociais no Brasil: os antecedentes e os seus desdobramentos.....	70
3.3.1	<i>Os reflexos da colonização brasileira em suas políticas sociais: um passado persistente</i>	71
3.3.2	<i>A Constituição Cidadã e os direitos sociais sob a pressão neoliberal</i>	90
4	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE EXCLUSÕES E A CONSTRUÇÃO DO DIREITO.....	95
4.1	A organização escolar no contexto colonial.....	95
4.2	A educação no Império.....	100
4.3	A educação na República.....	103

4.4	As concepções de educação integral no Brasil.....	122
4.5	A Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza.....	126
5	AS AÇÕES DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA.....	134
5.1	Ações do Programa Integração Rede Cuca.....	136
5.2	Formação e desenvolvimento humano integral.....	143
5.3	Desafios enfrentados na prática educativa.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS GESTORES DAS ESCOLAS.....	178
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A COORDENAÇÃO GERAL DO CUCA MONDUBIM.....	180
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS/AS MONITORES/AS DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA.....	182
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM O/A SUPERVISOR/A DE ARTES, BIBLIOTECA E ESPORTES.....	183

1 INTRODUÇÃO

Como estudante de escola pública do final dos anos de 1980 e da década de 1990, vivenciei, durante minha vida escolar, a precarização da Educação Básica, lembro que minha mãe precisava passar a noite na fila de uma escola estadual para garantir vaga para mim e meus três irmãos. Nesse período, o Estado não disponibilizava de vagas suficientes nem nas escolas de tempo parcial, além disso, a ampliação do tempo escolar ficou apenas na legislação. Não tínhamos livros didáticos, todos os conteúdos eram copiados do quadro. Os livros só os da biblioteca, recordo que, no contraturno, minha mãe me acompanhava a uma outra escola, do então segundo grau, hoje ensino médio, para realizarmos pesquisas.

Minha vida escolar inicia em 1989 na Escola Rachel de Queiroz, no bairro José Walter, ano em que o país realizava sua primeira eleição por voto popular desde a Ditadura Militar, eleição disputada no segundo turno entre Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Melo (PRN). Lula, então líder sindical e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), representava a esperança de amplas camadas populares por justiça social, valorização do trabalho e fortalecimento do Estado como agente promotor de desenvolvimento e inclusão.

Do outro lado, Fernando Collor de Mello, ex-governador de Alagoas, apresentava-se como o "caçador de marajás", com a promessa de modernizar a economia, acabar com a corrupção e combater os supostos privilégios do funcionalismo público. Collor personificava o programa neoliberal emergente no cenário internacional com sua agenda de privatizações, austeridade fiscal e redução das funções do Estado.

Embora tivesse apenas 06 anos, guardo viva a recordação de minha primeira professora a defender a candidatura de Lula e do dia em que acompanhei minha mãe à seção eleitoral. Ela votou em Lula, ato que contrariava a escolha de meu pai, que havia sucumbido aos “encantos” do discurso moralizador e modernizador de Collor. Hoje, compreendo que, para minha mãe, o voto representava não apenas o exercício da cidadania política, mas também uma expressão de liberdade pessoal. Era uma forma de afirmar sua autonomia, de fazer valer sua vontade em um ambiente ainda marcado pela cultura patriarcal que, frequentemente, silenciava a voz das mulheres nas decisões públicas e privadas, e é algo que ela conta com muito orgulho até hoje.

Com o apoio do mercado financeiro e dos principais veículos de comunicação, a campanha de Collor foi marcada por uma forte personalização do debate político, com ataques direcionados à vida pessoal de seu adversário, e um discurso centrado em valores morais e na desqualificação da imagem de Lula. Esse conjunto de estratégias contribuiu para sua vitória no segundo turno, com 50% dos votos válidos. A eleição de Collor marca o início da adesão brasileira às diretrizes do neoliberalismo internacional, com reflexos diretos na condução das políticas econômicas e na redefinição do papel do Estado.

Quando iniciei a 5ª série do chamado 1º grau, atual 6º ano do Ensino Fundamental II, em 1993, os efeitos da redução dos gastos em políticas sociais já podiam ser observados. Os/as professores/as de áreas específicas foram substituídos/as por aulas gravadas, transmitidas por meio de um aparelho de televisão, era o denominado Telensino, estabelecido pelo então governador Ciro Gomes. Nesse período, um/a único/a professor/a era responsável por acompanhar toda a turma e orientar os/as estudantes no processo de aprendizagem. Não tínhamos professores/as de português, matemática, história, geografia, ciências e artes, o/a professor/a foi convertido/a em orientador/a, e mesmo sem formação adequada era responsável por todos os componentes curriculares.

De fato, foi um período marcado pela precarização do ensino, pela desvalorização dos/as professores/as, mas também pela luta em defesa da escola pública. Recordo da resistência das professoras da minha escola. Elas convocaram reuniões com as famílias e alertaram sobre o que estava prestes a acontecer com a escola pública. Explicaram os impactos negativos daquela política e convidaram os/as responsáveis a se mobilizarem e participarem das manifestações contra as ações do Estado ajustador. Foi um momento marcante, em que a defesa da educação pública se fez presente no diálogo entre escola e comunidade, apesar da fragilidade das condições materiais e da ausência de participação efetiva nas decisões educacionais.

Concluí o 2º grau, atual ensino médio, em 1999, na Escola Municipal Filgueiras Lima, embora não fosse próxima a minha residência, minha mãe sempre buscou as melhores escolas dentro de nossa realidade. Sua trajetória educacional foi marcada por inúmeras dificuldades: iniciou os estudos na década de 1960, período em que precisou trabalhar como empregada doméstica ainda na infância, em troca de moradia nas proximidades da escola, já que, em seu município de

origem, não havia instituições de ensino. Ao longo de sua vida, manteve-se como uma defensora do valor da educação, incentivando-nos constantemente a estudar, fomos alfabetizados em casa e, com frequência, ouvíamos dela que "somente por meio do estudo o pobre pode ter alguma chance de mudar de vida".

No final da década de 1990, Fernando Henrique Cardoso exercia seu segundo mandato presidencial, o ajuste brasileiro aos interesses do centro do capital estava em curso, o Estado moldava-se para atender ao capital (Carvalho A., 2022). Nesse ínterim, ainda não existiam políticas de financiamento para o ensino médio (Mercadante; Zero, 2018), portanto, a realidade das escolas públicas de ensino médio ainda era praticamente a mesma do início da década. Concluí a última etapa da Educação Básica sem acesso a livros didáticos, pois o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) só foi estendido ao ensino médio a partir de 2004.

Apesar de todos os problemas estruturais, guardo boas lembranças desse período, professores/as extremamente dedicados/as e comprometidos/as com o ensino fizeram toda a diferença em minha formação. Nessa época, já sabia que queria cursar a faculdade de História, prestei o vestibular para a Universidade Federal do Ceará (UFC) e reprovei na segunda fase.

O sonho de cursar o ensino superior teve de ser adiado, pois, como para a maioria dos/as jovens de periferia não existia possibilidade de continuar estudando após a conclusão do ensino médio, a preparação para um novo vestibular exigia custos com mensalidade, transporte, alimentação, o que, nesse momento, não estava ao alcance de minha família. A alternativa era ingressar no mercado de trabalho e assim poder pagar um curso pré-vestibular. Foi o que fiz, já iniciei o novo milênio em meu primeiro emprego, aos 17 anos, com uma carga horária de trabalho de 44 horas por semana, por isso, os estudos tiveram que esperar mais um pouco.

Iniciei o curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2005, concluindo-o em 2010. Durante minha trajetória acadêmica, atuei como professora temporária na rede pública estadual em uma escola na periferia de Fortaleza, foi minha primeira experiência docente, vivida aos 27 anos e, logo após a conclusão da graduação, revelou-se particularmente desafiadora e marcante.

Enfrentei, naquele contexto, desafios, como a indisciplina recorrente em sala de aula, a falta de recursos didático-pedagógicos e as turmas superlotadas. Além disso, a realidade social vulnerável da comunidade escolar exigia,

cotidianamente, um exercício constante de escuta, empatia e reinvenção de práticas pedagógicas.

Cursar História foi algo que passou a fazer parte de meu imaginário desde a adolescência. Quanto ao ser professora, foi algo que fui construindo no chão da escola, nas relações estabelecidas no dia a dia com os/as estudantes e suas famílias, na partilha de experiências, sucessos e angústias com os/as amigos/as de profissão. Ao longo de 14 anos exercendo o magistério, ser professora faz parte do que sou hoje. Trabalhar com jovens, ensinar e aprender com eles/as, vivenciar as realidades marcadas por vulnerabilidades, ausências e exclusões que permeiam a vida nas periferias urbanas, mas também por sonhos, criatividade e pela energia própria da adolescência, tornou-se parte essencial da minha prática. Contribuir para a formação desses sujeitos, ainda que em meio a diversas adversidades, tem sido uma experiência profundamente significativa e transformadora.

Em 2011, ingressei como professora efetiva de História na Rede Municipal de Fortaleza. Desde então, tenho desenvolvido minha atividade docente com alunos/as do ensino fundamental II. Atualmente, concentro toda a minha carga horária de trabalho em uma escola no bairro Mondubim, pertencente à Regional V. Foi nesse espaço que pude vivenciar, de fato, os múltiplos desafios que permeiam o cotidiano escolar. Tais desafios estão, frequentemente, associados às condições de vulnerabilidades e exclusão social sofridas pela comunidade em que a escola está inserida, como insegurança alimentar, desemprego, violência e precariedade habitacional, fatores que incidem diretamente sobre o ambiente escolar.

Depois de contar meu vínculo com a área da educação, é oportuno, agora, problematizar a presente pesquisa, paralelo a sua proposta. No contexto da política educacional contemporânea, a implementação de políticas de educação em tempo integral no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014. A Meta 6 do PNE — com vigência originalmente prevista para o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014) e prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei n.º 14.934 — estabelece que, no prazo de dez anos, a educação em tempo integral, entendida como políticas educacionais que ampliam a permanência dos/as estudantes na escola para além da jornada regular, deverá ser ofertada em 50% das escolas públicas. Desse modo, o PNE responde a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual, em seu artigo 34, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o ensino fundamental.

Para o alcance dessa meta, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece estratégias que incluem a oferta de educação em tempo integral com atividades pedagógicas, culturais e esportivas, as quais garantam a permanência dos/das estudantes na escola por, pelo menos, sete horas diárias. Além disso, prevê a construção e reestruturação de escolas com infraestrutura adequada, priorizando comunidades vulneráveis, e a ampliação da jornada dos/as professores/as em uma única escola. O plano também orienta a articulação das escolas com espaços educativos e culturais da comunidade, o atendimento específico a populações do campo, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência (Brasil, 2014).

No entanto, as restrições orçamentárias impostas pela PEC 241/2016, posteriormente materializada na Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congelou os gastos públicos nos níveis de 2017 por um período de 20 anos, resultaram no desmantelamento das políticas educacionais então em curso. As medidas iniciadas no governo Temer (2016–2018) e aprofundadas durante a gestão Bolsonaro (2019–2022), caracterizadas por orientações ultraliberais, conservadoras e autoritárias (Carvalho A., 2022), limitaram significativamente a capacidade do Estado investir os recursos necessários ao cumprimento das 20 metas estabelecidas pelo PNE (2014 – 2024).

De acordo com o quinto Relatório de Monitoramento do PNE, publicado em 2024, o percentual de gastos em educação em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB) manteve-se em torno de 5% no período de 2015 a 2022. Dessa forma, a Meta 20 do PNE, a qual estabelecia que, até 2019, os investimentos em educação deveriam atingir pelo menos 7% do PIB não foi alcançada. Para o final do decênio, a meta era alcançar 10% do PIB, para tanto seria necessário aumentar os investimentos em 50% em dois anos e, embora ainda não tenham sido divulgados os números oficiais para 2024, os indicativos sugerem que a política de contenção orçamentária inviabilizou o alcance de boa parte das metas e estratégias previstas pelo plano, ou seja, o Estado brasileiro, pautado no “ultraliberalismo”, promoveu o retrocesso na caminhada em prol de uma educação pública de qualidade.

Em consonância com a legislação federal, o município de Fortaleza lançou, em junho de 2015, o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência inicial prevista para o período de 2015 a 2025, posteriormente prorrogada para junho

de 2026 pela Lei n.º 11.538/25. Entre suas diretrizes, o PME destaca o compromisso com a ampliação gradual da jornada escolar, assegurando as condições necessárias, como infraestrutura, equipamentos e espaços adequados, para a efetivação de uma educação integral, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões: afetiva, cognitiva, artística, espiritual, esportiva e sociocultural.

Cabe ressaltar que as concepções de educação integral e em tempo integral são discutidas de forma mais aprofundada ao longo desta pesquisa, tendo em vista que, embora por vezes tratadas como sinônimos, referem-se a abordagens distintas no campo educacional.

Historicamente, a escolarização das massas se deu em escolas de tempo parcial. Com os processos de industrialização e urbanização intensificados a partir da década de 1950, a demanda por vagas nas instituições de ensino aumentou, as escolas foram organizadas em turnos, de modo a atender um maior número de estudantes, ainda que de maneira precária (Giolo, 2012).

Em contrapartida, os filhos da elite sempre tiveram acesso privilegiado a instituições de tempo integral. Desde os colégios jesuítas do período colonial, passando pelos liceus frequentados pela elite imperial, até os tradicionais colégios do período republicano dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, a oferta de tempo integral esteve historicamente associada a um modelo educacional de prestígio e de distinção social (Giolo, 2012).

Esse cenário revela que o tempo escolar também foi um marcador de desigualdades sociais e educacionais. Sobre isso, Gesuína Leclerc (2012, p. 309) argumenta que “a naturalização dos turnos, como único meio de organização do tempo diário da escola, sedimenta as injustiças que conformaram nosso sistema educativo”. Enquanto as camadas mais abastadas sempre contaram com instituições estruturadas, associadas à formação acadêmica ampla e ao capital cultural, as populações mais vulneráveis foram historicamente relegadas a uma educação fragmentada e de tempo reduzido.

A partir do entendimento de que as políticas de ampliação da jornada escolar podem ser pautadas ou não na concepção de educação integral, de uma formação mais abrangente que contemple o pleno desenvolvimento dos/das estudantes, esta pesquisa parte da seguinte questão central: A implementação do

Projeto Integração Rede Cuca, como parte integrante da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza, está alinhada à perspectiva da educação integral?

O desejo de estudar o Projeto Integração surgiu a partir da minha experiência docente, especialmente no trabalho desenvolvido com turmas de 9º ano. Acompanhei a implantação do projeto em 2015, passei a observar a participação de meus/minhas alunos/as no projeto — desde a busca por vagas, o envolvimento nas atividades propostas, as falas empolgadas sobre as atividades desenvolvidas no Cuca, o cansaço físico no contraturno, o sono durante as aulas e também os casos de desistência.

Além disso, observei as dificuldades estruturais da escola, que não possuía refeitório e vestiário adequados para atender os alunos/as do turno da manhã, os quais almoçavam na própria escola e à tarde eram encaminhados em ônibus escolar para as atividades no Cuca Mondubim.

Essas vivências suscitaram uma série de questionamentos a respeito da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza, principalmente no que diz respeito ao Projeto Integração Rede Cuca e à concepção de educação integral, entendida no sentido de considerar as necessidades formativas não apenas no campo intelectual, mas também nos campos do desenvolvimento físico, social, emocional e artístico, sendo construída por meio de múltiplas linguagens, manifestando-se em diferentes atividades e contextos (Maurício, 2009).

No que diz respeito à comunidade no entorno da escola, em 2014, foi inaugurado o Centro Urbano de Cultura, Artes, Ciências e Esporte — CUCA Mondubim. Esse equipamento oferece uma ampla gama de ações voltadas à juventude, incluindo atividades culturais, artísticas, esportivas e educacionais, cursos nas áreas de fotografia, cinema, teatro, inglês, além de serviços de saúde e programas de educação para a cidadania.

Com o propósito de aprofundar a reflexão acerca dessa problemática, definimos como objetivo geral deste estudo: Avaliar a Política de Educação em Tempo Integral em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, por meio do Projeto Integração Rede Cuca, no período de 2015 a 2025, dentro de uma perspectiva de educação integral. E como objetivos específicos é de interesse analisar a trajetória da política de educação em tempo integral no município de Fortaleza; investigar se as ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano

global; analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca e conhecer a percepção dos/as gestores/as e coordenadores/as em relação ao Projeto Integração Rede Cuca.

Para alcançar os objetivos, propomos, como ponto de partida, uma pesquisa bibliográfica, concomitante à documental e a de campo. Tomamos como referência a obra de Dermeval Saviani em sua perspectiva pedagógica Histórico-Crítica e abordagem contra-hegemônica na análise da história da educação brasileira e das ideias pedagógicas.

Em relação à metodologia, o estudo tem como característica uma abordagem qualitativa, a qual segundo Minayo (2002), é essencial para investigar aspectos subjetivos da realidade, como significados, crenças, valores, atitudes e motivações dos indivíduos. Tal perspectiva permite compreender a complexidade das relações humanas e de realidades que não podem ser quantificadas.

Portanto, é fundamental uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica que compreende a educação como prática social transformadora, orientada para a superação das desigualdades sociais, no sentido de fomentar uma educação verdadeiramente emancipadora. À luz de Lesniewski, Trevisol e Silva (2004), a Pedagogia Histórico-Crítica mostra-se apropriada para uma abordagem metodológica crítica inerente a pesquisas na área de políticas públicas educacionais.

Dessa forma, a seção 1, a qual consiste nesta “Introdução”, trata de apresentar o meu percurso pessoal e profissional, que motiva o interesse por este estudo, além de abordar parte da problemática em torno da política de educação integral e em tempo integral, assim como explicar o propósito da pesquisa, a questão norteadora, a justificativa e os objetivos.

A seção 2, “Procedimentos Metodológicos e Perspectiva Avaliativa”, detalha os caminhos metodológicos da pesquisa por meio da sua classificação, sobre a delimitação do universo da pesquisa, dos sujeitos participantes, dos instrumentos de coleta e análise de dados e da abordagem avaliativa que orienta a análise.

A seção 3, “Os caminhos da política social: gênese e a história brasileira”, a ênfase é dada à consolidação da política social como política pública, a considerar o papel do Estado, das lutas de classe e, na contemporaneidade, os limites impostos pelo Estado neoliberal sobre a proteção social. A análise tem início no contexto

global, para, em seguida, situar o caso brasileiro e suas especificidades históricas e estruturais.

A seção 4, “A política educacional brasileira: entre exclusões e a construção do direito”, apresenta o processo de construção histórica da educação formal no Brasil, tendo como norte a compreensão de nosso presente, ainda impregnado de um passado elitista e excludente. Além de apresentar o panorama da política de educação em tempo integral em Fortaleza.

Por fim, a seção 5 se volta à discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho de campo. Os dados, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e relacionados à pesquisa bibliográfica e documental, são examinados à luz da análise de conteúdo, numa conexão com a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Esta seção se direciona à apresentação do percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, de modo a abordar sua caracterização, o lócus da investigação, os procedimentos adotados, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados, bem como a perspectiva avaliativa para a análise das respostas. Para Prodanov e Freitas (2013), o conhecimento científico se distingue das demais formas de saber por estar amparado em fundamentos teóricos e metodológicos específicos, além de utilizar informações organizadas e verificáveis, que possibilitam explicações coerentes e justificadas sobre o objeto ou fenômeno investigado.

Nesse sentido, nossa pesquisa parte da seguinte questão norteadora — o Programa Integração Rede Cuca, como parte integrante da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza, está alinhado à perspectiva da educação integral? Definimos os caminhos metodológicos adotados, em consonância com os pressupostos da abordagem qualitativa e ancorados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2024), pormenorizados nas próximas subseções.

A definição dos procedimentos metodológicos está diretamente relacionada aos objetivos que orientam esta pesquisa. Assim, o objetivo geral consiste em avaliar a Política de Educação em Tempo Integral em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, por meio do Projeto Integração Rede Cuca, no período de 2015 a 2025, dentro de uma perspectiva de Educação Integral.

Nesse sentido, ancorados em Maurício (2009), compreendemos a educação integral como uma formação ampla que envolve o ser humano em sua totalidade, rompe com visões fragmentadas que dissociam, por exemplo, corpo e intelecto. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre de maneira articulada, ao envolver as dimensões afetivas, cognitivas, físicas e sociais, mediadas por múltiplas linguagens, atividades e experiências diversas.

Para Moll (2012), a ampliação da jornada escolar e as políticas de educação em tempo integral são necessárias para a efetivação dos pressupostos de uma formação integral que contemple os campos culturais, científicos e artísticos. A autora, no entanto, adverte que apenas estender o tempo de permanência na escola não garante, por si só, uma educação integral, daí alerta que se pode “incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (Moll, 2012, p. 133).

Quanto aos objetivos específicos é de interesse analisar a trajetória da política de educação em tempo integral no município de Fortaleza; investigar se ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global; analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca; e conhecer a percepção dos/as gestores/as e coordenadores/as em relação ao Projeto Integração Rede Cuca.

2.1 Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre o Programa Integração Rede Cuca, parte integrante da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza e suas implicações para construção de uma política educacional verdadeiramente integral, ancoramo-nos na abordagem qualitativa, a qual segundo Minayo (2002) se volta para o estudo da realidade em sua complexidade, a considerar os significados, valores, crenças e práticas dos sujeitos envolvidos.

Ainda em consonância com a autora, a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2002, p. 22). A escolha por essa perspectiva se justifica pela natureza do objeto de estudo, uma política pública educacional, cuja análise exige sensibilidade metodológica para captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, bem como a percepção dos/as gestores/as, coordenadores/as e monitores/as, envolvidos/as diretamente com o Programa Integração Rede Cuca. Desse modo, a abordagem qualitativa oferece suporte à análise das discussões acerca da política de educação integral e em tempo integral em Fortaleza.

A abordagem qualitativa é pautada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2024), nos estudos de Lesnieski, Trevisol e Silva (2024) sobre pressupostos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica em pesquisas educacionais, nas quais se apontam a teoria de Saviani como apropriada para uma abordagem metodológica crítica inerente a pesquisas na área de políticas públicas educacionais.

Para os autores, “a metodologia Histórico-Crítica fornece subsídio às pesquisas educacionais que permitem ao investigador fugir do instrumentalismo

objetivista dos dados empíricos e/ou da praticidade, ao reconhecer a materialidade, a historicidade e a intencionalidade da produção do conhecimento” (Lesniewski; Trevisol; Silva, 2024, p. 3).

Saviani (2024) compreende a educação como prática social transformadora, orientada para a superação das desigualdades sociais, sua teoria é construída em contraposição à pedagogia tradicional e pedagogia crítica-reprodutivista, pois estas não contribuem para a emancipação dos sujeitos e superação das desigualdades sociais. Daí a escolha pelo materialismo histórico, concepção teórica fundamentada no marxismo, que entende a história humana como resultado das contradições materiais entre as classes sociais e das condições concretas de existência. Saviani (2011, p. 78) explica a expressão por ele criada: “eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”.

Ao considerar o contexto histórico e a educação como prática social transformadora, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para romper com os mecanismos estruturais de exclusões e desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais, os quais persistem em nossa realidade atual ainda impregnada por um passado atravessado por profundas violências e exclusões, conforme vemos na seção 3.

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa se classifica como exploratória, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre o Projeto Integração Rede Cuca no contexto da política de educação em tempo integral no município de Fortaleza, especialmente no que se refere à sua consonância com os princípios da educação integral.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como finalidade ampliar a compreensão do fenômeno em análise, possibilitando o delineamento de abordagens futuras e a formulação de questões mais precisas, e é apropriada em estudos que ainda não foram suficientemente investigados. Isso ocorre com o Projeto Integração Rede Cuca, sobre o qual, embora exista desde 2015, ainda não foram identificadas pesquisas que avaliem a política em questão.

Quanto aos procedimentos de pesquisa e em busca de responder a questão central deste estudo, optamos por realizar uma pesquisa de campo, por meio da qual investigamos o contexto em que se desenvolve o Projeto Integração

Rede Cuca. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 59), o estudo de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los”.

Para Gil (2002, p. 53), “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Essa aproximação com contexto investigado permite ao/a pesquisador/a captar as nuances, sentidos e particularidades do grupo pesquisado. No caso desta pesquisa, a vivência direta com os sujeitos e os espaços institucionais nos proporciona compreender, de forma crítica, os modos como a política de educação em tempo integral tem se materializado no cotidiano do Projeto Integração Rede Cuca.

Prodanov e Freitas (2013) pontuam que a primeira fase da pesquisa de campo é um estudo bibliográfico sobre a questão. Nessa perspectiva, em relação às concepções de educação integral e à sua implementação no Brasil, contemplamos as experiências das Escolas Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro. No que diz respeito à ampliação da jornada escolar sob a perspectiva da educação integral, são considerados os trabalhos de Moll (2012), Giolo (2012), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009) e Maurício (2009).

Ainda no que se refere aos procedimentos de pesquisa, é pertinente uma pesquisa documental, com base no arcabouço normativo referente à implantação da educação integral e em tempo integral: Constituição Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Lei n.º 10.17/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); Lei n.º 13.005/2014, que dispôs sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); Lei n.º 14.113/2020, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015 – 2025), Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR-FOR, 2024) (Brasil, 1996, 2001, 2010, 2014, 2020; Fortaleza, 2024).

2.2 O lugar da pesquisa

Delimitamos como universo da pesquisa o Cuca Chico Anysio, também conhecido como Cuca Mondubim, local onde o Projeto Integração Rede Cuca é realizado em duas escolas municipais, situadas na periferia de Fortaleza, em bairros próximos, localizados no entorno do referido Cuca.

Neste estudo, as duas escolas receberam nomes fictícios para preservar o anonimato, a saber: Escola Municipal Darcy Ribeiro e Escola Municipal Anísio Teixeira. Justificamos a escolha desses nomes em homenagem a dois importantes educadores brasileiros, reconhecidos por suas lutas e contribuições à educação pública e à formação integral como fundamento para o desenvolvimento humano pleno e a transformação social.

A Rede CUCA é um conjunto de equipamentos culturais, denominados Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte. Atualmente, a cidade de Fortaleza conta com cinco equipamentos localizados nos bairros Barra do Ceará, Mondubim, Jangurussu, José Walter e Pici. Espaços onde são ofertados cursos, ações culturais, esportes, atividades que oportunizam o protagonismo juvenil e formações e produções na área de comunicação.

Conforme veiculado no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Fortaleza, a Rede Cuca ofertou, em abril de 2025, mais de 7 mil vagas para jovens de 15 a 29 anos. Do total, 915 vagas foram destinadas a cursos e oficinas, enquanto o restante distribuiu-se entre as modalidades esportivas oferecidas pelos cinco equipamentos da rede (Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2025).

A política direcionada à juventude, concebida durante a gestão da prefeita Luizianne Lins (2004–2012), foi formalmente instituída por meio do Decreto Municipal n.º 12.587, de 2009. O referido decreto estabelece como objetivos centrais “apoiar, incentivar, assistir, desenvolver e promover atividades de formação, lazer e entretenimento nas áreas de cultura, arte, ciência e esporte em Fortaleza” (Fortaleza, 2009, p.2).

A partir dessa diretriz, teve início a implantação da Rede Cuca, com a construção das primeiras unidades localizadas nos bairros Barra do Ceará, Mondubim e Jangurussu. A primeira delas, o Cuca Che Guevara, situado na Barra do Ceará, foi inaugurada em 2009 com a presença do então presidente Lula.

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas da Juventude, lançou o Projeto Integração, com o objetivo de ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, a Rede Cuca é inserida na política de educação em tempo integral na época fomentada pelo Programa Mais Educação.

2.2.1 O Cuca Chico Any시오

O Cuca Mondubim, lócus desta pesquisa, foi inaugurado pela prefeita Luiziane Lins (PT) em 29 de dezembro de 2012, nos últimos dias de seu mandato. Vale ressaltar que o equipamento ainda estava em fase de construção. O centro, embora popularmente conhecido como Cuca Mondubim, recebeu oficialmente o nome Cuca Chico Any시오, em homenagem ao humorista cearense nascido em Maranguape. Criador de mais de 200 personagens, Chico Any시오 além de humorista foi escritor, roteirista e diretor. Em sua vasta obra transmitiu a cultura nordestina, o cotidiano do sertão, as festas populares e contradições sociais do País com perspicácia e senso crítico.

Figura 1 – Cuca Chico Any시오 (A)



Fonte Instituto Cuca (2025)¹

¹ Disponível em: <https://institutocuca.org.br/equipamentos/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Posteriormente, apesar da mudança na chefia do Poder Executivo Municipal, a fase de construção do equipamento foi finalizada e inaugurado novamente em fevereiro de 2014, durante a gestão do prefeito Roberto Cláudio, então, filiado ao Partido Republicano da Ordem Social (PROS). Esse desfecho evidencia a disputa política em torno do legado deixado por cada administração, mas também a superação de um dos principais obstáculos à continuidade das políticas públicas no contexto brasileiro: a descontinuidade provocada por transições administrativas.

Localizado às margens da lagoa do Mondubim, o equipamento disponibiliza uma infraestrutura abrangente, que inclui ginásio poliesportivo coberto, anfiteatro, pista de *skate*, cineteatro, estúdio de rádio e TV, biblioteca, laboratório de fotografia, piscina semiolímpica, campo de futebol de areia, salas de artes marciais e sala de artes cênicas, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Cuca Chico Any시오 (B)



Fonte: O Povo (2025)²

Vale salientar que a escolha do local de instalação dos equipamentos da Rede Cuca deve considerar a grande concentração de jovens em situação de vulnerabilidade social e exclusão de direitos, bem como a ausência de equipamentos culturais, sociais e esportivos na região. De acordo com os dados do

2 Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2025/06/04/com-mais-de-8-mil-vagas-rede-cuca-inicia-matriculas-em-cinco-unidades-em-fortaleza.html> Acesso em: 10 jul. 2025.

último Censo com recorte por bairro, realizado com dados de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B) do Mondubim foi classificado como "muito baixo", com valor de 0,2328, dos 119 bairros analisados ficou na posição 94^o³.

Dayrell e Cerrano (2014) destacam que os/as jovens, especialmente aqueles/as oriundos/as das camadas populares, ainda enfrentam limitações significativas no acesso a políticas públicas que assegurem não apenas bens materiais e culturais, mas também condições adequadas de tempo e espaço para vivenciar de forma plena e digna essa etapa crucial do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os equipamentos da Rede Cuca ampliam o acesso a direitos básicos à juventude periférica, ao articular cultura, educação e cidadania no cotidiano comunitário.

2.2.2 Escola Anísio Teixeira

A Escola Anísio Teixeira está situada no bairro Manuel Sátiro, localizada a uma distância de 1,3 km do Cuca Mondubim. A escola oferece atendimento educacional nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais e finais.

Atualmente, a unidade conta com 12 salas de aula em funcionamento, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde, além de espaços complementares como biblioteca escolar, sala de inovação, refeitório, cozinha, secretaria e sala de professores. A escola também possui quadra esportiva descoberta, pátio interno e sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Localizada na região periférica da cidade, o bairro Manoel Sátiro tem IDH de 0,292, classificado como muito baixo. Esse indicador evidencia a condição de vulnerabilidade socioeconômica enfrentada por grande parte da população local, marcada por limitações no acesso à saúde, moradia, saneamento básico, à renda e a outros direitos sociais básicos.

O bairro não possui nenhuma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI). Nesse contexto, o Programa Aprender Mais, por meio de suas diferentes

3 A classificação do IDH varia de 0 a 1, quanto mais próximo do 1 melhor o grau de desenvolvimento humano.

modalidades, entre elas o Programa Integração Rede Cuca, assume o papel de ampliar a jornada escolar dos/das estudantes das unidades de ensino da região.

2.2.3 Escola Darcy Ribeiro

A Escola Darcy Ribeiro está situada no bairro Novo Mondubim, a uma distância de 2 km do Cuca. As condições socioeconômicas da região, marcada por ausências e exclusões, fazem parte do cotidiano dos/das estudantes e de suas famílias e refletem diretamente nas relações estabelecidas em sala de aula. A vida de muitos dos/das estudantes é atravessada pelo desemprego, insegurança alimentar, violência doméstica, alcoolismo, uso de drogas e violência urbana. Tal realidade é presente também em outras escolas públicas situadas nas regiões periféricas da cidade, em que muitos/as jovens chegam à escola já desmotivados/as pela fome, pelas adversidades da vida cotidiana e sobrecarregados/as pelas ausências afetivas e materiais que atravessam suas famílias.

Inseridos/as nessa realidade tão dura, para alguns/umas a escola é vista como um local de possibilidades, de aprendizagens, compreendida como um caminho para o ingresso no ensino superior ou na formação profissional e, conseqüentemente, na conquista de uma vida mais digna. Para tantos/as outros/as, ir à escola é apenas uma obrigação, imposição dos pais ou do Estado, desprovida de significado pessoal e distante de suas expectativas e necessidades concretas.

Tal situação extrapola a função pedagógica da escola, configura-se também como espaço de resistência e cuidado, especialmente para crianças e jovens que, em muitos casos, chegam ao ambiente escolar sem acreditar em si mesmos, sem reconhecer que suas vidas têm valor.

Nesse contexto, recorremos a Butler (2018), que propõe reflexões sobre o valor da vida: quais vidas são reconhecidas como tal? Quais são dignas de luto? Quais já são consideradas perdidas antes mesmo do seu fim explícito? Tais indagações tornaram-se particularmente evidentes em uma situação vivida durante a pesquisa: ao observar a prova de um colega, um estudante do 8º ano comentou que o amigo teria um “futuro na vida”, ao passo que, em sua fala, deixava transparecer que não via esse mesmo futuro para si.

Aqui, cabe-nos refletir sobre as dimensões que atravessam a existência de adolescentes que não se percebem como sujeitos de direitos ou portadores de

possibilidades. Quais são as redes de apoio que sustentam — ou faltam — na vida desses jovens? Que tipo de existência eles levam? Quantos e quais direitos lhes foram negados desde a infância?

Butler (2018, p. 240) nos adverte que “a possibilidade de viver é distribuída de maneira desigual”, e isso se evidencia na forma como estruturas políticas, sociais e institucionais falham em alcançar determinados grupos. Direitos fundamentais garantidos pela Constituição de 1988, como saúde, moradia, segurança e alimentação, continuam sendo negados sistematicamente a parcelas significativas da população brasileira, especialmente às juventudes das periferias urbanas.

Nesse cenário, a escola, muitas vezes, se configura como uma das principais presenças do Estado nas periferias. Para além de sua função pedagógica formal, ela cumpre um papel social fundamental: acolher, proteger e oferecer condições mínimas de dignidade, tornando-se espaço de resistência, cuidado e possibilidade para jovens historicamente excluídos do acesso à cidadania plena.

Assim como no bairro Manoel Sátiro, o Novo Mondubim também não conta com EMTIs, desse modo, a ampliação da jornada escolar prevista como estratégia do Plano Municipal de Educação (PME), 2015-2025, é fomentada pelas modalidades do Programa Aprender Mais, que inclui o Projeto Integração Rede Cuca.

Ampliar progressivamente a jornada escolar, implementando ações-complementares que assegurem tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, voltado para o desenvolvimento pleno do estudante, avançando para a implantação de escolas em tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social, de modo a chegar ao último ano de vigência deste PME (2024) com 50% dos equipamentos e 25% da matrícula nessa modalidade de atendimento (Fortaleza, 2015, p. 15).

2.2.4 Programa Integração Rede Cuca

O Programa Integração Rede Cuca iniciou em 2015, com parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas da Juventude. Na época, foi intitulado apenas de Projeto Integração e, atualmente, está incorporado ao Programa Aprender Mais.

Com sua origem vinculada ao Programa Mais Educação, foi instituído com o objetivo de ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral na Rede

Municipal de Ensino, com propósito inicial de atender 300 estudantes do 9º ano de nove escolas municipais de ensino fundamental, localizadas no entorno dos Cucas (Fortaleza, 2015).

Nessa perspectiva, Moll (2012) pontua que o Programa Mais Educação incentivou e financiou projetos organizados pelas escolas e implementados em outros espaços do bairro ou da cidade, que proporcionassem experiências culturais, artísticas e esportivas integrados ao currículo escolar.

De acordo com o DCR-FOR, a integração entre as escolas municipais e os equipamentos da Rede Cuca tem como proposta compreender a cidade como um amplo espaço de educação, a partir da constituição de ações formativas de circulação, aprendizagem e convivência (Fortaleza, 2024).

No contraturno escolar, os/as estudantes participam de atividades relacionadas ao fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e das atividades esportivas, culturais, tecnológicas, artísticas e profissionais oferecidas nos equipamentos da Rede Cuca.

De acordo com o Documento Curricular referencial de Fortaleza (DCR-FOR), os objetivos do Projeto Integração são:

- I. Contribuir para que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem.
- II. Colaborar efetivamente no desenvolvimento intelectual, social e profissional na definição de trajetórias subjetivas de vida e no convívio social por meio da proposição de ações pautadas num fazer para e com a juventude.
- III. Colaborar no desenvolvimento intelectual, social e profissional do estudante tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem.
- IV. Integrar a ação educativa ofertada nas unidades escolares com as ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços em que forem firmadas parcerias, promovendo oportunidades diversificadas que contemplem múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.
- V. Reduzir os índices de reprovação e abandono escolar, acompanhando pedagogicamente cada um dos estudantes em suas dificuldades de aprendizagem.
- VI. Implementar um ambiente de aprendizagem que favoreça o protagonismo do estudante, auxiliando na sua formação enquanto sujeito crítico, autônomo e responsável por si mesmo e pelo mundo.
- VII. Complementar a aprendizagem nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática primordialmente, para os estudantes que não estejam com as habilidades e competências consolidadas para o Ensino Fundamental, para o ano em que o aluno esteja matriculado.
- VIII. Implementar o Projeto de Vida na perspectiva de orientação aos estudantes quanto ao autoconhecimento, a descoberta de seus potenciais e caminhos a percorrer para sua realização plena em todas as dimensões. (Fortaleza, 2024, p. 105)

Para Cavaliere (2009), os modelos adotados no Brasil para a ampliação do tempo escolar podem ser agrupados em duas principais abordagens. A primeira concentra esforços na reestruturação interna das escolas, buscando criar condições adequadas para que estudantes e docentes permaneçam em tempo integral na própria unidade. A segunda propõe uma articulação com instituições e iniciativas da sociedade civil para a oferta de atividades complementares no contraturno das aulas, preferencialmente fora do ambiente escolar.

O Programa Integração Rede Cuca está encaixado nesse segundo modelo. A estrutura oferecida pelo equipamento, as oficinas na área de tecnologia, as práticas artísticas, as diversas vivências esportivas têm o potencial de deixar o Projeto mais significativo para os/as adolescentes, no entanto, Coelho (2009) alerta para necessidade de articulação entre o currículo escolar e as atividades realizadas no contraturno, pois sem ela a prática educativa não aborda uma formação verdadeiramente completa para nossos jovens.

Diante do cenário apresentado, na próxima subseção, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados.

2.3 Coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Em função da pesquisa de campo realizada no Cuca Mondubim e nas duas escolas vinculadas ao Projeto Integração Rede Cuca, realizamos entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, ancoradas nas contribuições de Matos e Vieira (2002), Prodonov e Freitas (2013) e Gil (2008).

Essa escolha se justifica pelo fato de que, nesse tipo de entrevista, o/a pesquisador/a dispõe de um roteiro previamente estruturado, mas com flexibilidade suficiente para aprofundar respostas e explorar aspectos emergentes durante a interação com os sujeitos da pesquisa.

Nas duas unidades escolares, os sujeitos desta investigação foram os/as diretores/as e coordenador/as pedagógicas. Ressalta-se que, enquanto a direção escolar é responsável pela gestão administrativa, organizacional e institucional da escola, a coordenação pedagógica atua no acompanhamento e no fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, com a responsabilidade de promover a

formação continuada dos/as docentes e de articular as práticas pedagógicas ao projeto político-pedagógico da instituição.

No Cuca Mondubim selecionamos como sujeitos o/a coordenador/a administrativo/a, o/a supervisor/a de esporte e o/a supervisor/a de artes e biblioteca, escolha que se justifica pelo fato de que suas funções têm relação com planejamento e suporte as oficinas disponibilizadas ao Programa Integração Rede Cuca.

Também foram realizadas entrevistas com monitores/as responsáveis pela execução das atividades realizadas no equipamento da Rede Cuca, tendo em vista que esses/as profissionais acompanham cotidianamente a rotina dos/as estudantes, a dinâmica das aulas, as demandas diárias, de modo a oferecer informações relevantes sobre o processo de implementação do Programa Integração Rede Cuca.

Os/as monitores/as voluntariados/as são responsáveis pela aplicação do Programa Aprender Mais – no qual o Projeto Integração Rede Cuca está inserido – nas escolas públicas municipais de tempo regular. Eles são nomeados/as como mediadores/as de aprendizagens e como articuladores/as de aprendizagem conforme as atividades desenvolvidas.

A atuação do serviço de voluntariado no município de Fortaleza é regulamentada pela Lei Federal n.º 9.608/1998, Lei Municipal n.º 10.194/2014 e Decreto n.º 14.233/2018 (Fortaleza, 2023a). Tal regime de contratação se constitui na precarização do trabalho desses profissionais, que, embora desempenhem funções essenciais no âmbito da política de educação em tempo integral, não possuem vínculo empregatício formal, tampouco acesso a direitos trabalhistas e previdenciários, situação essa discutida na seção 5.

A seleção desses profissionais acontece por meio de editais lançados no início do ano letivo. Para se inscrever o/a candidato/a deve ser brasileiro, ter no mínimo 18 anos completos e ter concluído o ensino médio. As inscrições são realizadas nas unidades escolares, o critério de seleção leva em consideração o nível de escolarização dos inscritos como critério classificatório. Nesta pesquisa, valemo-nos das informações fornecidas no edital 04/2025.

Em relação às atribuições, o/a articulador/a atua como responsável pela coordenação geral do processo educativo, assegurando a coerência entre as práticas desenvolvidas no contraturno e aquelas implementadas no turno regular,

além de acompanhar a frequência dos/as estudantes, organizar os horários das oficinas e oferecer suporte pedagógico e operacional aos/as mediadores/as.

Já os/as mediadores/as de aprendizagem atuam na realização do acompanhamento direto dos/as alunos/as, desenvolvem as atividades voltadas ao acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. Entre suas responsabilidades, destacam-se a realização de atividades que promovam o apoio individual e coletivo aos alunos e o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos/as estudantes (Fortaleza, 2023a).

As entrevistas têm o objetivo de identificar a percepção desses sujeitos em relação ao Programa Integração Rede Cuca e suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente integral, além de identificar as atividades desenvolvidas no contraturno escolar pelo projeto em questão e se estas estão em consonância com o previsto nos documentos institucionais, como a DCR-FOR. Assim, as entrevistas semiestruturadas foram imprescindíveis por entendermos que permitem uma abordagem flexível e aberta às percepções dos/as participantes, ao mesmo tempo em que mantêm o foco nos objetivos da pesquisa. Essa escolha metodológica possibilitou a construção de um diálogo mais aprofundado, ao proporcionar a apreensão de sentidos, experiências, compreensões e percepções sobre o Projeto Integração Rede Cuca.

De acordo com Gil (2008, p. 115), não é tarefa fácil “determinar a maneira correta de se conduzir uma entrevista. Isso dependerá sempre de seus objetivos, bem como das circunstâncias”. Nesse sentido, à luz de Guazi (2021) e de Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), estabelecemos as seguintes etapas para coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas:

Quadro 1 – Etapas para a coleta de dados

(*Continua*)

Etapa	Procedimentos
Preparação do roteiro da entrevista	Elaborar questões abertas que levem à compreensão da percepção dos/das gestores(a) das duas escolas pesquisadas em relação à política de Educação Integral e em Tempo Integral e sobre Projeto Integração Rede Cuca. Ainda será feito o roteiro a ser utilizado na entrevista com a coordenação do equipamento da Rede Cuca, a contemplar: educação integral, atividades desenvolvidas.

Quadro 1 – Etapas para a coleta de dados

(Conclusão)

Etapa	Procedimentos
Contato inicial	Estabelecer o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, apresentar os objetivos do estudo, de modo a explicar a importância da participação; Deixar clara a garantia do anonimato, sigilo e confidencialidade dos dados.
Realização das entrevistas	Definir o ambiente propício à realização da entrevista, com silêncio necessário para a qualidade da gravação; Conduzir a entrevista de acordo com o roteiro previamente definido e testado.
Registro dos dados	Gravação das entrevistas por meio de recursos eletrônicos e posterior transcrição dos dados.

Fonte: elaborado pela autora.

2.4 Análise de dados

No campo da avaliação de políticas públicas, a análise de conteúdo tem se mostrado uma ferramenta metodológica eficaz para compreender percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos atores sociais na vivência de sua realidade. Assim, lançamos mão da análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual possibilita a apreensão dos significados expressos nos discursos dos sujeitos, organizando-os em categorias analíticas que dialogam com os objetivos do estudo.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo se apresenta como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Assim, os dados coletados em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos diferentes sujeitos da pesquisa, foram analisados à luz das etapas clássicas da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos (Bardin, 1977; Minayo, 2014).

Minayo (2014) destaca as seguintes modalidades de análise de conteúdo: análise de expressão, análise de relações, análise de enunciação e análise temática. Definimos esta última como a mais adequada ao presente estudo, em razão de sua compatibilidade com pesquisas de abordagem qualitativa, voltadas à compreensão da experiência social e da interpretação dos significados.

A autora explica que a análise temática consiste na identificação de núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência seja significativa para os objetivos analíticos da pesquisa. Isso nos permite localizar e interpretar temas centrais nos discursos dos/as entrevistados/as, os quais, ainda que não necessariamente recorrentes em número, podem revelar elementos fundamentais para compreender o Projeto Integração Rede Cuca.

Na busca pela compreensão dos significados das falas e de uma interpretação ampla ancorada nos referenciais teóricos, a análise de conteúdo neste estudo segue as seguintes etapas:

2.4.1 Pré-análise

Essa etapa da análise de conteúdo consistiu na sistematização e organização dos dados coletados e na composição do *corpus* a ser analisado. Desse modo, nessa fase, preparamos o *corpus* da pesquisa para a análise propriamente dita, por meio de uma leitura flutuante e exploratória das entrevistas realizadas.

Inicialmente, foi feita a transcrição integral das entrevistas, respeitando-se a fidelidade às falas dos/as participantes. Em seguida, realizou-se a leitura flutuante do conteúdo transcrito, com o intuito de captar impressões gerais, identificar recorrências temáticas, verificar se as respostas são coerentes com as perguntas e reconhecer, na comunicação, os elementos significativos relacionados aos objetivos desta pesquisa. Essa leitura permitiu um primeiro contato interpretativo com os dados e favoreceu a emergência de ideias centrais, as quais orientaram a definição das categorias analíticas, que são apresentadas na próxima subseção.

A organização do *corpus* a ser analisado levou em consideração a regra de pertinência situada por Bardin (1977), a qual estabelece que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (Bardin, 1977, p. 98).

2.4.2 Exploração do material

Na etapa de exploração do material, fizemos a decomposição do conteúdo das entrevistas, operacionalizada de forma sistemática de modo a

proporcionar a categorização e a organização dos dados em unidades de registro. É uma etapa fundamental na análise de conteúdo, pois permite a transformação do material bruto em dados organizados e interpretáveis.

Para tanto, foram definidas categorias temáticas que se relacionam diretamente aos objetivos da pesquisa e emergiram tanto do referencial teórico quanto da leitura aprofundada do *corpus*. A análise se desenvolveu por meio da identificação de unidades de registro, as quais “se referem a elementos obtidos por meio da decomposição do conjunto da mensagem” (Minayo, 2025, p. 105), aqui representados por trechos de falas que contêm sentidos relevantes para a avaliação do Projeto Integração Rede Cuca, sob a perspectiva da educação integral, posteriormente agrupadas em categorias de análise.

2.4.3 Tratamento dos resultados obtidos

Nesta última etapa da análise de conteúdo, os dados organizados e categorizados foram submetidos a um processo de interpretação e inferência, com o objetivo de identificar os sentidos, significados e implicações presentes nas falas dos/as interlocutores/as.

Assim, procedemos à análise interpretativa das categorias temáticas definidas na etapa anterior, por meio da articulação entre os discursos dos sujeitos, o referencial teórico que fundamenta este estudo, assim como com a legislação da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. Essa etapa envolveu a comparação entre as recorrências e particularidades encontradas nas falas, a identificação de tensões e convergências entre as percepções dos/as entrevistados/as, bem como a reflexão crítica sobre como esses elementos expressam os desafios e as potencialidades do Programa Integração Rede Cuca, sob a perspectiva da educação integral.

2.5 Os caminhos da pesquisa de campo e apresentação dos sujeitos

Inicialmente, foi estabelecido contato com as diretoras das duas unidades escolares por meio do aplicativo *WhatsApp*, ocasião em que realizei uma breve apresentação pessoal e expus, de forma sucinta, os objetivos da pesquisa. Em seguida, foram realizadas visitas presenciais às duas escolas participantes e ao

Cuca Mondubim, com o propósito de apresentar o estudo de maneira mais detalhada e me apresentar aos demais sujeitos envolvidos. Nessa oportunidade, foi solicitado o consentimento formal das diretoras, mediante assinatura do Termo de Autorização de Pesquisa, um dos documentos exigidos pela SME como condição para a realização da pesquisa de campo nas unidades escolares.

O próximo passo foi organizar todos os documentos solicitados, um total de 15, entre eles os roteiros das entrevistas, o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o projeto de pesquisa, a carta de apresentação da UFC e a metodologia. Com o protocolo de solicitação de pesquisa aberto junto à SME as duas diretoras foram bem solícitas em autorizar o início da pesquisa.

Tendo em vista as demandas e rotinas das escolas, nossa maior dificuldade foi conseguir definir horários compatíveis para a realização das entrevistas com as diretoras. Após algumas visitas sem êxito e outras tantas desmarcadas via conversas no *WhatsApp*, as entrevistas foram realizadas em dias de paralisações dos/as professores/as, ocorridas em meio às tensões decorrentes da proposta de Reforma Administrativa em tramitação no Legislativo.

As diversas visitas que foram feitas às unidades escolares foram fundamentais para conhecer a rotina das escolas. Além disso, em conversas informais com as secretárias escolares e com as coordenadoras pedagógicas, foi possível conhecer as especificidades de cada unidade escolar, observar os espaços em que acontecem as ações de uma das modalidades do Programa Aprender Mais, o Aprender Mais Escola, e os desafios enfrentados para a concretização das ações propostas para o Programa.

A primeira visita ao Cuca Mondubim foi realizada em meio ao período de transição da equipe administrativa, alguns meses após a posse do atual prefeito, Evandro Leitão (PT). Na ocasião, fui orientada a entrar em contato com a coordenadora administrativa, a qual forneceu as informações e os procedimentos necessários para o protocolo da solicitação de autorização de pesquisa junto à Secretaria de Juventude.

Enquanto aguardava a autorização da Secretaria de Juventude, iniciei os contatos com as monitoras do Programa e fui surpreendida com o fato de uma delas ser minha ex-aluna, expliquei a pesquisa e as convidei a participar da entrevista. Nesse ínterim, agendei a primeira entrevista com a coordenadora da escola Anísio

Teixeira, que, a princípio, seria realizada no final da tarde, mas foi desmarcada e reagendada para um sábado.

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2025, mediante explicações sobre os objetivos e assinatura do TCLE. Tendo em vista a observância dos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, adotamos um sistema de referência para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Cada entrevistado/a foi referenciado/a por meio de nomes de professores/as cearenses que contribuíram significativamente para o pensamento educacional crítico e emancipador. Dos/as doze participantes entrevistados/as, dez pertencem ao gênero feminino. Para a escolha dos nomes fictícios atribuídos às participantes deste estudo, decidi homenagear as professoras Maria Luíza Fontenele, Henriqueta Galeno, Nelí Sobreira, Aída Balaio, Iolanda dos Santos Gomes, Maria Zuíla Moraes, Rosa Ribeiro, Helena Potiguara e Raquel Dias, tendo por base o artigo “Biografia de educadoras no Ceará: o estado da questão do grupo ‘Práticas Educativas, Memórias e Oralidades’” e as suas biografias publicadas na revista digital *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Para representar os participantes do gênero masculino, optei por homenagear dois professores que marcaram minha trajetória escolar: Sérgio e Alberto, docentes de Química e Física, respectivamente, da Escola Municipal Filgueiras Lima, no final da década de 1990. Ambos tiveram papel significativo em minha formação, pois, embora eu sempre tenha tido dificuldades com as ciências exatas, eles fizeram toda a diferença durante o meu ensino médio, motivo pelo qual seus nomes foram escolhidos para compor as representações fictícias desta pesquisa.

Segue, agora, a apresentação de cada um dos sujeitos e como se desenvolveram as entrevistas. Posteriormente, na seção 5, disponibilizamos um quadro com o perfil dos sujeitos, no qual sistematizamos informações referentes à formação acadêmica, tempo de atuação, função desempenhada e demais dados pertinentes ao contexto investigado.

1) Maria Zilma

Maria Zilma, é professora de Língua Portuguesa e atualmente exerce o cargo de coordenadora pedagógica da Escola Municipal Anísio Teixeira, formada em

Letras Português, começou a carreira como professora ainda durante a graduação, há 17 anos. É professora efetiva da Rede Municipal desde 2011, com carga horária de 200 h/a, e, atualmente, também trabalha no turno da noite, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual.

Em nosso primeiro contato, Maria Zilma mostrou-se bastante prestativa em contribuir para a pesquisa. Ela explicou o funcionamento das modalidades do Aprender Mais que acontecem na escola, conversamos bastante sobre a estrutura da instituição, suas experiências com a Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza, bem como sobre a realidade socioeconômica do bairro e seus reflexos na dinâmica escolar. Observamos que Maria Zilma se mostrou muito sensível às problemáticas sociais, as quais afetam o cotidiano dos/as estudantes.

Ao tratar de sua experiência com o Projeto Integração Rede CUCA, a participante destacou que teve seu primeiro contato com a iniciativa ao ingressar na Escola Anísio Teixeira. Dentre os/as gestores entrevistados, Maria Luíza foi a única que afirmou ter visitado o CUCA Mondubim, com o intuito de conhecer de perto a dinâmica e o funcionamento do Programa.

A entrevista foi realizada em um sábado pela manhã. Na ocasião, fui apresentada ao grupo de professores/as que estava na escola e, após o horário do intervalo, a entrevista foi realizada na biblioteca da escola, durando 50 minutos.

2) Maria Luíza

Maria Luíza é coordenadora pedagógica da Escola Darcy Ribeiro, graduada em Letras Português, tem especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Educação. Começou sua carreira profissional na Educação bem jovem, aos 16 anos, e já atua na área há 30 anos. Na Rede Municipal é professora efetiva desde 2002, atuando na gestão há 10 anos.

Após o contato inicial, marcamos a entrevista para a semana seguinte, uma quarta-feira, às 07h30. A entrevista foi realizada na sala de planejamento, visto que a sala da coordenação estava muito movimentada com as demandas dos/as estudantes e os demais espaços da escola não apresentavam as condições de silêncio adequadas a gravação da entrevista.

Maria Luíza assumiu o cargo de coordenadora pedagógica da Escola Darcy Ribeiro no início de 2025, sendo essa sua primeira experiência com o

Programa Integração Rede Cuca. Quando interrogada sobre sua avaliação em relação à Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, ela destacou que a Política evoluiu significativamente nos últimos dez anos, embora ainda demande diversos ajustes, tendo em vista que a materialização do Programa Aprender Mais nas escolas de tempo regular, na modalidade Aprender Mais Escola, é dificultada pela ausência de estrutura de algumas instituições de ensino para receber os alunos no contraturno escolar.

3) Neli

Neli é formada em Geografia e é professora efetiva da Rede Municipal desde 2011. Na Escola Darcy Ribeiro, exerceu o cargo de coordenadora pedagógica entre 2020 e 2022, afastou-se para cursar o mestrado e retornou em agosto de 2025 para a coordenação pedagógica.

A entrevista foi marcada para a semana seguinte ao contato inicial e realizada na sala da direção, uma vez que a diretora estava em reunião na SME. Nossa conversa foi mais sucinta, a entrevista durou 30 minutos, e Neli foi sempre muito direta e assertiva em suas respostas, mas também muito sincera ao relatar o cotidiano das ações da Política de Educação em Tempo Integral no contraturno escolar.

4) Aída

Aída é professora da Rede Estadual e está cedida à Prefeitura de Fortaleza, na qual exerce a função de diretora escolar há oito anos. Atualmente, está lotada na Escola Darcy Ribeiro, onde atua há dois anos e meio. Sua formação é na área de Ensino Religioso. Em seu relato, Aída destacou que, antes de ingressar na gestão escolar, atuava como professora na educação infantil e no ensino fundamental.

A entrevista foi realizada durante um período de paralisação dos/as professores/as, o que possibilitou uma conversa mais tranquila e aprofundada. Embora sempre demonstrasse disponibilidade em participar da pesquisa, a rotina escolar havia impedido a realização da entrevista em outras ocasiões em que estive

na escola, pois a diretora não pôde concedê-la devido às demandas de sua função, que inclui questões administrativas e pedagógicas.

A entrevista teve duração de aproximadamente 37 minutos, período em que Aida relatou os desafios do cotidiano escolar em uma unidade que oferece três modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. A participante ressaltou que a escola não dispõe de estrutura adequada para atender os/as estudantes no contraturno, mas que os/as alunos/as participantes do Programa Integração têm acesso a atividades não contempladas pela rotina escolar, como práticas esportivas, artísticas e de formação profissional.

5) Henriqueta

Henriqueta é pedagoga, com especialização em Gestão e Coordenação Escolar e em Psicomotricidade Relacional. Possui mestrado em Educação e Políticas Públicas e, atualmente, cursa doutorado na área de Educação. Ingressou na Rede Municipal de Fortaleza em 2010, por meio de concurso público, atuando inicialmente na educação infantil. Desde 2013, exerce cargos de gestão escolar e atualmente é diretora da Escola Darcy Ribeiro, onde atua há aproximadamente um ano e dez meses.

Depois de vários agendamentos e cancelamentos, a entrevista foi finalmente realizada durante um período de paralisação dos/as/ professores/as da Rede Municipal. Aproveitei esse momento para concretizar a conversa, que durou cerca de 20 minutos e já havia sido adiada algumas vezes devido à rotina intensa da escola. Cabe destacar que, entre os membros do grupo gestor, a realização das entrevistas com as diretoras apresentou-se como um dos maiores desafios do trabalho de campo, sobretudo em razão das múltiplas demandas inerentes à função que exercem.

6) Iolanda

Iolanda é monitora voluntária do Programa Aprender Mais, está cursando Pedagogia e exerce a função de mediadora de aprendizagem. Nosso primeiro contato aconteceu em um momento em que o Cuca Mondubim estava sediando a etapa final da Feira de Ciência das Escolas Municipais, era uma tarde bem

movimentada, em que os/as estudantes apresentavam seus projetos para as equipes da SME. Nesse ínterim, conversei com Iolanda na Biblioteca, enquanto ela monitorava algumas atividades lúdicas. Apresentei a pesquisa, objetivos, expliquei como aconteceria a entrevista e a importância de sua participação, anotei seu contato e marcamos o encontro em um momento posterior.

A entrevista aconteceu em um horário em que os/as estudantes estavam nas oficinas e durou 26 minutos. Iolanda concluiu o ensino médio há três anos e trabalhava como reforço escolar em casa antes de iniciar no Programa Aprender Mais, há 4 meses, sendo assim, sua experiência com o Programa é bem recente. Suas percepções a respeito do Programa, de suas atribuições e condições de trabalho foram analisadas na seção 5.

7) Zuíla

Zuíla concluiu o ensino médio há dois, é ex-aluna da escola Darcy Ribeiro e atualmente é monitora voluntária do Programa Aprender Mais, já esteve lotada na modalidade Aprender Mais Escola e hoje é mediadora de aprendizagem do Programa Integração Rede Cuca. Ao todo tem dois anos de experiência com a Política de Educação em Tempo de Fortaleza.

Nosso primeiro contato também aconteceu durante a etapa final da Feira de Ciências das escolas municipais e, nesse momento, ela me encontrou no pátio e já falou “oi, tia!”. Zuíla foi minha aluna há cinco anos e normalmente até os alunos mais velhos, os do 9º ano, nos chamam de “tia”. Fui recebida de maneira muito carinhosa e, em seguida, ela me apresentou a Iolanda, as quais juntas atuam como mediadoras do Programa. Fiquei com o seu contato e ficamos de marcar o dia adequado para a realização da entrevista.

A entrevista durou 23 minutos e aconteceu enquanto os/as estudantes estavam participando das oficinas, conversamos sobre sua experiência, formação, a rotina do Programa, conforme previsto no roteiro.

8) Rosa

Rosa é articuladora de aprendizagem do Programa Integração Rede Cuca há dois anos, atualmente está cursando Pedagogia. Nosso Primeiro contato

aconteceu em maio de 2024, quando fiz uma visita ao Cuca Mondubim. Nesse contato inicial, apresentei-me, conversamos um pouco sobre a rotina dos/as estudantes no Programa e fui apresentada à coordenadora administrativa.

Retomei o contato com Rosa em junho de 2025 e, posteriormente, em setembro, ocasião em que marcamos a entrevista para a semana seguinte. A entrevista durou, em média, uns 40 minutos, mas, devido a problemas com o aplicativo de gravação, o áudio foi perdido. Rosa mostrou-se disposta a gravar novamente, o que só foi possível no mês seguinte.

Rosa apresenta-se bastante responsável com suas atribuições dentro do Programa e muito entusiasmada ao falar sobre as atividades artísticas, culturais e esportivas disponibilizadas aos/as estudantes, sua fala também demonstra inquietação com algumas questões: a infrequência, a ausência de acompanhamento familiar aos/as estudantes, a precarização das relações trabalhistas dos monitores voluntários e seus reflexos no desenvolvimento das atividades do Programa.

9) Helena

Helena atualmente é coordenadora administrativa do Cuca Mondubim, função que assumiu neste ano, mas possui uma trajetória consolidada na Rede Cuca, marcada por diferentes experiências em gestão e promoção de ações voltadas à juventude. No período de 2015 a 2021, ocupou cargo de Bibliotecária no Cuca Barra. Posteriormente, foi coordenadora de Artes e Biblioteca, também já atuou na assessoria de cultura da Rede Cuca e na coordenação administrativa do Cuca Barra.

Entre suas funções de administração e organização do equipamento, está a responsabilidade de acompanhar e garantir as condições adequadas para a realização das atividades desenvolvidas em parceria com a Rede CUCA, como é o caso do Programa Integração.

Em nosso primeiro contato, em agosto de 2025, Helena explicou, de forma bem sucinta, como ocorre a parceria com a SME, assim como a necessidade de solicitar à Secretaria de Juventude a autorização para realização da pesquisa de campo. Peguei o seu contato para marcar a entrevista posteriormente.

A entrevista foi realizada em outubro de 2025. Durante 31 minutos, conversamos sobre a parceria com a SME, as ações desenvolvidas pelo Cuca, a

contratação dos/as professores/as, a articulação com a SME e as Unidades escolares, aspectos imprescindíveis para uma compreensão ampliada sobre o funcionamento do Programa Integração e o papel do Cuca na execução das atividades junto às escolas da Rede Municipal.

10) Raquel

Raquel é supervisora de artes e biblioteca de toda a Rede Cuca, possui formação na área de Turismo, Dança (Ballet Clássico), com pós-graduação em Psicomotricidade, Dança e Inclusão, e Gestão. Assumiu o cargo desde julho de 2025 e é responsável pelas formações na área de artes, como danças e teatro. Entre suas atribuições, ela é responsável por coordenar a oferta de vagas e a logística das atividades, além de montar a grade de atividades ofertadas ao Programa Integração.

Nossa entrevista durou 33 minutos, a princípio cheguei ao equipamento no horário marcado, mas Raquel estava no Cuca José Walter, foi avisada de minha chegada e, em poucos minutos, chegou ao equipamento Mondubim. Como seu cargo envolve toda a Rede Cuca, sua rotina pareceu ser bem corrida.

Raquel está, há pouco tempo, na Rede Cuca, mas suas falas demonstram entusiasmo ao explicar as ações desenvolvidas para a juventude, pois é com muito orgulho que Raquel descreve as oficinas realizadas e as potencialidades da Rede Cuca como Política Pública para a juventude.

11) Alberto

Alberto é Supervisor de Esportes do Cuca Mondubim. Formado em Administração de Empresas e Educação Física, possui especialização em Gestão, Empreendedorismo e Esporte, e, atualmente, cursa especialização em Análise de Desempenho e Psicologia do Esporte. Ingressou na Rede CUCA em 2018, inicialmente, como professor de esportes, função que exerceu por aproximadamente seis anos.

Como Supervisor Esportivo, Alberto coordena as ações e práticas de 20 modalidades esportivas, a oferta de vagas e a logística de formação de turmas, definição de horários e professores para cada modalidade, organiza a participação

dos atletas nas competições de alto rendimento e de iniciação, além de montar a grade das oficinas esportivas ofertadas ao Programa Integração.

Nossa entrevista durou 24 minutos, período em que, além de responder às questões previamente elaboradas, Alberto compartilhou um pouco de sua experiência como professor de esportes. Durante sua fala, foi possível perceber que sua prática é permeada pelo acolhimento e pelo olhar atento às necessidades e demandas dos/as jovens atendidos pela Rede CUCA.

12) Sérgio

Sérgio é professor efetivo de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza desde 2001 e atuou como coordenador do Programa Integração Rede Cuca no equipamento do Mondubim de 2018 a 2022, período em que foi responsável por realizar a seleção e formação dos/as monitores/as, pela execução do planejamento junto aos/as monitores/as e por fazer a articulação entre as unidades escolares e o Programa.

A entrevista teve duração de 37 minutos e ocorreu durante o horário de planejamento do participante. Meu primeiro contato com Sérgio, no entanto, aconteceu ainda em 2022, quando eu elaborava o projeto de pesquisa para a seleção do mestrado. Naquele momento, suas informações foram fundamentais para uma compreensão inicial do Programa Integração Rede Cuca. Agora, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, suas perspectivas sobre o Programa revelaram-se igualmente significativas para a compreensão das práticas e desafios analisados na seção 5.

3 OS CAMINHOS DA POLÍTICA SOCIAL: GÊNESE E A HISTÓRIA BRASILEIRA

Para compreender e analisar a atuação do Estado brasileiro no que diz respeito às políticas públicas educacionais, iniciamos pelo estudo do processo de desenvolvimento da política social como política pública, considerando o papel do Estado, das lutas de classe e, na contemporaneidade, das implicações do neoliberalismo sobre as políticas sociais.

3.1 A invenção da política social: entre pressão e concessão

Behring e Boschetti (2011) analisam os caminhos percorridos pelas políticas sociais e apontam que, apesar da ausência de uma delimitação precisa sobre suas origens, estas emergem em meio a um momento histórico específico, a consolidação do sistema capitalista pós-Revolução Industrial, estreitamente vinculadas às lutas dos trabalhadores por direitos sociais e políticos e ao desenvolvimento da intervenção do Estado. Ainda que não seja possível definir com exatidão a origem das Políticas Sociais, as autoras dissertam:

Sua origem é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados- Nação na Europa ocidental do final do século XIX, mas sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial em sua fase tardia, após a segunda guerra mundial (pós- 1945) (Behring; Boschetti, 2011, p. 47).

Analisando a legislação inglesa de um período anterior à Revolução Industrial, tendo como referencial os escritos de Polanyi (2000) e Castell (1998), Behring e Boschetti (2011) apresentam o caráter restrito e repressivo dessa legislação pré-capitalista. As ações do Estado, nesse contexto, visavam mais à manutenção da ordem social vigente do que à garantia do bem comum.

As autoras citam o Estatuto dos Trabalhadores (1349), o Estatuto dos Artesãos (1563), as Leis dos pobres da era elisabetana (entre 1531 e 1601), Lei de Domicílio (1662), a *Speenhamland* (1795) e a *New Poor Law* (Nova Lei dos Pobres) estabelecida em 1834, como exemplos de legislação que, apesar de algumas particularidades em relação ao seu contexto e objetivos, de forma geral, coagiram a população pobre a aceitar qualquer tipo de trabalho oferecido, proibiram a

mendicância de pessoas pobres aptas a realizar alguma atividade laboral e impediram os trabalhadores de negociar formas de remuneração (Castel, 1998).

Assim, percebemos, por meio desse conjunto de leis, que o Estado assume algumas responsabilidades sociais, de cunho assistencialista, punitivo e restritivo, uma vez que selecionava os pobres merecedores e não merecedores da assistência estatal, procedimento, também, muito próximo aos dias em curso, de maneira a revelar o preconceito para com a população desfavorecida, economicamente, cujo desdobramento é um assustador quadro de violência, sobretudo, contra as mulheres e o povo negro.

Essas legislações estabeleciam distinção entre pobres “merecedores” (aqueles comprovadamente incapazes de trabalhar e alguns adultos capazes considerados pela moral da época como pobres merecedores, em geral nobres empobrecidos) e pobres “não merecedores” (todos que possuíam capacidade, ainda que mínima, para desenvolver qualquer tipo de atividade laborativa (Behring; Boschetti, 2011, p. 49).

Dessa forma, o acesso aos mínimos auxílios concedidos aos pobres era dificultado pelos critérios excludentes, e poucos conseguiam o que era disponibilizado pelo Estado. Cabe destacar que a assistência, ainda que mínima, não era compreendida como um direito, mas sim como uma caridade cristã. A esse respeito, Hobsbawm (2007) afirma que, como uma forma de minimizar a pobreza à qual os trabalhadores estavam submetidos, a caridade cristã era tão má quanto sem eficiência.

Dentre as leis estabelecidas nesse período, a Lei *Speenhamland* difere-se das demais por apresentar um caráter menos repressor, à medida que disponibiliza um auxílio financeiro complementar a empregados ou desempregados, cujo valor era baseado no preço do pão e na quantidade de filhos. Vejamos os estudos de Polanyi (2000), no que diz respeito aos abonos concedidos:

Quando o preço do quilo de pão de uma determinada qualidade "custar 1 shilling, qualquer pessoa pobre e diligente terá 3 shillings por semana para seu sustento, quer ganhos por ela própria ou pelo trabalho de sua família, quer como um abono proveniente do imposto dos pobres, e 1 shilling e 6 pence para o sustento de sua mulher e qualquer outro membro da sua família. Quando o quilo de pão custar 1/6, 4 shillings por semana mais 1/10. A cada pence acima de 1 shilling no aumento do preço do pão corresponderão 3 pences para ele e 1 pence para os demais" (Polanyi, 2000, p. 100).

Na visão do autor, essa renda, ainda que mínima, dava ao trabalhador a possibilidade de impor limites, mesmo que restritos, ao mercado de trabalho,

impedindo a consolidação do mercado de trabalho competitivo e dando ao trabalhador pobre o inédito “direito de viver”.

Não por acaso, os argumentos de economistas contra as leis de assistência aos pobres são tão contundentes. Já na segunda metade do século XVIII, Thomas Malthus responsabilizava as leis de proteção pela grande quantidade de pessoas pobres, ressaltando que o indivíduo não tinha o direito à subsistência se não pelo seu próprio trabalho (Behring; Boschetti, 2011).

Nessa perspectiva, o “direito de viver” é duramente criticado, pois, do ponto de vista da Teoria Econômica Liberal, não cabe ao Estado a proteção à pobreza, uma vez que esta também deveria ser cuidada pelo mercado, pois, pela via da livre concorrência e da livre escolha, todos os indivíduos teriam acesso às benesses do capital (Faleiros, 2000). Desse modo, Polanyi (2000) conclui que a existência de um sistema de abono financeiro pago aos trabalhadores, estabelecido pela Lei *Speenhamland*, no período de 1755 a 1834, funcionou como um entrave à consolidação da autorregulamentação do mercado⁴.

Nessa direção, atendendo às necessidades do mercado, em 1834, a Nova Lei dos Pobres aboliu os mínimos direitos assistenciais concedidos à massa de trabalhadores pobres, desobstruindo, assim, o mercado de trabalho à custa do abandono de milhares de vidas à exploração ilimitada do sistema capitalista.

Em toda a história moderna talvez jamais se tenha perpetrado um ato mais impiedoso de reforma social. Ele esmagou multidões de vidas quando pretendia apenas criar um critério de genuína indigência com a experiência dos albergues. Defendeu-se friamente a tortura psicológica, e ela foi posta em prática por filantropos benignos como meio de lubrificar as rodas do moinho de trabalho (Polanyi, 2000, p. 105).

Diante o exposto, fica evidente que, após 1834, o tratamento coercitivo dado à pobreza foi aprofundado, e o direito de viver foi abolido. A população pobre, sem proteção alguma, ficou completamente disponível a engrossar as fileiras de operários explorados nas nascentes indústrias, ficando evidente que “o sistema de salários baseado no livre mercado exigia a abolição do direito de viver” (Behring; Boschetti, 2011, p. 50).

4 A autorregulação significa que toda produção é para a venda no mercado, e que todos os rendimentos derivam de tais vendas. Por conseguinte, há mercados para todos os componentes da indústria, não apenas para os bens (sempre incluindo serviços), mas também para o trabalho, a terra e o dinheiro, sendo seus preços chamados, respectivamente, preços de mercadorias, salários, aluguel de juros (Polanyi, 2000, p. 90).

É certo que a década de 1780 assistiu à “explosão” da Revolução Industrial. Anteriormente, a produção das manufaturas era limitada por questões tecnológicas, científicas, pelo colapso provocado pela fome e mortes recorrentes. Nas duas últimas décadas do século XVIII, a humanidade conseguiu transpor os limites impostos à produção, a mecanização aumentou a produtividade, enquanto que os operários recebiam salários abomináveis, principalmente as mulheres e crianças (Hobsbawm, 2007).

Assim, em meio à “explosão” da Revolução Industrial, a população mais vulnerável, composta por homens, mulheres e crianças pobres, encontrava-se desprotegida pela legislação e sujeita às exigências do capital. Esse cenário resultou na emergência do pauperismo, definido por Netto (2007) como a pobreza intensa e generalizada que marcou a Europa no início do século XIX, como uma das primeiras expressões da questão social, fortemente vinculada à exploração do proletariado, à desigualdade social e ao conflito entre o capital e o trabalho.

Nesse sentido, a consolidação do capitalismo relega a classe operária a um processo de pauperização absoluta. Sobre isso, Hobsbawm (2007, p. 80) aponta a existência da “prática de se pagar tão pouco ao operário para que ele tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima”. Dessa forma, os salários eram mantidos no nível mais baixo possível, enquanto o número de horas trabalhadas era estendido.

É preciso dizer que as condições de vida e trabalho dos operários e de suas famílias tornam-se uma das manifestações mais visíveis do processo de industrialização iniciado na Inglaterra a partir da década de 1780. A pauperização dos trabalhadores os priva das condições básicas de existência material, na mesma medida que gera a riqueza para a burguesia por meio da extração da mais-valia. Segundo Netto (2007, p. 37), “pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas”.

Os operários e suas famílias, além de não acessarem os bens produzidos por eles próprios, a estes também eram negadas às condições materiais básicas de existência, uma vez que o salário pago pela venda de sua força de trabalho era suficiente apenas para a manutenção das necessidades de um indivíduo, como consequência, era comum que os diversos membros da família, inclusive as

crianças, desde a mais tenra idade, fossem forçadas a acompanhar seus pais no trabalho fabril (Moraes, 2021).

A situação de extrema miséria a qual a classe operária é submetida pode ser observada no relato publicado em 1833, do médico Peter Gaskell, o qual, ao observar os operários ao final de um dia trabalho, descreve-os como:

Um conjunto tão feio de homens, mulheres, meninos e meninas, pessoas de pele amarelada e pálida, particularmente magros, o que é causado pela falta de uma quantidade adequada de tecido adiposo para arredondar as bochechas (Gaskell, 1833 *apud* Moraes, 2021, p. 65)

Esse e tantos outros relatos presentes em Hobsbawm (2007), Huberman (2019) e Moraes (2021) corroboram Behring e Boschetti (2011), ao afirmarem que os pobres são lançados à servidão da liberdade sem proteção em meio à profusão da Revolução Industrial e à consequente consolidação da ordem burguesa de maximização dos lucros e diminuição dos gastos.

Nesse contexto, impelidos pela busca por melhores condições de vida e de trabalho, já no início do século XIX, a massa de trabalhadores começa a reagir à exploração extrema a que estavam submetidos. Reunidos como classe em torno de interesses comuns, o movimento dos trabalhadores adquiriu uma conotação política, tornando-se uma ameaça à ordem burguesa estabelecida.

Foi a partir desse momento que o pauperismo passou a ser reconhecido e denominado como questão social (Netto, 2007). Daí a luta das massas empobrecidas e expropriadas pela ascensão do capitalismo revelou a questão social, pondo em evidência o antagonismo entre capitalistas e trabalhadores.

Nessa senda, Santos (2012) ressalta que a questão social não engloba as diversas manifestações da pobreza e da desigualdade existentes nas sociedades que precederam o capitalismo, mas apenas a pauperização fundada nos processos de reprodução do capital, visto que é somente no modo de produção capitalista que a escassez passa a ser socialmente construída.

Em face à escassez socialmente produzida, os trabalhadores, exauridos pelas horas trabalhadas e pelos castigos físicos, pagos com salários miseráveis, por vezes, entre 1811 e 1812, destruíram os bens capitalistas em regiões de produção têxtil na Inglaterra, em resposta direta à desintegração das estruturas tradicionais de trabalho e à intensificação da exploração. Os ludistas, como ficaram conhecidos os quebradores de máquinas, reagiram com violência contra os meios de produção

que, naquele momento, simbolizavam a opressão do capitalismo emergente sobre suas vidas.

De acordo com Moraes (2021), as manifestações ludistas iniciaram com o objetivo preciso de forçar a negociação entre industriais e tecelões, que, naquele momento, estavam sendo substituídos pela contratação de crianças; assim, a mão de obra especializada, conseqüentemente mais cara, estava sendo dispensada.

Sobre a redução dos salários dos tecelões, um estudo de Hobsbawm (2007, p. 68) demonstra que “o salário médio semanal dos tecelões manuais em Boston reduziu de 33 shillings em 1795 e 14 shillings em 1815 para 5 shillings e 6 pences entre 1829-1834”.

A reação do Estado em defesa do capital não tardou, os luditas foram duramente reprimidos. Em 1812, o Parlamento inglês estabeleceu a pena de morte a quem ousasse infringir contra os meios de produção capitalista, mas as manifestações operárias não findaram com os movimentos ludistas, pelo contrário, à medida que a industrialização avança, desenvolve-se também a consciência coletiva da classe trabalhadora.

Durante as três primeiras décadas do século XIX, os trabalhadores ingleses enviaram diversas petições aos empregadores e ao Parlamento na tentativa de negociar questões relativas às condições de trabalho e aos salários. Segundo Moraes (2021), a pressão exercida sobre o Parlamento foi crucial para que em 1825 fosse abolida a lei de 1799, a qual proibia a associação de trabalhadores.

Conforme o processo de subsunção do trabalho ao capital se consolida, emergem outras formas de resistência operária. Destaca-se, nesse contexto, o *Movimento Cartista*, ativo nas décadas de 1830 e 1840, cuja origem está vinculada à Associação de Trabalhadores de Londres.

Em defesa de reformas no sistema legislativo, os cartistas reivindicam acesso igualitário aos processos políticos, pois sustentam que a melhoria das condições de penúria dos trabalhadores só seria possível mediante a eleição de representantes da classe trabalhadora para o Parlamento.

As reivindicações da classe operária são publicadas em 1838. Assinada por mais de um milhão de pessoas, a Carta do Povo propõe mudanças no sistema eleitoral inglês, as estruturas da ordem burguesa, enraizadas no Parlamento, são contestadas nos seis pontos defendidos pela classe trabalhadora.

1. Sufrágio universal para os homens.
2. Pagamento aos membros eleitos da Câmara do Comuns (o que tornaria possível aos pobres se candidatarem para o posto).
3. Parlamentos anuais.
4. Nenhuma restrição de propriedade para os candidatos.
5. Sufrágio secreto para evitar intimidações.
6. Igualdade dos direitos eleitorais (Huberman, 2019, p. 195).

Em consonância com Moraes (2021), a petição não foi sequer apreciada no Parlamento, o que não causa surpresa, considerando que não havia interesse por parte das elites que detinham o controle do Legislativo em promover a implementação de uma democracia política que possibilitasse a participação ativa da classe operária nos processos políticos.

Huberman (2019) sustenta que o *cartismo*, aos poucos, sucumbe, mas que suas reivindicações são atendidas uma a uma, à exceção dos Parlamentos anuais. Para o autor, mesmo alcançando a democracia política, os trabalhadores só conseguem a redução da jornada diária e melhores salários por meio da luta e organização sindical.

De fato, a redução da jornada de trabalho para uma carga horária diária de 10 horas só é alcançada em meio a décadas de lutas travadas entre capitalistas e trabalhadores. A esse respeito, os estudos de Hobsbawm (2007, p. 285) apontam que:

A situação dos trabalhadores pobres e especialmente do proletariado industrial que formava seu núcleo, era tal que a rebelião era não somente possível, mas virtualmente compulsória. Nada foi mais inevitável na primeira metade do século XIX do que o aparecimento dos movimentos trabalhistas e socialistas, assim como a intranquilidade revolucionária das massas. A revolução de 1848 foi uma consequência direta.

Os efeitos desastrosos da industrialização sobre os trabalhadores impulsionam-nos à luta, o que torna a necessidade de um novo ordenamento social um tema central para aqueles que buscam superar as desigualdades sociais. Para Hobsbawm (2007), a situação vivenciada nas grandes cidades e nos distritos industriais levava a massa de operários, de forma inevitável, a um processo de revolução social.

Em tal conjuntura, o conflito entre trabalho e capital atinge seu ápice na efervescência das rebeliões que varrem a Europa em 1848. A partir do Reino das Duas Sicílias, os levantes populares só não atingem a Inglaterra, o Império Russo, Espanha e Portugal. Para Santos (2012), as lutas de 1848 indicam, em suas

diversas facetas, a questão social como resultado dos mecanismos de exploração do trabalho pelo capital.

Esses eventos foram marcados por uma ampla gama de demandas, as quais incluíam reformas políticas, sociais e econômicas, e, mesmo com as particularidades que as rebeliões assumiram em cada país, fica evidente o fortalecimento da percepção dos trabalhadores como classe. A força revolucionária das massas destituiu reis e proclamou repúblicas e, a partir de 1848, a possibilidade de uma revolução social passa a ser um “espectro” a rondar o continente europeu (Moraes, 2021, p. 94).

Segundo (Hobsbawm, 2007, p. 420), “quando a poeira se assentou sobre suas ruínas, os trabalhadores — na França, de fato, trabalhadores socialistas — eram vistos de pé sobre ela, exigindo não só pão e emprego, mas também uma nova sociedade e um novo Estado” Hobsbawm se refere aos desdobramentos finais do levante de junho de 1848 na França, o que para Marx (2011, p. 34) representou como “o mais colossal acontecimento da história das guerras civis europeias”, quando em resposta à República burguesa e ao esvaziamento das questões políticas e sociais, tão caras aos trabalhadores, estes novamente se levantaram contra o novo governo e foram duramente massacrados. Após a derrota, mais de 3 mil revolucionários foram mortos e outros 15 mil deportados sem julgamento (Marx, 2011). Para Hobsbawm, o número de vítimas reflete “o ódio que os ricos nutrem pelos pobres” (Hobsbawm, 2015a, p. 26).

Apesar da repressão, as rebeliões de 1848 funcionaram como um catalisador para o movimento operário organizado. Da superexploração do mundo industrializado, das desigualdades e da pauperização emerge a ideia de coletividade entre os trabalhadores e, conseqüentemente, a consciência como classe.

O contexto em análise revela que, em suas manifestações, a classe trabalhadora, ao reivindicar direitos, questiona os princípios do liberalismo excludente, o qual predominou entre a metade do século XIX e a terceira década do século XX. Durante esse período, o Estado burguês, fundamentado no pensamento liberal clássico, deveria promover o arcabouço legal para o desenvolvimento do mercado, garantir a liberdade individual e a livre concorrência, ou seja, um Estado mínimo, mas imprescindível aos interesses do capital.

Nesse sentido, os estudos de Behring e Boschetti (2011) indicam que o avanço das políticas sociais é restringido pela hegemonia do pensamento liberal.

Segundo essa perspectiva, o Estado liberal não deveria intervir nas relações econômicas e sociais, uma vez que, conforme a teoria de Adam Smith, cada agente econômico, ao buscar seus interesses individuais, contribuiria para o benefício da sociedade em geral. Assim, a “mão invisível” do mercado seria responsável pela promoção do bem-estar coletivo, tornando a intervenção estatal desnecessária.

Para Faleiros (2000), esse bem-estar coletivo promovido pelo livre mercado representa uma utopia liberal que, na prática, nunca foi alcançada. O mercado, na realidade, perpetua desigualdades ao gerar riqueza para os capitalistas, ao mesmo tempo em que condena os trabalhadores a condições de vida precárias. Portanto, quanto melhor organizado e estruturado o Estado liberal estiver:

[...] maiores são as desigualdades de classe. E é desnecessário dizer que há evidências suficientes para apoiar a visão de que a retórica do livre mercado e do livre-comércio e seus supostos benefícios universais, à qual fomos submetidos nos últimos trinta anos, produziu exatamente o resultado esperado por Marx: uma concentração maciça de riqueza e de poder numa ponta da escala social, concomitante ao empobrecimento crescente de todos os demais (Harvey, 2013, p. 59).

Vale ressaltar que, diante das mazelas sociais produzidas pelo sistema capitalista, Netto (2007, p. 26) destaca que a ação do Estado “respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo”. De fato, o Estado liberal sempre esteve a postos para proteger os interesses do capital, em uma relação de ambiguidade, tendo em vista que o mesmo Estado que fornece as bases legais para o estabelecimento do livre mercado e da livre concorrência não deveria agir sobre relações de regulamentação do trabalho ou sobre as demandas sociais.

A assistência à pobreza, sob a perspectiva moralizante burguesa, era direcionada exclusivamente àqueles que não estavam aptos a vender sua força de trabalho, como pessoas com deficiência, idosos e crianças. Essa abordagem reflete a crença liberal de que a garantia de assistência, por meio de políticas estatais, poderia fomentar o ócio e a preguiça e, conseqüentemente, perpetuar a reprodução da miséria (Behring; Boschetti, 2011).

Assim, as ações implementadas pelo Estado liberal, quando existentes, são limitadas e condicionadas, frequentemente concentrando-se mais no alívio temporário das demandas da classe trabalhadora do que em soluções a longo

prazo. Diante disso, essas medidas têm como foco o controle da população pobre, de modo a evitar que estes interfiram nos interesses dos detentores dos meios de produção, ou seja, da burguesia (Castro, 2018).

As autoras e autores aqui referenciados/as concordam que as primeiras iniciativas de intervenção estatal em ações sociais acontecem no final do século XIX, em meio a uma nova configuração do mundo do capital. Quando o capitalismo adentra em sua fase monopolista, o Estado “passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade” (Behring; Boschetti, 2011, p. 64).

De acordo com a perspectiva de Netto (2007, p. 26), o Estado assume além de suas funções políticas de garantidor do livre mercado, múltiplas funções, econômicas e sociais, com a finalidade de garantir os superlucros dos monopólios, passando a desempenhar o papel de “comitê executivo” da classe burguesa.

Então, o autor sustenta que as políticas sociais implementadas pelo Estado burguês têm como objetivo garantir as condições necessárias à consolidação dos monopólios, por meio de mecanismos que visam a controlar e preservar a massa de trabalhadores. Como exemplo dessa intervenção estatal, Netto (2007) destaca as políticas educacionais voltadas para o mundo do trabalho, nas quais a educação profissionalizante tem como função preparar os trabalhadores para a execução de tarefas específicas e repetitivas, de modo a fornecer mão de obra qualificada às grandes corporações monopolistas.

Nesse caminho, as respostas do Estado às manifestações da “questão social” envolvem a fragmentação dessas expressões em questões específicas, como educação, desemprego, moradia, saúde, com o objetivo de enfrentá-las de forma isolada (Netto, 2007). Tal postura é condizente com as expectativas em relação a um Estado cooptado pela burguesia, que, ao dividir a “questão social” em problemas pontuais e setoriais, evita uma análise sistêmica e integrada das desigualdades estruturais do capitalismo.

Essa fragmentação impede a construção de soluções que possam questionar as bases do sistema econômico e social, de modo a preservar as relações de exploração e dominação que sustentam a ordem burguesa. Assim, o Estado atua de forma a canalizar as demandas sociais para soluções superficiais, sem alterar a lógica de reprodução das desigualdades e do poder econômico.

A concretização da intervenção estatal em ações sociais inicia timidamente de modo gradual e distinto em cada país, sua gênese está diretamente relacionada à capacidade de mobilização da classe trabalhadora e ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas (Behring; Boschetti, 2011). Corroborando com as autoras, Netto (2007) destaca que, para a mudança na perspectiva da ação do Estado no que diz respeito ao enfrentamento da “questão social”, convergiram as demandas econômicas do capitalismo monopolista e os movimentos de organização e luta da classe operária.

Ainda dentro do contexto europeu, especificamente na Alemanha, sob o governo do chanceler Otto von Bismarck, surgiram as primeiras iniciativas formais de políticas sociais. Em 1883, em meio às greves e pressões dos trabalhadores, o Estado instituiu a Lei do Seguro Doença, seguida pela Lei do Seguro Contra Acidentes de Trabalho, de 1884 e a Lei do Seguro Invalidez e Velhice, de 1889.

Essas reformas foram uma resposta estratégica às pressões do movimento operário e às crescentes tensões sociais, e, de acordo com a interpretação de Behring e Boschetti (2011), o Estado alemão tinha o objetivo de desmobilizar a luta dos trabalhadores. Isso porque, ao mesmo tempo que concedia assistência econômica a algumas categorias em caso de incapacidade para o trabalho devido a problemas de saúde, acidente de trabalho ou idade avançada, buscava preservar a ordem social estabelecida e evitar a radicalização das classes populares. Assim, instituiu a previdência social como uma política destinada a afastar as ideias socialistas e social-democratas (Castro, 2018).

Portanto, as políticas sociais de Bismarck não apenas estabeleceram um sistema de proteção social, mas também atuaram como uma ferramenta de controle social, a fim de integrar a classe trabalhadora ao sistema estatal sem alterar a estrutura de poder existente. A esse respeito, Hobsbawm aponta que Bismarck:

[...] já na década de 1880 decidira cortar as raízes da agitação socialista por meio de um ambicioso esquema de previdência social; foi seguido, nesta orientação, pela Áustria e pelos governos liberais ingleses de 1906-1914 (aposentadorias, bolsas de trabalho, seguros de saúde e desemprego) e mesmo pela França, após algumas hesitações (aposentadorias em 1911) (Hobsbawm, 2015b, p. 95).

Na França, as primeiras iniciativas na promoção de políticas de bem-estar social também são datadas do final do século XIX. Data de 1880 o primeiro projeto

que versa sobre a proteção do trabalhador em caso de acidentes de trabalho, porém a aprovação da lei só acontece 18 anos depois, em 1898.

Decorridas duas décadas, as aposentadorias de operários e trabalhadores do campo são instituídas (Castel, 1998). O autor destaca que a objeção liberal à implantação dos programas de proteção social pode ser observada na lenta aprovação desses projetos. Seguindo em sua análise sobre o sistema de proteção social instituído na França, Castel pontua que “a proteção social aí assumida pelo Estado continua incomensuravelmente inferior ao que é não apenas na Grã-Bretanha e na Alemanha, mas também nos países escandinavos, na Áustria, nos Países Baixos e até na Romênia” (Castel, 1998, p. 363).

Diante do exposto, é possível observar que os programas de bem-estar social foram gradualmente institucionalizados na Europa, planejados e implementados dentro da lógica capitalista, com o objetivo de arrefecer a luta operária e desarticular a mobilização dos trabalhadores.

Tais programas consolidaram-se como instrumentos de controle social que, embora ofereçam benefícios à classe trabalhadora, buscam, na prática, preservar a ordem econômica estabelecida e impedir transformações profundas nas estruturas de poder e exploração. Dessa forma, as políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista, embora originárias da luta de classes, corroboram a reprodução das classes sociais (Faleiros, 2000).

Mesmo dentro da lógica de reprodução do capital, a institucionalização de políticas sociais representa vitórias significativas para os trabalhadores diante do poder hegemônico do liberalismo. Embora tais políticas não questionem a estrutura essencial do sistema econômico, elas garantem conquistas que resultam em melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora.

Sendo assim, as pesquisas de Behring e Boschetti (2011) demonstram que, até 1914, mesmo que limitadas pelo predomínio do liberalismo, todos os países da Europa haviam implementado formas de assegurar uma compensação financeira para os trabalhadores em situações de necessidade por doença, desemprego ou aposentadoria.

Como já mencionado, essa mudança de perspectiva em relação ao papel desempenhado pelo Estado e às políticas sociais acontece em meio ao processo de monopolização do capital e do avanço da mobilização operária, fenômenos que se desenrolam entre a segunda metade do século XIX e início do século XX.

Nesse período, as bases de sustentação do liberalismo começam a ruir, especialmente o pensamento hegemônico de que o livre mercado e a livre concorrência resultariam em preços justos e prosperidade para todos. No entanto, o que se observou foi a substituição da concorrência pelo controle dos preços e dos mercados por grandes monopólios, fruto da integração entre o capital bancário e o capital industrial (Behring; Boschetti, 2011).

O poder econômico das grandes corporações transformou profundamente a estrutura econômica global, com impactos nas dinâmicas políticas e sociais. A fusão entre política e economia fez com que a competição e o crescimento econômico moldassem as rivalidades internacionais (Hobsbawm, 1995).

Ao ultrapassar as fronteiras nacionais, as disputas pela maximização dos lucros entre os grandes conglomerados transformaram-se em confrontos violentos e destrutivos. Foram 31 anos de conflitos bélicos sem precedente, de 28 de julho de 1914, quando o império Austro-Húngaro declara guerra à Sérvia, até 02 de setembro de 1945, quando o Japão assina a sua rendição (Hobsbawm, 1995).

Ao se referir a uma "guerra mundial de 31 anos", o autor enfatiza o processo de continuidade e de grandes transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas entre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

É certo que, no contexto entre as duas guerras mundiais, a economia liberal entra em colapso, seus pilares de sustentação começam a desmoronar, a Grande Depressão (1929-1933) expõe as fragilidades do livre mercado diante da magnitude da crise, que se inicia com a queda de Bolsa de Valores de Nova York.

Esse evento desencadeou uma série de falências bancárias, desemprego, falências de empresas e uma desaceleração econômica generalizada. As economias em todo o mundo mergulharam em recessões prolongadas, elevando o desemprego a níveis alarmantes e criando uma onda de miséria que afetou milhões de pessoas (Sandroni, 1999).

No pior período da Depressão (1932-3), 22% a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, 31% da norueguesa, 32% da dinamarquesa e nada a menos que 44% da alemã não tinha emprego (Hobsbawm, 1995, p. 97).

Para aqueles que nada possuíam além de sua força de trabalho, o desemprego em proporções nunca antes vistas foi a principal consequência da

falência da economia liberal, “a imagem predominante na época era a das filas da sopa, de marchas da fome” (Hobsbawm, 1995, p. 98).

Nos EUA, a situação de penúria se torna ainda mais dramática, pois o país não possuía nenhuma política de assistência social e, mesmo em países europeus que já haviam implementado algum tipo de previdência pública, os valores e a cobertura oferecidos eram limitados e insuficientes, especialmente para os trabalhadores que permaneceram desempregados por períodos prolongados, como ocorreu durante a crise (Hobsbawm, 1995).

O colapso do modelo econômico liberal expôs a falácia das leis “naturais” da economia, afinal, o mercado não foi autossuficiente para superar a Grande Depressão, tornando-se imprescindível a atuação do Estado no socorro ao capital. Dessa maneira, o Estado passou a intervir diretamente no processo produtivo e a implantar estratégias para estabilizar a economia (Sandroni, 1999).

Esse contexto forçou os governos a reconsiderarem suas abordagens também em relação à assistência social. Dentre os mecanismos anticrise instituídos pelo Estado, as políticas sociais passaram a ser mais abrangentes, os direitos sociais, como a aposentadoria, o seguro-desemprego e a assistência à saúde, se tornaram mais universalizados e acessíveis.

Mais especificamente, a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em sua política de Estado. Os perigos implícitos em não fazer isso - radicalização da esquerda e, como na Alemanha e outros países agora o provaram, da direita - eram demasiado ameaçadores (Hobsbawm, 1995, p. 99).

Como parte desse processo, o presidente Roosevelt implementou nos Estados Unidos o *New Deal*, um conjunto de medidas destinadas à recuperação econômica, no qual o Estado passou a regular políticas nos setores da indústria, agricultura, finanças e assistência social. Tal iniciativa representou uma mudança significativa na concepção do papel do Estado, rompendo com a hegemonia do modelo liberal até então hegemônico (Behring; Boschetti, 2011).

Nesse ínterim, o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), em busca de soluções que superassem a crise econômica dentro dos limites estabelecidos pelo capital, defendeu um capitalismo que combinava intervenção estatal, economia de mercado e democracia política. Assim, o keynesianismo rompeu, mesmo que parcialmente, com os princípios do liberalismo clássico.

após a guerra o “pleno emprego”, ou seja, a eliminação do desemprego em massa, tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado [...]. O argumento keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político. Os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. (Hobsbawm, 1995, p. 100).

Desse modo, a profunda retração econômica iniciada em 1929 produz mudanças significativas na ordem burguesa estabelecida, tanto o *New Deal* quanto o keynesianismo se firmaram como medidas de intensa intervenção estatal na promoção da recuperação econômica. E é nesse contexto, quando o Estado capitalista estabelece medidas para superar a Grande Depressão, que as políticas sociais se generalizam, todavia, sua consolidação acontece apenas após a Segunda Guerra Mundial (Behring; Boschetti, 2011).

Historicamente, ao Estado, sempre coube o papel e a função de mantenedor dos interesses e das necessidades do capital, a este é imperativo a existência de um Estado que lhe assegure os mecanismos de exploração do trabalho e acumulação de riquezas. Nesse sentido, as políticas sociais e econômicas viabilizadas no pós-guerra foram marcadas por uma forte intervenção do Estado, com ênfase no pleno emprego como incentivo à ampliação do mercado de consumo e na busca por estabilidade econômica.

Hobsbawm (2015b) destaca que essa reconfiguração do mundo do capital no pós-guerra, ao integrar a intervenção estatal com a implementação de redes de proteção social, como aposentadoria, saúde e educação, desempenhou um papel crucial na mitigação dos riscos de radicalização política e do ressurgimento de movimentos, como o nazismo e o fascismo, que haviam sido recentemente derrotados, ao mesmo tempo em que continham o avanço do comunismo soviético.

As ações do Estado, conduzidas pelas ideias de Keynes, representaram uma abordagem de recuperação das condições necessárias ao desenvolvimento do capital, assim, as primeiras décadas que se seguem ao pós-Segunda Guerra Mundial correspondem aos “anos dourados” do capital, período caracterizado pelo crescimento econômico acelerado e pela expansão do consumo de massa, regulados pela ação do Estado, o qual se utilizou de mecanismo de regulamentação das relações entre capital e trabalho, de política monetária e fiscal e das políticas sociais (Behring; Boschetti, 2011).

Nesse ínterim, a intervenção do Estado na regulamentação das relações sociais e econômicas proporcionou o desenvolvimento das políticas sociais em uma fase de crise do capital. De fato, os interesses do capital, mesmo em um período de forte atuação estatal, nunca foram contrariados. Nessa perspectiva, as autoras pontuam que eram aceitas as políticas sociais voltadas para aqueles que não estavam aptos ao trabalho, como crianças, idosos e deficientes, mas que a prosperidade e o bem-estar ainda deveriam ser buscados nas dinâmicas do mercado.

Durante essa fase, as economias do centro do capital apresentaram um crescimento substancial na produção industrial e no comércio. Dados apresentados por Hobsbawm (2015b) mostram que esses países concentraram, em média, três quartos da produção do planeta no período.

O autor ainda reforça que a riqueza produzida nunca foi acessada pela população dos países de economia periférica, como é o caso do Brasil, o qual, nesse contexto, ainda se mantinha dependente das exportações de produtos primários, sem um processo significativo de industrialização ou diversificação econômica.

O crescimento explosivo da produção mundial abasteceu o mercado com bens de consumo que anteriormente só poderiam ser acessados por uma minoria da população, televisões, rádios, discos de vinil, eletrodomésticos, câmeras fotográficas, fitas cassete e relógios digitais inundam o mercado (Hobsbawm, 2015b). Nesse contexto, as massas de trabalhadores beneficiadas pelo pleno emprego e pelas políticas sociais experimentaram um aumento significativo no poder de compra, o que permitiu a ascensão de um novo padrão de consumo.

Entretanto, a partir do final dos anos de 1960, o mundo assistiu ao esgotamento do modelo keynesianista, que já não conseguia responder com eficácia aos interesses do capital. As elevadas taxas de inflação e o baixo nível de crescimento econômico colocaram em xeque o equilíbrio entre crescimento produtivo, consumo e lucro (Hobsbawm, 2015b). Tais fenômenos desafiavam a eficiência das políticas de intervenção estatal, pois, como atestam Behring e Boschetti (2011, p. 91), “para o capital, regulamentação estatal só faz sentido quando gera um aumento da taxa de lucros, intervindo como um pressuposto do capital em geral”.

Nesse contexto, a intervenção estatal, que até então havia desempenhado um papel significativo na resolução dos problemas do sistema capitalista no pós-guerra, já não se mostrava tão eficaz. A crise estrutural inerente ao modelo capitalista se acentuou na década de 1970, principalmente após a crise do petróleo de 1973.

Em um panorama de instabilidade geopolítica no Oriente Médio, o preço do petróleo disparou, com aumentos que superaram a marca de 100% naquele ano, o que conduziu as economias estadunidense e europeia novamente a um período de recessão e inflação (Napolitano, 2021).

Nesse cenário, os economistas neoliberais intensificam as críticas ao Estado intervencionista. As políticas sociais, anteriormente promovidas como instrumentos de regulação e equilíbrio, passaram a ser duramente atacadas, “ao fim os remédios keynesianos tiveram que ser rejeitados nos países capitalistas avançados do Ocidente, quando seus custos começaram a se tornar inadmissíveis” (Mészáros, 2002, p. 731).

3.2 O neoliberalismo e a negação dos direitos sociais

Diante da avidez do capital pela maximização dos lucros e em meio à crise econômica da década de 1970, o pensamento neoliberal avança com suas críticas ao modelo keynesiano, de modo a sugerir um novo paradigma para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Como alternativa ao Estado intervencionista keynesiano, o neoliberalismo propõe a adoção de políticas econômicas que priorizam a liberdade de mercado, o controle da inflação e as privatizações (Chomsky, 2002). Medidas que visavam à estabilização financeira e à contenção dos gastos públicos, o que, de fato, recai sobre a política de bem-estar social.

Sob a lógica neoliberal, tais políticas são severamente atacadas, uma vez que sua filosofia considera os investimentos em políticas sociais, sejam elas nas áreas de educação, saúde, moradia, ou políticas de redistribuição de renda, como custos ao Estado que devem ser minimizados, em contrapartida, os benefícios ao capital são multiplicados.

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a

dependem da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise [...] prevalecendo o [...] referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização, a descentralização (Behring; Boschetti, 2011, p. 156).

Desse modo, os direitos sociais já estabelecidos são submetidos aos interesses econômicos do Estado neoliberal. Napolitano (2021) destaca que as melhorias no padrão de vida da classe trabalhadora, conquistadas durante os anos dourados do capital, são difíceis de serem mantidas em meio à exigência burguesa por maiores lucros. Isso se dá, principalmente, quando os neoliberais, pautados nas ideias defendidas por Friedrich Hayek, em *O Caminho da Servidão*, publicado em 1944, identificaram o movimento operário e a ação sindical e seu “poder excessivo e nefasto”, como responsáveis pelos gastos exorbitantes em políticas sociais (Anderson, 1995).

O “remédio” neoliberal para crise desencadeada nos anos de 1970 envolvia a máxima atuação da ação do Estado na contenção do movimento sindical e na estabilização monetária, ou seja, na defesa dos interesses do capital, no entanto, no que diz respeito às políticas sociais e de controle econômico, a intervenção estatal deveria ser mínima (Anderson, 1995).

Nesse contexto, para os neoliberais, o Estado de bem-estar social é o responsável pelo déficit público e pela estagnação econômica. Logo, segundo eles, para estabilizar a economia e incentivar o crescimento econômico, é necessário diminuir a carga tributária destinada aos gastos sociais. As leis trabalhistas e as políticas de regulamentação salariais também são duramente atacadas por representarem altos custos aos empresários, assim, “uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas” (Anderson, 1995, p. 2).

Seguindo em sua análise da gênese neoliberal, Anderson (1995) observa que esse modelo se consolida como política hegemônica apenas na década de 1980, quando países do centro do capital elegem lideranças conservadoras. No Reino Unido, Margaret Thatcher assume o cargo de primeira-ministra em 1979; nos Estados Unidos, Ronald Reagan é eleito presidente em 1980; e, na Alemanha, Helmut Kohl chega ao poder em 1982, ao derrotar a coalizão social-liberal vigente.

Porém, o laboratório neoliberal foi o Chile de Pinochet. A implantação da agenda do neoliberalismo foi viabilizada em um período de suspensão democrática,

quando Pinochet chega ao poder em 1973 e depõe o presidente democraticamente eleito, Salvador Allende. Assim, em meio às violências que permeiam os governos ditatoriais, foi implementado um conjunto de medidas de orientação neoliberal — como as privatizações, os ajustes monetário e fiscal, a desregulamentação das relações de trabalho e a repressão aos sindicatos — cerca de uma década antes das experiências semelhantes observadas no Reino Unido e nos Estados Unidos (Anderson, 1995).

Na Inglaterra, Thatcher implanta sua série de medidas para reduzir os “gastos excessivos” em políticas sociais, as políticas do Estado de bem-estar social sofrem cortes significativos sob a justificativa de frear o déficit público. De 1979 a 1990, a pressão neoliberal na Inglaterra diminuiu os impostos, especialmente para a elite britânica, desregulamentou os setores industrial e financeiro, acabou com pleno emprego, restringiu a atuação sindical, enfraqueceu as greves e implantou o sistema de privatizações, principalmente de indústrias de base nos setores de produção de energia, aço, água e gás, setores-chave para o desenvolvimento econômico, mas que demandam altos investimentos em sua instalação (Anderson, 1995).

Por fim, fica evidente como o capital vai se apropriando das benesses geradas pelo Estado. O neoliberalismo, em termos práticos, não significou a ausência da intervenção estatal, mas sua reconfiguração em favor dos interesses do capital. De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo apesar de toda sua crítica ao Estado, jamais idealizou sua extinção, mas sim a transformação de suas formas de atuação, a lógica da concorrência e da eficácia, que regem a iniciativa privada, passam a orientar as políticas públicas e a organização dos serviços estatais, de modo a converter o próprio Estado em um gestor voltado para a eficiência empresarial.

A estabilidade monetária necessária à expansão dos lucros do capital é assegurada por políticas estatais. O pacote de ajustes neoliberal inglês na perspectiva de Anderson (1995, p. 3) foi o mais “sistemático e ambicioso”, este afetou desproporcionalmente os mais pobres, pois os benefícios fiscais favorecem apenas as elites, enquanto que os cortes nos benefícios sociais atingem a qualidade de vida de milhares de trabalhadores.

Assim, na Grã-Bretanha da sra. Thatcher, reconhecidamente um caso extremo, à medida que se desmantelava a proteção do governo e dos sindicatos, o quinto de operários que estava na base na verdade ficou em

pior situação, se comparado com o resto dos operários, do que estava um século antes (Hobsbawm, 2015b, p. 302).

Nos Estados Unidos, Ronald Reagan, orientado pela cartilha neoliberal de Milton Friedman, adotou como prioridades para a retomada do crescimento econômico a redução da carga tributária sobre os altos rendimentos, a elevação das taxas de juros, a repressão dos sindicatos e o desmantelamento das greves.

No que diz respeito aos gastos públicos, o governo estadunidense eleva os gastos militares a um nível tal que Anderson (1995, p. 4) define a política de Reagan com um “keynesianismo militar disfarçado”. O autor reforça que o neoliberalismo norte-americano focou seus esforços na competição militar com a União Soviética, com o objetivo de enfraquecer a economia soviética e revitalizar a economia dos países do centro do capital. A esse respeito Hobsbawm (2015b) afirma que:

O maior dos regimes neoliberais, os EUA do presidente Reagan, embora oficialmente dedicado ao conservadorismo fiscal (isto é, orçamentos equilibrados) e ao “monetarismo” de Milton Friedman, na verdade usou métodos keynesianos para sair da depressão de 1979-82, entrando num déficit gigantesco e empenhando-se de modo igualmente gigantesco a aumentar seus armamentos (Hobsbawm, 2015b, p. 402).

Mesmo com a implantação do receituário neoliberal que promoveu a desregulamentação dos mercados, a manutenção da taxa de desemprego “natural”, as privatizações, a reforma fiscal, a retração das políticas sociais, o esvaziamento da luta sindical e os baixos salários, as pesquisas de Anderson (1995) e Behring e Boschetti (2011) revelam que, na década de 1980, os países de capitalismo avançado não conseguem retomar as taxas de crescimento econômico dos “anos dourados”.

Em suas pesquisas, Behring e Boschetti (2011) apresentam dados das taxas de crescimento econômico anual dos países membro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período de 1960 a 1993. Percebe-se que na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1980, já sob a hegemonia neoliberal, o crescimento econômico do período não supera os números da década de 1960, quando havia o predomínio do Estado keynesiano.

Anderson (1995) reflete sobre a taxa de desemprego nos países membro da OCDE, que, no auge da crise da década de 1970, atingiu a marca dos 4% e que,

na década seguinte, em meio à agenda de reestruturação econômica neoliberal, atingiu a marca de 8%.

Assim, fica evidente que a agenda neoliberal, à medida que vai conquistando governos e estabelecendo-se como política econômica hegemônica, aprofunda a exploração da classe trabalhadora, promove o aumento das taxas de desemprego, a flexibilização das leis trabalhistas, estimula a informalidade e desmantela os sistemas de proteção social.

Além do âmbito econômico, o neoliberalismo reconfigura a vida social; o indivíduo passa a ser concebido como uma “empresa”; a sociedade, como “mercado”; e a concorrência passa a fazer parte das relações sociais. Para isso, as instituições, as relações sociais e os próprios indivíduos precisam ser transformados, “o homem liberal é um homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Para os autores, os mecanismos do mercado se expandem e se multiplicam para além do mundo econômico, de modo a moldar comportamentos, instituições e valores. O neoliberalismo atravessa todos os aspectos da vida humana, a educação passa a ser tratada como um produto, o cidadão é transformado em consumidor e o trabalhador é convertido em “empresa de si mesmo”, ou seja, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso diante de um mercado cada vez mais competitivo e excludente é deslocada para o indivíduo.

Portanto, o neoliberalismo não apenas precariza as condições materiais de existência dos trabalhadores, também molda subjetividades e reconfigura a vida social, de forma a naturalizar as desigualdades, a instabilidade dos empregos e a precarização do trabalho. A figura do trabalhador empreendedor de si mesmo, exaltada no discurso dominante, esconde a fragilidade de vínculos, a ausência de proteção social e a constante instabilidade que caracterizam o mundo do trabalho na contemporaneidade.

A pesquisa de Carvalho A. *et al.* (2022), a respeito das reconfigurações do capital no Brasil contemporâneo em meio ao período de ajuste à financeirização econômica, revela a superexploração e precarização do trabalho, uma realidade que envolve trabalhadores totalmente desprotegidos e disponíveis ao capital, de modo a integrarem o novo modelo de exploração do mundo do capital, o trabalho uberizado:

Se o emprego formal foi violentamente atingido, a informalidade ganhou contornos de servidão. É emblemático o caso das atividades realizadas por

meio de plataformas digitais, a constituírem o fenômeno contemporâneo da uberização, que se expande vertiginosamente nos últimos seis anos no Brasil (Carvalho *et al.*, 2022, p. 307).

Nessa perspectiva, a hegemonia neoliberal é responsável por profundas mudanças que culminam em uma crescente precarização do mundo do trabalho e na pauperização dos trabalhadores. As altas taxas de desemprego, a flexibilização dos contratos de trabalho, os empregos temporários que não permitem o acesso a direitos trabalhistas, a grande quantidade de trabalhadores na informalidade e a pressão sobre as políticas sociais são marcas contemporâneas do Estado neoliberal na condução de suas políticas.

Para Behring e Boschetti (2011), as reconfigurações das políticas sociais em curso no início do século XXI seguem o caminho da “restrição, seletividade e focalização, em outras palavras, rompem com os compromissos e consensos do pós-guerra, os quais permitiram a expansão do *Welfare State*” (Behring; Boschetti, 2011, p. 135).

Nesse contexto, o neoliberalismo impôs um novo padrão de regulação social, marcado pela responsabilização individual, pela redução do papel do Estado e pela priorização de políticas focalizadas em detrimento da universalização dos direitos. No caso brasileiro, para compreender plenamente os impactos desse processo, é necessário voltar o olhar para a trajetória histórica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e para a forma como as políticas sociais foram historicamente constituídas no País, considerando suas particularidades, contradições e os limites impostos por seu padrão de desenvolvimento.

3.3 As particularidades das políticas sociais no Brasil: os antecedentes e os seus desdobramentos

Nesta subseção, buscamos analisar o processo de desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do capitalismo no País apresenta características distintas em relação ao ocorrido na Europa.

A formação social brasileira é marcada por especificidades históricas, econômicas e sociais que se entrelaçam ao longo do tempo, desde o período colonial até a contemporaneidade. Essas particularidades moldaram a formação do

capitalismo e a estrutura das políticas sociais, a refletir as singularidades do contexto nacional e as diferentes fases do desenvolvimento econômico e social.

3.3.1 Os reflexos da colonização brasileira em suas políticas sociais: um passado persistente

A começar pela colonização, o Brasil, assim como o continente americano, tem a gênese de sua formação social nos mecanismos de exploração impostos por uma metrópole europeia, em nosso caso, Portugal. Dessa maneira, entramos na história ocidental sob a condição de colônia portuguesa, inseridos em “um capítulo da história do comércio europeu” (Prado Jr, 2011, p. 29).

Nesse contexto, a colonização e o povoamento configuram-se como componentes de um vasto empreendimento comercial, cuja produção é direcionada a atender aos interesses mercantis da metrópole europeia. Trata-se de uma estrutura mercantil caracterizada pelo latifúndio, pela monocultura e pelo trabalho escravo que deixou profundas marcas na sociedade brasileira, cujos reflexos ainda persistem até a contemporaneidade. A sociedade e a economia colonial, portanto, são organizadas em torno desse modelo comercial, cuja dinâmica de exploração e concentração de recursos fundamenta as relações sociais e as bases econômicas da Colônia (Prado Jr, 2011).

Montou-se uma estrutura baseada na formação de grandes unidades produtivas - os latifúndios -, dedicadas ao plantio de um só gênero de exportação e à produção em larga escala. As determinações dessa época moderna criaram economias dependentes, muito especializadas e que visavam à maximização dos lucros fora de seus territórios (Schawarcz; Starling, 2018, p. 53).

Essa inserção forçada na dinâmica mercantil internacional consolidou uma economia agrária e extrativista subordinada a interesses mercantis externos e não ao atendimento das necessidades da sociedade local. Em fins do século XVIII, enquanto o modo de produção industrial se desenvolvia na Europa, o alvará de 1785 proibiu a instalação de manufaturas na Colônia, o que, para Prado Jr. (2011, p. 237), representou o “golpe de morte na indústria da colônia”.

O rompimento entre a Metrópole e a Colônia, ocorrido em 7 de setembro de 1822, dá origem ao que Fausto (1997, p. 134) define como uma “situação estranha”, caracterizada pelo fato de o Brasil ser o único País nas Américas que,

após a Independência, estabeleceu a monarquia como forma de governo e continuou a ser governado por um príncipe europeu, membro da mesma monarquia que subjugou o País à condição de colônia de exploração por mais de três séculos. Tal situação já oferece indícios sobre a natureza do Brasil em formação, apontando para as questões relativas aos setores da sociedade que o novo Estado brasileiro incluiria em suas políticas.

Nesse contexto, a instituição de uma Monarquia Constitucional representava uma das alternativas políticas viáveis para o Brasil independente. Dentre as opções disponíveis, como Monarquia ou República, a centralização política em torno da monarquia estava alinhada ao projeto de unidade nacional, prevenindo o esfacelamento do território brasileiro, como ocorreu na América espanhola, em que quatro vice-reinos se fragmentaram em 14 países independentes.

Para a historiadora Miriam Dolhnikoff (2021), os defensores do caminho monárquico, tanto a elite política quanto econômica, estavam unidos em torno de um interesse comum, a continuidade da escravidão. Para tanto, acreditavam que somente a unidade política em torno de D. Pedro I seria capaz de resistir às pressões inglesas pelo fim do tráfico de escravizados e reprimir as rebeliões sociais. Assim, a Independência representa a ruptura da relação de dominação entre Metrópole e Colônia, mas também a permanência de estruturas herdadas da colonização.

Dessa forma, o processo de independência brasileiro não significou o rompimento com a ordem socioeconômica anterior, e sim um rearranjo dos interesses das elites dominantes (Coutinho, 2006), que buscaram preservar seus privilégios e o *status quo* por meio de adaptações políticas e institucionais.

A independência, portanto, não resultou em transformações profundas nas estruturas de poder ou na redistribuição de riquezas, o complexo processo de formação do Estado e da nação manteve intactos os pilares econômicos, como a escravidão e a concentração de terra. Esse rearranjo, embora tenha conferido ao Brasil um novo *status* político, não alterou substancialmente as dinâmicas de exploração e desigualdade que caracterizavam a sociedade colonial.

O que prevaleceu foi o passado, a continuidade colonial, o escravismo, o absolutismo. O modelo pelo qual se organizou o Estado nacional garantiu continuidade, o conservantismo, as estruturas sociais herdadas do colonialismo, o lusitanismo (Ianni, 1992, p. 14).

Diferente das longas lutas por independência que solaparam o continente americano entre o final do século XVIII e início do século XIX, no Brasil, o processo de emancipação política é marcado por mudanças políticas e institucionais impostas de cima para baixo, planejadas e orquestradas pelas elites e para as elites. A aliança firmada entre Dom Pedro I e as elites nativas garante o que Ianni (1992) classificou como continuidade colonial, a escravidão, o latifúndio monocultor, a hierarquização social, ou seja, a manutenção de seus privilégios.

Nesse cenário, é importante pontuar que o processo de independência e de construção do Império brasileiro não foi pacífico, pois, nas províncias da Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pará e Cisplatina, os enfrentamentos com as tropas portuguesas leais às Cortes de Lisboa que se opunham à ruptura entre Portugal e Brasil se estenderam até o final de 1823. As pesquisas de Cândido (2018) e Costa (2023) indicam uma participação heterogênea de setores da população, composta por negros, brancos livres, indígenas, mestiços e escravizados nos conflitos ocorridos no Ceará.

Essa população foi alijada de seus direitos políticos, uma vez que a construção do Brasil como uma nação emancipada e soberana teve sua gênese marcada pela consolidação de um projeto conservador, o qual promoveu a exclusão sistemática de escravizados, povos indígenas, mulheres e homens livres e pobres dos projetos políticos concebidos para a nação. Sem proporcionar o rompimento com a ordem socioeconômica estabelecida desde a colonização, a emancipação política do Brasil não foi estabelecida por meio de uma revolução “no sentido forte da palavra” (Coutinho, 2006, p. 75).

A Grande lavoura e mineração, nas condições em que podiam ser exploradas produtivamente, impunham a perpetuação das estruturas do mundo colonial - da escravidão a extrema concentração de renda e ao monopólio do poder por reduzidas elites, com a marginalização permanente da enorme massa de homens livres que não conseguia classificar-se na sociedade civil (Fernandes, 2006, p. 51).

A população, composta em sua maioria por escravizados, trabalhadores rurais e urbanos, não tinha uma representação efetiva nas decisões políticas, tendo em vista que “o projeto nacional, que então se constituía, previa, pois, a exclusão da cidadania de amplos setores – indígenas, escravos e mulheres – e jogava a perspectiva de abolição em um futuro longo, indeterminado” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 232).

A primeira constituição brasileira imposta por D. Pedro I, em 1824, preservou traços absolutistas, ao estabelecer o Poder Moderador exercido exclusivamente pelo imperador, com a prerrogativa de regular os demais poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). O autoritarismo e o centralismo político são marcas da Constituição imperial, mesmo com o estabelecimento dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Conforme o pensamento de Montesquieu, a existência de um quarto poder, exercido pelo Imperador, demonstra que D. Pedro I não tinha interesse em estabelecer uma Monarquia Parlamentar, e sim governar de maneira absoluta. Cumpre destacar que a instabilidade política de seu governo se deve em parte à condução do Estado de maneira autoritária.

Quanto à definição de quem são os cidadãos brasileiros, a Carta determina como sendo aqueles que nasceram no Brasil “quer sejam ingênuos os libertos” (Brasil, 1824), mas também delimita a necessidade da propriedade de bens para uma “decente subsistência” (*ibidem*) a quem pretendesse participar dos Conselhos de Províncias.

Dentro dos ritos legais de uma Monarquia Constitucional, a participação política é restrita pelo voto masculino e censitário, as eleições eram indiretas e realizadas em dois turnos. No primeiro turno, a “massa de cidadãos ativos” (*ibidem*), ou seja, aqueles com renda de “cem mil réis anuais por bem de raiz, indústria, comércio ou emprego” (*ibidem*) participavam das eleições paroquiais e definiam os eleitores. A estes era exigida uma renda anual de duzentos mil réis, cabendo-lhes eleger deputados, senadores e conselheiros de Província. Vale ressaltar que homens libertos, mesmo com direito à cidadania garantido no artigo 6, estavam excluídos do direito de eleger deputados e senadores pelo artigo 94 da Constituição Federal de 1824, mesmo que cumprissem as outras exigências.

Os direitos civis, conforme estabelecido no artigo 179 da Constituição de 1824, abrangiam a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, o direito à propriedade e a inviolabilidade da liberdade pessoal. No entanto, esses direitos foram aplicados de forma bastante restrita e não foram garantidos de maneira universal a toda a população. A exclusão dos escravizados, a censura imposta à liberdade de expressão, a posição privilegiada da Igreja Católica e a concentração de poder nas mãos das elites agrárias revelam as contradições da nação em construção.

Para Carvalho J. (2019), a continuidade de elementos herdados da colonização, como a escravidão, que só foi abolida em 1888, a grande propriedade de terra e o Estado comprometido com as elites nativas, foram empecilhos ao exercício dos direitos civis, que permaneceram apenas na lei.

A partir da Independência, o poder passa a organizar-se a partir de dentro e não mais como uma imposição portuguesa, mas a despeito do rompimento com a relação de dominação, Fernandes (2006) aponta o caráter conservador do processo de construção de um Estado Nacional independente que buscou preservar e fortalecer a ordem social anterior.

A persistência dessas estruturas conservadoras evidencia que “no Brasil o liberalismo é filtrado pelas elites nativas por meio de uma lente singular” (Behring; Boschetti, 2011, p. 73). A nação recém-emancipada adapta o pensamento liberal, ideologia vinculada ao capitalismo global em pleno desenvolvimento, à sua realidade escravocrata e patriarcal.

Nesse contexto, o Estado é apropriado pelas elites locais, e a administração pública subordina-se aos interesses privados. As origens do Estado brasileiro são marcadas pelo patrimonialismo, caracterizado pela confusão entre as esferas pública e privada.

Esse legado é perceptível até os dias atuais, quando grupos privados se enraízam nas estruturas estatais, consolidando um sistema de clientelismo e favorecimento que dificulta a implementação de políticas públicas voltadas para o bem comum. Essa prática de captura do Estado por interesses privados perpetua um ciclo de desigualdade, em que as elites dominantes mantêm sua influência política e econômica. Nas palavras de Schwarcz (2019, p. 87), “essa é uma forma autoritária e personalista de lidar com o Estado, como se ele não passasse de uma generosa família”.

A elite nativa, formada sobretudo pelos grandes senhores rurais, assumiu o controle político durante o período imperial (1822–1889), com maior ênfase após 1831, em decorrência da abdicação de D. Pedro I. Segundo Furtado (2005), nesse momento histórico, o Brasil carecia de uma classe comercial consolidada, já que, durante o período colonial, o monopólio das atividades comerciais esteve restrito a Portugal, o que conferiu à elite agrária uma posição de destaque no cenário econômico e político.

O mesmo autor indica que a Independência significou para a elite agrária o fim do entreposto português, a liberdade de comércio, o acesso às mercadorias importadas e a possibilidade de obtenção de créditos, mas que, estando o Brasil, desde a colonização, integrado de forma dependente às economias europeias como fornecedor de produtos agrícolas, essa dependência econômica se perpetua após 1822, principalmente em relação à Inglaterra.

Corroborando Furtado, Ianni (1992) reforça que a economia brasileira, mesmo após a Independência (1822) e a Proclamação da República (1889), continua marcada pela dependência em relação ao sistema capitalista mundial. A economia brasileira no Império (1822 a 1889) continua agrária e exportadora de produtos primários, o período é marcado pela expansão da lavoura de café, que se firma como principal produto de exportação já na terceira década do século XIX, época em que já representava 40% das exportações, ultrapassando o açúcar e o algodão (Furtado, 2005).

A produção de café desloca definitivamente o centro de atividade econômica do País para a região centro-sul, a produção em larga escala iniciada pela região do Vale do Paraíba, expande-se para a região centro-oeste da província paulista. O escoamento da produção para os portos do Rio de Janeiro e de Santos era feito por mulas que desciam a Serra do Mar em direção a Santos, eram viagens longas por estradas precárias e caminhos tortuosos, transpondo florestas e rios (Dolhnikoff, 2021).

Com o objetivo de atender às demandas do comércio exportador e impulsionar a economia, a infraestrutura, como ferrovias, portos e estradas, começou a ser expandida, ainda que de forma insuficiente. Em 1867, com investimento inglês, é inaugurada a ferrovia que liga Jundiaí a Santos, na década seguinte, os próprios fazendeiros passam a investir em ferrovias. Fausto (1997) sugere que, após 1850, com a proibição do tráfico humano de africanos, o capital é liberado e os cafeicultores passam a investir na modernização da produção, assim como em outras áreas.

Durante todo o século XIX, o Brasil manteve-se como um País de economia agrária com a produção voltada para o mercado externo. Nesse período, a democracia censitária viabilizou a presença e permanência da elite agrária exportadora na Assembleia Nacional, elite esta que era mantida pela exploração absoluta de milhares de escravizados. Assim, a abolição da escravidão representava

uma ameaça à viabilidade econômica de suas propriedades e à manutenção de sua dominação social.

Desse modo, a questão da escravidão é ignorada pela Constituição do Império, o Brasil é o último País a abolir o trabalho escravo, o que acontece em 1888, um ano antes da queda da Monarquia. No final do século XIX, os caminhos estão abertos para o desenvolvimento dos fatores “condicionantes estruturais da proteção social” (Pochmann, 2017, p. 5). O autor elenca o trabalho assalariado, a ampliação da democracia e a economia industrial como elementos estruturais condicionantes ao estabelecimento da proteção social nos países do centro do capital.

Como dito, nos países que fazem parte do centro hegemônico global, as políticas de proteção social foram implantadas durante o século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. No caso brasileiro, como dos países que se situam na periferia da economia mundial, os elementos condicionantes da proteção social são desenvolvidos em outro ritmo e com as particularidades próprias das nações marcadas pela exploração colonial europeia.

No contexto em questão, a transição do regime monárquico para a República não resultou, de forma imediata, na consolidação de uma democracia de massa. Embora a escravidão tenha sido um dos principais obstáculos à plena cidadania, o governo republicano brasileiro se distanciou do verdadeiro significado de “república”, especialmente considerando a origem etimológica do termo, derivado do latim *Res Publica*, que se traduz como “coisa pública”.

Esse conceito está intrinsecamente relacionado à ideia de separação entre o público e o privado, em uma forma de governo orientada pelos interesses e necessidades da coletividade. No entanto, a Primeira República brasileira se caracterizou pela prevalência do poder das oligarquias regionais, sobretudo das de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, o que contrasta com a concepção republicana de uma governança voltada para o bem comum (Carvalho J., 2019).

A esse respeito, Resende (2018) aponta a contradição do próprio termo República das oligarquias, uma vez que o poder nesse período foi exercido por uma minoria de latifundiários, enquanto que a maioria dos brasileiros foi excluída do processo de participação política. Tratava-se basicamente da manutenção dos privilégios da elite agrária.

Aqui, é fundamental destacar a participação das classes populares, tanto urbanas quanto rurais, nos movimentos sociais ocorridos ao longo desse período, como a Guerra de Canudos, na Bahia, a Guerra do Contestado, na região de fronteira entre o Paraná e Santa Catarina, e o Massacre do Caldeirão, no Ceará, movimentos esses resultantes de tensões causadas pela extrema pobreza, pela exploração do trabalhador rural, pela posse da terra e pelo desejo de justiça. Em suma, pelo total abandono ao qual o povo brasileiro estava submetido em meio a um governo dito republicano, mas cuja principal agenda era atender aos interesses de uma elite agrária.

Em distintas regiões do país estouraram movimentos sociais que combinam a questão agrária e a posse da terra com traços fortemente religiosos. Levantes como Contestado, Juazeiro, Caldeirão, Pau-de-Colher e Canudos [...]. Abandonados por uma República que fazia da propriedade rural a fonte do poder oligárquico, grupos de sertanejos buscaram transpor o abismo que os separava da posse da terra [...] (Schwarcz; Starling, 2018, p. 332).

O fortalecimento das oligarquias regionais tem origem na Constituição Republicana de 1891, a qual, embora tenha sido marcada pela vitória do projeto liberal, este coexistiu com o domínio oligárquico. O novo ordenamento institucional estabeleceu princípios, como a livre concorrência econômica, as liberdades individuais e a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A consolidação da separação entre Estado e Igreja também se deu nesse contexto. No entanto, a profunda desigualdade social presente no País tornava inviável e absurda a ideia de livre competição.

A institucionalização do federalismo, inspirada no modelo norte-americano, pôs fim ao centralismo vigente durante o Império, deu autonomia aos estados e, conseqüentemente, fortaleceu as oligarquias agrárias. Conforme estabelecido pela Constituição, os estados passaram a gozar de autonomia fiscal, jurídica e administrativa, além de usufruírem dos direitos de reter as receitas oriundas das exportações, constituir suas próprias forças policiais, contrair empréstimos no exterior, instituir impostos interestaduais e organizar eleições estaduais e municipais, o que resultou na consolidação de um sistema que favorecia o fortalecimento do poder local.

O federalismo atendia aos interesses das elites agrárias, representadas, entre outros, pelo Partido Republicano Paulista e pelo Partido Republicano Mineiro. A descentralização política permitiu que as oligarquias agroexportadoras

assumissem o controle do País. Os estudos de Resende (2018) sobre o liberalismo oligárquico evidenciam como a República rompeu com a relação direta, existente durante o Império, entre o poder local e o centro do poder nacional. Com o governo republicano, os governadores de cada estado passaram a exercer a direção e o controle tanto da política estadual quanto nacional, sendo fundamental o papel desempenhado pelos coronéis nesse processo.

O coronel era o posto mais alto na Guarda Nacional, instituição imperial criada durante o Período Regencial para combater as rebeliões, funcionava como uma espécie de “força armada das elites” (Resende, 2018, p. 4). Com a proclamação da República, a Guarda perdeu sua força militar, mas os coronéis, grandes proprietários de terra, conservaram o poder político em seus municípios. O coronelismo constitui-se, assim, como a base na qual estava assentada a dominação oligárquica.

Em relação ao processo eleitoral, a Constituição republicana estabelece o voto direto e aberto, ou seja, não era secreto, o que favorecia a fraude e corrupção eleitoral, a esse respeito Schwarcz (2019, p. 54) disserta:

O “voto de cabresto”, por exemplo, converteu-se numa prática político-cultural – um ato de lealdade do votante ao chefe local. Por sua vez, o “curral eleitoral” aludia ao barracão onde os votantes eram mantidos sob vigilância e ganhavam uma boa refeição, dali só saindo na hora de depositar o voto – que recebiam num envelope fechado – diretamente na urna.

A cidadania política ficou restrita aos homens adultos e alfabetizados, em um processo eleitoral marcado por fraudes e exclusões, uma vez que, mulheres, soldados, integrantes de ordem religiosas e analfabetos não tinham direito ao voto. Enquanto a Constituição do Império excluía pela exigência de uma renda mínima, a Constituição republicana estabeleceu o letramento como critério de cidadania, em uma sociedade em que o acesso à educação era privilégio de poucos. Com relação ao impedimento do voto dos analfabetos, Napolitano (2021, p. 25) afirma:

A proibição do voto dos analfabetos no Brasil duraria quase 100 anos, excluindo a maioria da população trabalhadora e pobre da cidadania política, a título de garantir a “qualidade das eleições”. Os números demonstram essa exclusão. Ao longo de todas as eleições da Primeira República, apenas de 2% a 5% da população pôde votar.

Essa exclusão reflete as desigualdades sociais e políticas da época, a evidenciar que, apesar da formalização de direitos políticos, o acesso à cidadania

plena era limitado a uma parcela restrita da população, de modo a perpetuar estruturas de poder e controle que favoreciam as elites.

No que diz respeito à exclusão da maioria do povo brasileiro da nascente República, não podemos deixar de pontuar a situação dos ex-escravizados, libertos em 1888. Foram deixados à margem da sociedade brasileira pelo Império e também pela República (Resende, 2018). A eles não foi dado o acesso à educação, terra ou emprego.

Em uma tentativa de branquear a população brasileira, o Estado, pautado em teorias racistas, a exemplo o darwinismo racial, que “pretendia classificar a humanidade em raças superiores e inferiores, onde os homens brancos e ocidentais ocupariam o topo da pirâmide social” (Schwarcz, 2019, p. 30), vai atrair imigrantes para vagas na agricultura e na indústria, sobrando para os ex-escravizados os serviços mais pesados e com menor remuneração.

Nesse contexto, a transição para o trabalho assalariado aconteceu de modo conservador, o Estado republicano preferiu contratar imigrantes a investir na educação e na qualificação da população negra ex-escravizada, a qual representava uma grande parte da força de trabalho.

Essa escolha refletia as estruturas sociais e raciais da época, em que as elites no exercício das decisões políticas e econômicas optaram por um modelo de imigração que preservava a ordem social, enquanto marginaliza a população negra, mantendo-a afastada das oportunidades de integração à sociedade pela inserção ao mercado de trabalho.

Desse modo, os resultados das ações do Estado Republicano, ou a ausência destas, refletem as desigualdades sociais e políticas da época, a revelar que, apesar da formalização de direitos políticos, o acesso à cidadania era limitado a uma parcela restrita da população, de modo a preservar as estruturas de poder e controle que favoreciam as elites agrárias. Os reflexos dessa política segregacionista ecoam até os dias de hoje. Nesse sentido, Carvalho J. (2019, p. 58) afirma:

Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os menores índices de ascensão social.

Assim, grupos historicamente marginalizados desde a colonização portuguesa permanecem sem acesso à cidadania plena durante a Primeira República. Aqui entendemos por cidadania plena, conforme Carvalho J. (2019), o acesso a direitos civis (direito à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei), políticos (direito à associação política, a votar e ser votado) e sociais (direito à educação, saúde, emprego, aposentadoria).

Infelizmente, o exercício pleno desses direitos ainda não é uma realidade em nosso País. Carvalho J. (2019) destaca que o exercício de alguns direitos, como a liberdade de pensamento e o voto não garantem o acesso a outros direitos, como emprego e segurança. Sobre a precarização do acesso aos direitos sociais, Schwarcz explica:

Diante desses impedimentos, ficam expostas a cidadania precarizada de certos grupos sociais brasileiros e as práticas de segregação a que continuam sujeitos. Sobretudo para os setores vulneráveis da sociedade, a regra democrática permanece muitas vezes suspensa no país, e nosso presente, ainda muito marcado pelo passado escravocrata, autoritário e controlado pelos mandonismos locais (Schwarcz, 2019, p. 65).

Temas como educação, saúde, acesso à terra e emprego, tão caros à nação e à cidadania, não são pautas centrais da agenda republicana, uma vez que esta segue controlada por oligarcas e coronéis poderosos, os quais, emergentes do individualismo e do federalismo estabelecidos pela Constituição republicana, impõem seus interesses individuais. Para a elite, o povo, ignorante e dependente, deveria ser afastado do processo político, cabendo à própria elite conduzir o destino da nação (Resende, 2018).

Nesse sentido, o Estado brasileiro em construção é marcado pelo autoritarismo estatal e à exclusão das massas, a partir das categorias de distinção de formação histórica e social do tipo “ocidental” e “oriental”⁵ cunhada por Gramsci. Coutinho (2006) argumenta que o caso brasileiro apresentou uma formação do tipo oriental que se estendeu até a República Velha, marcada pela presença de um Estado que tende a se sobrepor à sociedade civil, caracterizando-se por seu caráter

5 Segundo as categorias formuladas por Gramsci, os termos “Ocidente” e “Oriente” não devem ser compreendidos como designações geográficas, mas como conceitos histórico-social que expressam diferentes formas de articulação entre Estado e sociedade civil. Enquanto no “Ocidente” predomina uma relação de equilíbrio entre Estado e sociedade civil, o que requer formas de dominação baseadas na construção de consenso e hegemonia, no “Oriente”, o Estado tende a se impor de maneira autoritária sobre uma sociedade civil frágil e gelatinosa.

centralizador e autoritário, enquanto a sociedade civil permanece débil, difusa e estruturalmente frágil.

A “ocidentalização” da sociedade brasileira, ainda nos moldes de Gramsci, o desenvolvimento de uma sociedade civil atuante em equilíbrio com as forças do Estado acontece progressivamente a partir de 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder e põe fim à República das Oligarquias. A partir de então o Brasil adentra a modernidade, ou seja, a transição definitiva para a economia capitalista é efetivada, e a industrialização acontece pelas mãos do Estado varguista (Coutinho, 2006).

Nesse contexto, a década de 1930 é palco de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, a começar pela substituição dos grupos oligárquicos que estavam no poder nas últimas quatro décadas. O pleito eleitoral aconteceu em março daquele ano, quando o então presidente paulista, Washington Luís, indica como seu sucessor outro paulista, Júlio Prestes, rompendo assim com o revezamento entre São Paulo e Minas Gerais na condução da política nacional. Com a ruptura, a oligarquia mineira une-se às oligarquias do Rio Grande do Sul e da Paraíba e lançam a candidatura de Getúlio Vargas e João Pessoa, como candidatos à presidência e à vice-presidência, respectivamente (Napolitano, 2021).

Como já era esperado, em meio às práticas fraudulentas, a manipulação eleitoral exercida pelos coronéis por meio de troca de favores e do uso da violência, o candidato indicado pelo presidente, Júlio Prestes, é eleito. Este não chega a assumir a presidência, pois em 03 de outubro de 1930, os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba iniciam um movimento armado para depor Washington Luís, marchando nos dias seguintes em direção à capital.

Dessa forma, o presidente Washington Luís é deposto, e, em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assume a chefia do governo provisório. Contudo, sabemos que sua permanência como chefe do Executivo não foi nada provisória, uma vez que Vargas, valendo-se de artifícios institucionais e de mais um golpe político, consegue se perpetuar no poder até 1945.

A transição tardia, de uma economia escravista para o capitalismo dependente, acontece em meio à depressão econômica nos países do centro do capital e seus desdobramentos que atingem diretamente a economia agrária exportadora brasileira.

Assim, Vargas passa a investir recursos do Estado para desenvolver a industrialização em substituição às importações, o que se intensifica a partir de 1937 (Fausto, 1997). Não por acaso, esse processo ocorre durante a fase ditatorial do governo de Vargas, o Estado Novo, caracterizando-se como mais um exemplo de um Estado centralizador a serviço de interesses particulares (Coutinho, 2006).

Corroborando Coutinho (2006), o historiador Napolitano (2020) cita a criação, na década de 1940, de indústrias de base necessárias à expansão do capital privado, como é o caso da Companhia Siderúrgica Nacional e da Companhia Vale do Rio Doce. Nas palavras do autor:

Nos anos de 1940, o Estado brasileiro passou a criar empresas estatais para produzir bens industrializados que exigiam mais investimentos, como as do setor de máquinas e siderurgia. Entretanto, reiteramos que esse novo papel do Estado não significava a submissão dos grupos privados em nome de uma economia nacional estatizada. A forma de funcionamento dos organismos burocráticos privilegiava as elites econômicas (Napolitano, 2021, p. 124).

Sob essa configuração, percebemos como as estruturas de poder vão se ajustando e como as classes populares continuam sendo mantidas à margem do processo de inserção do Brasil ao mundo do capital. Para analisar a forma como se operou a transição brasileira para a modernidade, Coutinho (2006) aponta três paradigmas, o primeiro deles é a “via prussiana”, conceito elaborado por Lenin, que, ao analisar o caso da Prússia, percebe que a transição para o modelo capitalista acontece sem o rompimento das relações de poder existentes, com a preservação de componentes da antiga ordem, o que resulta no fortalecimento do Estado. Trata-se de um caminho “não clássico” se comparado ao modelo “clássico” da Inglaterra, França e Estados Unidos.

O segundo é o conceito de “revolução passiva”, utilizado por Gramsci para compreender o processo de formação do Estado burguês na Itália. Nesse contexto, as transformações acontecem de cima para baixo e são conduzidas pelas elites dominantes, que conciliam forças e interesses.

Esse processo de mudança gradual, sem uma mobilização ativa das massas, visa à manutenção da ordem social existente, à preservação do poder das classes dominantes e evita uma ruptura que poderia ameaçar suas posições. A revolução passiva, portanto, reflete a adaptação das elites às novas condições históricas e à forma como as reformas podem ser utilizadas para consolidar o

controle social, uma vez que as massas subalternas são desmobilizadas e permanecem excluídas do processo político.

Por fim, o autor apresenta o conceito de "modernização conservadora", formulado por Barrington Moore Jr., ou seja, um processo de modernização econômica e política no qual as elites tradicionais de uma sociedade, frequentemente associadas a estruturas agrárias, conseguem se adaptar ao capitalismo por meio de alianças firmadas com a nascente e "moderna" burguesia industrial. Esse tipo de modernização, portanto, tende a fortalecer o autoritarismo e a afastar as massas populares do exercício da cidadania.

Nesse sentido, os três paradigmas de transição para uma sociedade capitalista podem ser observados no caso brasileiro. A inserção tardia ao mundo do capital pela ação do Estado varguista promove um rearranjo de forças das elites dominantes, latifundiários e burguesia industrial, na mesma medida em que exclui a sociedade civil e instala um governo central forte e autoritário, principalmente a partir de 1937.

Em outras palavras, o Brasil ingressa na lógica capitalista sem passar por uma revolução democrático-burguesa. A burguesia no Brasil se constituiu com o apoio do Estado, adequando os interesses do latifúndio agrário exportador e da nascente burguesia industrial.

E, especificamente no caso do Brasil, o Estado sempre funcionou como locomotiva no processo de acumulação, encarnando uma atuação decisiva nos ciclos de desenvolvimento, nos marcos do nacional-desenvolvimentismo, por cinco décadas, mais precisamente de 1930 a 1970 e, em seguida, na ampliação das políticas de ajuste, a partir dos anos de 1990 [...] (Carvalho A., 2018, p 32).

Logo, a autora assinala que a Era Desenvolvimentista Brasileira, deflagrada em 1930 pelas mãos do Estado, se prolonga até a década de 1970, período marcado por diferentes ciclos desenvolvimentistas observados nos governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart e na ditadura militar, ciclos estes marcados por suas especificidades históricas e por sucessões entre períodos democráticos e ditatoriais.

Em Coutinho (2006), observamos essas particularidades e especificidades na maneira de conduzir e implementar a proposta de modernização "nacional desenvolvimentista", no que refere ao capital estrangeiro:

Num primeiro momento [...] a intervenção do Estado na economia visava favorecer sobretudo o capital nacional, garantindo as pré-condições para o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, buscando controlar e até restringir o ingresso do capital estrangeiro. A partir do governo de Juscelino - e, ainda mais acentuadamente, ao longo da ditadura militar -, essa restrição desapareceu [...] (Coutinho, 2006, p. 181).

Assim, o primeiro ciclo desenvolvimentista, deflagrado por Vargas, é marcado por um projeto nacionalista de industrialização. Como já sinalizado neste estudo, o governo investiu em setores estratégicos para desenvolver a indústria brasileira, como siderurgia, energia elétrica e infraestrutura, ou seja, em áreas que exigiam altos investimentos e que o retorno financeiro a longo prazo não interessava ao capital privado sempre ávido por grandes lucros.

Em relação aos direitos sociais, estes começam a ser instituídos na década de 1930, em meio à suspensão de direitos políticos e à limitação de direitos civis pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas. Aqui “o social precedeu aos outros” (Carvalho J., 2019, p. 18). Para o autor, no Brasil, os direitos civis, políticos e sociais não estavam atrelados, diferente do desenvolvimento histórico da cidadania inglesa.

Na Inglaterra, o pleno exercício dos direitos civis, no século XVIII, precedeu a conquista dos direitos políticos, no século XIX. Somente com a efetivação destes últimos, a classe trabalhadora conseguiu eleger seus representantes e, a partir disso, institucionalizar os direitos sociais no século XX.

A partir do ciclo desenvolvimentista conduzido por Juscelino Kubistchek, constituiu-se o tripé de sustentação da economia brasileira: Estado, capital nacional e capital estrangeiro (Carvalho A., 2018), no qual o Estado mais uma vez é base de sustentação para o desenvolvimento e a acumulação de capital, agora nacional e estrangeiro.

Em seu *slogan* de campanha eleitoral, J.K. prometia “50 anos de progresso em 5 anos de governo”, a proposta no mínimo ambiciosa pode ser observada no Plano de Metas, que estabelecia 30 objetivos a serem alcançados nos campos de transporte, energia, indústria de base, educação e alimentação. Fico (2020) ressalta que mais 70% do plano versavam sobre as categorias transporte e energia, a saber:

A meta n. 1, por exemplo, tratava da energia elétrica e estabelecia como objetivo a elevação da produção instalada de 3 para milhões de KW; de n.º 9, relativa a rodovias, determina a construção de 12.000km de estrada até 1960, e a meta 19. que tratava da siderurgia, propunha duplicar a produção de aço em lingotes (de 1 para 2 milhões de toneladas) (Fico, 2020, p. 35).

A partir do Plano de Metas, Juscelino procurou viabilizar um crescimento econômico acelerado, assim como proporcionar as condições necessárias para o Brasil adentrar a um estágio avançado de industrialização, mas, para isso, recorreu ao capital internacional. Além de empréstimos, o Estado abre os caminhos para as multinacionais se instalarem em solo brasileiro.

Segundo a abordagem de Schwarcz e Starling (2018), no que diz respeito ao planejamento e definição de políticas públicas, o Plano de Metas desconsiderou por completo as desigualdades políticas e sociais que marcaram a sociedade brasileira nos anos de 1950, além do que as consequências do ambicioso projeto de modernização incluíram o endividamento externo e uma inflação que atingiu a taxa de 39,4 % em 1959.

Mesmo assim, J.K. termina seu mandato com uma imagem positiva na opinião pública, sendo lembrado por seu dinamismo e pela implementação de projetos grandiosos, como a construção de Brasília, que fortaleceram a imagem de desenvolvimento e modernização do Brasil. A seu sucessor coube a responsabilidade de conduzir uma política de estabilização monetária.

Jânio Quadros, eleito com um discurso apartidário, moralizador e anticorrupção, adotou como símbolo de campanha uma vassoura com a qual varreria a corrupção do País. Em sua curta permanência na presidência, de janeiro a agosto de 1961, Jânio concentrou-se em assuntos irrelevantes para a solução do que ele classificou como “terrível crise financeira do País”, como a proibição de brigas de galo, do uso de lança perfume no carnaval, do uso de biquínis e de corridas de cavalos durante a semana (Fico, 2020).

Em relação à economia, Jânio negociou a dívida externa, conteve os gastos públicos e implementou uma série de medidas fiscais rigorosas com o objetivo de combater a inflação e equilibrar as contas do governo. Na prática, o brasileiro passou a conviver com uma moeda desvalorizada, com salários congelados e com os aumentos no preço do pão, combustíveis e passagens de ônibus, provocados pela retirada dos subsídios às importações de trigo e petróleo. Seu plano de estabilização financeira proporcionou um alinhamento aos interesses estadunidenses, em contrapartida, o presidente também aproximou o Brasil de países socialistas em uma tentativa de estabelecer uma postura mais autônoma nas relações internacionais.

No plano interno, adotou uma série de medidas com o objetivo de construir a imagem de combate à corrupção e de moralização da política, entre elas a edição de decretos de austeridade, o controle dos gastos públicos e a punição de figuras políticas vinculadas a práticas corruptas. De acordo com Schwarcz e Starling (2018, p. 432), o presidente “abriu a temporada de caça aos corruptos, através da instalação de comissões de sindicância com instruções para realizar devassas em órgãos públicos”. Segundo as autoras, Jânio Quadros não tinha apreço pelas instituições democráticas, e a Constituição vigente limitava suas intenções autoritárias. Seus sete meses à frente do Executivo terminaram com uma súbita carta de renúncia enviada ao Congresso em agosto de 1961. É consenso entre os historiadores Fausto (1997), Schwarcz e Starling (2018) e Fico (2020) que essa renúncia constituiu uma manobra política, uma tentativa de golpe de Estado, uma estratégia para gerar uma crise institucional e, possivelmente, reverter a situação política a seu favor.

É provável que sua intenção fosse retornar ao poder em um contexto de crise, com um apoio popular renovado e com poderes ampliados para a Presidência da República, o que não se concretizou. Não houve comoção popular, o Congresso aceitou o pedido de renúncia, e o vice-presidente, João Goulart, assumiu a presidência após a campanha legalista liderada por Leonel Brizola.

No governo de João Goulart, houve uma tentativa de ruptura com o modelo excludente. Conforme argumenta Santos (2012), esse foi o governo mais progressista do País, o que pode ser verificado nas “reformas de base” veementemente defendidas por Jango, as quais incluíam a reforma agrária, bancária, habitacional e universitária. No entanto, Fico (2020) afirma que, embora tais medidas fossem fortemente defendidas em discursos políticos, elas careciam de um planejamento sólido, o que contribuiu para afastar setores da sociedade, como a elite política conservadora, parte da classe média e empresários.

De acordo com Celso Furtado, Ministro do Planejamento do governo de Jango, para promover o avanço da industrialização e desenvolver o País, era necessário dinamizar o mercado interno e incluir as massas, em um projeto de superação da desigualdade social e de promoção do estado de bem-estar social.

As sonhadas “reformas de base”, se implantadas, marcariam o início desse processo, entretanto, com os poderes presidenciais limitados até janeiro de 1963 pelo sistema parlamentarista e com a intensa campanha oposicionista

financiada por empresários e pelo governo estadunidense, Goulart não conseguiu implementar as mudanças desejadas.

A resistência a essas reformas, aliada ao ambiente político tenso e à pressão das forças conservadoras, dificultou a concretização de um projeto que poderia ter iniciado a transformação socioeconômica do Brasil. Sobre a interferência norte-americana nos eventos que levaram ao golpe civil-militar de 1964, Fico (2020) revela os seguintes dados:

Segundo um relatório norte-americano de 1964, foram gastos, apenas neste ano, US\$2 milhões com propagandas em rádio, jornais e unidades móveis de exibição de filmes. Esses filmes vincularam propaganda anticomunista e contra o governo. Em 1963, foram feitas 1.076 exibições, somente no Rio de Janeiro, para cerca de 179 mil militares, em quartéis, escolas e navios. (Fico, 2020, p. 45)

Paralelamente, acontecia uma intensa mobilização popular poucas vezes vista no Brasil. Trabalhadores rurais, organizados em torno das ligas camponesas; sindicatos, reunidos nacionalmente pelo Comando Geral dos Trabalhadores; estudantes, representados pela União Nacional dos Estudantes; e setores da Igreja Católica organizaram-se não apenas em apoio às reformas propostas por Jango, mas também em defesa de seus interesses como classe e de melhores condições de vida (Fausto, 1997).

Toda essa efervescência da sociedade civil é diluída em meio à repressão do governo ditatorial, que se manteve no poder até 1985. No contexto desse ciclo desenvolvimentista, o Brasil experimentou o chamado “milagre econômico”, financiado por empréstimos internacionais, especialmente de instituições financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O Brasil alcançou níveis de crescimento econômico e produção industrial inéditos até então, porém, a dependência acentuada do capital internacional gerou um elevado endividamento externo (Carvalho A., 2018), a exemplo dos dados abaixo: “O ‘milagre’, entretanto, durou pouco. A inflação voltará a crescer a partir de 1973 e a dívida externa acabaria por se tornar um problema: ela passou de US\$ 4,5 bilhões em 1966 para US\$ 12,6 bilhões em 1973” (Fico, 2020, p. 81).

Consequentemente, o endividamento externo leva ao esgotamento do modelo desenvolvimentista. A forte dependência em relação aos centros hegemônicos tornou o Brasil vulnerável às mudanças nas condições econômicas internacionais, em particular às flutuações nas taxas de juros e à crise do petróleo

de 1973. A dependente economia brasileira experimentou as terríveis consequências da primeira fase de financeirização, o aumento exorbitante dos juros internacionais no fim da década de 1970 (Carvalho A., 2018).

Na análise de Santos (2012), o esgotamento do “milagre econômico” contribui para a abertura do regime, iniciada durante o governo do general Geisel. O processo de abertura política e de redemocratização nas palavras de Geisel aconteceria de forma “lenta, gradual e segura”.

Iniciado em meio à crise do Estado desenvolvimentista, em meados da década de 1970, o processo de redemocratização ocorreu em um cenário de participação ativa da sociedade civil, organizada e estruturada por meio das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB), do movimento estudantil, dos sindicatos, dos movimentos do campo. Temos, então, o ápice da redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988, elaborada a partir de um grande debate e com ampla participação de grupos populares (Carvalho A., 2018).

Enquanto o Estado Democrático de Direito garante a universalização de direitos sociais, tais como, educação, saúde, assistência social, proteção à maternidade e à infância, em um caminho de consolidação da cidadania, em contrapartida, a partir da década 1990, o Brasil inicia tardiamente seu processo de ajuste, de adequação aos ditames do mercado.

Quer dizer, o Estado é submetido às necessidades da expansão do capital, seguindo as imposições do FMI e do Banco Mundial em concordância com o Consenso de Washington, dentre elas, as políticas de privatizações das estatais e a redução dos gastos públicos, o que levou a tensões e embates entre democratização e ajuste, uma vez que os direitos sociais estabelecidos pela Constituição Cidadã de 1988 são ameaçados pela lógica do capital imposta pelo Estado Ajustador.

Coutinho (2006) afirma que a característica mais determinante desse tipo de Estado foi sempre ter se colocado a serviço de interesses privados, eliminando os poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores e inscritos na legalidade vigente. Desse modo, a adequação do Estado brasileiro à racionalidade neoliberal repercute diretamente sobre as políticas sociais. A partir da próxima subseção, detemo-nos mais especificamente à área da educação, cuja função emancipadora é constantemente tensionada pelos interesses do capital e pelas restrições orçamentárias impostas pela nova razão do mundo, a qual atravessa de maneira

avassaladora toda a estrutura institucional do Estado e reconfigura os sentidos das políticas sociais.

3.3.2 A Constituição Cidadã e os direitos sociais sob a pressão neoliberal

Em um cenário pós-ditadura, marcado por forte mobilização da sociedade civil, a Constituição Federal de 1988 formaliza, no artigo 6, a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados como direitos sociais (Brasil, 1988).

Vale pontuar que o reconhecimento desses direitos é fruto da intensa participação popular, a qual, pela primeira vez na história, participa do processo de elaboração do texto constitucional, por meio dos movimentos sociais, sindicatos, ONGs, entidades religiosas e organizações populares. Milhares de brasileiros e brasileiras contribuíram para apresentação de 61.020 propostas de textos constitucionais e 122 propostas de emenda popular que versavam sobre os anseios da população em garantir, na Constituição Federal, os direitos que historicamente lhes foram negados: educação, saúde, proteção à infância, reforma agrária, moradia, igualdade de gênero (Fachin; Pagliarini, 2018).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 foi a que mais avançou no que diz respeito ao reconhecimento de direitos sociais, em contraste com as legislações anteriores, tanto do período imperial quanto do período republicano, caracterizadas por restringir o acesso de grande parte do povo brasileiro ao direito à cidadania. Seja pelas condições financeiras, por gênero ou pelo analfabetismo, a nova Constituição incorporou pautas históricas dos movimentos sociais e ampliou o escopo da ação estatal no enfrentamento das desigualdades sociais. A esse respeito, Carvalho J. (2019, p. 208) afirma:

A Constituição de 1988 fixou em um salário-mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões e ordenou o pagamento de pensão de um salário-mínimo a todos os deficientes físicos e a todos os maiores de 65 anos, independentemente de terem contribuído para a previdência. Introduziu ainda a licença-paternidade, que dá aos pais cinco dias de licença do trabalho por ocasião do nascimento dos filhos.

A Carta Magna estabeleceu um modelo de Estado direcionado para a universalização das políticas sociais, no entanto, a inserção subordinada e periférica

do Brasil às exigências da cartilha neoliberal, consolidada na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, impôs severas restrições à concretização dos preceitos estabelecidos pela Constituição.

Logo, a concretização, mesmo que tardia, de um Estado de bem-estar social ficou apenas no plano formal; na prática, a institucionalização das políticas sociais, firmemente defendidas pela sociedade civil, antes e durante a elaboração do texto constitucional, foi atropelada “pelo ajuste neoliberal” (Behring; Boschetti, 2011, p. 159).

Sobre esse assunto, Carvalho A. (2002) avalia que o Estado brasileiro aceitou passivamente as imposições feitas pelo capital hegemônico, pois, ao inserir-se de modo submisso e passivo ao ajuste estrutural, abriu mão de uma possível negociação em prol dos interesses nacionais. Dessa maneira, os custos da inserção brasileira aos círculos do capitalismo global foram altos para o povo brasileiro.

A autora enfatiza que as portas do mercado brasileiro foram abertas à livre circulação do capital, tanto especulativo quanto produtivo, o qual promoveu uma profunda reestruturação das relações de trabalho, marcada pela crescente vulnerabilidade dos trabalhadores e pela fragmentação da classe trabalhadora.

Tanto é assim que, conforme dados apresentados por Carvalho J. (2019), com base em relatórios do Banco Mundial e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), relativos ao cenário brasileiro no final da década de 1980 e durante a década de 1990, a realidade da profunda desigualdade social no País se evidencia de forma contundente.

Quer dizer, em 1989, o Brasil ocupava a posição de País mais desigual do mundo e, oito anos depois, permanecia no mesmo patamar. Além disso, em 1990, os 50% mais pobres da população brasileira detinham apenas 12,7% da renda nacional, percentual que caiu para 11,2% em 1998, indicando, ainda que discretamente, um agravamento das desigualdades econômicas no período.

As conquistas sociais de 1988 são reconfiguradas pelo Estado neoliberal e as consequências podem ser percebidas no agravamento da pobreza e, ainda em consonância com as pesquisas de Carvalho J. (2019), em 1997, 54% dos brasileiros eram pobres, o que correspondia a 85 milhões de pessoas, situação que se agrava no Nordeste, em que a porcentagem chegou a 80%. Vale dizer que a delimitação da linha de pobreza é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que estabelece em 70 dólares a renda mínima necessária à sobrevivência.

Nesse cenário de ajuste aos ditames neoliberais, as políticas sociais são restritas pelo que Behring e Boschetti (2011, p. 156) definiram como “trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização”.

Assim sendo, os direitos constitucionalmente assegurados não garantem o fim da precariedade do Estado em relação à garantia de saúde, educação, moradia, segurança, saneamento básico, assistência social, dentre outros. As privatizações iniciadas nos anos 1990 contribuíram para a fragilização da presença estatal nesses setores, transferindo responsabilidades públicas para a lógica do mercado e, conseqüentemente, a universalização dos direitos é substituída pela lógica dos lucros.

Então, se as políticas sociais, de um modo geral, são reguladas pela lógica mercantil, cabe questionar: quais foram as implicações desse reordenamento neoliberal para a educação pública? Na análise de Laval (2004), o neoliberalismo e seus processos de desregulamentação do papel do Estado, de privatizações de empresas estatais, de incorporação de práticas empresariais na gestão do setor público e de mercantilização do acesso ao lazer, cultura e educação têm a intenção de provocar “o enfraquecimento de tudo que faz contrapeso ao poder do capital” (Laval, 2004, p. 14).

Ao mesmo tempo em que esse modelo de consolidava, dados fornecidos por Carvalho J. (2019) indicam uma lenta melhora ocorrida em indicadores sociais relevantes, dentre eles a taxa de mortalidade infantil, a qual era de 73 óbitos por mil nascidos vivos em 1980 e caiu para 34,9 em 1999.

A expectativa de vida, que em 1980 era de 60 anos, passou para 67 anos em 1999. Nesse ínterim, o autor reforça que as mudanças mais significativas aconteceram na Educação Básica, pois a escolarização de crianças de 07 a 14 anos, que era de 80% em 1980, passou para 97% no ano 2000; a taxa de analfabetismo em indivíduos com mais de 15 anos em 1980 chegava a 25,4% e em 1996 caiu para 14,6%.

Cabe pontuar que esses números apresentam índices positivos referentes à análise de dados quantificáveis. É inegável o aumento de estudantes matriculados na Educação Básica e a conseqüente queda das taxas de analfabetismo, todavia, os números não revelam as condições estruturais das escolas, os baixos salários e as

condições de trabalho às quais os professores estavam submetidos, o acesso a materiais didáticos, as salas de aula superlotadas etc.

Assim, embora os indicadores quantitativos apontem avanços no acesso à educação, persistem desigualdades estruturais que comprometem a qualidade do ensino e a efetivação do direito à educação como previsto na Constituição de 1988. Na análise de Laval (2004), a lógica de mercado imposta à educação valoriza os resultados mensuráveis e quantitativos, em detrimento dos valores sociais, culturais e emancipatórios atribuídos ao saber.

No modelo de escola neoliberal, interessa o ensino do que é economicamente desejável, a formação humana é reduzida à constituição do chamado “capital humano”, alinhada aos interesses do mercado e descomprometida com os princípios de formação crítica, cidadania e justiça social.

Sobre a lógica da transformação neoliberal nas escolas, Laval (2004, p. XXI) afirma que esta nega:

O que está no princípio da educação pública, a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação de interesses privados.

O autor deixa tangível que a escola neoliberal entrelaça mercado e educação. Esta última alicerçada nos princípios da eficiência, da rentabilidade e do desempenho. Nesse modelo, cada indivíduo é direcionado desde cedo a ser um gestor de si mesmo, o espaço escolar deixa de ser concebido como um lugar de formação integral de indivíduos autônomos e conscientes para ser reorganizado segundo metas, resultados e produtividade, submetendo professores e estudantes a uma lógica de avaliação constante e de concorrência.

Christian Laval (2004) explica que, sob a perspectiva do capital, a escola assume a configuração de uma empresa, nessa lógica, a educação é subordinada à racionalidade econômica, e os sujeitos escolares — professores, gestores e estudantes — passam a ser tratados como agentes subordinados ao cumprimento de metas ou consumidores de serviços.

A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica (Laval, 2004, p. 4).

Dentro da lógica de mercado, as famílias consomem o produto educação, aos pais cabe a responsabilidade de investir nos filhos, de buscar a escola mais eficiente, com os melhores índices, com o melhor desempenho. A educação, ao mesmo tempo em que vai deixando de ser vista como um direito social e uma obrigação do Estado, vai se esvaziando de seu conteúdo político, de formação plena do indivíduo, e se transformando em “uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual” (Laval, 2004, p. 21).

Dentro da lógica mercantil, que tem orientado as políticas educacionais, observa-se, no contexto local de Fortaleza, uma proposta emblemática presente nas campanhas eleitorais de 2024. O candidato à prefeitura André Fernandes (PL) apresentou como promessa para a área da educação a criação de um programa denominado “vale creche”, cuja finalidade seria financiar vagas em instituições privadas de ensino como solução para a fila de espera de aproximadamente 15,5 mil crianças por vagas na educação infantil.

A proposta consistiria na transferência de um valor — que não foi especificado — às famílias, as quais, como consumidoras, escolheriam em qual escola matricular seus filhos. Essa abordagem evidencia o avanço da lógica neoliberal no campo educacional, pois, ao deslocar a responsabilidade do Estado pela oferta pública de educação para instituições privadas, a educação passa a ser “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. 11).

Tratar a educação como uma mercadoria que poderá ser consumida pelas famílias de acordo com suas condições financeiras é descaracterizar a prerrogativa da educação como direito universal e aprofundar as desigualdades sociais que, desde a colonização, fazem parte da realidade brasileira. E é em busca de compreender nosso presente, tão impregnado de um passado elitista e excludente, que a próxima seção contempla as políticas educacionais e suas transformações ao longo da história brasileira.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE EXCLUSÕES E A CONSTRUÇÃO DO DIREITO

Lilian Schwarcz encerra a introdução do livro *Sobre o Autoritarismo Brasileiro* com a afirmação de que a história não é bula de remédio, não produz efeito imediato, mas ajuda a produzir uma discussão crítica sobre o nosso passado, presente e desejo de futuro (Schwarcz, 2019).

E sob orientação dessa perspectiva, a presente seção se volta ao processo de construção histórica da educação no Brasil, os interesses que orientam suas diretrizes, os sujeitos sociais a quem se destinava e aqueles que foram sistematicamente excluídos do acesso à educação, desde o período colonial até a contemporaneidade. E assim, buscamos entender não apenas o País que fomos, mas, principalmente, compreender que País somos nós hoje e quais caminhos são possíveis no futuro.

4.1 A organização escolar no contexto colonial

Em busca dos caminhos trilhados por aqueles que nos antecederam e partindo de nossas inquietações atuais em torno da realidade vivenciada no ensino público de Fortaleza, iniciamos nossa análise pelo período colonial, tendo em vista que, de 1500 a 1822, o território brasileiro, invadido por Portugal, configurou-se em uma colônia de exploração, cuja existência estava diretamente vinculada à produção de lucros para a metrópole portuguesa.

Nesse sentido, as instituições estabelecidas pela metrópole portuguesa no Brasil tinham a finalidade de garantir esse interesse, portanto, com as ações educacionais não seria diferente. Estas são iniciadas a partir de 1549 com a chegada do primeiro Governador Geral, Tomé de Sousa e dos padres jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega.

A Companhia de Jesus se instalou no Brasil com dois objetivos: guiar os colonos portugueses de acordo com os preceitos do cristianismo católico, ou seja, exercer o controle da Igreja sobre as ações de seus fiéis em terras americanas e o de difundir o catolicismo, ameaçado pela Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero em 1517.

Dessa forma, a educação formal estava profundamente ligada aos

objetivos da colonização portuguesa e à catequese indígena, o que significou a transmissão dos valores cristãos europeus aos povos indígenas, como meio de viabilizar o domínio português sobre os povos originários. Para Saviani (2011), a articulação entre colonização, catequese e educação moldou o Brasil segundo os padrões do mundo europeu, o que excluiu e marginalizou as crenças, o conhecimento, a linguagem e as formas de organização social dos grupos indígenas.

Os europeus chegam à América impondo sua língua, sua fé, sua cultura e sua visão de mundo, a dominação colonial não é apenas territorial ou econômica, ela atravessa todos os aspectos de vida dos povos dominados, os quais foram impedidos de cultuar seus deuses, sendo estes convertidos em demônios. Os conhecimentos, as necessidades e interesses dos povos originários de Pindorama foram desconsiderados em favor dos interesses mercantis portugueses, como pode ser observado nas palavras de Munduruku (2012, p. 25):

[...] a chegada dos colonizadores e dos jesuítas marca também o início da exploração oficial do conhecimento ancestral. De um lado, chegava o colonizador português trazendo o poder de matar em nome do rei – representado pela espada, a arma de fogo, o brasão real – e, do outro, o conversor, representado pela cruz, pelo jesuíta, pela Bíblia. De um lado, havia aquele que obrigava os corpos a produzirem riquezas para o rei, que eles não queriam, e, de outro, o detentor de uma fé destrutiva.

Sobre as ações desenvolvidas pela Companhia de Jesus, Fausto (1997, p. 49) analisa que:

Ela consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos”, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser “bom cristão” significava também, adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia.

A conversão indígena ao cristianismo facilitava o domínio dos colonizadores e atendia aos interesses econômicos da metrópole. Ao corroborar o autor, Saviani (2011, p. 44) aponta que a educação formal oferecida pelos jesuítas à população nativa pretendia “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação”. A princípio, além da catequese, as orientações educacionais, elaboradas por Manuel da Nóbrega, incluíam o ensino da língua portuguesa, aulas de leitura e escrita, música instrumental e canto orfeônico, estes últimos, de forma opcional. Por fim, havia duas possíveis direções a serem seguidas pelos alunos: o aprendizado de alguma prática

profissional e agrícola ou o estudo de gramática avançada, com a possibilidade de prosseguir os estudos na Europa (Saviani, 2011).

Embora Ribeiro (1984) aponte que, pelo menos, de início não havia orientação manifesta de que o ensino profissional e agrícola era direcionado aos nativos e o outro às crianças brancas, a organização curricular aponta para a estrutura social montada pelos colonizadores, baseada na hierarquização racial e social, na qual, por meio catequese, os indígenas eram disciplinados para o trabalho, enquanto os filhos dos colonos tinham acesso a uma formação mais erudita, voltada ao domínio do saber e ao exercício do poder.

Para Saviani (2011, p. 47), os jesuítas, sob o comando de Manuel da Nóbrega, desenvolveram uma prática pedagógica que o autor denominou de “pedagogia brasílica”, na qual os padres “desenvolveram uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses”.

A partir do final do século XVI, as ações da Ordem de Jesus passam a ser orientadas pelos princípios da *Ratio Studiorum*, um documento pedagógico que estruturava o sistema de ensino da ordem em toda parte onde atuasse. O documento era composto por 467 regras que sistematizaram o currículo, os métodos de ensino e as disciplinas nas escolas jesuítas.

Saviani (2011) destaca o caráter universal e elitista desse sistema: universal por ser aplicado em todas as escolas da rede e elitista por ser destinado aos filhos dos colonizadores. Cabe ressaltar que a educação formal não era ministrada às mulheres, pois, dentro do sistema patriarcal vigente, a elas era reservado o espaço doméstico e a formação moral e religiosa.

Nos 210 anos em que fomentaram a educação formal no Brasil, a Companhia de Jesus foi instrumento de formação da elite colonial, promoveu a catequização indígena e formou novos sacerdotes. Quando expulsos das colônias portuguesas em 1759, por determinação do Marquês de Pombal — primeiro-ministro de Portugal entre 1750 e 1777 —, deixaram no Brasil um legado composto por 17 colégios e seminários, 25 residências, 36 missões, além de diversas escolas de primeiras letras (Melo, 2012).

Contudo, a estrutura educacional montada pelos jesuítas atendia um número inexpressivo de estudantes que não ultrapassou 0,1% da população da Colônia, percentual composto por homens brancos, filhos legítimos da elite

dominante e pelos indígenas aldeados (Marcílio, 2005).

As pesquisas de Saviani (2008) desvelam que, a partir de 1564, Portugal implantou um sistema que repassava 10% de todos os impostos cobrados na Colônia para a manutenção das escolas jesuítas. O autor reforça que, mesmo mantido com verbas públicas, os colégios jesuítas não podiam ser considerados como instituições públicas, tendo em vista que todos os critérios de organização e de gestão do ensino — como infraestrutura, currículo, normas disciplinares e avaliação — estavam sob domínio da Companhia de Jesus, ou seja, sob controle privado.

Nesse sentido, as mudanças implementadas sob a administração do Marquês de Pombal, representaram uma inflexão na política educacional do Brasil colonial, por ter introduzido os primeiros elementos de um sistema público de ensino. Guiado pela filosofia das luzes, o Estado português buscou promover uma abordagem laica da educação; após a expulsão dos jesuítas, Pombal implantou o sistema de “aulas régias”, que seriam mantidas pela Metrópole por meio do “subsídio literário” estabelecido em 1772 (Saviani, 2008).

As “aulas régias” constituíam iniciativas de ensino oferecidas de forma isolada, sem articulação curricular entre as disciplinas ministradas, as quais incluíam gramática, matemática, retórica, primeiras letras, grego, latim e filosofia. Essas aulas, em geral, ocorriam nas residências dos próprios professores, os quais eram nomeados diretamente pela Coroa portuguesa. Saviani (2008, p. 9) detalha que:

a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino.

Sobre a contratação dos professores, os estudos de Vieira e Farias (2011) apresentam dados reveladores sobre o período: somente a partir do Alvará de novembro de 1772, a Metrópole encaminha 15 professores de Lisboa para o Brasil, estes atenderiam apenas às cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Bahia e Pernambuco.

Posteriormente, entre 1778 e 1780, as cidades de Olinda e Pará também são contempladas com a presença dos mestres régios. Em relação ao número inexpressivo de professores, as autoras apresentam uma correspondência encaminhada a D. José I, em 1765, por figuras proeminentes da Capitania da

Paraíba, na qual solicitam o envio de mestres de gramática e manifestam descontentamento com a ausência desses profissionais desde a expulsão da Companhia de Jesus.

O alcance das aulas era restrito, concentrava-se nas maiores cidades e atendia apenas os filhos da elite colonial, ou seja, as reformas pombalinas não significam a abrangência do acesso ao ensino, grupos sociais historicamente explorados continuam distantes do sistema educacional, seja este religioso ou laico. Isso se dá, afinal, porque o Brasil está inserido no contexto de exploração mercantil estabelecido por Portugal em um sistema de dominação econômica, política, social e cultural. Nesse cenário, é evidente que as ações educacionais estabelecidas pela Metrópole estão a serviço da perpetuação dos interesses de dominação colonial.

Um outro problema enfrentado pelas ações educativas estabelecidas durante o período Pombalino foi a insuficiência de recursos necessários ao financiamento do sistema educacional, sobre o estabelecimento do “subsídio literário” – imposto destinado à manutenção do ensino. Sobre isso, Saviani (2011, p. 99) explica que:

[...] “Subsídio Literário” destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias.

No entanto, a pesquisa de Melo (2012) destaca que o subsídio literário proveniente da cobrança de impostos sobre produtos de consumo diário, como o vinho, vinagre, aguardente e carne fresca, era insuficiente para cobrir os custos da educação elementar e secundária na Colônia. Consequentemente, os professores recebiam seus salários com muito atraso, o que comprometia a continuidade do ensino e demonstrava a fragilidade das mudanças implantadas.

Pelos problemas apresentados, Marcílio (2005) caracteriza as mudanças propostas pela administração pombalina como apenas um “arremedo de ensino”:

Cadeiras avulsas – que chamavam pomposamente de escolas –, sem material didático, sem livros, compunham o cenário do ensino de ler, escreve, contar e de recitações de doutrina cristã. As aulas régias (ou seja, o ensino primário) assim se mantiveram praticamente ao longo do século XIX em todo país (Marcílio, 2005, p. 83).

A seguir, são analisadas as diretrizes e características da educação no

período imperial, de modo a considerar as continuidades e rupturas em relação à experiência colonial.

4.2 A educação no Império

O processo político iniciado em 1808, com o estabelecimento da família real portuguesa em território brasileiro, culmina com a Independência em 1822, entretanto, as estruturas da sociedade colonial escravocrata, elitista e excludente se perpetuam no período imperial.

No campo educacional, a Constituinte de 1823 foi palco de intensos debates sobre o modelo de educação pública a ser estabelecido pelo Império. Saviani (2011) revela que a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte apresentou um projeto que premiaria a melhor proposta educacional sob a perspectiva de estimular “o surgimento de um ‘Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira’” (Saviani, 2011, p. 119).

No entanto, a Assembleia Constituinte foi dissolvida por ordem do imperador, o que resultou na interrupção forçada dos debates sobre a organização do sistema educacional. A Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, tratou da temática educacional de forma bastante sucinta, restringindo-a ao artigo 179, inciso XXXII, o qual estabelece: “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824, art. 179).

Em 1827, é instituído um decreto imperial que versa sobre a criação das escolas de primeiras letras. O artigo 1º estabelece que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827, art. 1º). Contudo, a lei não se traduziu em políticas públicas concretas e o acesso à educação continuou a ser um privilégio da elite dirigente. Conforme observa Marcílio (2005, p. 48), “na realidade, esse processo ficou nas intenções e nos discursos, e isso até entrado o período republicano”.

Um dispositivo inovador presente na referida lei foi a extensão do direito à educação às meninas. A legislação autorizava a criação de escolas específicas, desde que houvesse demanda local, e delimitava o conteúdo a ser ensinado: elas não teriam acesso ao mesmo currículo repassado aos meninos. O artigo 12º previa a exclusão dos conteúdos de geometria, a limitação dos conteúdos de aritmética as quatro operações, e a prática de “prendas domésticas” (Brasil, 1827). Assim, a

educação feminina ficava condicionada aos papéis de gênero atribuídos às mulheres pela sociedade patriarcal.

A educação no Império continua permeada por exclusões e desigualdades, sejam estas de gênero, raça, cor ou econômicas. A permanência do sistema escravista por si só já delimita a condição de exclusão social de milhares de escravizados, consequentemente, essa exclusão também se dá no campo educacional e se estende também à população negra e parda livre.

[...] a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita (Schwarcz, 2019, p. 27-28).

Os estudos de Silva (2002) a respeito da escola particular do professor Pretextato dos Passos e Silva, criada em 1853 para atender crianças pardas e negras na freguesia de Sacramento, no Rio de Janeiro, revelam as dificuldades de acesso à escolarização às crianças afrodescentes livres ou libertas.

A autora dispõe sobre a solicitação do professor Pretextato, autodenominado preto, encaminhada ao inspetor geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, de autorização para o funcionamento de sua escola, solicitação essa acompanhada de abaixo-assinado dos pais de seus alunos.

A escola do professor Pretextato funcionou até 1873, e, em seu requerimento, o professor faz uma crítica direta ao preconceito racial sofrido pelos estudantes negros nas escolas do Rio de Janeiro “nas quais os meninos ‘pretos e pardos’, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam ‘uma ampla instrução’ porque eram pessoal e emocionalmente coagidos” (Silva, 2002, p. 151).

Nesse contexto, as poucas ações educacionais ou a ausência destas evidenciam que a educação não ocupou posição de destaque nas prioridades do Estado imperial. O Brasil, mesmo independente, continua inserido à dinâmica mercantil do capital internacional como fornecedor de produtos primários.

As elites agrário-exportadoras se perpetuam nas posições de poder enquanto a nação brasileira vai se constituindo em meio à exploração absoluta do trabalho escravo, à negação da cidadania política aos brasileiros pobres, ao analfabetismo e por que não falar da negação das condições materiais de existência para a grande parte do povo, que é afastado do acesso à terra pela lei de 1850.

Saviani (2008) conclui que o Brasil atravessou o século XIX sem efetivar uma política concreta de educação pública. O Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, transferiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, enquanto ao governo central caberia a organização do ensino superior. Essa descentralização afastou o País da construção de um sistema educacional consistente, uma vez que nem todas as províncias dispunham de aporte técnico ou financeiro para efetivar as políticas educacionais de forma abrangente.

Nesse cenário, a Educação Básica foi negligenciada pelo governo imperial. O Estado descentralizou um sistema educacional ainda não consolidado, de maneira que essa desvalorização do ensino elementar reflete diretamente no ofício do professor, o qual, durante todo o Império, foi atravessado por diversas ausências: formação adequada, materiais didáticos, espaços físicos apropriados à ação educativa. Somados aos baixos salários, revelam uma dura realidade: “o professorado de primeiras letras, até o final do Império, era constituído pelas categorias mais pobres da sociedade” (Marcílio, 2005, p. 73).

A autora, com base em sua extensa pesquisa sobre a história da educação brasileira, revela que a educação primária, embora assegurada a todos os cidadãos pela Constituição, quando efetivada, restringia-se às aulas públicas voltadas apenas à alfabetização.

As famílias mais abastadas, por sua vez, recorriam ao ensino privado, contratavam professores particulares e matriculavam seus filhos em cursos preparatórios com vistas ao ingresso no ensino superior. Esse nível de ensino exigia, como critérios de admissão, idade mínima de 15 anos e aprovação em exames de gramática latina, francês, filosofia racional, retórica e geometria, o que reforçava seu caráter seletivo e excludente.

Portanto, enquanto a grande maioria dos brasileiros permanecia excluída do acesso à Educação Básica, pela ausência de ações do governo imperial que se eximiu da responsabilidade de garantir o ensino primário e secundário, as vagas nas instituições de ensino superior, estas mantidas pelo governo central, eram ocupadas por membros das classes dominantes.

A desigualdade no acesso à educação evidencia o descompromisso do Império com a organização de um sistema educacional dedicado às necessidades do povo brasileiro. Dados apresentados por Vieira e Farias (2011) apontam que somente 10% da população brasileira tinha acesso à educação no período. Ao

mesmo tempo, a preservação de um modelo educacional elitista, voltado à formação dos filhos das classes dirigentes, revela a conformidade do sistema com os interesses das elites políticas e econômicas, atuando como instrumento de reprodução das estruturas de dominação social.

4.3 A educação na República

A história republicana inicia em 1889 sem a participação das classes populares. Conforme as pesquisas de Carvalho J. (1987, p. 9), na visão de Aristides Lobo⁶, o povo, que deveria ter tido voz ativa no processo, “assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar”.

A condução do processo de institucionalização da nova ordem política é protagonizada por setores militares e pelas elites civis. O novo sistema de governo que em tese deveria promover a participação do povo como sujeitos ativos das decisões políticas da nação, mais uma vez corrobora a exclusão de boa parte da população do acesso à cidadania política, uma vez que a Constituição republicana de 1891 restringiu o voto aos homens alfabetizados.

Saviani (2008) contextualiza que a população de analfabetos, entre os anos de 1900 e 1920, representava um total de 65% da população total, que permaneciam excluídos das instâncias decisórias e do acesso aos direitos sociais, como a educação. Desse modo, o governo republicano não rompe, pelo menos até a década de 1930, com as estruturas de exclusão herdadas do Império e a educação contínua sendo um privilégio e não um direito.

O ensino primário, o qual durante o Império esteve a cargo das províncias, permaneceu sob a jurisdição dos estados com a instauração da República. Já o ensino superior continuou sob a competência da esfera federal. Nesse panorama, a educação manteve-se descentralizada, o que demonstra que fomentar um sistema de educação pública não foi pauta do governo federal. A Constituição de 1891 também determina a laicidade do ensino público, conforme os artigos:

⁶ Aristides Lobo foi jurista, jornalista e defensor da República. No livro *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, José Murilo de Carvalho faz referência à fala de Aristides Lobo, por ocasião da Proclamação da República. O autor esclarece que o trecho em questão foi escrito em carta enviada por Aristides Lobo ao *Diário Popular de São Paulo* em 18-11-1889.

Art.34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União;

Art.35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72

§6º. – será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (Brasil, 1891, art. 34).

Além disso, o fato de a educação primária permanecer sob a jurisdição dos estados desencadeou desigualdades regionais no acesso à instrução básica no período. Como a economia agrária exportadora manteve-se hegemônica durante a Primeira República, com o café liderando as exportações, os estados da região Sudeste, principalmente São Paulo, concentravam capital necessário ao financiamento das escolas públicas.

Segundo Marcílio (2005), embora a cidade de São Paulo tenha apresentado avanços na institucionalização do ensino, do nível primário ao superior, no período de 1870 a 1930, isso não resultou na universalização do acesso à educação. A autora destaca a construção de edifícios escolares suntuosos, os quais passaram a compor a paisagem urbana da cidade e, pela primeira vez, ofereceram infraestrutura adequada ao funcionamento das instituições de ensino. No entanto, tais melhorias não foram suficientes para garantir a universalização do ensino, o que, segundo a autora, só ocorreu no final do século XX.

No âmbito federal, o controle político das oligarquias em relação à política nacional, viabilizado pelo federalismo estabelecido pelo governo republicano, consegue se manter até a década de 1930, todavia, a década de 1920 já apresentava intensas transformações. Nesse sentido, Vianna (2007, p. 27) afirma:

Nesse período, com exceção do grupo cafeicultor que se beneficiava do poder, todo o país ansiava por mudanças, e a movimentação vivida pela sociedade apontava para uma expansão do horizonte econômico e da participação política de grupos emergentes até então tolhidos pelas limitações impostas pela República Velha.

Nessa conjuntura, os anos de 1920 são marcados por rupturas, por tentativas de quebrar os padrões até então estabelecidos. O movimento tenentista, as greves dos operários, a Semana de Arte Moderna de 1922 evidenciam os anseios por mudança. No âmbito econômico, o País vive a crise do sistema econômico agroexportador, o preço do café, principal produto de exportação, sofre grande

queda por influência de fatores externos – a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929 –, o que afeta diretamente as elites agrárias que controlam a política nacional.

A efervescência por mudanças também se manifestou no campo educacional, com o surgimento de diversos movimentos protagonizados por intelectuais e educadores que passaram a refletir sobre as necessidades do sistema de ensino brasileiro. Conforme destaca Marta Maria de Carvalho (1997), a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, representa um marco nesse processo.

A entidade reuniu uma elite intelectual composta por médicos, engenheiros, professores e advogados, desiludidos com os rumos da República, uma vez que o modelo de dominação oligárquica, característico da Primeira República, negligenciou os interesses coletivos e não incluiu a educação pública como prioridade nas agendas do governo federal. Assim, em contraste com a política vigente, a ABE “promove o movimento de renovação educacional, que se desenrolou no Brasil nos anos 20 e 30” (Carvalho M., 1997, p. 115).

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em decorrência da IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE em 1931. Na ocasião, Getúlio Vargas, na posição de chefe do governo provisório instaurado após o golpe de Estado de 1930, solicita a colaboração da ABE para a construção de um sistema nacional de educação. Dessa maneira, Vargas buscou legitimar sua política educacional por meio da ABE, assim como os dirigentes da ABE pretendiam consolidar sua influência na área da educação (Saviani, 2011).

Em oposição à escola tradicional, caracterizada pela centralidade do professor, pela memorização, pela valorização da disciplina em escolas organizadas em classes, os escolanovistas defendiam a centralidade do aluno, a valorização da experiência. Ao professor caberia estimular e orientar os estudantes, e a aprendizagem aconteceria de forma espontânea em decorrência das interações entre alunos e professores. A concepção escolanovista propunha a construção de uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, como fundamento de uma sociedade democrática, racional e moderna

Saviani (2024) explica que a “Escola Nova” limitou-se a escolas experimentais frequentadas pelas elites, os altos custos para a instalação de equipamentos que proporcionassem ambientes estimulantes e a manutenção de professores com um pequeno grupo de alunos inviabilizaram o projeto.

No entanto, o autor enfatiza que as ideias escolanovistas são absorvidas pelos professores e a consequência foi a precarização “do nível de ensino destinado às camadas populares”, pois provocou o “afrouxamento da disciplina” e a “despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (Saviani, 2024, p. 9).

Na perspectiva de Carvalho J. (2019, p. 96), as propostas defendidas pelos entusiastas do escolanovismo, dentre eles Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Francisco Campos, são analisadas da seguinte forma:

[...] tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino deveria ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de sociedade industrial e igualitária.

Assim, para o historiador, a educação defendida nesse período pretendia a formação de indivíduos tecnicamente qualificados e disciplinados para atender às demandas do mundo do trabalho. Marta Maria de Carvalho (1997) ressalta o discurso defendido e divulgado pela ABE, da necessidade da educação, conduzida pelas elites, para a constituição do povo brasileiro e superação do presente “condenado e lastimado” rumo a um futuro de prosperidades.

“Esperava-se superar o Jeca Tatu no trabalhador produtivo”. Dessa forma, para os articuladores da ABE, a constituição de um sistema nacional de educação funcionaria “como uma espécie de chave mágica que viabilizaria a passagem de um pesadelo para o sonho” (Carvalho M., 1997, p. 121).

A mudança na condução da política econômica a partir de Vargas, os investimentos do Estado no desenvolvimento da industrialização brasileira e a crescente urbanização proporcionam mudanças na maneira como o Estado brasileiro vinha conduzindo a educação até então.

A segunda Constituição republicana estabelece a educação como direito de todos e a gratuidade do ensino primário; as competências do nível Federal, Estadual e Municipal; o financiamento do sistema de ensino; o Conselho Nacional de Educação; a criação do Plano Nacional de Educação para todos os níveis de ensino, assim como a fiscalização de sua execução; o ensino religioso facultativo e a liberdade de cátedra.

A instabilidade política do período e os anseios autoritários de Vargas levam a descontinuidade dos dispositivos previstos em 1934, que apenas três anos depois são substituídos pelos pela Constituição de 1937, de inspiração fascista,

outorgada por Getúlio Vargas em meio ao golpe de Estado que lhe assegurou a permanência no poder até 1945.

O Estado ditatorial institui, no artigo 125, a educação como um “dever e direito natural dos pais”, cabendo ao Estado colaborar quando for necessário “facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937, art. 125). O artigo 129 reforça a responsabilidade das instâncias federal, estadual e municipal de assegurar o acesso à educação apenas quando “faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” (*ibidem*). Já o artigo 130, ao mesmo tempo em que afirma a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, conclui que os que não apresentem “escassez de recursos” devem fazer “uma contribuição módica e mensal ao caixa escolar” (*ibidem*).

A Constituição do Estado Novo também designou a educação que seria destinada aos filhos da classe trabalhadora, com uma formação profissional, a qual seria ministrada tanto em instituições públicas, como em escolas mantidas pelas indústrias e sindicatos.

O ensino superior ficava assim destinado aos filhos das elites, o que aprofundou as desigualdades sociais e contribuiu para a manutenção das estruturas de classe. Assim, as elites perpetuam o domínio sobre os instrumentos culturais que legitimam sua posição de poder.

Para Saviani (2024, p. 43), o movimento escolanovista ascende no cenário nacional em meio ao Estado Varguista e atinge seu auge na década de 1960. O autor explica que a Escola Nova “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”.

O ensino destinado às classes populares é atravessado por profundas ausências. O sistema educacional pensado e implantado pelas elites brasileiras, seja durante o Império ou a República, está a serviço do capital. Em meio à fase de industrialização, percebe-se a adequação do sistema de ensino público às necessidades da nascente Indústria, exemplo nítido de como o Estado se coloca em defesa dos interesses do capital.

Aos filhos das classes populares, o acesso aos saberes historicamente acumulados, indispensáveis ao processo de emancipação, é sistematicamente negado. A esse respeito, Saviani (2024, p. 45) explana as bases dessa exclusão:

justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dominar o que os dominantes dominam em meio ao Estado capitalista não se constituiu em algo fácil no passado nem na atualidade, tendo em vista que as políticas centradas na proteção do capital tendem a suprimir o acesso à educação pública de qualidade. Ainda no que diz respeito à ditadura varguista, a partir de 1942, foram criados decretos-lei que versavam sobre ensino secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino foram implementadas pelo ministro Gustavo Capanema e permaneceram em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (Melo, 2012). Na avaliação de Saviani (2011, p. 269-270), essas reformas:

[...] tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Com o fim da ditadura varguista em 1945, a República experimenta uma nova fase democrática, refletida na promulgação da Constituição de 1946. A Carta Magna volta a reconhecer a educação como um direito de todos. O ensino primário é estabelecido como obrigatório e gratuito, entretanto, o ensino secundário permanece estruturado de forma dualista, com uma vertente voltada à formação dos estudantes que desejam ingressar no ensino superior, e outra de caráter profissionalizante, em torno da preparação para o mercado de trabalho, conforme os princípios instituídos pela Reforma Capanema.

O ensino dualista reafirmado na Constituição de 1946 revela o compromisso do Estado desenvolvimentista na condução de políticas que atendiam prioritariamente às demandas do processo de industrialização, ao direcionar a formação dos filhos das classes trabalhadoras para o ensino técnico e profissional, enquanto reservava o ensino acadêmico às elites.

Um outro aspecto estabelecido pela Constituição foi o de fixar a responsabilidade da União em “legislar sobre as diretrizes e bases da educação

nacional” (Brasil, 1946, n. p. 52). Já em 1948, o então ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, encaminhou para apreciação da Câmara dos Deputados o projeto de lei elaborado em Comissão, estruturada em três subcomissões correspondentes aos níveis de ensino primário, médio e superior, constituídas, em sua maioria, por intelectuais e educadores vinculados ao escolanovismo, sob a coordenação de Lourenço Filho (Saviani, 2011).

A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional percorre um longo caminho. Somente em 1961, a LDB é promulgada e, na análise de Vieira e Farias (2011), os treze anos transcorridos entre o encaminhamento do projeto de lei e sua aprovação podem ser explicados devido à:

[...] conjugação de 2 fatores. De um lado, a relativa displicência do legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzidos pelo eufemístico rótulo da “liberdade de ensino” (Vieira; Farias, 2011, p. 137).

As autoras concluem que a LDB de 1961 favoreceu mais os interesses da escola privada do que o aprimoramento da escola pública. A influência de ideologias privatistas no sistema educacional da época pode ser notada no artigo 3º que assegura o direito à educação “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (Brasil, 1961, art. 3).

Para Anysio Teixeira, apesar de a LDB não ter atendido plenamente às demandas educacionais do Brasil no contexto de sua promulgação, ele a considerou um avanço por adotar uma orientação liberal e descentralizadora. Nesse sentido, a lei representou a concretização das propostas defendidas pelos reformadores educacionais desde a década de 1920, especialmente no que diz respeito à valorização da autonomia dos estados e à promoção da diversidade e descentralização do sistema de ensino. No entanto, o avanço do privatismo na LDB impediu a consolidação de um princípio fundamental para os reformadores: a construção de um sólido sistema de ensino nacional público (Saviani, 2011).

Nesse contexto, é inegável que a Lei n.º 4.024-61 representa um avanço nas políticas públicas direcionadas à educação, ao estabelecer, pela primeira vez, diretrizes e bases legais para a organização do sistema educacional brasileiro nas esferas municipal, estadual e federal, ao regulamentar as ações dos entes federados no estabelecimento do ensino primário ao superior. Suas limitações refletem os

interesses e as tensões sociopolíticas do período.

No cenário de debates em torno da educação nacional, era latente a necessidade de resolver o problema do analfabetismo. Aqui, cabe destacar as contribuições teóricas e práticas desenvolvidas por Paulo Freire, o qual propôs uma educação conscientizadora, que valorizasse o conhecimento e os saberes dos educandos.

Freire criticou o que ele chamou de “educação bancária”, sistema de educação tradicional que tratava o educando como uma espécie de banco onde o educador era encarregado de depositar o conhecimento. Como contraposição a esse modelo, o patrono da educação brasileira propôs uma educação problematizadora. Nela, o educando seria sujeito atuante e participativo no processo de ensino-aprendizagem, capaz de compreender para posteriormente transformar o meio e a realidade em que está inserido.

Democratizar o acesso à educação, alfabetizar adultos que historicamente foram deixados à margem do sistema de ensino elitista e excludente constitui uma ação fundamental para o fortalecimento da democracia brasileira, uma vez que a Constituição de 1946 restringia a cidadania política às pessoas alfabetizadas.

Nesse cenário, a superação das elevadas taxas de analfabetismo tornava-se condição indispensável para a ampliação da participação das camadas populares no processo eleitoral e na escolha de seus representantes. Assim, a luta por uma educação inclusiva e universal não se limita à esfera pedagógica, mas representa também um movimento de afirmação democrática e de enfrentamento das contradições sociais e políticas da sociedade da época.

Nesse ínterim, a pedagogia freiriana não ficou restrita apenas a alfabetizar adultos para que estes fossem inseridos no processo eleitoral. O método dialético de alfabetização proposto por Freire tem como ponto de partida a leitura crítica do mundo, ou seja, da realidade concreta em que o sujeito está inserido.

Por meio desse processo, o indivíduo alfabetizado, consciente de seu papel histórico, social e político, torna-se capaz de participar ativamente da vida democrática e de intervir criticamente na transformação das estruturas sociais que o cercam. Em relação ao legado da obra de Freire, Saviani (2011, p. 336) afirma que:

é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da

"globalização neoliberal", compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.⁷

O golpe civil militar de 1964 encerra o curso do processo de redemocratização que vinha sendo construído desde 1945. A experiência desenvolvida por Paulo Freire na alfabetização de adultos é interrompida para os setores conservadores que assumem poder político até 1985, pois uma pedagogia popular e libertadora representava riscos à manutenção de seus privilégios.

Nesse contexto, os programas de alfabetização de adultos estabelecidos durante a ditadura militar assumiram um perfil conservador e assistencialista. Em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), modelo ausente de uma discussão política, que se baseava na utilização de palavras preestabelecidas, escritas em cartazes com as famílias fonéticas, material este que era padronizado para aplicação em todo o País e que continha a ideologia do governo militar.

As pesquisas realizadas por Ferreira Jr. (2010) evidenciam a ineficácia do MOBRAL como política pública voltada à erradicação do analfabetismo. O autor apresenta dados referentes ao ano de 1970, em que a taxa de analfabetismo entre a população com idade superior a 15 anos alcançava 33,1%, o que demonstra a limitação do programa em enfrentar de forma efetiva esse problema histórico no País.

O estabelecimento do governo ditatorial significou o alinhamento do Brasil aos interesses do capital estadunidense. Em meio à violência e ao autoritarismo, o Brasil vivenciou um crescimento industrial inédito, até então, por meio do capital internacional e consequente endividamento do Estado brasileiro. Os governos militares financiaram o chamado “milagre econômico”, plenamente questionável.

Na verdade, o período ditatorial não redistribuiu renda, privilegiou o setor privado, penalizou quem consome mais, ou seja, as pessoas mais pobres. Em consonância com Fagnani (1997), durante a ditadura militar, ficou famosa a teoria do

⁷ Aqui é importante pontuar que, embora Freire e Saviani se insiram no campo das pedagogias críticas e emancipatórias, suas matrizes epistemológicas são distintas. Saviani fundamenta a PHC no materialismo histórico dialético, para o autor, é por meio da apropriação sistematizada dos saberes produzidos historicamente que os sujeitos podem compreender e intervir criticamente em sua realidade, transformando-a. Freire, por sua vez, ancora sua pedagogia em uma epistemologia humanista, marcada por influências fenomenológicas, enfatiza o diálogo como caminho para a conscientização e a transformação da realidade. Nesse horizonte, o conhecimento não é apenas resultado de determinações objetivas, mas emerge da interação crítica entre sujeitos que, ao problematizarem o mundo, tornam-se capazes de transpor as condições de opressão.

bolo por Delfim Neto⁸: crescer para distribuir a renda, entretanto, o bolo cresceu e não foi distribuído, pioraram as condições de renda da população. De acordo com o economista ora citado, as políticas sociais, nesse período, serviram para legitimar gente da elite.

Em tal conjuntura, as políticas educacionais pautadas pelo Estado ditatorial estão vinculadas a esse modelo econômico de capital dependente. A reforma universitária, institucionalizada pela Lei n.º 5.540/68, e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 5.692/71, atendiam à demanda por vagas no ensino superior e aos interesses ligados ao desenvolvimento industrial (Brasil, 1968; 1971). Ferreira Jr. (2010, p. 98) conclui que “a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o *slogan* ‘Brasil Grande Potência’”.

Dessa forma, o sistema educacional brasileiro passou a ser subordinado à lógica do desenvolvimento econômico, sendo a educação concebida como um instrumento necessário ao processo produtivo da economia capitalista. Nesse quadro, a Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz, foi incorporada às políticas educacionais, o que resultou em uma visão utilitarista da educação (Ferreira Jr, 2010; Saviani, 2011).

Os investimentos no setor não estavam orientados para a promoção do desenvolvimento social ou para a superação das desigualdades históricas, mas voltados prioritariamente à formação técnica da força de trabalho, com o objetivo de elevar a produtividade e, por consequência, maximizar os lucros do capital. Em relação ao ensino tecnicista e sua prevalência nas décadas de 1970 e de 1980, e a sua superação na terceira e atual LDB de 1996, Saviani (2011, p. 365) argumenta:

Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura”. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB.

⁸ Ministro da Fazenda de 1967 a 1974 e embaixador do Brasil na França entre 1974 e 1978, Ministro da Agricultura em 1979 e do Planejamento de 1979 a 1985.

Como já dito na seção 3, a década de 1970 assiste ao esgotamento do modelo desenvolvimentista, e a redemocratização é acompanhada pela efervescência dos movimentos organizados da sociedade civil, os quais promovem um grande debate nacional em torno da elaboração da Constituição de 1988.

Nesta, em relação à educação, define-se, nos artigos 205 a 214, os princípios, diretrizes e finalidades da educação nacional. O art. 205 institui que:

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 (Brasil, 1988, art. 205).

No final da década de 1980, o cenário educacional brasileiro refletia as décadas de negligências, exclusões, retrocessos e negação de direitos. A taxa de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos era de 18,8%, o País atendia a 82,2% das crianças de 7 a 14 anos, faixa de escolarização obrigatória; e apenas 15,3 % das crianças de 0 a 6 anos; para os jovens de 15 a 19 anos no ensino médio (2º grau), a taxa de escolarização era de 16,5%⁹.

Nesse contexto, o novo ordenamento jurídico possibilitou a universalização do acesso à educação, fixou o dever do Estado em garantir a gratuidade da educação pública, estabeleceu a colaboração entre a União, estados e municípios, determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental e progressivamente do ensino médio, definiu a educação infantil em pré-escolas ou creches para crianças de até 05 anos, assim como instituiu os princípios de pluralismo de ideias, igualdade de permanência e acesso e gestão democrática (Brasil, 1988).

De acordo com a análise de Cury (2005, p. 28) no que diz respeito Constituição Federal atual e seu capítulo sobre educação:

Se consideramos que a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante na democratização das sociedades, se considerarmos o quanto educadores e educadoras se empenharam em prol da educação como direito, se considerarmos a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social, certamente o capítulo da Educação na nossa atual Constituição é avançado, e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos.

⁹ Dados obtidos no *Relatório Educação para todos no Brasil – 2000 a 2015*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192#:~:text=O%20contexto%20educacional%20apresentava%2C%20ent%C3%A3o,era%20de%2016%2C5%25. Acesso em: 10 maio 2024.

No entanto, as consequências da reconfiguração do Estado brasileiro, diante das exigências do capital internacional, intensificadas na década de 1990 com a adoção das diretrizes neoliberais do Consenso de Washington, recaíram de forma significativa sobre as políticas sociais. No campo da educação, como destaca Ferreira Jr. (2010, p. 108):

A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente.

A ineficiência da escola pública é resultado de séculos de abandono, de descontinuidade de políticas educacionais que são instituídas e canceladas com as trocas de governo. Os problemas estruturais acumulados, desde os tempos da colonização, configuram-se em grandes desafios a serem superados pelo Estado brasileiro, dessa forma, as garantias legais firmadas pela Constituição Cidadã representam uma importante vitória na luta por educação de qualidade para todos.

Entretanto, o Estado Ajustador impedirá que as conquistas constitucionais sejam de fato acessadas por todos, o que pode ser observado nos meios encontrados pelo Estado neoliberal de burlar as disposições constitucionais que dizem respeito ao financiamento do sistema educacional.

A Constituição Cidadã estabelece que a União aplicará 18% da receita resultante de impostos, enquanto estados e municípios devem aplicar 25% desses mesmos recursos. Entretanto, os estudos de Saviani (2008) revelam a estratégia utilizada nos governos de Fernando Henrique Cardoso para contornar a legislação. O autor observa que foram criadas fontes de receita que, embora possuíssem características tributárias, foram denominadas “contribuições” em vez de “impostos”. Essa nomenclatura visava, entre outras coisas, a contornar as vinculações orçamentárias estabelecidas pela Constituição de 1988, as quais exigiam percentuais mínimos da receita para a educação.

Entre as contribuições mencionadas por Saviani estão a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), a Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS).

Esse cenário compromete a destinação de recursos para o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem, além da universalização do

ensino, a permanência dos estudantes na escola e a estruturação de um ensino público de qualidade. Desse modo, no contexto das políticas implementadas pelo Estado neoliberal dependente, as políticas sociais, subordinadas às diretrizes econômicas do capital internacional, ocupam uma posição secundária nas prioridades governamentais (Behring; Boschetti, 2011).

No cenário educacional da década de 1990, Marcílio (2005, p. 439) revela os seguintes dados:

Em 1996, o Brasil investia menos do que a Venezuela, apenas 3,7% de seu PNB (o Canadá no mesmo ano aplicava 7,1% de seu PNB). Das despesas gerais do MEC em 1995, 17,9% iam para administração geral, 55% para o ensino superior, 14% para o ensino fundamental e somente 5,8% para o médio.

Em contraposição à visão neoliberal que reduz os investimentos em educação e tenta transformar um direito em serviço disponível a quem por ele pode pagar, Bacelar (2003, p. 3) enfatiza que “a educação é um bem público e, portanto, é dever do Estado”.

Em consonância com o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, que atribui a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a década de 1990 assiste ao estabelecimento da terceira e atual LDB, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as normas gerais para a organização e funcionamento da educação no Brasil.

A referida lei estruturou a Educação Básica em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, reconheceu a diversidade de modalidades de ensino, contemplou a educação de jovens e adultos (EJA), a educação indígena e a educação especial.

Por meio dela, foram instituídos o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual estruturou o financiamento do ensino fundamental. De acordo com os parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a qual determina a vinculação de 25% das receitas dos estados à educação, o FUNDEF passou a destinar 60% desse montante exclusivamente ao ensino fundamental, o que corresponde a 15% da receita total.

Em relação à educação integral e em tempo integral, tema central desta pesquisa, a última LDB instituiu a perspectiva da educação de tempo integral. Sobre isso, o artigo 34 estabelece que “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”; na sequência, o § 2º orienta “a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, art. 34); por fim, o artigo 87, §5º acrescenta que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral” (Brasil, 1996, art. 87).

Giolo (2012) interroga quais são todos esses esforços: Quem vai se esforçar? A partir de quando vai acontecer? O autor argumenta que a legislação não fixa prazos obrigatórios para a implementação da educação em tempo integral, sua efetivação ficou a critério dos sistemas de ensino. Na mesma perspectiva abstrata, o FUNDEF não delimitou recursos específicos para a implantação de escolas de tempo integral e “ao fixar um valor único para qualquer tipo de aluno (sabidamente um valor muito baixo), fez com que os sistemas estaduais e municipais mantivessem o ensino fundamental nos limites estritos da sobrevivência” (Giolo, 2012, p. 96).

Desse modo, a LDB constitui um marco legal na institucionalização de um sistema nacional de educação. No entanto, é importante destacar que sua sanção ocorreu em um contexto de ajuste do Estado brasileiro às diretrizes neoliberais, marcado por tensões entre os interesses da sociedade civil — que lutava pela consolidação dos direitos sociais — e um Estado cada vez mais orientado por políticas de ajuste fiscal e racionalização dos gastos públicos.

Os reflexos da hegemonia neoliberal manifestam-se em alguns princípios da LDB. Entre suas determinações, o artigo 77 abre precedentes para que a utilização de recursos públicos em instituições de ensino comunitárias, filantrópicas ou confessionais. Em outras palavras, a legislação permite a transferência de verba pública para instituições privadas.

A adequação do sistema de ensino brasileiro à cartilha neoliberal também pode ser examinada nas disposições gerais para o ensino básico. O artigo 22 define como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22).

Quanto aos objetivos do ensino médio, o artigo 35 inciso II atribui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*ibidem*).

Os artigos acima exemplificam como a ideologia neoliberal atravessa a educação nacional e instrumentaliza o sistema de ensino para atender às demandas do mercado. A nova ideologia do mundo tende a suprimir o acesso à educação pública de qualidade, à cultura e ao conhecimento historicamente construídos, considerando-os “saberes supérfluos, impostos, aborrecidos” (Laval, 2004, p. 49), tornando-se, assim, passíveis de substituição pelo projeto escolar neoliberal. O autor sustenta que, “na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança das Luzes, passa como uma ideia obsoleta” (Laval, 2004, p. 9).

A orientação da educação para a preparação para o trabalho e para a aprendizagem ao longo da vida, conforme disposto no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode ser associada à crítica de Laval (2004) ao discurso neoliberal do “aprender a aprender”.

Esse discurso atribui à escola a responsabilidade de formar indivíduos “flexíveis”, “criativos” e “autônomos”, capazes de se adaptar continuamente às exigências do mercado de trabalho no capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, cabe à escola “fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformatação permanente, para uma autoaprendizagem contínua” (Laval, 2004, p. 49).

Na perspectiva de Carvalho A. (2022), desde a década de 1990, o Brasil vem passando por diferentes Ciclos de Ajuste ao capital financeirizado. Embora deflagrada de forma “dependente”, “periférica” e “subordinada”, cada fase apresenta configurações distintas. Os ciclos desenvolvidos durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff são marcados pela tentativa de “conciliação de classes”, o que resultou em uma significativa ampliação do mercado interno e da proteção social.

Essa estratégia, alicerçada em programas de transferência de renda, habitação e de valorização do salário, promoveu o enfrentamento à pobreza e a inclusão social de amplos segmentos da classe trabalhadora por meio do consumo.

Em relação à educação, a autora enfatiza a expansão do ensino superior e a institucionalização de programas que possibilitaram o acesso a esse nível de ensino por grupos sociais historicamente excluídos, o número de alunos matriculados no ensino superior saltou de 3,2 milhões em 2002 para 8 milhões em 2015 (Mercadante; Zero, 2018).

No que concerne ao ensino primário, Marcílio (2005, p. 437) aponta que,

no início dos anos 2000, o Brasil atingiu a marca histórica de “manter 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola”. Depois de um longo passado de exclusões, o País finalmente alcançou a universalização do ensino fundamental.

No entanto, esses números não garantem o acesso à escola pública de qualidade. Segundo dados revelados por Melo (2012), em 2002, 59% dos alunos matriculados na 4ª série do ensino fundamental não tinham pleno domínio da leitura e escrita.

No início do terceiro milênio no Brasil, ainda não existiam políticas de financiamento estruturadas para o ensino infantil e médio (Mercadante; Zero, 2018), realidade que vai ser superada durante a Era Petista com a institucionalização do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o qual garantiu financiamento para todos os níveis da Educação Básica: ensino infantil, fundamental e médio. Além do que, de 2003 a 2015, o orçamento do MEC foi aumentado em 206%.

Com mais recursos e apoio do governo federal aos municípios, as matrículas na educação infantil cresceram 87,4% de 2008 a 2016. Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, foram construídas 2.940 creches, quando seu mandato foi cassado pelo golpe de 2016, ainda existiam 2.094 unidades em construção com orçamento assegurado.

Um outro marco para a educação brasileira foi a instituição da Lei n.º 11.738/2008, a qual estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Além de fixar o valor mínimo para início da carreira e a atualização anual para o mês de janeiro, a lei estabelece, em seu artigo 5, parágrafo único, os critérios para o cálculo do reajuste anual, o qual deverá utilizar “o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente” (Brasil, 2008, art. 5). Mercadante e Zero (2018) avaliam que a referida lei foi responsável por um aumento salarial real de 49% entre os anos de 2009 e 2015.

Embora represente uma conquista histórica para o magistério, a Lei n.º 11.738/2008 ainda é sistematicamente descumprida por diversos entes federativos, o que indica a falta de compromisso de gestores públicos, prefeitos e governadores, com a valorização da Educação Básica.

No contexto de Fortaleza, a luta pela aplicação do reajuste anual previsto

na legislação é contínua. Greves, paralisações das aulas, manifestações públicas e mobilizações virtuais têm se tornado estratégias recorrentes de resistência, em defesa da garantia de direitos e da qualidade da escola pública.

Em meio às tensões contemporâneas entre os processos de democratização e as políticas de ajuste, destaca-se um novo ponto de inflexão histórica, a deposição da presidenta Dilma Rousseff em 2016, que inaugurou o “ciclo de aprofundamento do Estado Ajustador e de contrarreformas neoliberais” (Carvalho A., 2022, p. 5).

Michel Temer assume a presidência em maio de 2016, após o processo de *impeachment* que legitimou o Golpe de Estado. A partir de então, temos um recrudescimento das políticas de ajuste ao capitalismo financeirizado. Esse período é marcado pelo fortalecimento de práticas autoritárias, pelo avanço do conservadorismo político e pelo enfraquecimento das instituições democráticas.

A esse respeito, Miguel (2019, p. 180) destaca que o retrocesso democrático iniciado com o golpe de 2016 expõe um projeto político “antidemocrático, hierárquico, misógino, racista, homofóbico, anti-intelectualista, violento”. Tal diagnóstico evidencia a consolidação de uma agenda que fragiliza direitos e compromete a construção de políticas públicas que concretizem os direitos fundamentais, principalmente, os direitos sociais. Dessa forma, o desmonte das estruturas democráticas e dos direitos sociais, dentre eles o direito à Educação pública e de qualidade, deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do Estado brasileiro em direção a práticas autoritárias e excludentes.

A agenda econômica, fiscal e social implementada pelo Estado Ajustador orienta-se pela expansão do capital e incide de forma desproporcional sobre as camadas mais vulneráveis da população. O País vive nesse período o agravamento da pobreza, da miséria e da exploração da classe trabalhadora, acompanhado pelo desmonte das políticas de proteção social (Carvalho A., 2022).

Nesse cenário, em 2016, foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição 95, que ficou conhecida como Lei do *Teto dos Gastos Públicos*, a qual congelou os gastos públicos no patamar de 2017 por 20 anos, à exceção do ‘pagamento dos juros da dívida estatal, o que evidencia a lógica de subordinação das políticas brasileiras aos interesses do centro do capital.

Os estudos de Esther Dweck e Pedro Ross (2016) sobre os impactos da

ainda PEC 55 em tramitação no Congresso sobre a saúde e educação revelam que não era necessária uma Emenda Constitucional para aprovar o regime de austeridade fiscal, o que de fato necessitava da Emenda era a desvinculação do percentual de gastos da União com as áreas da saúde e educação, estabelecidos na Constituição de 1988.

A desvinculação dos recursos da saúde e educação representa um retrocesso para os direitos sociais estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito. Sobre isso, os autores concluem que “a reforma fiscal proposta pelo governo não é um plano de estabilização fiscal, mas um projeto de redução drástica do tamanho do Estado” (Dweck; Ross, 2016, p. 5).

As políticas de austeridade que negam os investimentos em políticas sociais são intensificadas durante a gestão de Bolsonaro (2019-2022). O ajuste nesse período assume características conservadoras, ultraliberais e autoritárias (Carvalho A., 2022). Nesse contexto, o sucateamento da educação pública faz parte do projeto de mercantilização do sistema educacional brasileiro, assim, com o afastamento do Estado, os recursos públicos passariam a ser administrados por grupos privados.

Em suas pesquisas sobre a educação brasileira e as influências neoliberais, Saviani analisa o discurso da decadência da escola pública como parte essencial para que “com isso se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (Saviani, 2011, p. 428).

Nesse íterim, no primeiro ano do governo Bolsonaro, foi anunciado o bloqueio de 30% do orçamento de universidades e institutos federais. Seu programa de governo retrata a Educação Básica com um “péssimo desempenho” proveniente da má gestão dos recursos públicos e dos conteúdos e métodos como inadequados. Destaca a evasão escolar e propõe uma educação “sem doutrinação e sem sexualização precoce”, este último em destaque com letras vermelhas e maiúsculas.

Durante a administração de Jair Bolsonaro, a educação pública esteve sob ataque, período em que foi recorrente a negação das ciências e do conhecimento historicamente construído. Destacaram-se, ainda, práticas de deslegitimação e perseguição a docentes, frequentemente rotulados como 'doutrinadores', bem como ataques às instituições escolares e universitárias públicas. Carvalho A. (2022, p. 18) destaca que o Bolsonarismo:

joga o Brasil no obscurantismo, com perseguição explícita à ciência e à pesquisa. Nesta perspectiva, empreende ataques frontais às universidades públicas, em um total desrespeito à autonomia universitária. Ideologiza questões científicas, quando estas contrariam os seus interesses, em um embate permanente com o pensamento crítico e com a perspectiva do bem-viver.

Após quatro anos de retrocessos, Luís Inácio Lula da Silva é eleito para o seu terceiro mandato, o que reabre as esperanças de retomarmos o caminho em direção a uma escola pública de qualidade. Em entrevista concedida ao Correio Braziliense, em 02 de outubro de 2023, o atual ministro da Educação e ex-governador do Ceará, Camilo Santana, assume o compromisso de melhorar a qualidade do ensino, com ações direcionadas para os eixos: alfabetização, escola em tempo integral e conectividade em todas as escolas públicas até o final de 2026 (Santana, 2023).

Camilo Santana ressalta que o programa mais importante de seu ministério será o de *Alfabetização na idade certa*, ou seja, que até o segundo ano do ensino fundamental seja concluída a etapa de alfabetização. E afirma que o programa já teve adesão de 99% dos municípios. Em relação às escolas de tempo integral, o ministro ressalta a importância dessas escolas como políticas de redução das taxas de evasão escolar, por se configurarem em espaços de múltiplas aprendizagens: científica, cultural, esportiva e tecnológica.

Nessa perspectiva, a Lei n.º 14.640/2023 institui o Programa Escola em Tempo Integral, que fomenta a ampliação das matrículas em tempo integral para a Educação Básica, de modo a atender à meta 6 do PNE (Brasil, 2023). A lei representa um marco relevante nas Políticas de Educação em Tempo Integral, tendo em vista que viabiliza a assistência técnica e recursos financeiros para a criação de novas matrículas, conforme disposto nos artigos 1º ao 4º.

A trajetória da educação brasileira, construída ao longo de quase cinco séculos e revisitada nesta seção, revela um histórico marcado por exclusões, interesses elitistas, preconceitos, racismo, autoritarismo e negligências em relação à educação pública, passado este que nos trouxe a um presente em que a Educação Básica ainda é atravessada por muitos problemas persistentes – o analfabetismo funcional, a evasão escolar, a precariedade da infraestrutura das escolas, os baixos salários pagos aos professores, a ausência de formação continuada e a violência que adentra os muros da escola.

Romper com essa realidade em meio às limitações impostas pelas elites

econômicas é o que temos posto para o presente. A luta para que nossas crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação pública de qualidade permeia a atividade docente na atualidade e representa a continuidade de uma luta histórica travada por professoras e professores que nos antecederam. Longe de enfraquecer, ela se renova no cotidiano da prática docente e reafirma o compromisso com uma escola pública democrática e inclusiva.

A luta por uma educação pública laica, gratuita e de qualidade, voltada à formação integral dos sujeitos, é o foco da próxima subseção que trata das perspectivas de educação integral no Brasil. Para tanto recorreremos ao legado de dois grandes educadores brasileiros: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

4.4 As concepções de educação integral no Brasil

Nesta subseção, discutimos as principais concepções de educação integral que orientam o debate educacional no Brasil, considerando tanto os fundamentos históricos quanto os referenciais teóricos que sustentam essa proposta formativa. Os fundamentos da educação integral reconhecem a complexidade dos sujeitos da aprendizagem, compreendendo-os em suas múltiplas dimensões, intelectual, emocional, física, social e cultural, para além da esfera estritamente cognitiva. Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar assume o papel de possibilitar novas vivências educativas, capazes de promover experiências formativas mais ricas, significativas e voltadas à autonomia e emancipação dos/as estudantes.

Nesse cenário, a ampliação do tempo escolar, dos ambientes e das oportunidades de aprendizagem tem se consolidado nas políticas públicas educacionais nos últimos anos. Sobre essa realidade, Arroyo (2012, p. 34) aponta para uma crescente “consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto”.

Aqui cabe pontuar que, historicamente, a escolarização das massas aconteceu em escolas de tempo parcial, enquanto que os filhos da elite sempre tiveram acesso privilegiado a instituições de tempo integral. Desde os colégios jesuítas do período colonial, passando pelos liceus frequentados pela elite imperial, até os tradicionais colégios do período republicano dirigidos por ordens religiosas ou

por empresários laicos (Giolo, 2012). Desse modo, a oferta de tempo integral esteve historicamente associada a um modelo educacional de prestígio e distinção social.

Moll (2012) explica que o projeto de implementação de uma educação de tempo integral ancorada nos princípios da educação integral foi adiado por duas vezes. A autora refere-se às iniciativas de Anísio Teixeira na década de 1950, com a criação das Escolas-Parque em Salvador, e, posteriormente, na década de 1980, Darcy Ribeiro retoma esse ideal ao implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

Cavaliere (2010), ao analisar as obras de Anísio Teixeira, observa que este concebia a ampliação do tempo escolar como condição necessária à consolidação da prática educacional que defendia, uma escola que “não será apenas de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e de participar de uma sociedade democrática” (Cavaliere, 2010, p. 256).

A formação completa defendida por Anísio Teixeira — que envolve o desenvolvimento intelectual, emocional, ético, corporal e social — foi materializada com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o qual ficou conhecido como Escola Parque, inaugurado em 1950, quando Teixeira era secretário de Educação da Bahia.

Cavaliere (2010) detalha a estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido para atender até quatro mil estudantes em período integral, das 7h30 às 16h30. A unidade era composta por quatro prédios escolares, denominados escolas-classe, cada um com capacidade para mil alunos, distribuídos em dois turnos de 500 estudantes. Complementando essa organização, havia a escola-parque, espaço destinado ao desenvolvimento de atividades diversificadas, de caráter artístico, esportivo e cultural, que ampliavam e enriqueciam a jornada escolar dos/as estudantes.

A estrutura organizacional previa que os/as estudantes frequentassem as escolas-classe para as aulas regulares e, em um segundo momento, usufríssem das instalações da escola-parque, onde participavam de atividades culturais, esportivas, oficinas artísticas, biblioteca, teatro ao ar livre, pavilhão de trabalho e serviços básicos, como refeitório e higiene pessoal (Cavaliere, 2010).

Assim, a estrutura implementada por Anísio Teixeira sinaliza uma concepção curricular pautada na formação integral dos/as estudantes, ao articular o currículo formal com atividades diversificadas que abrangem dimensões fundamentais do desenvolvimento humano — cognitiva, física, cultural, artística e

ética. Tal experiência configura-se como a primeira iniciativa de política pública de educação integral e em tempo integral no Brasil (Coelho, 2009).

Inspirado na experiência da Escola Parque, Darcy Ribeiro, como vice-governador do Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola (1983-1987), idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 1980. Com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, os CIEPs representavam uma tentativa de ruptura com o modelo tradicional de escola de tempo parcial, a fim de assegurar o direito à educação como instrumento de inclusão e justiça social.

Conforme aponta Coelho (2009), aproximadamente 500 unidades escolares foram construídas com o objetivo de promover uma educação em tempo integral que articulava ensino formal com atividades culturais, esportivas e de assistência social. Nas palavras de Darcy Ribeiro:

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. [...] cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42).

Nesse sentido, as experiências da Escola Parque e dos CIEPs constituíram-se em importantes tentativas de romper com modelo educacional fragmentado e excludente, ao concretizar políticas públicas educacionais que ampliaram o tempo, os espaços e as oportunidades educativas oferecidas aos/as estudantes, especialmente aqueles/as oriundos/as das camadas populares, em contraste com o tradicional modelo de educação formal do Brasil, que, segundo Cavaliere (2009, p. 51), “especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”.

Embora as duas experiências não tenham se configurado em políticas públicas consistentes durante o século XX, a luta de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro por uma escola pública laica, gratuita e de qualidade, voltada à formação integral dos sujeitos, deixou um legado importante para a construção de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, ancoradas na perspectiva da educação integral.

Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato e não retórica político-partidária (Chagas; Silva; Sousa, 2012, p. 72).

As “escolas-sonhos” ainda inspiram os debates contemporâneos em torno da temática, que suscitam a necessidade de compreensão das distinções e aproximações entre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, principalmente para a análise da política de educação em tempo integral em Fortaleza, foco desta pesquisa.

Embora muitas vezes utilizados como sinônimos, esses termos carregam significados próprios e implicações distintas no campo da educação.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2009, p.18).

Para Coelho (2009) a educação integral tem como objetivo promover uma formação mais ampla e abrangente do ser humano. Contudo, a autora enfatiza a não existência de um consenso sobre o que realmente significa uma “formação completa”. Nessa perspectiva, ancoramo-nos nos estudos de Maurício (2009), Cavaliere (2007), Moll (2012), que compreendem a educação integral como um projeto que envolve a formação global do indivíduo nos campos científico, cultural, artístico, ético, social, corporal e político.

Para as autoras, tal concepção transcende a simples ampliação do tempo escolar. Ainda assim, segundo Moll (2012), superar a escola de tempo parcial é condição essencial para a articulação de saberes diversos e experiências formativas que visam ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e que promovam o “desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas pela cultura escolar” (Moll, 2012, p. 129).

Por outro lado, Cavaliere (2007, p. 1010) aponta que a ampliação do tempo escolar pode ser justificada pela necessidade de:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da

escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Para a autora, pautar o alargamento do tempo escolar apenas na busca por melhores resultados em avaliações externas ou em responder às demandas familiares do mundo contemporâneo acaba por limitar as potencialidades da educação em tempo integral. Desse modo, para que a educação em tempo integral cumpra seu papel transformador, é fundamental que esteja ancorada em um projeto pedagógico intencional, o qual promova práticas educativas inovadoras e emancipatórias.

Nesse sentido, o documento curricular referencial de Fortaleza (DCR-FOR) aponta para a implementação da política de educação em tempo integral como “estratégia promissora para aprimorar a qualidade da educação, proporcionando um currículo holístico, o qual permite uma ampliação significativa do tempo dedicado ao aprendizado, possibilitando a inclusão de metodologias que abordam aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos” (Fortaleza, 2024, p. 35-36).

A perspectiva apresentada pela DCR-FOR dialoga com um projeto educativo que reconheça a complexidade da formação humana e a necessidade de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento. Ao enfatizar um currículo holístico e orientado por práticas que articulam aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, alinha-se com essa compreensão ampliada, aproximando-se da concepção de educação integral como um processo emancipatório.

Assim, o desafio não reside apenas em estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas em dar sentido pedagógico e educativo a esse tempo, de modo a garantir intencionalidade pedagógica, condições estruturais e compromisso político. É a partir dessa compreensão que se torna pertinente analisar, na subseção seguinte, como a Política de Educação em Tempo Integral está estruturada em Fortaleza.

4.5 A Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza

Esta subseção se volta a fornecer, em linhas gerais, uma caracterização e panorama da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza. Dentre os

vários aspectos inerentes à Política em questão, decidimos por conhecer suas origens, finalidades e base legal.

Nesse sentido, iniciamos pela caracterização do Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Governo Federal em 2008. O PME fomentou a indução da política de educação em tempo integral no Brasil mediante a ampliação do tempo escolar e dos espaços educativos, fundamentado na concepção de que a escola deve contribuir para o pleno desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, cognitiva, afetiva, social, cultural e corporal. O programa ampliou a jornada escolar por meio da oferta de atividades organizadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, educação ambiental, direitos humanos, esporte e lazer, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias e educação econômica (Moll, 2012).

Portanto, a perspectiva da educação integral se fez presente em toda a estruturação do programa.

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na **legislação educacional brasileira**, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela. A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativos em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o **Programa Mais educação** como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (Brasil, 2011, p. 5).

Para Moll (2012), o PME representou uma estratégia para configurar e estruturar a agenda de educação integral no País. Nesse ínterim, as redes municipais e estaduais aderiram ao PME de acordo com seus contextos, particularidades e necessidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, cada escola tinha autonomia para agregar a seu currículo as atividades estruturadas nos macrocampos descritos acima, de forma a atender às particularidades locais e às necessidades dos/as estudantes. De acordo com o documento intitulado de *Programa Mais Educação Passo-a-passo*, seu público prioritário eram as “escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que

requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional” (Brasil, 2011, p. 6).

A cidade de Fortaleza esteve ligada ao PME de 2008 a 2016, quando o programa foi substituído pelo Programa Nova Mais Educação (PNME) durante a gestão de Michel Temer (MDB), vice-presidente de Dilma Rousseff (PT), destituída da presidência pelo golpe parlamentar midiático de 2016.

O PNME foi instituído pela Portaria n.º 1.144/2016 e tinha como objetivo “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2016, p.2). As finalidades do programa foram definidas como:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016, p. 3).

Nesse sentido, o programa é centrado na ampliação do tempo escolar e na melhoria do desempenho dos/as estudantes, exclusivamente em Português e Matemática, o que evidencia o abandono da perspectiva de educação integral pela gestão de Michel Temer. Além disso, as políticas de ajuste fiscal significaram o desmantelamento das ações desenvolvidas nos macrocampos que contemplavam o desenvolvimento global dos sujeitos.

Nesse contexto de instabilidade política e de reordenamento das políticas instituídas pelo governo federal, a Prefeitura Municipal de Fortaleza estabelece, por meio do Decreto n.º 14.233/2018, o Programa Aprender Mais, posteriormente atualizado pelos Decretos n.º 15.558/2023 e n.º 16.260/2025. A princípio, em 2018, o objetivo do Programa era de desenvolver “atividades voltadas para a melhoria da qualidade do ensino” (Fortaleza, 2018, p. 18). As atividades desenvolvidas pelo programa estão descritas a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2 – Atividades do Programa Aprender Mais

	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
I	Apoio à Alfabetização na idade certa
II	Apoio à consolidação da aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental
III	Programas de ampliação a jornada escolar, incluindo o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação por meio da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016
IV	Fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino
V	Busca ativa e combate ao abandono escolar
VII	Protagonismo estudantil e docente
VII	Fortalecimento da educação de jovens e adultos
VIII	Apoio ao desenvolvimento da educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora com base no decreto municipal 14.233/2018.

Após a instituição do Programa em 2018, somente em 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou o documento com as orientações para o desenvolvimento do Programa Aprender Mais na Rede Municipal, intitulado de Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza: Programa Aprender Mais. Até então, as ações e orientações do Programa ficaram restritas à comunicação institucional realizada por meios digitais (*e-mail*, *WhatsApp*) entre a SME, Distritos de Educação e as escolas (Oliveira *et al.*, 2023).

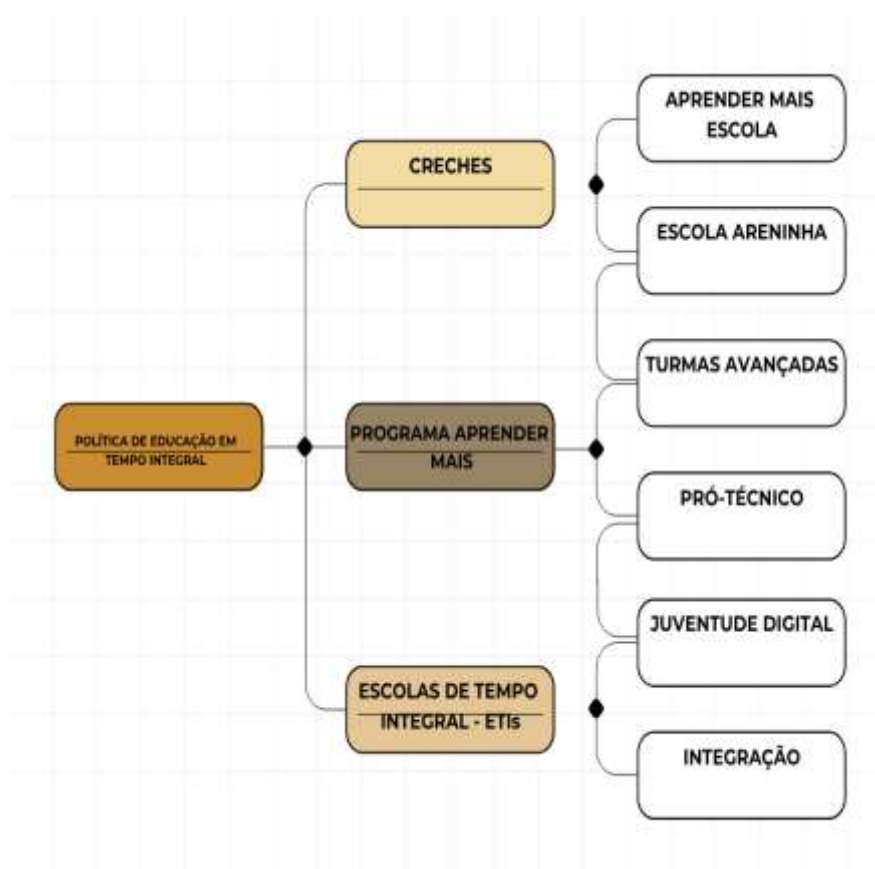
No referido documento, o objetivo do Programa Aprender Mais é atualizado. Se em 2018 o Programa foi apresentado com um único objetivo de melhorar a qualidade do ensino na Rede Municipal, agora este objetivo diz respeito a:

fortalecer a **formação integral** dos estudantes a partir da política de Educação em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das **competências intelectual, física, socioemocional e cultural**, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano (Fortaleza, 2023a, p. 8, grifo nosso).

A perspectiva de fomento à educação integral é retomada e o Programa Aprender Mais passa a ser concebido como um dos três eixos da Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza. Essa política está estruturada em três

frentes principais: o primeiro eixo, voltado à Educação Infantil, contempla a oferta de creches em tempo integral para crianças de 6 meses a 3 anos; os demais se referem ao ensino fundamental, sendo operacionalizados por meio das Escolas de Tempo Integral e do próprio Programa Aprender Mais, que inclui diferentes modalidades, como Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas (Fortaleza, 2023a).

Figura 3 – Organograma da Política de Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora com base na DCR-FOR.

Segundo dados fornecidos pela SME, 112.385 estudantes participam das atividades desenvolvidas pelo Programa Aprender Mais, realizadas no contraturno escolar (Fortaleza, 2024). Essas ações garantem a ampliação da jornada diária de quatro para sete horas para os/as estudantes das escolas de tempo parcial, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Modalidades do Programa Aprender Mais

Modalidade	Ação	Local
Aprender Mais Escola	Contempla os estudos de Português e Matemática e vivências artísticas, culturais e esportivas.	Unidades escolares
Programa Escola Areninha	Contempla atividades nas áreas de esportes, português, matemática, língua inglesa e educação para a cidadania.	Escolas Areninhas
Programa Integração	Esta modalidade é subdividida em: Integração Rede Cuca, Integração Idiomas Imparh, Integração Clubes Sociais e Integração Forças Armadas. O Integração Rede Cuca, objeto deste estudo, foi pormenorizado na seção 2.	Rede Cuca Clubes Sociais Centro de Idiomas Instituições
Programa Juventude Digital	Atividades nas áreas de português, matemática e introdução em programação.	Não definido na DCR-FOR. O programa prevê cursos com foco na inclusão digital
Programa Pró-Técnico	Contempla as diversas disciplinas do currículo escolar com intenção de fortalecer a aprendizagem dos alunos/as do 9 ano para o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).	Polos e unidades escolares

Fonte: Elaborado pela autora com base na DCR-FOR.

De acordo com informações veiculadas no *site* da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em consonância com o Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), Fortaleza mostra-se como a cidade brasileira com maior número de matrículas no ensino fundamental em tempo integral (Fortaleza, 2023b).

Os dados referentes ao Censo Escolar de 2023, divulgados do *site* do Governo do Estado do Ceará, apresentam nosso estado na liderança nacional com maior número de matrículas no ensino fundamental em tempo integral, com 51,4% dos/as estudantes matriculados nessa modalidade (Ceará, 2024). Na figura a seguir, podemos fazer um comparativo entre o Ceará e os outros estados brasileiros no que se refere ao número de matrículas no ensino fundamental em tempo integral.

Figura 4 – Proporção de alunos matriculados por estado na educação em tempo integral



Fonte: Ceará, 2023

Vale pontuar que, no caso de Fortaleza, os índices correspondem às matrículas nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETMI) e no Programa Aprender Mais. Nesse sentido, se levarmos em consideração que, em 2023, a cidade contava com 33 EMTIs (Fortaleza, 2023a), o Programa Aprender Mais é o maior responsável pelos índices quantitativos revelados pelo censo escolar.

O quadro a seguir representa a evolução no quantitativo de matrículas do Programa Aprender Mais de 2019 a 2023. Os números apresentam um crescimento bastante significativo em um período de apenas cinco anos.

Quadro 4 – Evolução de matrículas no Programa Aprender Mais (2019-2023)

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	DE 1	DE 2	DE 3	DE 4	DE 5	DE 6	TOTAL
2019	5.647	6.202	7.149	6.907	8.116	7.476	41.497
2020	10.044	8.083	11.718	11.054	14.794	12.604	68.297
2021	13.320	9.688	14.557	16.214	20.734	14.213	88.726
2022	13.555	10.155	12.924	16.501	22.869	13.586	89.590
2023	17.830	13.102	17.119	20.211	25.378	19.293	112.933

Fonte: Sistema Gerenciador Escolar

De acordo com o Sistema Gerenciador Escolar (SGE), toda Rede Municipal contabilizou 239.183 estudantes matriculados em 2023, destes 152.833 tiveram acesso à educação em tempo integral, seja em creches, nas EMTIs ou no Programa Aprender Mais. Conforme quadro acima, o Programa Aprender Mais é responsável por quase 74% desse quantitativo.

Os excelentes índices evidenciam os investimentos da cidade de Fortaleza em Políticas de Educação em Tempo Integral. Cabe pontuar que os dados quantitativos em si não conseguem expressar a qualidade da educação oferecida aos/às jovens fortalezenses ou se a ampliação da jornada escolar está, de fato, articulada a uma proposta educativa ampla e emancipadora. Como explica Moll (2012), o alargamento do tempo é um fator necessário, mas não suficiente, para a efetivação da educação integral, a qual exige uma concepção formativa comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

5 AS AÇÕES DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO REDE CUCA

Antes de começar a discorrer sobre os dados obtidos na pesquisa de campo, é oportuno reiterar os objetivos que orientam esta pesquisa: o objetivo geral consistiu em avaliar a Política de Educação em Tempo Integral em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, por meio do Projeto Integração Rede Cuca, no período de 2015 a 2025, dentro de uma perspectiva de Educação Integral.

Em relação aos objetivos específicos foi de interesse analisar a trajetória da política de educação em tempo integral no município de Fortaleza; investigar se ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global; analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca; e conhecer a percepção dos/as gestores/as e coordenadores/as em relação ao Projeto Integração Rede Cuca.

Seguindo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, esta seção contempla os dados à luz de uma concepção de educação como processo de transformação social, uma prática social orientada pela transformação da realidade. Assim sendo, a análise pontuou de que modo as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Integração Rede Cuca contribuem para a efetivação de uma Educação Integral transformadora e emancipatória.

No que diz respeito aos/as participantes da pesquisa, lembrando, foram 02 diretoras, 03 coordenadoras pedagógicas, 02 mediadoras, 01 articuladora, 01 ex-coordenador do Projeto, todos/as vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação. Em relação à Secretaria da Juventude, participaram: 01 coordenadora do Cuca, 01 supervisora de artes de biblioteca e 01 supervisor esportivo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Identificação dos/as interlocutores/as

(*Continua*)

Nome	Formação	Cargo	Tempo na Educação	Tempo na Rede Cuca
Maria Zelma	Letras	Coordenadora	17 anos	Não se aplica
Maria Luiza	Letras	Coordenadora	30 anos	Não se aplica
Neli	Licenciatura em Geografia	Coordenadora	14 anos	Não se aplica

Quadro 5 – Identificação dos/as interlocutores/as

(Conclusão)

Nome	Formação	Cargo	Tempo na Educação	Tempo na Rede Cuca
Henriqueta	Pedagogia	Diretora	15 anos	Não se aplica
Aída	Ensino Religioso	Diretora	8 anos gestão	Não se aplica
Raquel	Artes/Dança/ Psicomotricidade	Supervisora de Artes e Biblioteca	Não se aplica	03 meses
Zuila	Cursando Pedagogia	Mediadora	3 meses	3 meses
Iolanda	Ensino Médio	Mediadora	2 anos	3 meses
Rosa	Cursando Pedagogia	Articuladora	2 anos	2 anos
Helena	Biblioteconomia	Coordenadora Administrativa do Cuca Mondubim	Não se aplica	7 anos
Sérgio	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	Ex-coordenador do Projeto Integração	30 anos	4 anos
Alberto	Educação Física	Supervisor de esporte	Não se aplica	7 anos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Já durante a transcrição de cada uma das entrevistas, iniciamos o processo de codificação e categorização das falas. Mediante as inúmeras leituras, foram feitas anotações e marcações de falas recorrentes dos/as interlocutores/as. Essas unidades de registros foram agrupadas nas seguintes categorias analíticas diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, conforme quadro que se segue:

Quadro 6 – Categorias analíticas

(Continua)

CATEGORIA	OBJETIVOS ATENDIDOS	TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS
Ações do Programa Integração Rede Cuca.	Analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca; Investigar se ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global	- Entrevistas semiestruturadas; - Análise de documentos: DCR-FOR, PME.

Quadro 6 – Categorias analíticas

(Conclusão)

CATEGORIA	OBJETIVOS ATENDIDOS	TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS
Formação e desenvolvimento humano integral.	Investigar se ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global; Conhecer a percepção dos/as gestores/as e coordenadores/as em relação ao Projeto Integração Rede Cuca.	-Entrevistas semiestruturadas; - Análise de Documentos: DCR-FOR, PME, Orientações Gerais para o Aprender Mais como eixo para a Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza.
Desafios enfrentados na prática educativa	Analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca.	-Entrevistas semiestruturadas; -Análise de documentos: Edital de seleção, Orientações Gerais do Programa Aprender Mais.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A organização apresentada nesse quadro permite visualizar de forma integrada a relação entre os objetivos da pesquisa, as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliar o Programa Integração Rede Cuca. Tal sistematização evidencia a coerência entre as etapas do estudo e demonstra como cada categoria emergiu em consonância com os objetivos propostos e com o material empírico produzido.

5.1 Ações do Programa Integração Rede Cuca

Essa categoria emergiu a partir da necessidade de identificar e compreender as práticas concretas desenvolvidas no âmbito do Programa e suas possíveis contribuições para a formação integral dos estudantes. A categoria se articula com o objetivo específico 2, ao investigar se ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global; e ao objetivo específico 3, ao analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca. Nesse sentido, foram utilizadas como fontes de produção de dados as

entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da gestão escolar, monitores voluntários e profissionais da Rede Cuca responsáveis pela coordenação administrativa e pela supervisão das áreas de esportes, artes e biblioteca, além da análise documental referente ao Programa. A articulação dessas diferentes fontes empíricas possibilitou uma compreensão mais ampla e aprofundada acerca da concepção, organização e funcionamento do Programa Integração Rede Cuca, bem como de suas contribuições para a formação integral dos estudantes.

O principal objetivo do Programa Aprender Mais, na modalidade Integração Rede Cuca, visa a:

Fortalecer a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, e oferecer práticas artísticas e culturais, por meio das atividades diversificadas relacionadas ao componente curricular de Arte, auxiliar no desenvolvimento físico, cultural e de hábitos saudáveis, através de atividades voltadas para as Práticas Corporais desenvolvidas nas oficinas de Educação Física e através do Componente Curricular Projeto de Vida, auxilia os estudantes na reflexão sobre valores, direitos humanos e elaboração de estratégias para se ter sucesso na vida (Fortaleza, 2023a, p. 15).

Desse modo, as atividades desenvolvidas pelo Programa estão estruturadas da seguinte forma:

Quadro 7 – Grade de horários e atividades desenvolvidas no Programa Integração Rede Cuca

(*Continua*)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (7h30min às 8h25min) Tarde (13h30min às 14h25min)	Português	Oficinas Esporte/ Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia
Manhã (8h25min às 9h20min) Tarde (14h25min às 15h20min)	Português	Oficinas Esporte/ Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia	Oficinas Esporte/Artes Tecnologia
Manhã (9h20min às 9h35min) Tarde (15h20min às 15h35min)	Intervalo				

Quadro 7 – Grade de horários e atividades desenvolvidas no Programa Integração Rede Cuca

(Conclusão)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (9h35min às 10h30min) Tarde (15h35min às 16h30min)	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas.

Nesse quadro, o que denominamos de oficinas de esportes, artes e tecnologia são as atividades ofertadas pela Rede Cuca, nas quais os/as estudantes do Programa são inseridos de acordo com suas escolhas. Essas atividades são realizadas nas duas primeiras aulas, no intervalo, é servido um lanche e, na última aula, todos os alunos participam de aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, a SME orienta que:

Semanalmente os estudantes terão quatro horas de interação com as práticas de leitura e de produção textual, ampliando-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas para a ampliação de novas experiências (Fortaleza, 2023a, p. 45).

Para as aulas de Matemática, é de interesse destacar que:

Orienta-se que ela seja apresentada aos estudantes no Clube da Matemática de maneira estimulante, lúdica, interessante e criativa e que lhes permita, através da resolução das diversas atividades propostas, desenvolver o pensamento matemático e aplicá-lo nas situações cotidianas que lhes são apresentadas, desenvolvendo o raciocínio lógico, o espírito de investigação, a autonomia do pensamento e produção de argumentos utilizando os conhecimentos matemáticos, além da capacidade de criar, observar e tomar decisões (Fortaleza, 2023a, p. 46).

As aulas de Português e Matemática são ministradas por mediadores de aprendizagem contratados pela SME com base na Lei do Voluntariado, assunto discutido com mais detalhes na seção 5.3. Já os professores que ministram as oficinas de esporte, artes e tecnologia são contratados pela Rede Cuca e atuam sob o regime celetista (CLT).

Sobre a composição da grade curricular das atividades desenvolvidas pela Rede Cuca, a coordenadora geral afirma que:

Para compor a grade curricular dos meninos, a Rede Cuca oferece as

atividades de formação que são ligadas, muito ligadas, à parte artística e tecnológica, que a gente chama, que é informática, fotografia, dança, teatro, e como complemento também as práticas esportivas, de acordo com a disponibilidade de cada equipamento. É montado a grade e aí, nas horas que os meninos não estão com os monitores da SME, eles fazem essas práticas. (Janaína, 2025).

No mês de outubro de 2025, a Rede Cuca disponibilizou oficinas nas áreas de: música, teatro, artes cênicas, *jazz* e informática, quanto aos esportes foram realizadas aulas de futsal, natação, karatê, *jiu-jitsu*, *Muay Thai*. A grade de oficinas é disponibilizada mensalmente pelos supervisores de esporte, artes e biblioteca para a articuladora do Programa que repassa para os/as estudantes e os/as direciona as turmas de seu interesse.

Em 2025, além da grade de atividades acima, foi firmada parceria entre SME, Secretaria da Juventude e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)¹⁰, em que os/as estudantes do Programa Integração Rede Cuca têm acesso a cursos de aprendizagem técnica de administração e de planejamento de controle de produção. Para os/as estudantes que fizeram a opção pelos cursos do SENAI, a grade de atividades fica estruturada da seguinte forma:

Quadro 8 – Grade de atividades e horários para os alunos do Programa Integração Rede Cuca que participam dos cursos do SENAI

(Continua)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (7h30min às 8h25min) Tarde (13h30min às 14h25min)	SENAI	SENAI	Oficinas Esporte/Artes/ Tecnologia	SENAI	Oficinas Esporte/Artes/ Tecnologia
Manhã (8h25min às 9h20min) Tarde (14h25min às 15h20min)	SENAI	SENAI	Oficinas Esporte/Artes/ Tecnologia	SENAI	Oficinas Esporte/Artes / Tecnologia
Manhã (9h20min às 9h35min) Tarde (15h20min às 15h35min)	Intervalo				

Quadro 8 – Grade de atividades e horários para os alunos do Programa Integração Rede Cuca que participam dos cursos do SENAI

10 O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma entidade privada de interesse público, integrante do chamado *Sistema S*, criada em 1942 mediante a necessidade de formar mão-de-obra para a nascente indústria brasileira.

(Conclusão)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (9h35min às 10h30min) Tarde (15h35min às 16h30min)	SENAI	SENAI	SENAI	SENAI	SENAI

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas.

Nos meses em que fizemos nossa pesquisa de campo, setembro e outubro de 2025, o Programa contava com 78 matrículas para o turno da manhã e 46 matrículas para o turno da tarde, o que a articuladora considerou como um “ano atípico”, visto que normalmente as matrículas do turno da tarde superam o turno da manhã. Vale pontuar que as aulas do Programa normalmente iniciam no mês de março, mas, em 2025, só iniciaram em agosto, com um semestre de atraso. As interlocutoras atribuem o atraso à mudança de gestão na Prefeitura de Fortaleza.

Além das atividades de fortalecimento da aprendizagem e das oficinas artísticas, culturais, esportivas, tecnológicas e profissionais, os/as estudantes também têm acesso a iniciativas articuladas com outras frentes de atuação, como a equipe de direitos humanos:

A gente também tem as ações que são desenvolvidas com a equipe dos direitos humanos, que também vai muito de acordo com o alinhamento feito com o gestor de cada equipamento, no caso do Integração, a coordenadora, ela sinaliza alguma demanda, ou então a gente tá em algum momento de campanha do CUCA e a gente acha interessante os jovens inserir, aí a gente alinha e eles praticam essa atividade, né, aí vai muito também da realidade de cada equipamento e também do nosso público, né, que é os meninos, o que eles estão querendo, o que eles estão sentindo (Helena, 2025).

A fala evidencia que as ações desenvolvidas não se restringem à dimensão curricular, mas incorporam aspectos da formação cidadã, articulando-se com campanhas e projetos da equipe de direitos humanos do Cuca. Essa postura demonstra a busca por uma formação integral, a qual considera os/as jovens em sua totalidade, como sujeitos que se sentem e se posicionam diante das questões sociais e culturais do território. Além disso, incorporar as demandas da juventude no planejamento das ações está em consonância com o que defende Moll (2012) ao tratar da educação integral como uma proposta que valoriza a articulação e o diálogo entre escola, comunidade e políticas públicas.

A seguir, destacamos algumas fotos feitas durante a pesquisa de campo da estrutura física do Cuca Mondubim, utilizada pelos/as estudantes do Programa Integração Rede Cuca:

Figura 5 – Sala de aula utilizada pelo Programa Integração



Fonte: Foto registrada pela autora.

Figura 6 – Campo de areia



Fonte: Foto registrada pela autora.

Figura 7 – Biblioteca



Fonte: Foto registrada pela autora.

Figura 8 – Sala para as oficinas de dança



Fonte: Foto registrada pela autora.

Figura 9 – Quadra coberta



Fonte: Foto registrada pela autora.

Figura 10 – Teatro



Fonte: Foto registrada pela autora.

5.2 Formação e desenvolvimento humano integral

Essa categoria tem como finalidade analisar em que medida as ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca expressam uma concepção de

educação comprometida com o desenvolvimento global do ser humano, conforme proposto pelos documentos oficiais que orientam a política de educação em tempo integral em Fortaleza.

Nessa perspectiva, buscamos compreender como as práticas e experiências promovidas pelo Projeto contribuem para o desenvolvimento de dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e éticas dos estudantes, indo além da ampliação do tempo escolar para afirmar uma formação integral que reconhece o sujeito em sua totalidade.

Com base no objetivo específico 2, voltado a investigar se as ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca estão em concordância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global, a análise se volta a compreender de que modo o Projeto se constitui como espaço educativo capaz de integrar saberes e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Quanto ao objetivo específico 4, conhecer as percepções dos/as gestores/as e coordenadores/as acerca do Projeto, aqui estão inseridas unidades de registro relacionados a questões como os limites físicos das unidades escolares, o território, estrutura física, integração entre currículo e equipes pedagógicas

A educação integral, em seu sentido mais abrangente, ultrapassa os limites físicos da escola, propondo a articulação entre o espaço escolar, a comunidade e o território em que está inserida (Moll, 2012). Essa concepção reconhece que a formação do sujeito não ocorre apenas nos espaços formais de ensino, mas também nas múltiplas experiências culturais, sociais e afetivas que compõem a vida cotidiana.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 63) ressalta que o processo educativo deve ser compreendido em uma lógica de “Cidades Educadoras”, nas quais toda a cidade se converte em um espaço de aprendizagem, comprometido com a formação integral de seus cidadãos. Para o autor, a educação é uma responsabilidade coletiva e compartilhada, que envolve não apenas a escola, mas também os diversos equipamentos públicos, culturais, esportivos e sociais que integram o território.

Essa concepção dialoga diretamente com o que propõe o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME), ao reconhecer o município como um “lócus de formação e educação”, e com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR-FOR), que reafirma “a cidade como um amplo espaço de educação, a partir da

contribuição de ações afirmativas de circulação, aprendizagens e convivência de crianças e adolescentes” (Fortaleza, 2024, p.104).

Tal perspectiva amplia o entendimento da política de educação em tempo integral ao situá-la em um contexto de corresponsabilidade social, em que o território é reconhecido como espaço educativo e formativo. Nesse sentido, o Projeto Integração Rede Cuca é apresentado nos documentos oficiais do município de Fortaleza como uma iniciativa que busca articular ações de educação, cultura, esporte e cidadania, ao aproximar a escola dos espaços comunitários e valorizar as potencialidades do território.

A finalidade da modalidade Integração é estabelecer uma metodologia que integra a educação básica com experiências socioeducativas realizadas pelas instituições parceiras. [...] buscando integrar as potencialidades do território em torno do objetivo maior de educar, proporcionando a formação integral do estudante, com respeito aos seus potenciais, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Fortaleza, 2023a, p.16).

Os dados coletados em campo demonstram que as duas escolas pesquisadas estão vinculadas a duas modalidades do Programa Aprender Mais: o Programa Aprender Mais Escola e o Programa Integração Rede Cuca, ambos compõem a atual política de educação em tempo integral de Fortaleza. Enquanto o Aprender Mais Escola atende os alunos no contraturno escolar na própria unidade de ensino, o Integração Rede Cuca acontece nas dependências do Cuca Mondubim.

Desse modo, em suas falas, os/as interlocutores/as do grupo gestor possuem experiência com as duas modalidades e identificam a Rede Cuca como uma instituição em que o espaço físico disponível é adequado para o desenvolvimento das atividades do Programa na perspectiva da formação integral dos/as estudantes, por dispor de estrutura adequada à prática de atividades que desenvolvem habilidades esportivas, artísticas e culturais, além das aulas de Português e Matemática.

E lá no Cuca eles têm uma outra vivência que não tem na escola. Mesmo eles tendo os monitores de português, matemática, mas eles escolhem outras... Outras atividades, outras oficinas, né? [...] Por exemplo, uma oficina que eles fazem teatro, de música... Que lá tem também, né? Eles fazem informática, né? Tem natação. (Aida, 2025).

Eles têm lá um espaço de manifestação artística, né? Eles têm lá acesso a outras atividades que dentro da escola não seria possível a gente oferecer para eles, né? E a gente vê, assim, que eles gostam bastante. (Henriqueta, 2025).

Eu penso que o tempo integral, ele funciona melhor quando é pensado em equipamentos fora da escola também. O contraturno é melhor fora da escola, como acontece lá no Cuca, que é uma..., tem uma estrutura adequada para receber os meninos, né? (Maria Zelma, 2025).

As falas das gestoras refletem a sua experiência cotidiana em atender os/as estudantes no contraturno escolar em espaços improvisados como pátio, refeitório e sala de inovação. Essa realidade evidencia as limitações estruturais enfrentadas pelas escolas para implementar de forma plena a proposta de educação em tempo integral, a qual requer ambientes adequados e diversificados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A falta de espaços específicos para as ações do contraturno nas unidades escolares contrasta com a estrutura disponibilizada pela Rede Cuca, apontada pelas gestoras como um local mais apropriado para práticas voltadas para o desenvolvimento integral dos/das alunos/as.

Assim, percebemos o reconhecimento da Rede Cuca como um espaço adequado para o desenvolvimento de práticas educativas que contribuem para a formação integral dos/as estudantes, por proporcionar experiências diversificadas que extrapolam o ensino formal. As menções às oficinas de teatro, música, informática, natação e outras atividades culturais e esportivas demonstram que, na visão das interlocutoras, o Projeto amplia as oportunidades de aprendizagem e possibilita vivências que não são plenamente ofertadas no ambiente escolar tradicional. Esse entendimento amplia a noção de educação integral, ao valorizar o território como um espaço formativo que potencializa as aprendizagens.

Cavaliere (2009) destaca dois modelos de organização e implantação de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. O primeiro diz respeito a investimentos centrados na estruturação das unidades escolares para que funcionem em tempo integral com espaços e condições adequadas para atender estudantes e professores. Já o segundo consiste em firmar políticas de parcerias com instituições externas à escola que disponibilizem atividades no contraturno escolar.

Em consonância com os documentos analisados e com a pesquisa de campo, o Programa Integração Rede Cuca se enquadra nesse segundo modelo. No entanto, Gadotti (2009) destaca a necessidade de as atividades realizadas em espaços externos à escola estarem integradas ao currículo escolar e encerra afirmando que “seria uma discriminação oferecer aos filhos dos ricos estudos

científicos, uma cultura elaborada, no interior da escola, e reservar aos filhos das classes populares programas para ocupar o seu tempo fora do horário escolar” (Gadotti, 2009, p. 65).

No que diz respeito à articulação entre escola e o Programa Integração Rede Cuca, no sentido de integração entre currículo e equipes pedagógicas, recebemos as seguintes respostas do grupo gestor e da articuladora de aprendizagem:

Não, não existe. (Henriqueta, 2025).

Não, não existe essa integração, porque lá eles têm uma coordenadora, né? (se refere a articuladora) [...]. Nós nos restringimos em enviar os nossos alunos, saber como é que eles estão, né? A gente tem toda essa informação, esse contato com a articuladora. (Aida, 2025).

Nada. Mas por exemplo, a prefeitura está, focando muito na questão dos descritores, o que é que ele já consolidou, o que é que ele não consolidou, né, nessas análises, né? Quais são os descritores que são para cada, para cada série. Aí eu fico assim: Será que eles têm esse acesso a esse resultado? Será que o monitor lá ele planeja pensando nisso? (Maria Zelma, 2025).

A gente não consegue fazer isso nem no ambiente escolar, como o Aprender Mais. Porque a gente não consegue acompanhar o planejamento do professor. Se a gente tivesse realmente condição de acompanhar o planejamento do professor, a gente conseguiria dar esse direcionamento para o monitor aqui e para o monitor lá. Mas, assim, a falta de tempo, a demanda que ocupa a coordenação, extra planejamento, extra pedagógico, ela impossibilita a gente desse movimento. O ideal seria isso. (Neli, 2025).

Não, não existe esse contato, porque realmente lá é uma coisa a parte da escola. Digamos assim, o único contato que a gente tem mesmo é do dia a dia da rotina por parte da monitora, que é da escola que está lá com os nossos alunos, né? Então, a gente tem contato com ela, quando o aluno está indisciplinado, ela pede ajuda. (Maria Luiza, 2025).

As falas revelam que não há envolvimento pedagógico entre as unidades escolares e os/as mediadores/as de aprendizagem responsáveis pelas aulas de Português e Matemática do Programa. O contato entre as escolas e o Programa acontece pela mediação da articuladora de aprendizagem e fica restrito à troca de informações sobre comportamento ou frequência dos/as estudantes, sem envolvimento no planejamento pedagógico das ações de fortalecimento de aprendizagem.

Eis a fala das voluntárias sobre a integração entre unidades escolares e o Programa no que diz respeito ao currículo escolar e às aulas no contraturno:

Não, não existe. A gente vê a necessidade e a dificuldade dos meninos e a gente alinha, repassa e elas (mediadoras) preparam aquelas aulas. Elas

fazem aquele relatório e passam, o que realmente é da necessidade deles (alunos/as) (Rosa, 2025).

Não. Nenhuma. (Iolanda, 2025)

Não. A gente nem sabe o que estão desenvolvendo (se refere aos conteúdos que estão sendo trabalhados nas escolas) se os alunos não trouxeram (Zuila, 2025).

As falas revelam a tensão entre o discurso e a prática, uma vez que, de acordo com o documento com orientações gerais para o desenvolvimento das diversas modalidades do Programa Aprender Mais, os/as mediadores/as devem “trabalhar em parceria com o articulador de forma que as atividades, metodologias e conteúdos estejam em consonância com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular” (Fortaleza, 2023a, p. 33). Na prática, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo das equipes escolares são apontadas como fatores que dificultam a realização dessas ações conjuntas.

Percebemos ainda que, na prática, as voluntárias do Programa realizam uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, selecionando, a partir disso, os conteúdos que serão trabalhados. Tal procedimento evidencia uma tentativa de direcionar as ações pedagógicas às necessidades dos/as alunos/as, o que revela um certo grau de intencionalidade formativa, ainda que sem um contato com a coordenação pedagógica ou com os professores das unidades escolares.

Durante a pesquisa de campo, também observamos o comprometimento dessas voluntárias com as ações do Programa. Considerando que o público atendido é composto majoritariamente por estudantes do 9º ano, os quais participam dos processos seletivos do Instituto Federal do Ceará (IFCE) para ingresso no ensino médio, as voluntárias organizam ainda a aplicação de simulados das provas, visando à melhor preparação dos alunos.

Segundo Moll (2012), a educação integral pressupõe a ampliação do tempo e do espaço escolar, mas também a articulação entre diferentes sujeitos, saberes e territórios educativos, de modo a romper com o dualismo entre o turno regular com suas funções tradicionais de ensino-aprendizagem e o contraturno voltado às dimensões culturais, corporais, artísticas, o que, segundo a autora, parecem ser dois currículos distintos.

Corroborando a autora, Arroyo (2012, p. 45) também sustenta a necessidade de transpor o que chama de “dualismo antipedagógico”. A ausência

dessa integração, evidenciada nas falas das entrevistadas, revela uma contradição entre o que está previsto nos documentos oficiais e as práticas fragmentadas que ainda predominam no cotidiano escolar.

Apesar das limitações relatadas, as falas das interlocutoras evidenciam que o Programa tem gerado contribuições significativas para a formação integral dos estudantes. Sobre isso, a diretora Henriqueta destaca o potencial do Programa Integração Rede Cuca em ampliar horizontes culturais e sociais dos estudantes, particularmente daqueles oriundos de regiões periféricas da cidade:

Ele começa a ter uma visão de mundo mais ampliada, né? Porque principalmente os alunos de periferia, eles estão muito fechados dentro da escola e eles acham que a realidade deles é só aqui. É só essa. É só a desgraça que eles estão vendo todo dia. É só isso. Quando eles passam aí para o Integração Rede Cuca, que abre ali um leque de possibilidades para eles, eles acabam vendo que o mundo não se reduz a só aqui. Então, dentro desse contexto, lá eles têm acesso a mais experiências do que a gente pode estar disponibilizando aqui dentro da escola, né? (Henriqueta, 2025).

Nessa perspectiva, o Programa é percebido como uma oportunidade de romper com a lógica do isolamento e da restrição sociocultural, oferecendo novos repertórios de vivência e aprendizagem. O relato também sugere que o contato com o Programa permite aos estudantes reconhecer outras realidades possíveis, produzindo um deslocamento simbólico, da percepção de um cotidiano marcado por “desgraça” para a descoberta de novas possibilidades de existência e pertencimento. Assim, o “leque de possibilidades” mencionado pode ser interpretado como a abertura a novas experiências educativas, culturais e afetivas, as quais contribuem para a formação integral ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Essa percepção é corroborada pela diretora Aída, ao destacar que o Programa Integração Rede Cuca proporciona o acesso a atividades esportivas, oficinas de teatro e música que os/as estudantes “teriam dificuldade até de participar”. A fala reforça que experiências culturais, esportivas e artísticas seriam inacessíveis dentro da realidade socioeconômica dos/as estudantes.

A precarização da vida de crianças e jovens oriundos das periferias é atravessada pela ausência de acesso a essas experiências culturais e artística, como também pela ausência de condições materiais de existência dignas: alimentação, moradia, saneamento, lazer e segurança. Nessa perspectiva, as políticas de educação integral e em tempo integral são percebidas por Arroyo (2012,

p. 43) como políticas que reconhecem o direito a “tempos-espacos de um justo viver” e que buscam superar “a precarização das formas de viver das infâncias, adolescências populares”.

Nesse sentido, percebemos que o Programa contribui para superar a limitação da escola enquanto único espaço de formação. O acesso a diferentes espaços e vivências, como arte, esporte, cultura e eventos comunitários, amplia as possibilidades de expressão, socialização, formação e de inserção dos/das jovens a um “justo viver”. Assim, o Programa é compreendido não apenas como um complemento ao ensino formal, mas como um território educativo (Moll, 2012) que se alinha à concepção de educação integral como formação humana plena.

Moll (2012, p. 142) destaca que fomentar o diálogo entre escolas e os equipamentos públicos que estão na comunidade, nas palavras da autora, “baixar os muros da escola”, é um fator enriquecedor para a aprendizagem e amplia a compreensão de mundo dos/as estudantes. Assim sendo, o Programa Integração Rede Cuca é compreendido não apenas como uma política de ampliação da jornada escolar de quatro para sete horas diárias, mas como uma proposta que busca articular saberes formais e experiências culturais, esportivas, artísticas e profissionais, embora ainda enfrente desafios para consolidar práticas integradas no cotidiano dos estudantes.

5.3 Desafios enfrentados na prática educativa

Essa categoria está relacionada ao objetivo específico 3 voltado a analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Projeto Integração Rede Cuca, em cujas perguntas estão inseridas questões, como a gestão escolar, contratação de monitores/as, atuação e experiência destes/as, formação, planejamento e interdisciplinaridade.

Aqui vale lembrar que os/as monitores/monitoras voluntários/voluntárias são responsáveis pela execução das aulas de Português e Matemática, função denominada de mediador/a de aprendizagem. A atividade de coordenar o processo de ensino-aprendizagem, organizar os horários das oficinas, controlar e acompanhar os registros da frequência dos/as estudantes, assim como identificar situações de ausências recorrentes e promover ações de intervenção que buscam reduzir a infrequência é atribuição do/a articulador/a de aprendizagem, também contratado/a

pelo regime do voluntariado.

A seleção dos/as mediadores/as e articuladores/as de aprendizagem foi realizada no mês de abril de 2025 de acordo com o edital 04/2025, a qual teve por finalidade compor o banco de mediadores/as e articulares/as do Programa Aprender Mais. A contratação tem validade de dois anos, podendo ser prorrogada por igual período. O critério de participação descrito estabelece que poderão se candidatar às vagas de voluntários/as nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino indivíduos com diferentes níveis e formações educacionais, de modo a abranger tanto profissionais quanto estudantes. São elegíveis profissionais licenciados/as, profissionais com formação superior em outras áreas, estudantes de cursos de licenciatura, estudantes de ensino superior em geral e educadores/as com formação de nível médio.

Quanto ao ressarcimento, o edital 04/2025 prevê o pagamento de auxílios financeiros destinados a cobrir despesas de transporte e alimentação. Os/as mediadores/as de aprendizagem recebem ressarcimento mensal de R\$ 150,00, por turma, podendo atuar em diferentes escolas ou polos, desde que respeitada a carga horária máxima semanal de 30 horas. Já os/as articuladores/as, quando exercem suas atividades em dois turnos letivos, recebem o auxílio de R\$ 1.050,00 mensais.

O regime de voluntariado e a baixa remuneração prevista para a função configuram fatores que tendem a dificultar a atração e a permanência de profissionais com maior experiência e qualificação na área educacional. A esse respeito, a diretora Henriqueta afirma que:

Porque como o valor da bolsa, ele acaba se tornando, assim, defasado, a gente tem uma dificuldade em encontrar esse profissional, né? Qualificado. E quando a gente encontra, acaba sendo muito... Eles ficam pouco tempo na escola porque eles acabam arrumando outros empregos, né? Com salários mais atrativos, com estabilidade, né? Com garantia de direitos. E aí acaba que também há essa rotatividade muito grande de voluntários na escola e aí isso dificulta mesmo a gente manter o trabalho.

Corroborando Henriqueta, a coordenadora pedagógica Maria Luíza, sobre o processo de contratação dos/as monitores/as sob o regime de voluntariado, em sua fala revela que:

[...] ganham um valor, eu diria assim, simbólico, para ajuda de custo com alimentação e passagem e que se eu não me engano atualmente é um valor bem pequeno, e eu acho que isso também não atrai muito, né? [...] aí assim pouquíssimas pessoas querem, é tanto que a gente tá com carência, a gente passa o ano todo nessa luta, buscando, convidando, esse ano a

gente conseguiu colocar nos grupos das universidades, até que a gente quer pessoas também que tenham...Tipo universitários que tem o foco, né, nessa questão da educação, mas aí quando a gente não consegue... Mas o restante é da comunidade mesmo, ex-aluno da escola que terminou o ensino médio, ainda não tem uma formação, ou às vezes nem têm experiência com a escola, porque eles estão parados sem fazer nada e a gente acaba que chamando porque tá perto da escola, porque a gente precisa, mesmo com todos esses convites a gente ainda tem carência no programa (Maria Luíza, 2025).

Já a coordenadora Neli aponta a contratação dos/as monitores/as do Programa Aprender como um ponto delicado do Programa. Segundo sua fala:

A questão da remuneração dos profissionais que atuam, né? É um ponto que eu considero relevante, porque é um regime de voluntariado [...]. Há uma rotatividade muito grande de monitores por conta disso, né? As pessoas acabam fazendo muito mais uma passagem, né? Uma ponte, né? Ah, tô desempregado, pego ali um momento, né? Então, a gente não consegue dar uma continuidade, uma sequência bacana com esses profissionais na escola por conta do aporte financeiro (Neli, 2025).

As falas mostram as dificuldades enfrentadas na implementação do Programa Aprender Mais, com foco específico na contratação, permanência e atuação dos/as monitores/as. Esses relatos revelam como o processo de contratação de caráter voluntário reflete diretamente na prática educativa e a continuidade das ações pedagógicas.

A precarização do trabalho dos/das monitores/as do Programa Aprender Mais, evidenciada nas falas de Henriqueta, Maria Luíza e Neli, reflete um processo mais amplo de desvalorização e flexibilização das relações de trabalho na educação. Isso está diretamente relacionado à agenda neoliberal, a qual, ao se estabelecer como política econômica hegemônica, acentua a exploração da classe trabalhadora, estimula a informalidade e flexibiliza as leis trabalhistas.

Dessa forma, o trabalho voluntariado apresenta-se como uma nova forma de trabalho precarizado. A fragilidade de vínculos, a ausência de proteção social, a remuneração convertida em auxílio financeiro, a rotatividade constante e a ausência de condições estáveis de trabalho traduzem, no cotidiano escolar, o que Laval (2004) identifica como os efeitos da lógica neoliberal sobre a educação, a transformação das escolas em espaços submetidos a critérios de eficiência e economia.

Regidas pelos interesses do capital, as restrições orçamentárias promovem a reconfiguração dos sentidos das políticas sociais. Nesse contexto, as atividades do Programa Aprender Mais, que demandam a contratação de

profissionais qualificados/as e com vínculos trabalhistas formais, são transferidas para trabalhadores/as contratados pela Lei do Voluntariado, os quais podem ou não possuir a mesma formação e capacitação. Percebe-se, pela fala das interlocutoras do grupo gestor, que a maioria dos profissionais contratados são jovens recém-saídos do ensino médio, com pouca ou nenhuma experiência profissional. Convém destacar que a conclusão do ensino médio é exigência de escolaridade mínima para os interessados nas vagas. Maria Luzia, em sua fala, em tom de desabafo, critica a desvalorização e a falta de investimentos na área da Educação, evidencia a percepção de que o trabalho docente requer preparo técnico, formação específica e desenvolvimento profissional contínuo:

[...] você não pode colocar um profissional, vamos supor na construção civil, eu não posso pegar uma pessoa sem experiência e colocar ali como se fosse um arquiteto, um engenheiro, porque vai correr o risco do prédio desabar. Digamos assim, porque ele não tem experiência, ele não estudou para aquilo, ele não sabe. E na educação, a gente quer estar sempre dando aquele jeitinho. (Maria Luíza, 2025).

Ao comparar a docência com outras áreas, como a construção civil, a interlocutora destaca a incoerência em aceitar, na educação, práticas improvisadas e a substituição de profissionais qualificados por pessoas sem formação adequada. Essa comparação revela uma preocupação com a qualidade do ensino e com os impactos da precarização do trabalho docente. Na sequência, Maria Luíza conclui:

A gente não pode pegar uma pessoa que não tem uma experiência e não está sendo formada para aquilo e jogar dentro da escola não, porque não é a mesma coisa. Por mais que nós gestores, coordenadores, a gente tem que dar um suporte, por mais que tenha uma formação, não é a mesma coisa (Maria Luíza, 2025).

Aqui é de interesse reforçar que esses profissionais são contratados para desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico de Português e Matemática, no contraturno escolar nas diversas modalidades do Programa Aprender Mais nas unidades escolares ou nos polos. Desse modo, a contratação de profissionais que não possuem formação específica na área revela uma fragilidade no processo de implementação do programa, uma vez que compromete a qualidade do acompanhamento pedagógico e o alinhamento entre as orientações formativas e as práticas desenvolvidas.

A fala das monitoras voluntárias também evidencia um sentimento de desvalorização profissional mediante o sistema de contratação:

Porque a gente é contratada como voluntária, como se a gente recebesse aquele salário, como uma ajuda de custo. Mas a gente não tem segurança nenhuma. Agora que teve uma melhora, porque de dois anos passou para quatro. Agora você pode ficar quatro anos. No caso eu já fiquei dois, eu vou ficar mais dois. Mas você começa um trabalho onde você começa a conhecer, você executa um trabalho todinho ali, você vai na execução do trabalho, você começa a conhecer, conhecer o equipamento, conhecer como é que funciona. Quando você já está pegando todo o conhecimento daquilo ali, aí termina o contrato, aí vem outra pessoa para começar a realizar do zero tudo aquilo de novo. Conhecer o equipamento, saber como é que trabalha, como é que funciona (Rosa, 2025).

Muito trabalho e responsabilidade para pouco dinheiro (Iolanda, 2025).

O relato de Rosa explicita a insegurança contratual, a instabilidade do vínculo e a baixa remuneração. Já o relato de Iolanda sintetiza o sentimento de sobrecarga vivenciado por esses sujeitos. Essa percepção revela uma contradição estrutural: o Programa, ao mesmo tempo em que se propõe a promover a formação integral e o desenvolvimento humano, mantém uma lógica de precarização do trabalho educativo, fragiliza as condições de atuação de sujeitos que são centrais para a execução das ações pedagógicas.

Um outro ponto relevante de sua fala chama atenção para o impacto da rotatividade de voluntários contratados na continuidade e na qualidade das atividades oferecidas. O término do contrato, após o monitor adquirir experiência e domínio do Programa e das práticas, gera uma ruptura no processo formativo, tanto para o profissional quanto para os alunos, comprometendo a consolidação das ações e a efetividade da proposta pedagógica. É importante ressaltar que em 2025 as contratações que tinham validade apenas de dois anos foram prorrogadas para quatro anos, o que também é destacado na fala da interlocutora.

Já a terceira monitora, embora verbalize seu descontentamento em relação ao valor pago a título de ajuda de custo aos voluntários do Programa, afirma que, *“no mercado de trabalho, hoje em dia, é muito difícil conseguir emprego uma pessoa sem experiência. No meu caso, como fui autônoma, o reforço, então eu já não tenho experiência. Então, acho que aqui é uma experiência bacana”* (Zuila, 2025).

Sua fala evidencia uma dimensão subjetiva relevante do trabalho voluntário no Programa, pois, mesmo diante da falta de oportunidades no mercado de trabalho formal, a monitora percebe sua atuação como uma forma de adquirir vivências que possam contribuir para sua trajetória profissional. Tal compreensão

reflete o que Antunes (2018) caracteriza como uma nova etapa de desestruturação do trabalho, marcada pela ampliação das formas de informalidade e pela intensificação da precarização das relações laborais.

Um outro ponto recorrente nas falas das participantes é a ausência de formação continuada. De acordo com as respostas das interlocutoras do grupo gestor, ao iniciar as atividades de monitoria do Programa Aprender Mais, os/as profissionais recebem os direcionamentos da coordenação pedagógica, no caso do Projeto Integração Rede Cuca, que acontece fora da Unidade escolar. A atividade de coordenação também é exercida por um/a profissional voluntário/a, no caso o/a articulador/a.

Em consonância com o edital de seleção 04/2025, dentre as atribuições de mediadores/as e articuladores/as de aprendizagem descritas nos itens 2.2.1 e 2.2.2, cabe destacar a atribuição de “participar das formações em serviço realizadas pela SME/Distritos de Educação” (Fortaleza, 2025, p. 2).

As diretrizes para o funcionamento do Programa Aprender Mais, lançado em 2023, também estabelecem como competência dos/as mediadores/as e articuladores/as de aprendizagem a participação nas formações realizadas pela SME e pelos Distritos de Educação. No entanto, nem o edital nem o documento oficial de orientações do Programa definem a periodicidade dessas formações.

Segundo as mediadoras e articuladora lotadas no Projeto Integração Rede Cuca, as formações disponibilizadas pela SME costumam acontecer uma vez a cada semestre, sobre os conteúdos abordados na formação:

Digamos que como a gente abordaria com os alunos, como a gente poderia encontrar outras atividades, níveis de atividades (Zuila, 2025).

Eles tratam assunto do português e matemática, né? Do sexto ao novo ano. A gente tem um link para acessar as atividades, tem toda essa ajuda. E eles falam muito e explicam como a gente tem que lidar com eles. Eles dão ideias de atividades. Até atividades brincando (Iolanda, 2025).

No final da entrevista, quando se sentiu mais à vontade, Iolanda se expressou acerca do distanciamento entre o discurso dos/as formadores/as e o cotidiano vivenciado no Projeto, “[...] porque, assim, a gente vai para a formação e é tudo muito lindo. Sim. Mas, na verdade, não é. Eles não estão aqui na sala de aula” (Iolanda, 2025).

Ao ser questionada sobre esse distanciamento, a interlocutora destacou a falta de materiais básicos para o desenvolvimento das atividades propostas, o que

evidencia uma discrepância entre as orientações teóricas e as condições concretas de trabalho. Sua fala revela como as propostas formativas nem sempre dialogam com a realidade do Projeto e apontam para a necessidade de uma formação mais contextualizada e sensível às demandas do cotidiano.

Falta de material, a falta de uma caneta, de um caderno. Matemática, ela consegue dar a aula dela e os meninos fazerem uma atividade na lousa. Eu não. O português é mais extenso. Eles precisam escrever, eles precisam explicar para depois eles fazerem a atividade. Então, isso eu sinto muita falta de material (Iolanda, 2025).

Ainda nessa temática, a interlocutora, que já esteve lotada em unidades escolares, destaca que os outros/as monitores/as do Programa Aprender Mais que exercem suas funções nas escolas não passam por essa dificuldade de acesso a materiais básicos.

Em relação aos horários reservados para o planejamento das atividades pedagógicas, as mediadoras e articuladora relatam não existir um horário reservado para essa finalidade:

Não, planejamento é em casa. É em casa (Iolanda, 2025).

Não, no caso, se eu for mais cedo, faço o planejamento. Então, eu entro ou em casa. (Zuíla, 2025).

Não tem. A gente procura o momento em que eles estão fazendo as atividades. (Rosa, 2025).

Rosa, articuladora do Projeto, cuja função também inclui “coordenar o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos voluntários suporte didático e operacional necessário” (Fortaleza, 2023a), explica que, enquanto os estudantes participam das oficinas com os professores da Rede Cuca, ela procura orientar as atividades a serem desenvolvidas pelas mediadoras. Ela também mencionou que esses momentos não acontecem com tanta frequência devido às demandas, pois, enquanto os/as estudantes participam das oficinas, as mediadoras têm a função de monitorar se os/as estudantes estão nas salas corretas, se não ficaram em outros espaços do equipamento, que é bem amplo. Essa atuação demonstra o esforço da articuladora em garantir o suporte das ações pedagógicas, mesmo diante da ausência de um horário adequado para o planejamento.

A interlocutora encerra afirmando que “*geralmente, na maioria das vezes é bem complicado para poder tirar* [refere-se a retirar as mediadoras de suas funções para planejar]. *Porque é muito corrido, é muito corrido, é muito menino [...]*

Então, nem sempre dá para acontecer” (Rosa, 2025).

Desse modo, os planejamentos acontecem de modo precarizado, uma vez que não existe um horário reservado para a prática do planejamento individual ou coletivo. Um outro ponto recorrente nas falas diz respeito à ausência de articulação pedagógica entre as mediadoras de aprendizagem e os/as professores/as e coordenadores das unidades escolares. Embora o programa tenha como objetivo complementar as aprendizagens escolares, a separação entre o ensino regular e as atividades desenvolvidas no contraturno compromete a unidade pedagógica e reduz o alcance formativo das ações.

Aqui é de interesse ressaltar que as atividades do contraturno do Projeto Integração Rede Cuca acontecem fora dos muros da escola. A distância física entre os/as professores/as das unidades escolares, as coordenadoras e os/as mediadores de aprendizagem dificulta esse contato. Desse modo, o contato entre as unidades escolares e o Projeto Integração Rede Cuca acontece por intermédio da articuladora que se reporta à coordenação pedagógica das escolas de acordo com as demandas do cotidiano, como, por exemplo, reportar ausências dos estudantes.

Eis a fala da interlocutora quando questionada sobre a articulação com professores/as e a coordenação pedagógica das escolas:

Existe, existe. Ah, hoje eu estou precisando ir aí (na escola) para conversar com vocês a respeito dos alunos, para falar como é que está. Eu que dou essa suposição de marcar um horário para poder conversar com eles. Mas não existe essa data de, ah, dia tal está marcado a reunião, ou seja, de dois em dois meses, ou seja, semestralmente. Não, a gente que faz a ocasião. Se você tiver alguma necessidade de comunicar algo, aí você vai [...] Eu tenho que ir (Rosa, 2025)

A fala da entrevistada evidencia que, embora exista algum nível de contato entre os articuladores do Programa e as equipes gestoras das escolas participantes, ele ocorre de forma esporádica e pontual. A ausência de uma rotina de reuniões ou de um cronograma institucionalizado faz com que a comunicação dependa da iniciativa individual dos/das articuladores/as, que “fazem a ocasião” sempre que surge uma necessidade pontual. Tal dinâmica demonstra uma fragilidade na articulação entre o Programa e o cotidiano escolar, pois a falta de espaços sistemáticos de interlocução limita o acompanhamento pedagógico e a construção coletiva de estratégias voltadas às aprendizagens dos estudantes.

Um outro ponto relevante presente nas falas, tanto da equipe gestora quanto da articuladora de aprendizagem, diz respeito à dificuldade em manter a

frequência regular dos/as estudantes no Programa, o que já pode ser observado na quantidade de alunos/as que estão matriculados em 2025, 78 no turno da manhã e 46 no turno da tarde, em um total de 100 vagas ofertadas para cada período. A diretora Henriqueta destaca que:

[...] alunos de 8 e 9 anos, eles já estão naquela fase também, muitos deles são apoio das famílias, no contraturno tem que ficar com os irmãos para a mãe trabalhar, ou, às vezes, tem que ajudar num trabalho informal, então, às vezes, a gente tem a dificuldade no convencimento deles poderem participar.

Em consonância com Henriqueta, Maria Zilma enfatiza os fatores sociais e econômicos das famílias como elementos que dificultam significativamente a participação dos/as estudantes no contraturno. A coordenadora destaca ainda que as crianças e adolescentes, em muitos casos, assumem responsabilidades domésticas, como “*ajudar a mãe a cuidar do bebê*”, “*ficar com a avó*” ou até mesmo “*meninas de 12, 13, 14 anos cuidam do restante da família, fazem comida, se viram sozinhas, cuidam dos menores, trazem para a escola*”.

Essas situações evidenciam uma realidade em que a infância e a adolescência são atravessadas por dinâmicas que negam o “direito a uma vivência digna do tempo da infância” (Arroyo, 2012, p. 34), frequentemente impostas pela necessidade de sobrevivência. Realidades da infância e juventude periférica, na qual a mãe, o pai, ou parente responsável buscam formas de trabalho longe de casa e os/as filhos/as mais velhos assumem desde cedo responsabilidades em relação aos mais novos.

Assim, a dificuldade em manter a frequência contínua nas atividades do contraturno não se configura apenas como um problema escolar, mas como reflexo de um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades que limitam o acesso às oportunidades educacionais. Nesse cenário, as falas das interlocutoras também evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias que promovam a participação das famílias no processo de aprendizagem, ainda que reconheçam a complexidade dos contextos familiares e os múltiplos desafios que muitas famílias enfrentam em seu cotidiano.

Rosa, que na função de articuladora do Programa é responsável por fazer a frequência diária e relatar para as unidades escolares as ausências, enfatiza em sua fala a necessidade de trazer as famílias para a Rede Cuca, como forma de apresentar as oportunidades educacionais, esportivas, culturais e profissionais do

Programa, *“os pais não dão incentivo, porque não conhecem o Programa”* (Rosa, 2025).

Durante a pesquisa de campo, tivemos acesso ao professor Sérgio, que é professor da Rede Municipal desde 2001 e trabalhou na coordenação do Projeto Integração Rede Cuca no período de 2018 a 2022. Sua fala corrobora Rosa no que diz respeito à necessidade de maior envolvimento das famílias no incentivo à participação dos/as estudantes: *“precisa de uma divulgação, precisa de um chamado com os pais, com a participação, porque só a gente, a escola, assim como a escola sozinha, é difícil. Tem que ter os pais, certo? Os pais têm que estar inseridos nesse processo também”*.

As respostas de Rosa e Sérgio evidenciam uma preocupação recorrente entre os/as interlocutores/as: a necessidade de ampliar o envolvimento das famílias no processo educativo e nas ações desenvolvidas no contraturno escolar. Rosa, ao afirmar que *“os pais não dão incentivo, porque não conhecem o Programa”*, aponta para um distanciamento entre a escola e as famílias, o que compromete a adesão e a permanência dos/as estudantes nas atividades ofertadas.

De modo complementar, Sérgio reforça essa percepção ao defender que *“precisa de uma divulgação, precisa de um chamado com os pais, porque só a escola sozinha é difícil”*, reconhece que a corresponsabilidade entre escola e família é condição indispensável para o sucesso das ações pedagógicas.

Desse modo, percebemos que ofertar oportunidades educacionais, culturais, profissionais e esportivas no contraturno escolar não é suficiente para garantir o engajamento e a continuidade dos/as estudantes nas atividades do Programa Integração Rede Cuca. Conforme aponta Cavaliere (2002), a consolidação de uma nova identidade para a escola fundamental exige ações que ultrapassem o campo pedagógico, incorporando dimensões sociais e comunitárias capazes de integrar todos os sujeitos à dinâmica escolar. Nesse sentido, a realidade observada no Programa expressa a permanência de desafios históricos da educação pública brasileira, especialmente no que diz respeito à construção de uma escola socialmente integradora, que reconheça as condições de vida das famílias, valorize o diálogo com a comunidade e promova práticas que fortaleçam o vínculo entre escola e território.

Assim, a análise das falas permite compreender que a democratização da educação, conforme propõe Cavaliere (2002), passa necessariamente pela criação

de espaços de participação e pertencimento, nos quais a escola e seus programas complementares possam contribuir para o processo de democratização da instituição pública, e não para a reafirmação de seu caráter excludente e discriminatório.

Apesar das fragilidades relatadas pelos/as interlocutores/as no que diz respeito à precarização dos vínculos empregatícios dos/as mediadores/as e articuladores/as de aprendizagem, da ausência de formação continuada e de horário reservado para o planejamento pedagógico, suas falas também refletem o reconhecimento das ações do Projeto Integração Rede Cuca em relação não apenas à ampliação da jornada escolar, mas como um Projeto que oportuniza o contato dos/as estudantes com práticas esportivas, artísticas, culturais e profissionais, além de atender um público em situação de vulnerabilidade social, como destaca a coordenadora Maria Luíza:

[...] são experiências muito enriquecedoras para os alunos e porque eles vão passar o dia todo voltado para essa questão da busca do conhecimento, de certa forma, é uma proteção também para eles, não estarem vulneráveis, né? Tem alimentação, tem as atividades, né? As oficinas de esportes, que são coisas que vão trabalhar a questão do aluno como todo e eles gostam bastante (Maria Luiza, 2025).

Nesse sentido, conforme pontua Moll (2012, p. 139), consolidar as políticas de educação básica integral personifica para a realidade dos/as estudantes uma “ruptura com os ciclos de exclusão, que marcaram seus pais, avós, tios, vizinhos”. No entanto, para que o Programa avance nesse processo, fazem-se necessárias mudanças no processo de contratação dos/as monitores/as, bem como na articulação entre a equipe pedagógica das escolas e os/as mediadores/as de aprendizagens, além do estabelecimento de formação continuada e horário para planejamento para os/as monitores/as.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a essa etapa da caminhada suscita algumas reflexões: o retorno à universidade, a vivência acadêmica e a pesquisa se tornaram tão importantes na minha vida profissional não apenas pela obtenção do título, mas, sobretudo, pela ampliação do meu olhar em relação às políticas educacionais implementadas ou, por vezes negadas, pelo Estado brasileiro e pelo município de Fortaleza.

Muitas vezes, permanecemos imersos nas demandas de nosso cotidiano escolar retratado nos planejamentos, aulas, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, abandono familiar, avaliações, fechamento de diários, e acabamos não percebendo a dinâmica das políticas que chegam às escolas. Como foram pensadas? Para atingir quais objetivos? Quem são os sujeitos que estão diariamente na escola executando a política, mas que não participam dos planejamentos junto ao grupo docente?

Como já descrito, como professora efetiva de História da Rede Municipal de Fortaleza, acompanhei a implantação do Programa Integração Rede Cuca, o que ocasionou, por consequência, o surgimento de várias indagações sobre a Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, em que o referido Programa está inserido.

Desse modo, é de interesse retomar aqui o objetivo geral desta pesquisa, a fim de verificarmos e tecermos considerações sobre os resultados. Assim, o objetivo geral foi avaliar a Política de Educação em Tempo Integral da rede pública municipal de Fortaleza, por meio do Programa Integração Rede Cuca, no período de 2015 a 2025, dentro de uma perspectiva de educação integral.

Diante da análise documental da legislação nacional e municipal que ampara as ações da Política de Educação em Tempo Integral e da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com o grupo gestor das duas escolas, com os/as monitores/as voluntários/as e com a coordenação geral, supervisão de esportes, artes e biblioteca do Cuca Mondubim, compreendemos que o Programa Integração Rede Cuca contempla, além dos saberes da matriz curricular de matemática e língua portuguesa, atividades voltadas às dimensões artísticas, culturais, esportivas, sociais e profissionais dos/as jovens que participam do Programa.

No entanto, a limitação da articulação entre a coordenação pedagógica das unidades de ensino e os/as monitores que estão à frente do Programa revela um distanciamento entre o currículo escolar e as ações desenvolvidas no contraturno, o que compromete a efetividade do Programa na formação integral dos/as estudantes. Conforme estudamos nas referências utilizadas, o comprometimento das ações pedagógicas realizadas fora das unidades escolares com a formação humana global está diretamente relacionado à integração dessas ações ao currículo escolar.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro foi analisar a trajetória da Política de Educação em Tempo Integral no município de Fortaleza. Para atingir tal objetivo, valemo-nos da análise documental da legislação federal de fomento ao Programa Mais Educação (PME), estabelecido em 2008, como estratégia de indução da educação integral no Brasil; assim como da legislação do Programa Novo Mais Educação (PNME), lançado em 2016, em substituição ao PME; e da legislação municipal que contempla o Plano Municipal de Educação (PME), os decretos municipais de instituição do Programa Mais Educação, as orientações gerais para a Política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR-FOR).

Para atender aos demais objetivos específicos da pesquisa, que consistiram em investigar se as ações desenvolvidas pelo Programa Integração Rede Cuca estão em consonância com a perspectiva de formação e desenvolvimento humano global, analisar a prática pedagógica dos/as monitores/as que atuam no Programa e conhecer a percepção dos/as diretores/as e coordenadores/as sobre o Programa Integração Rede Cuca, foi realizada uma etapa de análise qualitativa dos dados empíricos produzidos ao longo do estudo.

Nesta etapa da pesquisa, submetemos os dados coletados em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), da qual emergiram três categorias analíticas: “ações desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca”; “formação e desenvolvimento humano integral”; e “desafios enfrentados na prática educativa”. Essas categorias permitiram compreender, de forma articulada, tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto quanto as percepções dos sujeitos envolvidos e os limites encontrados na efetivação de uma proposta de educação integral.

Dentre os principais resultados inferidos na categoria “ações desenvolvidas

pelo Programa Integração Rede Cuca”, destacam-se as ações implementadas no contraturno escolar em parceria com a Rede Cuca, a qual disponibiliza aos/as estudantes, oriundos das escolas participantes do Programa, o acesso a diversas práticas esportivas, as oficinas que abrangem as áreas de artes, cultura e tecnologia, além das aulas de língua portuguesa e matemática voltadas ao fortalecimento da aprendizagem. Além disso, os/as jovens também são inseridos/as aos projetos e campanhas da equipe de direitos humanos do Cuca, a qual incorpora em sua prática as demandas desses/as jovens e da comunidade.

No que se refere à segunda categoria, “formação e desenvolvimento humano integral”, a pesquisa revelou que o Programa Integração Rede Cuca oferece aos/as estudantes vivências que ultrapassam as possibilidades de ensino-aprendizagem nas unidades escolares, práticas desenvolvidas nas oficinas de teatro, música, dança, informática e nas atividades esportivas, conforme relatado pela equipe gestora tanto das unidades escolares quanto do Cuca Mondubim e das monitoras do Programa. Essa constatação converge com a concepção de Gadotti (2009), para quem a verdadeira educação integral supõe o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas dimensões físicas, sociais, culturais e artísticas.

Quanto à integração entre as escolas e os territórios educativos, o Programa Integração Rede Cuca mostrou-se capaz de articular o espaço escolar, a comunidade e os demais equipamentos públicos do território, de forma a ampliar os espaços educativos. Todavia, apesar desse reconhecimento, o evidenciado é que a articulação formal entre as unidades escolares e o Programa, no que se refere ao currículo escolar e ao planejamento entre as equipes pedagógicas das unidades escolares e os/as monitores que executam o Programa, ainda é frágil ou inexistente.

Dessa forma, embora o território seja reconhecido como espaço formativo e o programa esteja em consonância com os documentos oficiais que entendem a cidade como espaços de múltiplas aprendizagens (Fortaleza, 2015), a pesquisa realizada em campo evidenciou a necessidade de uma integração efetiva entre as unidades escolares e o território educativo, a fim de romper com o “dualismo antipedagógico”, para usar a expressão de Arroyo, que desvincula o currículo escolar das ações que acontecem no contraturno. Tal necessidade esbarra nas diversas demandas da coordenação pedagógica das unidades escolares e na sobrecarga de trabalho desses sujeitos.

Um outro ponto relevante diz respeito à percepção da gestão em relação ao Programa. A pesquisa de campo revelou um reconhecimento nítido da proposta do Programa como uma iniciativa que oferece ampliação de oportunidades para os/as estudantes, sobretudo em relação ao acesso a espaços, experiências culturais, esportivos, sociais e profissionais fora do turno regular. No entanto, foi evidenciada uma lacuna importante – apenas uma interlocutora afirmou ter feito uma visita ao Cuca Mondubim para conhecer de perto a estrutura física do equipamento e as oficinas disponibilizadas aos/às estudantes.

Adicionalmente, é importante destacar que as falas das gestoras mostram que elas veem o Programa como uma possibilidade de abertura de horizontes para os/as estudantes de áreas periféricas da cidade, as quais têm sua existência atravessada pela negação das condições materiais de existência, realidade essa em consonância com a literatura aqui utilizada, quando da descrição das formas complexas de vida das infâncias periféricas expostas à fome, ao medo e às incertezas do viver.

Desse modo, a percepção das gestoras aponta para o potencial transformador do Programa Integração Rede Cuca no enfrentamento das vulnerabilidades sociais com as quais os/as jovens da região convivem em seu cotidiano.

Assim, embora o Programa ainda enfrente desafios para consolidar práticas integradas no cotidiano dos/as estudantes, não podemos deixar de compreendê-lo como um agente relevante de promoção de uma educação potencialmente emancipadora, ao colocar os/as jovens em contato com espaços, atividades e oportunidades que extrapolam o currículo formal nas escolas de tempo parcial.

Para que esse potencial seja plenamente concretizado, é necessário que se fortaleça a articulação entre currículo, equipes pedagógicas, monitores/as e território, de forma que as ações se integrem de modo a contemplar a formação integral prevista em legislação oficial do município de Fortaleza.

Na terceira categorização, “desafios enfrentados na prática educativa”, entre os principais resultados, destaca-se a precarização das relações trabalhistas dos/as monitores/as contratados/as pela lei do voluntariado. Podemos inferir que o processo de contratação, a ausência de vínculos e os baixos valores pagos sob forma de auxílio financeiro refletem diretamente na continuidade das ações do

Programa e na prática pedagógica, uma vez que, normalmente, as vagas são preenchidas por jovens recém-saídos do ensino médio, ou seja, sem formação adequada para o desenvolvimento das atividades de fortalecimento da aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática. Aqui percebemos visivelmente como a política econômica neoliberal adentra as escolas de forma a submeter as políticas educacionais aos critérios econômicos do mercado.

Um outro ponto de fragilidade para o desenvolvimento das ações pedagógicas é a ausência de articulação entre a equipe de monitores/as que exercem suas atividades no Cuca e a coordenação pedagógicas das unidades escolares, o que é dificultado pela inexistência de um horário específico de planejamento individual para os/as monitores/as. Isso nos leva a concluir que essas circunstâncias limitam a concretização dos objetivos de formação integral dos sujeitos.

Os relatos das equipes gestoras das unidades escolares e da articuladora de aprendizagem apontam para a dificuldade de manter a frequência dos/as estudantes nas atividades realizadas no contraturno escolar, o que as interlocutoras apontam como uma consequência de fatores inerentes à realidade social e familiar dos/as alunos/as.

Dessa forma, constatamos que, para incentivar e garantir a participação dos estudantes nas atividades realizadas no contraturno, se faz necessária a articulação contínua entre famílias e escola. As famílias precisam estar cientes das ações desenvolvidas no Programa e suas contribuições para a formação de seus filhos.

A trajetória trilhada até aqui e a aproximação com as unidades escolares, com os sujeitos e com o equipamento do Cuca Mondubim nos possibilitaram compreender a Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, as modalidades que envolvem o Programa Aprender Mais com ênfase no Programa Integração Rede Cuca, seus objetivos, ações, público-alvo e, principalmente, suas potencialidades no que diz respeito à formação humana global.

As lacunas e fragilidades apontadas nesta pesquisa precisam ser incorporadas às agendas de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. Se pretendemos trabalhar em prol de uma educação verdadeiramente integral e emancipadora para as infâncias e juventudes de nossa cidade, alguns pontos necessitam de intervenções urgentes:

- a) realizar processo de contratação dos monitores, que envolva a contratação de profissionais com a qualificação adequada para a área que vai atuar no Programa;
- b) estabelecer um horário para as atividades de planejamento dos/as monitores/as, visto que o edital de contratação 04/2025 e a legislação vigente não abordam o tema;
- c) viabilizar formas de articulação entre a coordenação pedagógica e a equipe de monitores que atuam no Cuca;
- d) fomentar a formação continuada dos/as monitores/as;

Em relação à articulação entre escola e famílias, como forma de apresentar as potencialidades do Programa Integração Rede Cuca e incentivar a participação dos/as estudantes no Programa, sugiro a elaboração de um convite/panfleto a ser entregue às famílias dos/as estudantes do 9.º ano, preferencialmente no início do ano letivo, como a forma de convidá-los/as a conhecer as ações do Programa, bem como as instalações, oficinas e atividades esportivas desenvolvidas no Cuca.

Tendo em vista a construção de uma relação entre escola, comunidade e território, propomos que esse convite/panfleto tenha como objetivos centrais:

- explicar às famílias o que é o Programa Integração Rede Cuca, as ofertas de oficinas artísticas, culturais, tecnológicas e atividades esportivas, além do fortalecimento da aprendizagem de língua portuguesa e matemática que ele disponibiliza;
- convidar as famílias para uma visita guiada às instalações do Cuca Mondubim, logo no início do ano letivo, para que possam conhecer os espaços, as condições de estrutura e os/as monitores/as que estão à frente do Programa.

Por fim, a ideia de cursar o mestrado foi algo que sempre esteve em meus pensamentos após a conclusão da Licenciatura em História. No entanto, as demandas da vida pessoal e profissional fizeram com que essa ideia ficasse latente por alguns anos, até que a parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o MAPP, com seleção específica para professores/as efetivos da Rede, reacendeu esse desejo.

Lembro-me das primeiras aulas práticas da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em História (METEC), ainda no início do curso de História,

realizadas na hemeroteca da então Biblioteca Menezes Pimentel, hoje Biblioteca Pública Estadual do Ceará. A sensação de estar naquele lugar, acessando fontes primárias, pesquisando e produzindo conhecimento foi algo que marcou o início de minha vida acadêmica.

Ter sido aprovada neste mestrado me proporcionou o retorno a esse mundo da pesquisa acadêmica, evidentemente em um outro momento da minha vida, agora atravessado pelas demandas da maternidade e da docência, mas, ainda assim, marcado pelo mesmo desejo de aprender, investigar e hoje contribuir para o aprimoramento da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 1-13.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33–45.

BACELAR, Tânia. **As Políticas Públicas no Brasil**: heranças, tendências e desafios. Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros locais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas Sociais**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º s/n de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 8 out. 2024

BRASIL. Constituição de 1891. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.html. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Constituição de 1934. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.html. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Constituição de 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.html. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 maio 2025

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009

BRASIL. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), 2011. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Portaria n.º 1.145, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado por Medida Provisória, estabelece carga horária, critérios de participação e prioridades para adesão ao programa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 11 out. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal?data=2016-10-11>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

BUNTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política nas ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. A plebe heterogênea da Independência: armas e rebeldia no Ceará (1817-1824). **Almanack**, Guarulhos, n. 20, p. 194-215, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320182009>. Acesso em: 21 maio 2025.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26475/1/2002_art_ampcarvalho.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Democracia, Estado, Desenvolvimento e Conflitos Sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. In: LIMA, Greilson José de; SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. (org.). **Saberes e práticas em Ciências Sociais**: democracia, desenvolvimento, religião e gênero. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 31-60.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A política de assistência social na contemporaneidade brasileira: agravamento da questão social, desproteção social, desmonte do SUAS e resistência no Brasil do Presente (2016-2022). **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 25, p. 815-833, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18483> Acesso em: 10 maio 2025.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; LEITE MOREIRA, Carlos Américo; COSTA GUERRA, Eliana; BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. Crise do capital: a contemporaneidade brasileira nos percursos do ajuste dependente ao capitalismo financeirizado. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, esp., 2022, p. 296-314.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; DE CARVALHO LORENZO, Helena; DA COSTA, Wilma Peres. (org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 115-132.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Editora Vocês, 1998.

CASTRO, Márcia da Silva Pereira. **A política pública de assistência social e o estado brasileiro**: assistencialismo, universalização ou focalização? Natal: EDUFRN, 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília, DF: Em aberto, 2009. p. 51-68.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CEARÁ. **Ceará lidera em matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental e é o 3º do Brasil no Ensino Médio, segundo Censo Escolar 2023**. Fortaleza, Governo do Estado do Ceará, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/02/22/ceara-lidera-em-matriculas-de-tempo-integral-no-ensino-fundamental-e-e-o-3o-do-brasil-no-ensino-medio-segundo-censo-escolar-2023/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CHAGAS, Marcos Antonio; SILVA, Rosemeria J. Vieira; SOUZA, Silvio Cláudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p 72-81.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília, DF: Em aberto, 2009. p. 83-96.

COSTA, João Paulo Peixoto. **Política indígena, independência do Brasil e a câmara municipal da vila de índios de Arronches–Ceará**. São Luís: UFMA, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.173-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Volume III – Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 17-28.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império**. São Paulo: Contexto, 2021.

DWECK, Esther. ROSSI, Pedro; Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, p. e00194316, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00194316>. Acesso em: 20 nov. 2024

FACHIN, Zulmar Antonio; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. Movimentos sociais na Constituição Brasileira de 1988: a construção da democracia e dos Direitos Humanos. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 150-160, 2018.

FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. Economia e Sociedade. **Revista do Instituto de Economia da Unicamp**, Campinas, n. 8, p. 183-214, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643175>. Acesso em: 10 maio 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2020.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Decreto n.º 1.257, de 15 de junho de 2009. Regulamenta o funcionamento da Rede CUCA. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 15 de junho de 2009.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Prefeitura de Fortaleza lança projeto de educação integral nesta segunda-feira**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-lanca-projeto-de-educacao-integral-nesta-segunda-feira>. Acesso em: 20 julho 2025.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015-2025**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/documentoacessorio/2015/9179/9179.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Decreto n.º 14.233, de 15 de junho de 2018. Cria o Programa Aprender MAIS e regulamenta a atividade de voluntariado no seu âmbito e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 21 de junho de 2018. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-14233-2018-fortaleza_361611.html. Acesso em: 5 set. 2023.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Política de tempo integral de Fortaleza Programa Aprender Mais**: orientações gerais para o aprender mais como eixo da política de educação em tempo integral de Fortaleza - 2023. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 2023a.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Fortaleza é a capital com maior cobertura de atendimento em tempo integral no Ensino Fundamental, diz Censo Escolar 2022**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023b. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-e-a-capital-com-maior-cobertura-de-atendimento-em-tempo-integral-no-ensino-fundamental-diz-censo-escolar-2022>. Acesso em: 25 julho. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza- DCR-FOR**: Educação em Tempo Integral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Prefeitura de Fortaleza oferta mais de 7 mil vagas para cursos e esportes da Rede Cuca em abril**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Juventude, 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-oferta-mais-de-7-mil-vagas-para-cursos-e-esportes-da-rede-cuca-em-abril>. Acesso em: 20 jul. 2025

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

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

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [s. l.], v. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202114>. Acesso em: 3 jun. 2025.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções**: 1789-1848. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era do Capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios**: 1875-1914. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza das Nações**: do Feudalismo ao século XXI. 22. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2019.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LECLERC, Genuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Márcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia Histórico-Crítica na investigação educacional: primeiras abordagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e130601, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília, DF: Em aberto, 2009.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MERCADANTE, Aloizio; ZERO, Marcelo (org.). **Governos do PT**: um legado para o futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2025.

MOLL, Jaqueline. **Os caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea**: da Revolução Francesa a Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República**: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **História Contemporânea 2**: do entreguerras à nova ordem mundial. São Paulo: Contexto, 2021.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de; NUNES, Francisca Sueli Farias; LIMA COSTA, Cesar; BRAZ, Milena Marcintha Alves. O Programa Aprender Mais Escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS. 5., 2023, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANEPEC, 2023.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176603> Acesso em: 21 set. 2025.

POLANYI, Karl. **A grande Transformação**: as origens de nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza oferta mais de 7 mil vagas para cursos e esportes da Rede Cuca em abril**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Juventude, 31 mar. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-oferta-mais-de-7-mil-vagas-para-cursos-e-esportes-da-rede-cuca-em-abril>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 90–120

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1999.

SANTANA, Camilo. **Educação é diálogo e cooperação**. Entrevista concedida a Hessel, A. D., Carlos Alexandre de Souza, Mayara Souto, Rosana. Correio Braziliense, Brasília, DF, 2 out. 2023. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/10/5136299-camilo-santana-aocorreio-educacao-e-dialogo-e-cooperacao.html>>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Josiane. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 10 maio. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2024.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Miguel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravizado. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, p.145-166, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255>. Acesso em: 12 maio 2025.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. **Revolucionários de 1935**: sonho e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS/AS GESTORES/AS DAS ESCOLAS

1. Há quantos anos atua na área de educação?
2. Qual a sua formação?
3. Qual o seu vínculo com a Prefeitura Municipal de Fortaleza?
4. Há quantos anos você é gestor/a escolar?
5. Quais os papéis que você desempenha nessa função?
6. Quais atividades do Programa Aprender Mais são desenvolvidas na escola que você é gestor/a?
7. Como você avalia a implementação da política de Educação em Tempo Integral na rede municipal de Fortaleza ao longo dos últimos anos?
8. Quais foram os principais avanços e desafios enfrentados pela escola nesse processo?
9. Na sua percepção, a política municipal de Educação em Tempo Integral está alinhada aos princípios da educação integral como formação ampla do sujeito?
10. Há quanto tempo a escola está vinculada ao Projeto Integração Rede Cuca?
11. O que você conhece sobre as atividades desenvolvidas pelo Projeto Integração Rede Cuca com os/as estudantes da escola?
12. Essas ações, na sua opinião, contribuem para o desenvolvimento integral dos/as estudantes? De que maneira?
13. Há articulação entre as atividades do Projeto Integração e o currículo escolar? Como isso se manifesta no cotidiano da escola?
14. Há momentos de diálogo e integração entre as equipes pedagógicas do Cuca e da escola?
15. O que poderia ser aperfeiçoado na articulação entre o Cuca, a escola e a Secretaria de Educação?
16. Como acontece a contratação dos monitores?
17. Como você avalia a atuação dos/as monitores/as do Projeto Integração na formação dos/as estudantes?
18. Há diálogo entre a equipe da escola e os/as monitores/as que desenvolvem atividades no contraturno?
19. Que tipo de formação pedagógica ou orientação esses/essas profissionais recebem?

20. Qual é a sua percepção geral sobre o Projeto Integração Rede Cuca?
21. Quais contribuições você identifica que o projeto tem trazido para os/as estudantes da sua escola?
20. Existem pontos de melhoria que você considera importantes para o aprimoramento do projeto?
21. O projeto tem atendido às necessidades educacionais e sociais dos/as estudantes atendidos? Em que medida?
22. Deseja acrescentar alguma observação que julgue importante e que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A COORDENAÇÃO GERAL DO CUCA MONDUBIM

1. Qual seu cargo na Rede Cuca?
2. Há quanto tempo você está nesse cargo? Já ocupou outros cargos na Rede Cuca? Qual/quais?
3. Quais as suas atribuições?
4. Como você compreende o papel da Rede Cuca na política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza?
5. Como funciona o Projeto Integração Rede Cuca? Quais atividades são desenvolvidas? Quantos estudantes estão participando?
6. Quais mudanças ou evoluções o Projeto Integração Rede Cuca apresentou desde 2015 até hoje?
7. Como você, enquanto gestão, compreende o conceito de Educação Integral dentro do projeto?
8. O Projeto Integração busca promover o desenvolvimento global dos/as estudantes (dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, corporais)? De que modo isso se manifesta nas atividades?
9. Como se dá a articulação entre o Cuca e as escolas participantes do projeto?
10. Há momentos de diálogo e integração entre as equipes pedagógicas do Cuca e das escolas?
11. O que poderia ser aperfeiçoado na articulação entre o Cuca, as escolas e a Secretaria de Educação?
12. Como ocorre o processo de seleção e formação dos/as monitores/as?
13. Há algum tipo de formação continuada ou espaço de planejamento coletivo entre os(as) monitores(as)?
14. Que tipo de acompanhamento ou supervisão pedagógica é feito durante a execução das atividades do Projeto Integração Rede Cuca?
15. Quais são os desafios mais recorrentes enfrentados pelos/as monitores/as no cotidiano do projeto?
16. Quais os principais avanços que você identifica no Projeto Integração ao longo de sua trajetória?
17. Quais os maiores desafios enfrentados para a manutenção e fortalecimento do projeto?

18. O que você considera essencial para a continuidade e melhoria do projeto?
19. Deseja acrescentar alguma informação relevante que não foi abordada?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
REALIZADAS COM OS/AS MONITORES/AS DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO
REDE CUCA**

1. Idade?
2. Qual o seu nível de escolaridade?
3. Qual é a sua situação trabalhista?
4. Qual sua área de atuação no Projeto Integração Rede Cuca?
5. Você recebeu alguma formação inicial ao ingressar como monitor/a no Projeto Integração?
6. Se sim, como foi essa formação?
7. Você tem acesso a formação continuada (cursos, oficinas, encontros pedagógicos)?
8. Existe um horário reservado ao planejamento das atividades?
9. Se sua resposta for não, em qual momento você planeja?
10. Existe algum momento de planejamento coletivo com outros/as monitores/as ou com a coordenação pedagógica das unidades escolares?
11. Em sua prática, você busca desenvolver quais dimensões dos/as estudantes? (Cognitiva, Corporal, Social, Emocional, Artística, Cultural)
12. Na sua percepção, as atividades desenvolvidas contribuem para a formação integral, entendida como uma proposta educativa que busca o desenvolvimento completo dos sujeitos em suas múltiplas dimensões — intelectual, emocional, física, social, cultural e ética. dos/as estudantes? Justifique.
13. Como é o envolvimento dos/as estudantes nas atividades?
14. Você tem contato com os(as) professores(as) ou gestores(as) das escolas participantes?
15. Há integração entre o conteúdo ou objetivos do Projeto Integração e o que é desenvolvido nas escolas?
16. Quais são, na sua opinião, os pontos fortes do Projeto Integração Rede Cuca?
17. E quais são, na sua opinião, as fragilidades do Projeto Integração Rede Cuca?
18. E quais são os principais desafios enfrentados pelos monitores/as?
19. Você se sente valorizado/a em sua atuação como monitor/a?
20. Você gostaria de compartilhar sugestões ou comentários sobre o Projeto Integração Rede Cuca? Quais?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
REALIZADAS COM O/A SUPERVISOR/A DE ARTES, BIBLIOTECA E ESPORTES**

1. Qual seu cargo na Rede Cuca? Sua formação?
2. Há quanto tempo você está nesse cargo? Já ocupou outros cargos na Rede Cuca? Qual/quais?
3. Quais as suas atribuições?
4. Quais oficinas são ofertadas aos estudantes do Integração?
5. Como você compreende o papel da Rede Cuca na política de Educação em Tempo Integral em Fortaleza?
6. Como ocorre a contratação dos professores?
7. Qual o regime de contratação dos professores?
6. Como você, enquanto formador, compreende o conceito de Educação Integral dentro do projeto?
7. O Projeto Integração busca promover o desenvolvimento global dos/as estudantes (dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, corporais)? De que modo isso se manifesta nas atividades?
8. Há momentos de diálogo e integração entre as equipes pedagógicas do Cuca e das escolas ou com os monitores?
9. O que poderia ser aperfeiçoado na articulação entre o Cuca, as escolas e a Secretaria de Educação?
10. Há algum tipo de formação continuada ou espaço de planejamento coletivo entre professores das oficinas e os(as) monitores(as)?
13. Que tipo de acompanhamento ou supervisão pedagógica é feito durante a execução das atividades do Projeto Integração Rede Cuca?
14. Quais são os desafios mais recorrentes enfrentados pelos/as professores/as no cotidiano do projeto?
15. Quais os principais avanços que você identifica no Projeto Integração ao longo de sua trajetória?
16. Quais os maiores desafios enfrentados para a manutenção e fortalecimento do projeto?
17. O que você considera essencial para a continuidade e melhoria do projeto?
18. Deseja acrescentar alguma informação relevante que não foi abordada?