



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA RIVANIA SANTANA SOARES

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL
EM FORTALEZA-CE: AVALIAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR
REFERENCIAL DE FORTALEZA (DCRFOR) EM INTERFACE COM OS MARCOS
LEGAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

FORTALEZA

2025

MARIA RIVANIA SANTANA SOARES

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL EM
FORTALEZA-CE: AVALIAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE
FORTALEZA (DCRFOR) EM INTERFACE COM OS MARCOS LEGAIS DA
EDUCAÇÃO NACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Multidisciplinar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. 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)

- S655e Soares, Maria Rivania Santana.
A escola de tempo integral como política de proteção social em Fortaleza-ce : avaliação do documento curricular referencial de fortaleza (DCRFOR) em interface com os marcos legais da educação nacional / Maria Rivania Santana Soares. – 2025.
186 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Adriana de Oliveira Alcântara..
1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Escola de tempo integral. 4. Proteção social. 5. Vulnerabilidade social. I. Título.

CDD 320.6

MARIA RIVANIA SANTANA SOARES

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL EM
FORTALEZA-CE: AVALIAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE
FORTALEZA (DCRFOR) EM INTERFACE COM OS MARCOS LEGAIS DA
EDUCAÇÃO NACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Multidisciplinar.

Aprovada em: 07/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a. Lidiane Moura Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (SME)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, pela força e pela serenidade concedidas em todos os momentos desta longa caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Alcântara, por ter acreditado nesta pesquisa desde o início e por ter aceito o convite de me orientar, pela excelência acadêmica, pela generosidade intelectual, pela paciência e pelo apoio constante em todas as etapas deste trabalho.

Aos/às membros/as da banca examinadora, pela generosidade em aceitarem o convite para participar deste momento tão significativo, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que ampliaram a reflexão sobre o tema desenvolvido nesta pesquisa.

Aos/às queridos/as colegas de mestrado, pelas partilhas, pelos encontros e pelas sugestões que tornaram esta trajetória mais leve e enriquecedora.

Aos/às professores/as do MAPP, pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação ao formar pesquisadoras/es comprometidas/os com a transformação social.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela oportunidade e pelo financiamento que possibilitaram a realização desta pesquisa.

À minha família, em especial ao meu esposo, Antônio Lobo Lima, companheiro inseparável e maior incentivador, e às minhas e aos meus sobrinhos/as queridos/as, que trazem alegria e renovam minha esperança todos os dias. A eles/as, minha gratidão por todo amor, apoio e paciência ao longo desta jornada.

Aos amigos e amigas que caminharam comigo, oferecendo apoio, palavras de incentivo e gestos de carinho nos momentos mais desafiadores.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse ao fim desta trajetória e realizasse um grande sonho: o de concluir o mestrado e reafirmar, pela educação, o sentido de resistência e esperança.

“O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se vangloria, não se ensoberbece. Não se porta inconvenientemente, não busca os seus próprios interesses, não se irrita, não suspeita mal; não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.” (1 Coríntios 13:4–7 — Almeida Revista e Atualizada)

RESUMO

O objetivo geral desta Dissertação de Mestrado foi avaliar, a partir de documentos e legislações oficiais, como a Escola de Tempo Integral (ETI) se configurou como uma política educacional de proteção social às/aos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Quanto aos objetivos específicos, foi de interesse compreender o conceito de proteção social na adolescência e sua articulação com o direito à educação, com base em documentos legais e na literatura especializada; investigar como a política da Escola de Tempo Integral foi descrita em legislações e documentos oficiais (nacionais, estaduais e municipais), elementos do corpus jurídico-educacional que se relacionaram com a concepção de Escola de Tempo Integral como espaço de proteção social. Com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, o estudo fundamentou-se em autoras/es como Saviani, Arroyo, Paro, Castel e Polanyi. A análise de conteúdo temática do corpus bibliográfico-documental, a partir das categorias *ETI*, *proteção social* e *anos finais do ensino fundamental*, concentrou-se em documentos oficiais federais e municipais que tratam da fundamentação, finalidade e gestão pedagógica, administrativa e financeira da ETI. Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e em uma perspectiva contra-hegemônica como lente de análise, a pesquisa apontou as intenções, lacunas, limitações e potencialidades dessa política educacional como estratégia para enfrentar as desigualdades sociais. Os resultados da pesquisa demonstraram que a *ETI* se configura como uma política educacional capaz de articular tempo, espaço e currículo em favor de uma formação integral, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo, social e cidadão das/os estudantes. Contudo, a análise evidenciou tensões entre a concepção formativa e as limitações estruturais, financeiras e formativas que comprometeram sua consolidação plena como política pública. No tocante à *proteção social*, constatou-se que essa dimensão foi reconhecida como princípio orientador da educação integral, embora sua efetivação tenha dependido da articulação intersetorial entre educação, assistência social e saúde, o que ainda ocorreu de forma fragmentada. Já na categoria *anos finais do ensino fundamental*, verificou-se que essa etapa permaneceu como a mais vulnerável da educação básica, marcada por desafios de permanência, pertencimento e sentido, especialmente entre adolescentes em contextos de vulnerabilidade social. Assim, concluiu-se que a *ETI* representou um espaço estratégico de proteção social e de resistência às políticas de austeridade, presentes no Estado Neoliberal, cuja consolidação vai de encontro a esta perspectiva, isto é, requer condições concretas de valorização profissional, financiamento contínuo e compromisso político com uma educação emancipadora e socialmente justa.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; escola de tempo integral; proteção social; vulnerabilidade social.

ABSTRACT

The general objective of this Master's Dissertation was to evaluate, based on official documents and legislation, how the Full-Time School (ETI) has been configured as an educational policy of social protection for adolescents attending the final years of elementary school, especially in contexts of social vulnerability. As for the specific objectives, the study aimed to understand the concept of social protection in adolescence and its articulation with the right to education, grounded in legal documents and specialized literature; and to investigate how the Full-Time School policy was described in national, state, and municipal legislation and official documents — elements of the legal-educational corpus that relate to the conception of the Full-Time School as a space for social protection. With a qualitative approach, of bibliographical and documentary nature, the study was based on authors such as Saviani, Arroyo, Paro, Castel, and Polanyi. The thematic content analysis of the bibliographical-documentary corpus, organized around the categories ETI, social protection, and final years of elementary education, focused on federal and municipal official documents addressing the foundation, purpose, and pedagogical, administrative, and financial management of the ETI. Based on Historical-Critical Pedagogy and a counter-hegemonic perspective as analytical lenses, the research identified the intentions, gaps, limitations, and potentialities of this educational policy as a strategy to confront social inequalities. The results demonstrated that the ETI is configured as an educational policy capable of articulating time, space, and curriculum in favor of integral education, promoting cognitive, social, and civic development among students. However, the analysis revealed tensions between its formative conception and the structural, financial, and training limitations that hindered its full consolidation as a public policy. Regarding social protection, this dimension was recognized as a guiding principle of integral education, although its effectiveness depended on intersectoral articulation among education, social assistance, and health, which still occurred in a fragmented way. As for the category concerning the final years of elementary education, this stage remained the most vulnerable within basic education, marked by challenges of permanence, belonging, and meaning, especially among adolescents living in contexts of social vulnerability. Thus, it was concluded that the ETI represents a strategic space for social protection and resistance to austerity policies within the neoliberal State, whose consolidation runs counter to this perspective — that is, it requires concrete conditions of professional valorization, continuous funding, and political commitment to an emancipatory and socially just education.

Keywords: public policies; education; full-time school; social protection; social vulnerability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cronologia histórica dos documentos federais e municipais do <i>corpus</i> de análise da pesquisa.....	112
Figura 2 –	Categorização dos dados da pesquisa.....	114
Quadro 1 –	Problema, objetivos e Técnicas de coleta de dados.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCTS	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANP	Agência Nacional do Petróleo
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefícios de Prestação Continuada
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEMPEC	Centro de Estudos e Pesquisas
CF	Constituição Federal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCRFOR	Documento Curricular Referencial De Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESF	Equipes de Saúde da Família
ESMEC	Escola de Magistratura do Estado do Ceará Escola de Tempo Integral
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP	Política de Desenvolvimento Produtivo
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESEC	Secretaria Municipal de Segurança Cidadã
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDH	Instituto <i>Terre des Hommes</i> Brasil
UDN	União Democrática Nacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CAMINHOS E DESVIOS DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS EM CONSTRUÇÃO.....	21
2.1	Abordagem e tipo de pesquisa.....	21
2.2	Procedimentos de coleta e análise de dados.....	23
3	O SURGIMENTO DOS ESTADOS NACIONAIS: A ORIGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE BRASILEIRA.....	27
3.1	As revoluções burguesas e a formação dos Estados Nacionais.....	27
3.2	A necessidade e a urgência das políticas sociais: entre pressão e concessão.....	35
3.3	O esgotamento do Estado do Bem-Estar Social: neoliberalismo à vista.....	45
3.4	Políticas Sociais no Brasil: das conquistas tardias aos retrocessos.....	51
3.5	Inserção e repercussões do neoliberalismo no Brasil.....	65
4	HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DO TEMPO COLONIAL À CONTEMPORANEIDADE, EM SEU TEMPO INTEGRAL.....	72
4.1	Primeiros Delineamentos de uma Política Educacional: Da Colônia à República.....	72
4.2	As políticas educacionais no Brasil dos anos 1930 aos dias atuais: transformações, avanços e permanências.....	81
4.3	A Escola de Tempo Integral como política de proteção social: utopia ou realidade?.....	96
4.4	Histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil.....	97
4.5	A Escola de Tempo Integral: um modelo de proteção social.....	100
4.6	A proposta da ETI e sua implementação em Fortaleza.....	105
5	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	111
5.1	A ETI como direito social e as dimensões do processo de gestão escolar..	115
5.1.1	<i>Educação como direito social.....</i>	115
5.1.2	<i>Gestão pedagógica e escolar: entre o pensar e o fazer educativo na ETI.....</i>	118

5.1.2.1	<i>O protagonismo: o horizonte da formação integral dos/as estudantes.....</i>	121
5.1.2.2	<i>Os quatro pilares da educação.....</i>	122
5.1.2.3	<i>Pedagogia da Presença.....</i>	123
5.1.2.4	<i>Educação para valores.....</i>	124
5.1.2.5	<i>Experimentação.....</i>	126
5.1.2.6	<i>Ludicidade.....</i>	128
5.1.2.7	<i>Currículo, modelo pedagógico, projeto de vida e metodologias.....</i>	132
5.1.2.8	<i>Rotina pedagógica diferenciada: organização de tempos e espaços educativos.....</i>	135
5.1.3	<i>Gestão administrativa e financeira: a operacionalização da intencionalidade pedagógica da ETI.....</i>	138
5.1.3.1	<i>Marcos legais nacionais: o debate da ampliação da jornada escolar.....</i>	139
5.1.3.2	<i>Documentos municipais: distinções entre ETI e programas complementares.....</i>	140
5.1.3.3	<i>Gestão Financeira e condições de sustentação da ETI.....</i>	142
5.2	<i>A ETI como política pública de proteção social.....</i>	143
5.2.1	<i>Assistência, programas e ações da ETI tendo em vista a proteção social...</i>	143
5.3	<i>Os anos finais do ensino fundamental e a ETI: da formação humana e científica à experiência real do Projeto de Vida.....</i>	147
5.3.1	<i>A obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a permanência escolar.....</i>	148
5.3.2	<i>Entre a obrigatoriedade e a progressividade do ensino fundamental no horizonte da universalização do ensino médio.....</i>	150
5.3.3	<i>Indicadores de evasão e vulnerabilidade social da adolescência em Fortaleza/CE: avanços e desafios para os anos finais do Ensino Fundamental.....</i>	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A – GUIA FORMATIVO: FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO NA ADOLESCÊNCIA – ROTEIRO DE OFICINAS COM FAMÍLIAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA	181

1 INTRODUÇÃO

Atuo na educação pública municipal de Fortaleza há mais de duas décadas, com uma trajetória profissional marcada pelo compromisso com a docência e a gestão educacional. Ingressei na Rede Municipal de Ensino por meio de concurso público nos cargos de Professora (desde 2001) e Técnica em Educação (desde 2004). Nesse percurso, lecionei no Ensino Fundamental I, II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de integrar diversas equipes técnicas.

Em 2013, fui convidada a compor a Célula de Mediação de Conflitos Escolares no Distrito de Educação 6¹, experiência que considero a mais significativa de minha carreira, pois me proporcionou a oportunidade de atuar em duas áreas que sempre despertaram meu interesse: Educação e Direito

Ao longo do bacharelado em Direito, articulei este conhecimento de maneira mais profunda no diálogo com a educação, especialmente, quando cursei disciplinas como: Direito da Infância e Juventude e Mediação de Conflitos. Os saberes adquiridos nessas disciplinas ampliaram minhas reflexões acerca da adolescência, a doutrina da proteção integral e a proteção social. Identifiquei-me tanto com esses temas que resolvi escrever meu trabalho de conclusão sobre a adolescência em conflito com a lei. Foi uma pesquisa que se transformou em um livro, publicado e adotado em diversos municípios do Estado do Ceará.

Em 2013, quando fui convidada a compor a equipe de mediação de conflitos escolares do Distrito de Educação 6, a mediação estava sendo implantada em toda a rede municipal de ensino de Fortaleza. Nesse contexto, tivemos que criar instrumentais de atendimento, definir fluxos, e estabelecer as diretrizes para o trabalho da célula.

Distrito de Educação 6: é uma unidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável por planejar, coordenar, executar e controlar as atividades educacionais de uma determinada área da cidade.

Ao final do ano, ficou definido que as principais áreas de atuação da célula seriam; mediação de conflitos entre professores/as e alunos/as, professores/as e pais, gestores /as e funcionários /as , solicitações de vagas, e situações de violência praticada e sofrida por alunos/as dentro do parque escolar, que no Distrito 6 é composto por 53 escolas.

¹ Distrito de Educação 6: é uma unidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável por planejar, coordenar, executar e controlar as atividades educacionais de uma determinada área da cidade. FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Canal da Educação*.

Para trabalhar como mediadores /as , nós técnicos, recebemos formação oferecida por diversas instituições, como Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), Escola de Magistratura do Estado do Ceará (ESMEC), Secretaria Municipal de Segurança Cidadã (SESEC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e *Instituto Terre des Hommes* Brasil (TDH).

Todas essas formações ampliaram significativamente minha compreensão sobre a rede de proteção à infância e adolescência. Isso se tornou ainda mais evidente a partir do momento em que passei a atuar diretamente, no dia a dia, com os diferentes órgãos e instituições que compõem essa rede. Apesar das limitações impostas pelo próprio sistema, consegui, através do meu trabalho, assegurar muitos direitos, como laudos de crianças com necessidades especiais, Benefícios de Prestação Continuada (BPC), acolhimento em abrigos, vagas em projetos sociais no contraturno escolar, registro de nascimento, consultas médicas, medicamentos, acompanhamento psiquiátrico e psicológico.

Durante os seis anos de trabalho na mediação, lutei incansavelmente para garantir direitos às crianças e adolescentes, o que me deixava extremamente realizada e feliz. Foi nesse percurso de minha vida profissional que compreendi, na prática, a importância da escola como um ente de proteção na vida de crianças e adolescentes. Constatei que, para muitos alunos /as que atendi, a escola era o único espaço de proteção.

Chegavam, diariamente, à mediação, casos de abuso sexual, maus-tratos físicos, abandono afetivo e alienação parental, todos denunciados por crianças e adolescentes no ambiente escolar. Além desses, muitos desses alunos/as chegavam à escola visivelmente abandonados /as, ou seja, com roupas sujas, infestação de piolhos, feridas na cabeça e no corpo, calçados inadequados, menores do que o tamanho do pé. Em sua grande maioria, se tornavam alvos fáceis de *bullying*² por parte dos outros alunos /as. A escola, para eles, era, de fato, o único espaço de proteção.

Entre as diversas solicitações que atendíamos diariamente, uma que se destacou foi o grande número de solicitações por vaga em Escolas de Tempo Integral, modalidade esta pormenorizada na seção específica. As solicitações provinham tanto de atendimentos presenciais no distrito quanto dos diversos entes da rede de proteção à infância e adolescência, como Conselhos Tutelares, Ministério Público da Educação, Centro de Referência de

² *Bullying*: é um comportamento agressivo, intencional e repetido, que ocorre sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro/s , causando dor e angústia. Envolve uma relação de poder desigual entre as partes envolvidas.

Assistência Social (CRAS) e Casas de Acolhimento. Os ofícios que recebíamos relatavam as condições de extrema vulnerabilidade³ social enfrentadas por essas crianças e adolescentes.

Foi a partir de tal constatação que surgiu o interesse em estudar a proposta pedagógica da Escola de Tempo Integral (ETI). Queria entender até que ponto esse modelo educacional pode, de fato, contribuir para a proteção social dos/as alunos/as, ao explicitar não apenas a o propósito acadêmico, mas também o compromisso profundo com a inclusão e a redução das vulnerabilidades que marcam suas vidas.

A educação sempre desempenhou um papel fundamental na construção das sociedades, ao se constituir como uma ferramenta de transformação e possibilidade de ascensão social. No Brasil, entretanto, o sistema educacional enfrenta diversos desafios que mantêm desigualdades históricas, especialmente no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Itaú (2024) mostrou que apenas 52% dos/das estudantes brasileiros/as nascidos/as entre 2000 e 2005 conseguiram concluir o Ensino Fundamental na idade certa, ou seja, até os 15 anos. Os números são ainda mais preocupantes entre os/as alunos/as de menor nível socioeconômico, negros/as, indígenas e moradores/as de áreas periféricas, a destacar como as desigualdades sociais afetam a permanência escolar e o direito à educação.

A exclusão social⁴, a discriminação⁵ e as altas taxas de evasão escolar são manifestações claras das desigualdades que se agravam em um contexto capitalista que favorece os mais privilegiados e marginaliza os grupos sociais mais vulneráveis. Segundo dados do IBGE (2023), mais de 9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não concluíram a educação básica. Desses, 63,7% não concluíram o Ensino Médio e 39,4% sequer completaram o Ensino Fundamental. Além disso, entre os jovens de 15 a 17 anos que abandonaram a escola, 53,6% não haviam terminado essa etapa da educação.

O sistema capitalista, ao valorizar quem é considerado “melhor”, ou seja, quem tem mais poder aquisitivo, acesso a boas escolas, apoio familiar e condições socioeconômicas mais favoráveis, acaba por reforçar o ciclo de desigualdades na educação. Isso porque as

³ Vulnerabilidade: refere-se à condição de indivíduos ou grupos cuja inserção social é marcada pela precariedade no acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, renda e proteção social, resultando em exposição a riscos sociais diversos. Essa condição é produzida por desigualdades estruturais e pela fragilidade das políticas públicas de garantia de direitos.

⁴ Exclusão social: é compreendida como a negação sistemática de direitos e o afastamento de indivíduos ou grupos da participação efetiva na vida social, econômica e política, resultando em desigualdade, marginalização e ruptura de vínculos sociais. Trata-se de um processo estrutural que impede o acesso pleno à cidadania e à proteção social.

⁵ Discriminação: é toda distinção, exclusão ou preferência fundada em determinados critérios, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão.

oportunidades de aprender não são distribuídas de forma igualitária. Estudantes de classes sociais mais baixas, negros, indígenas e moradores das áreas periféricas enfrentam barreiras adicionais para permanecer e obter sucesso na escola. (Minas Gerais, 2024)

O referido dado reflete claramente as dificuldades impostas por uma organização social que concentra recursos e oportunidades em um pequeno grupo, enquanto deixa à margem quem não tem acesso a essas vantagens. Além disso, o modelo educacional tradicional não consegue, por si só, atender às necessidades dos/as alunos/as que vivem em contextos de vulnerabilidade, o que contribui para o aumento das taxas de evasão e fracasso escolar.

Nesse cenário, a implementação de políticas educacionais mais inclusivas, como a ETI, se apresenta como uma possível alternativa para diminuir desigualdades. Este modelo tem como objetivo ampliar o tempo de aprendizado e oferecer suporte integral aos alunos/as, o que tem se mostrado eficaz para reduzir as taxas de evasão escolar e melhorar o desempenho dos/das estudantes. Além disso, ao criar um ambiente mais acolhedor e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes a Escola de Tempo Integral pode ajudar a enfrentar as desigualdades estruturais.

Com este preâmbulo, cabe, agora, informar que a pesquisa se justificou pela necessidade de compreender a ETI como política pública educacional voltada à proteção social, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por maiores índices de evasão e desigualdades de aprendizagem. Nesse contexto, foi relevante analisar em que medida essa modalidade de ensino contribui para a redução das vulnerabilidades sociais que afetam estudantes de classes populares.

A escolha pelos anos finais do Ensino Fundamental decorreu da importância dessa fase para a permanência e conclusão da educação básica, bem como do desafio de assegurar condições de equidade. Ao tomar como referência os documentos oficiais nacionais e municipais, especialmente o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* (DCRFOR) (Fortaleza, 2024), buscou-se verificar de que forma a política de tempo integral foi orientada à proteção social.

Do ponto de vista metodológico, a opção pela pesquisa bibliográfica e pela análise documental permitiu examinar sistematicamente os marcos legais e as diretrizes educacionais, identificando aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas e a efetivação da proteção social.

No âmbito da educação, é destacada a relevância de propostas pedagógicas que aumentem o tempo e as oportunidades de aprendizado, especialmente para jovens que vivem em áreas com grande exclusão social. Para o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas

Públicas (MAPP), essa investigação esteve alinhada aos objetivos do programa, pois propôs uma análise crítica e prática de uma política pública em vigor, a contribuir com evidências para aprimorar sua implementação e avaliação em contextos reais.

Com base na justificativa então apresentada a problematização central voltou-se a um exame denso, ou seja, uma pesquisa bibliográfica em torno dos documentos e legislações oficiais acerca da ETI como política educacional de proteção social nos anos finais do ensino fundamental.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é foi avaliar o que dizem os documentos oficiais nacionais e municipais acerca da Escola de Tempo Integral como política pública de proteção social nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza/CE. Para adensar esse processo de avaliação, para além do objetivo geral, consideram-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar historicamente de que forma as políticas públicas educacionais se aproximaram ou se distanciaram da proteção social como direito das cidadãs e dos cidadãos; b) Caracterizar a Escola de Tempo Integral como política pública educacional orientada à proteção social de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; c) Discutir, à luz dos marcos legais da educação nacional, municipal e do DCRFOR (Fortaleza, 2024), o tratamento conferido à proteção social de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Fortaleza/CE.

O presente trabalho foi estruturado em cinco seções, cada uma com um sentido fundamental na construção e compreensão do tema abordado. Esta é a primeira seção, denominada Introdução, cujo teor se dirige à minha relação profissional com o tema, à justificativa, à problematização, aos objetivos e, por fim, à explicação da centralidade de cada seção ao longo do trabalho.

Na segunda seção - *Caminhos e desvios da investigação em educação: percursos metodológicos em construção*, foram apresentados os percursos metodológicos que embasaram esta pesquisa. Partindo do problema e dos objetivos definidos, a investigação é de natureza bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa. Nessa parte, foram detalhados os procedimentos de coleta e análise, além de destacar-se os principais documentos oficiais utilizados, tanto no âmbito nacional quanto municipal. São eles: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), Plano Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, 2015), Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR, volume 8,

especificamente a introdução e o capítulo destinado aos anos finais do ensino fundamental (Fortaleza, 2024), e o Guia Pedagógico da Escola de Tempo Integral (Fortaleza, 2023).

A seção também destacou como os objetivos específicos orientaram o percurso da pesquisa: identificar, sob uma perspectiva histórica, as aproximações e os distanciamentos entre políticas públicas educacionais e proteção social; caracterizar a Escola de Tempo Integral como uma política pública de educação voltada à proteção social; e discutir, à luz dos marcos legais da educação nacional e do DCRFOR (Fortaleza, 2024), de que maneira a proteção social foi abordada nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza/CE.

A seção 3 foi intitulada *O Surgimento dos Estados Nacionais: origens das Políticas Públicas e a Realidade Brasileira*. As políticas públicas foram analisadas a partir das transformações históricas do modo de produção capitalista. Inicialmente, discutiu-se a transição do feudalismo para o capitalismo, com destaque para o cercamento de terras e o surgimento da propriedade privada.

Em seguida, explorou-se a consolidação das políticas sociais no contexto da luta de classes e do Estado de bem-estar social, sobretudo nos países europeus e norte-americanos. Depois, foi abordada a consolidação das políticas públicas no Brasil, sem deixar de considerar o período colonial, com a intenção de apreender a história em sua totalidade. Daí a constatação de como o passado se insere no presente, sendo imprescindível compreender o nexo estrutural entre classe social, gênero e raça/etnia, inerente à formação brasileira. Por fim, foram discutidos os impactos das agendas neoliberais e progressistas, de forma a evidenciar as permanências históricas e os desafios contemporâneos.

Em seguida, explorou-se a consolidação das políticas sociais no contexto da luta de classes e do Estado de bem-estar social, sobretudo, nos países europeus e norte-americanos. Depois, foi abordada a consolidação das políticas públicas no Brasil, mas antes, sem deixar de considerar o período colonial, na intenção de apreender a história na sua totalidade, daí a constatação de quão o passado se insere no presente, sendo imprescindível entender o nexo estrutural classe social/gênero, raça/etnia inerente à formação brasileira. Por fim, são discutidos os impactos das agendas neoliberais e progressistas, de forma a evidenciar as permanências históricas e os desafios contemporâneos.

A quarta seção – *História da Educação Brasileira: do Tempo Colonial à Contemporaneidade em seu Tempo Integral*, tratou da evolução das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na Escola de Tempo Integral. Inicialmente, foi importante contemplar a história da educação desde o ensino jesuítico, as reformas pombalinas e os primeiros marcos legais com a constituição de 1824.

Em seguida, o foco se concentrou no desenvolvimento das políticas educacionais de 1930 até hoje, ao destacar a expansão da escola pública, as reformas que influenciaram a legislação educacional e os efeitos do regime militar na educação. A seção é encerrada com a contextualização da Escola de Tempo Integral na cidade de Fortaleza.

A quinta e última seção, intitulada *Resultados e interpretações: a Escola de Tempo Integral como política de proteção social nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza/CE*, teve como foco apresentar os resultados alcançados pela pesquisa. Nessa parte, foram revisitados o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, de modo a responder de forma articulada às questões propostas no início do trabalho. A análise documental dos marcos legais nacionais e municipais foi conduzida à luz das categorias teóricas previamente definidas — *Escola de Tempo integral, proteção social, ensino fundamental (anos finais)* — e fundamentada nos referenciais críticos que orientaram a pesquisa.

Os resultados foram interpretados de forma crítica, a partir da perspectiva contra-hegemônica e da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem contribuiu na identificação das contradições entre os discursos oficiais e a efetivação da proteção social nos anos finais do ensino fundamental.

2 CAMINHOS E DESVIOS DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS EM CONSTRUÇÃO

A centralidade desta seção são os caminhos metodológicos adotados para a construção desta pesquisa, a detalhar os procedimentos que guiarão sua realização. A metodologia desempenha um papel fundamental ao explicitar a abordagem utilizada para enfrentar o problema de pesquisa, assegura a transparência e coerência entre os objetivos estabelecidos e os métodos adotados para atingi-los. Neste contexto, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, orientada por uma abordagem qualitativa.

Para organizar a apresentação, a seção está dividida em quatro subseções: a primeira trata da *Abordagem e Tipo de Pesquisa*, o que permite delimitar o enquadramento metodológico geral; a segunda se volta aos *Procedimentos de Coleta de Dados*, a descrever as fontes e estratégias para a obtenção das informações; e, por fim, apresenta-se o *Caminho de Análise de Dados*, com a exposição das etapas e critérios empregados para a interpretação dos dados coletados.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, por se orientar pela busca de compreensão dos significados, valores, intencionalidades e práticas sociais relacionadas à Escola de Tempo Integral como política pública de proteção social. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para estudos que envolvem a análise de processos sociais complexos, nos quais se procura interpretar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, a considerar o contexto em que estão inseridos.

Nessa mesma linha, Silva (2008) ressalta que essa abordagem permite captar as dimensões subjetivas, simbólicas e institucionais das políticas públicas, a permitir uma leitura crítica das estratégias de proteção social presentes na dinâmica escolar. Ao corroborar com esse entendimento, Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa especialmente quando se insere no campo da pesquisa avaliativa, possibilita examinar não apenas os resultados formais das políticas públicas, mas também os sentidos e os efeitos concretos que elas produzem nos cotidianos das instituições e na vida dos sujeitos envolvidos.

Assim, essa metodologia mostrou-se adequada ao nosso estudo, que buscou compreender, por meio da análise documental, como a ETI se configurou nos marcos legais

nacionais e municipais, como uma estratégia de proteção social nos anos finais do ensino fundamental.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental utiliza documentos que ainda não passaram por uma análise aprofundada, a incluir registros institucionais, legislações, pareceres, atas e planos de ação, entre outros.

Além dos documentos institucionais, a pesquisa foi fundamentada em uma revisão bibliográfica que contemplou especialistas que discutem a ETI, as políticas públicas educacionais e as interfaces entre educação e proteção social. A pesquisa bibliográfica, como destacam Lakatos e Marconi (2003), é uma abordagem metodológica direcionada a análises teóricas já publicadas.

O objetivo foi fundamentar, aprofundar ou confrontar o objeto de estudo. Esse tipo de investigação permite conhecer e organizar o que já foi produzido sobre um tema específico, de modo a proporcionar uma compreensão das teorias existentes e identificar lacunas e contradições na literatura.

Lakatos; Marconi (2003) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é especialmente útil nas ciências humanas e sociais, uma vez que colabora no estabelecimento de conceitos, revela diferentes abordagens teóricas, rumo à construção de um referencial crítico que sustente a análise dos dados. Trata-se de um levantamento cuidadoso de fontes secundárias, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos acadêmicos, todos já validados no campo do conhecimento.

No contexto desta pesquisa, a revisão bibliográfica desempenhou um papel fundamental, pois possibilitou o diálogo com autores/autoras que discutem a Escola de Tempo Integral como uma política pública, suas implicações sociais e pedagógicas, além dos desafios de sua implementação em áreas vulneráveis. Assim, o referencial teórico desenvolvido a partir dessa base bibliográfica oportunizou compreender criticamente os documentos oficiais nacionais e municipais analisados, como também permitiu uma articulação reflexiva entre teoria e prática.

Neste estudo, iniciamos nossa revisão bibliográfica, primeiramente, com a análise de obras direcionadas à formação e o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, por meio de Ferreira Júnior (2010), Saviani (2013), Capalbo (1978), Prado Júnior (1991) e Freire (1961), em cujas publicações versam sobre a historicidade, os condicionantes sociais e os sentidos atribuídos à educação pública no contexto brasileiro.

São referências que oferecem suporte para a compreensão da escola como um espaço de disputa e mediação entre interesses sociais, políticos e culturais. Na sequência, foram mobilizadas leituras que tratam especificamente da Escola de Tempo Integral e de sua articulação com políticas de proteção social, como Moll (2012), Cavaliere (2009), Paro (2012), Azevedo (2001), Arroyo (2012), Sposati (2011), Ribeiro (2011), entre outros. Suas contribuições permitiram refletir sobre os diferentes modelos de Escola de Tempo Integral, suas abordagens pedagógicas, desafios de implementação e suas potencialidades como estratégia para enfrentar as desigualdades sociais.

A partir dessas referências, o próximo passo foi analisar de forma crítica como a proposta da ETI foi concebida nos documentos oficiais, especialmente no DCRFOR (Fortaleza, 2024) e nos marcos legais da educação nacional, observando de que forma se articulou à proteção social nos anos finais do Ensino Fundamental. A relação entre o referencial teórico e os dados coletados na análise documental forneceu subsídios para uma leitura contextualizada, crítica e reflexiva sobre a política de tempo integral, o que possibilitou compreender suas múltiplas dimensões como política de proteção social.

2.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

Com base no problema de pesquisa e no objetivo geral apresentados na introdução desta dissertação, a escolha pela pesquisa bibliográfica e documental justificou-se pela necessidade de trabalhar com fontes escritas já consolidadas que tratam do tema em questão. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica envolve a seleção, leitura e análise crítica de materiais publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, que servem de base teórica para o desenvolvimento do estudo.

Já a pesquisa documental, segundo Gil (2008), compreende a análise de materiais que ainda não passaram por uma interpretação mais profunda ou que podem ser reavaliados com novas perspectivas teóricas. Esses documentos, geralmente criados por instituições públicas ou privadas, como relatórios, leis, pareceres, regimentos e planos de ação, são usados para extrair informações importantes sobre fenômenos sociais. Eles são especialmente úteis quando queremos entender práticas institucionais e a elaboração de políticas públicas em contextos específicos. Diante disso, o Quadro 1 apresenta essas conexões tratadas acima:

Quadro 1 – Problema, objetivos e Técnicas de coleta de dados

Problema de pesquisa	Objetivo geral	Objetivos específicos	Técnicas de coleta de dados
O que dizem os documentos oficiais acerca da Escola de Tempo Integral como política educacional de proteção social nos anos finais do ensino fundamenta em Fortaleza/CE?	Avaliar o que dizem os documentos oficiais nacionais e municipais acerca da Escola de Tempo Integral como política pública de proteção social nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza/CE.	Identificar historicamente de que forma as políticas públicas educacionais se aproximam ou se distanciam da proteção social como direito das cidadãs e dos cidadãos.	Pesquisa bibliográfica Análise documental
		Caracterizar a Escola de Tempo Integral como política pública educacional orientada à proteção social de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.	Pesquisa bibliográfica Análise documental
		Discutir, à luz dos marcos legais da educação nacional e do DCRFOR, o tratamento conferido à proteção social de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Fortaleza/CE.	Pesquisa bibliográfica Análise documental

Fonte: Maria Rivania Santana Soares (2025).

Sendo assim, com base no Quadro 1, nosso primeiro objetivo específico foi identificar, de forma histórica, como as políticas públicas educacionais se aproximam ou se distanciam da proteção social como direito de todas as cidadãs e cidadãos. Para isso, fizemos uma revisão da literatura e analisamos documentos legais e normativos importantes, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). Esses documentos, juntamente com a literatura especializada, colaboram para uma melhor compreensão sobre a proteção social como um direito garantido especialmente a crianças e adolescentes.

O segundo objetivo específico foi caracterizar a Escola de Tempo Integral como política pública educacional voltada para a proteção social de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, avaliamos as políticas públicas em dois níveis: federal e municipal, com foco especial em Fortaleza. Nesse contexto, foram examinados todos os documentos citados no parágrafo anterior, sendo acrescido no trato deste objetivo específico o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, 2015), o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR, volume 8, especificamente a introdução e o capítulo que trata dos anos finais do ensino fundamental (Fortaleza, 2024) e o Guia Pedagógico da ETI (Fortaleza, 2023).

A análise desses documentos foi realizada a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, que se opõe à abordagem hegemônica e positivista frequentemente utilizada nas pesquisas sobre políticas públicas. Essa abordagem dominante tende a se concentrar em

resultados tangíveis e mensuráveis, e a buscar validar a eficácia de políticas públicas com base em critérios estabelecidos de forma neutra e objetiva. Segundo Auguste Comte (1978), o positivismo⁶ procura construir o conhecimento com base na observação cuidadosa dos fatos. Ele dá prioridade à quantificação dos fenômenos sociais e para a criação de leis gerais que ajudem a explicar e prever o comportamento humano na sociedade.

No entanto, essa visão muitas vezes não questiona as estruturas de poder e as desigualdades presentes nas políticas públicas. Ela trata as práticas e os resultados de forma linear e descontextualizada, sem uma reflexão crítica sobre os discursos e as implicações sociais dessas políticas (Gussi; Oliveira, 2015). A análise positivista, ao se concentrar apenas em indicadores e metas, pode deixar de lado aspectos mais complexos da implementação e dos efeitos das políticas. Isso pode dificultar a identificação das contradições e do impacto desigual que essas políticas exercem sobre diferentes grupos sociais.

Por outro lado, a abordagem contra-hegemônica possui uma postura crítica em relação à reprodução de narrativas dominantes e à uniformização das experiências nas políticas públicas. Ela sugere um olhar mais atento para as desigualdades e para as relações de poder que se escondem por trás das políticas aparentemente universais. Gussi e Oliveira (2015) argumentam que, em vez de simplesmente aceitar a eficácia técnica das políticas, a pesquisa contra-hegemônica deve questionar como essas políticas públicas, muitas vezes, acabam por reforçar as desigualdades sociais e culturais, o que mantém as estruturas de poder existentes.

A análise contra-hegemônica, portanto, contempla as tensões entre o que se pretende com as políticas e o que realmente acontece na prática. Ela questiona até que ponto iniciativas como a escola de tempo integral conseguem desafiar as dinâmicas de exclusão e marginalização que afetam a vida das pessoas, especialmente dos mais vulneráveis.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva contra-hegemônica, que se afasta da visão hegemônica e positivista. Reiterando, nosso objetivo foi avaliar o que dizem os documentos oficiais nacionais e municipais acerca da Escola de Tempo Integral como política pública de proteção social nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza/CE. Isso implica não apenas compreender os objetivos explicitados nas políticas públicas, mas também revelar as lacunas entre as intenções e as realidades da implementação da Escola de Tempo Integral, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social. Para responder aos objetivos, a

⁶ O positivismo é uma corrente filosófica surgida na França, no século XIX, formulada por Auguste Comte, que defende que o único conhecimento válido é aquele obtido pela observação e pela experiência empírica, rejeitando explicações metafísicas ou teológicas dos fenômenos (Lobo Neto, 2023).

pesquisa se orientou pela análise crítica dos documentos oficiais e institucionais, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme formulada por Saviani (2013), pilar fundamental para compreender as implicações sociais e pedagógicas das políticas educacionais no Brasil.

Logo, foi essencial contar com a contribuição de autores como Gramsci (2001), que destacam a importância da educação na luta contra a hegemonia cultural, e Dardot e Laval (2016), que discutem a crítica ao neoliberalismo, avesso à universalização das políticas sociais ou em outras palavras, desfavorável ao Estado social. Esses autores nos ajudam a entender as contradições entre políticas de inclusão e a continuidade de formas de exclusão. Logo, a abordagem contra-hegemônica adotada nesta pesquisa implicou ir além da análise superficial dos documentos, ao propor uma reflexão radical sobre os efeitos da ETI.

A análise foi centrada na desconstrução dos discursos oficiais e na identificação das práticas que, embora sejam apresentadas como soluções para a desigualdade social, podem reproduzir e até mesmo agravar as condições de marginalização e exclusão das populações mais vulneráveis. Esse olhar crítico nos permitiu entender as políticas públicas não apenas sob a ótica de seus objetivos declarados, mas também a partir das contradições, limites e potencialidades expressas nos próprios documentos que as fundamentam e as orientam.

Segundo Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a educação como um meio de lidar com as contradições sociais e ideológicas. Assim, ao analisar a Escola de Tempo Integral como uma política pública de proteção social, esta pesquisa imprimiu uma perspectiva crítica sobre as políticas públicas, ao reconhecer a educação como um espaço de disputa, e não apenas como uma ferramenta para se adaptar às condições dominantes.

Essa abordagem, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, guiou a análise dos documentos que tratam da política de Escola de Tempo Integral. Ela buscou compreender as verdadeiras implicações dessa política para os/as estudantes em situação de vulnerabilidade social e, ao mesmo tempo, desafiou concepções tradicionais sobre o papel da educação nas políticas públicas de proteção social.

Reforçando, as categorias teóricas que fundamentam esta pesquisa são: *escola de tempo integral, proteção social e ensino fundamental (anos finais)*. No que se refere à categoria *ETI* buscamos reconstruir o percurso histórico dessa política educacional no Brasil, com destaque para os debates acerca de suas concepções pedagógicas, implicações sociais e potenciais como estratégia de proteção social. O embasamento teórico foi construído a partir das contribuições de Ferreira Júnior (2010), Saviani (2013), Copalbo (1978), Aranha (2006) Freire (1967), Dardot Laval (2016), Moll (2012), Paro (2012) e Cavaliere (2009), Arroyo (2012), dentre outros/as estudiosos/as que discutem a educação integral.

Em se tratando da categoria *proteção social*, partimos da compreensão de que essa dimensão é fruto das lutas históricas pela dignidade humana e pela garantia de direitos. Mais que políticas compensatórias, ela representa um compromisso ético e político do Estado na promoção de condições de vida dignas, sobretudo para populações mais vulneráveis. O embasamento teórico apoiou-se em Polanyi (2000), Castel (1998), Behring e Boschetti (2011) e Saviani (2013), autoras/es que discutem a proteção social em perspectiva crítica e histórica, na articulação com a educação e as políticas públicas. A partir desses referenciais, compreendemos que a educação desempenha papel fundamental na concretização da proteção social, ao ampliar direitos, reduzir desigualdades e favorecer a emancipação das/os estudantes das classes populares.

No que diz respeito à categoria anos finais *Ensino Fundamental*, foram considerados os processos históricos que evidenciaram as desigualdades educacionais nessa etapa da educação básica. Assim, foi possível compreender os desafios específicos enfrentados por estudantes nesse período escolar. Para tanto, utilizamos as contribuições de Ferreira Júnior (2010), Aranha (2006) e Freire (1967), além de legislações, decretos e propostas oficiais que orientaram o tratamento dessa etapa no contexto das políticas educacionais.

Para apoiar esse processo metodológico usamos a técnica da análise de conteúdo, conforme sugerido por Bardin (2016), cuja sistematização contribuiu significativamente para o tratamento de dados qualitativos em pesquisas sociais. Não menos importante, ela foi empregada também como uma perspectiva avaliativa no que concerne aos estudos de políticas públicas, foco desta pesquisa de mestrado.

Segundo Bardin (2016), o objetivo da análise de conteúdo é extrair conhecimentos a partir de dados simbólicos que podem ser textuais, visuais ou orais. Para isso, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Esse tipo de análise é muito valioso quando queremos identificar significados ocultos nos documentos, ao ir além do que está diretamente escrito. Dessa forma, é possível compreender intenções, omissões e contradições que aparecem nos registros institucionais. Essa compreensão permanece fundamental para uma abordagem crítica e contra-hegemônica como a adotada neste trabalho.

A análise foi realizada em três etapas, de acordo com Bardin (2016). Primeiro, realizamos a pré-análise, em que fizemos uma leitura inicial dos documentos, buscando compreender o conteúdo e formular algumas hipóteses. Em seguida, passamos para a exploração do material, de modo a organizar as informações em categorias temáticas que se relacionaram ao nosso objeto de estudo. Por fim, chegamos ao tratamento dos resultados, que

envolveu interpretar as informações à luz das teorias que fundamentaram nossa pesquisa. Esse processo nos permitiu tratar as categorias de forma flexível, como construções que surgiram do diálogo entre os textos oficiais em nível federal, DCRFOR (Fortaleza, 2024) e os referenciais críticos.

A Análise de Conteúdo, aliada à perspectiva crítica da Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem contra-hegemônica que adotamos, nos direcionou a identificar as contradições presentes nos discursos oficiais. Essa é uma metodologia que busca entender como ETI se configura como uma política pública de proteção social e de que forma os documentos analisados revelam – ou escondem – questões relacionadas à desigualdade, à exclusão e às disputas sobre o verdadeiro sentido da educação.

Com base no que foi apresentado nesta seção, vamos agora para a análise teórica que sustenta esta pesquisa. A seguir, será apresentada a análise histórica das políticas públicas, com ênfase nas mudanças no modo de produção capitalista, no surgimento da propriedade privada e na consolidação das políticas sociais no contexto do desenvolvimento dos Estados modernos. Em seguida, vamos discutir as origens e a evolução das políticas públicas no Brasil, com a identificação das permanências históricas e dos desafios trazidos pelas agendas neoliberais e progressistas.

3 O SURGIMENTO DOS ESTADOS NACIONAIS: A ORIGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE BRASILEIRA

O surgimento dos Estados modernos é resultado das lutas sociais na quadra histórica que pôs fim aos últimos elementos e características dominantes da ordem feudal. As revoluções burguesas finalizaram os regimes políticos absolutistas que sustentavam as últimas formas de poder das aristocracias.

Nesse passo, a revolução industrial transformou as relações de produção no campo e na cidade, agora voltada para um novo modo de acumulação capitalista. Com a consolidação do estado burguês no contexto europeu, uma das funções que passou a exercer foi a implementação de políticas sociais como resposta às lutas de classes e as demandas do meio produtivo (Hobsbawn, 2011).

A dissolução do feudalismo no século XVII e XVIII obrigou grandes parcelas de camponeses a migrarem para as cidades, preferencialmente, as que ofertavam empregos em suas fábricas. A urbanização massiva resultou no aumento das tensões sociais e políticas, de modo a obrigar o estado burguês a administrar as demandas sociais antes que a classe operária, engajada nas lutas políticas, tomasse para si o domínio do Estado para suprir suas necessidades.

Nesse contexto, surgem as ações filantrópicas individuais, sindicatos e partidos políticos organizados que também atravessam essa realidade. Behring e Boschetti (2016) dissertam que as ações de assistência social se tornam o embrião das intervenções sobre os problemas que afligiam as camadas mais pobres da população.

Cabe situar nosso objetivo nesta seção, qual seja o de identificar e desenvolver as relações entre o Estado e as políticas sociais a partir de uma abordagem histórica. Em seguida, delinear como essas relações foram edificadas no cenário brasileiro apoiada no recorte histórico da década de 1930 aos dias atuais.

Logo, inicialmente é mister, mesmo que, sumariamente, explicar sobre as revoluções burguesas e a consolidação do seu domínio sobre o Estado e as relações instituídas com as classes sociais e medidas governamentais implementadas, a fim de amenizar as tensões sociais.

3.1 As revoluções burguesas e a formação dos Estados Nacionais

As revoluções burguesas e a subsequente formação dos Estados-nação foram fatos imprescindíveis na passagem das sociedades feudais e absolutistas para as democracias

capitalistas modernas. Para Hobsbawn (2011), essas revoluções ocorridas nos séculos XVII e XIX modificaram as estruturas políticas, sociais e econômicas da Europa e de outras partes do mundo, frente à consolidação da burguesia como classe dominante.

No século XIX, os Estados nacionais incorporaram o princípio da soberania popular, principalmente na França, com a inclusão de direitos civis e autodeterminação dos povos (idem). Assim, passaremos a discutir, sucintamente, as principais revoluções e como estas favoreceram o surgimento dos estados nacionais modernos e suas repercussões quanto às condições sociais das classes subalternas na sociedade burguesa.

A Revolução Inglesa (1640-1688), figura como um dos principais exemplos da ascensão da burguesia ao poder. Com a ascensão da dinastia dos Stuarts ao poder Jaime I (1566-1625) e Carlos I (1600-1649) governaram despoticamente de 1603 a 1640, o que colaborou para a dissolução do Parlamento.

Nesse período, o sistema de vassalagem garantia o poder à aristocracia feudal. Tratava-se de uma relação de reciprocidade entre senhores e vassalos através de cerimônias de homenagem, nas quais o vassalo jurava fidelidade ao senhor e, em troca, recebia um feudo para governar e explorar (Anderson, 1984). Essa ordem passou a ser cada vez mais contestada pelos burgueses que exigiam maior espaço de participação política derivada do poder econômico do capital.

As crises sociais, resultados de más colheitas, guerras, epidemias, aumentaram as tensões políticas ao longo do século XVII e, mesmo numa sociedade aristocrática, os problemas sociais não passavam sem intervenções dos poderes de classe ou da ação dos monarcas, pois tinham como objetivo amenizar motins, rebeliões e revoltas das classes populares.

Quanto maior fosse a privação das camadas mais pobres maiores eram as possibilidades de violência. Dessa maneira, a filantropia e as leis consentidas em socorro dos pobres eram estratégias bastante utilizadas e incentivadas pela igreja, como medidas assentadas nos princípios morais cristãos. No âmbito do poder monárquico, a Inglaterra aprovou as Leis dos Pobres *elisabetanas*, o Estatuto dos Artífices/artesãos e as Lei dos Trabalhadores (Behring; Boschetti, 2016).

O sistema de concessão de terras era a base do feudalismo, pois permitia que o poder político militar fosse descentralizado, estabelecia uma relação de dependência mútua entre os indivíduos. A partir do século XVI, a burguesia acumulava cada vez mais riquezas com o comércio, especialmente, após as navegações europeias pelo mundo que expandia os domínios territoriais e comerciais.

Em contrapartida, a aristocracia dependia da exploração dos camponeses e estes da terra. Tal realidade contrastava com a economia feudal, marcada pela baixa circulação de moeda e sustentada por uma organização local centrada no feudo, porém sustentadora das relações políticas aristocráticas nas cortes das monarquias nacionais (Dupy, 1974).

A burguesia buscava ampliar sua influência política e, para isso, articula-se aos monarcas que lhes concedia títulos convenientes denominados de nobres da toga. Os cargos que ocupavam nas cortes aumentaram consideravelmente o espaço de atuação. A terra se valorizou e as disputas refletem as buscas por atender as novas necessidades econômicas, não mais restritas aos burgueses. Uma parte da aristocracia utilizava seus domínios territoriais para produção de lã e, assim, enriquecer com as novas oportunidades.

Com o crescimento do comércio de lã e alimentos para abastecer as cidades, a terra tornou-se um bem cada vez mais disputado para o investimento de capital. Então, os senhores feudais e proprietários de terras ávidos por aumentar seus lucros passaram a implementar as “enclausures” ou cercamentos de suas terras que consistiam na conversão de terras comunais em propriedade privada, fato que promoveu a expulsão de inúmeros camponeses que foram obrigados a migrar para as cidades, de forma a expandir uma população de indigentes, desempregados, ou seja, eis a mão-de-obra barata das fábricas que começava a surgir (Hill, 1985).

Diversos autores escreveram sobre essas mudanças sociais, dentre eles Mouros (1984, p.44-45), que em sua obra destacou:

Os miseráveis rebanhos de carneiros que cobrem hoje toda Inglaterra. Estes animais, tão doces e tão sóbrios em qualquer outra parte, são entre vós de tal sorte vorazes e ferozes que devoram mesmo os homens e despovoam os campos, as casas, as aldeias. De fato, a toda parte do reino onde se recolhe a lã mais fina e preciosa ocorre disputa de terreno, os nobres, os ricos e até os Santos Abades [...] transformam em deserto os lugares mais povoados. Temem, sem dúvida que não haja bastante parques e bosques e que o solo venha a faltar para os animais selvagens. Assim um avarento faminto enfeixa num cercado humilhares de Jeiras; enquanto que homens honestos cultivadores são expulsos de suas casas, uns pela fraude, outras pela violência, os mais felizes por uma série de vexações e questiúnculas que os forçam a vender suas propriedades [...] os infelizes abandonam, chorando, o teto que os viu nascer, o solo que os alimentou e não encontram abrigo onde refugia-se [...] o que eles resta? O roubo, e, depois, o enforcamento segundo as regras.

Inicia-se uma revolução agrária que transformou as propriedades feudais em propriedades privadas capitalistas. As terras adquirem valor de mercadoria e passam a ser vendidas, compradas ou arrendadas. Os cercamentos revogaram as formas tradicionais de exploração da terra, os aforamentos, nos quais os camponeses pagavam aos senhores feudais

uma renda em trabalho ou víveres pelo uso da terra. A migração dos camponeses para as cidades em busca de uma oportunidade de trabalho assalariado promoveu o enfraquecimento do sistema feudal e o fortalecimento da economia urbana e comercial (Hill, 1985).

A expropriação das terras comunais foi uma forma judicializada de roubo, haja vista terem sido criadas leis e decretos parlamentares a oficializarem a concentração de terras/riquezas nas mãos de uma minoria em detrimento da expropriação/pobreza de uma maioria.

Essa expulsão em massa dos camponeses, não foi obra do acaso, mas uma medida planejada e executada pelas classes dominantes. Com os cercamentos o campo tornou-se inviável para a maioria dos pequenos agricultores. Esse grande contingente de força de trabalho que migrou para as cidades não pôde ser completamente absorvido pela indústria em fase de expansão. Assim, uma grande parcela desses trabalhadores passou a alimentar a pobreza e a miséria urbana (Marx, 1996).

O descobrimento da América por Cristóvão Colombo, no século XV, favoreceu a chegada dos mercadores ingleses à Índia e à Rússia. Com o crescimento do mercado ultramarino a produção dos tecidos ingleses expandiu e algumas regiões até então economicamente autossuficientes passaram a comprar lã para abastecer seus teares.

No início do século XVI, o preço dos alimentos triplicou e os produtos têxteis aumentaram em 150%. Assim, à medida que as classes médias progrediam (Reis e bispos) os camponeses e trabalhadores assalariados empobreciam, diante do aumento das tensões sociais (Hill, 1986).

Segundo Arruda (1984), o crescimento de capital mercantil dividiu ricos proprietários de terras em grupos adversários. De um lado havia a nobreza defensora das tradições feudais apoiada pela monarquia e clero anglicano, do outro lado estavam a burguesia urbana, os agricultores capitalistas e a gentry, formada por diferentes classes sociais que incluía, filhos recentes da aristocracia, cavaleiros, squires e os gentleman.

A partir de sua obra, compreende-se que os *squires* eram os jovens nobres em treinamento para se tornarem cavaleiros durante a idade média, serviam como assistente dos cavaleiros, cuidavam das armaduras, armas e cavalos, além de acompanhar seus senhores nas batalhas. Enquanto os *gentlemen* eram os pequenos membros da pequena nobreza e aristocracia, de uma educação refinada e de bons modos. O título de gentleman, não era concedido pelo Estado, mas pelo reconhecimento social que indicava status na posse de terras, estilo de vida e trabalho.

A *gentry* era defensora dos cercamentos, do livre comércio, do puritanismo e ligados ao Parlamento. A prosperidade da burguesia passou a representar uma ameaça crescente à coroa. Assim, enquanto aqueles que produziam para o mercado acumulavam riquezas, os que dependiam de rendas fixas (aristocracia, reis e bispos) enfraqueciam economicamente, bem como os camponeses e os trabalhadores assalariados (Arruda, 1984).

A ampliação das atividades econômicas não resultou na diminuição da pobreza. Pelo contrário, o sistema do capital se volta para relações de acumulação de bens e riquezas e apropriação privada dos meios de produção, como as terras e os instrumentos de trabalho. Diante das épocas de intensa pobreza, na Inglaterra, por exemplo, foi instituída uma legislação de alívio dos malefícios das carências dos meios básicos de subsistência.

A pobreza, as epidemias e os conflitos reduziram drasticamente o número de braços para trabalhar na terra. Isso forçava os monarcas nacionais a criar instrumentos que aliviassem esses malefícios. Como indica Pereira (2011), a relação econômica era o real motivo para a regulamentação social em socorro aos pobres, pois o decréscimo populacional implicava diretamente na produção feudal. Nesse sentido, o rei Eduardo III da Grã-Bretanha, instituiu as Leis dos Trabalhadores, que, 3 anos depois passou a se chamar *Poor Law* (Lei dos Pobres), em 1388.

O grande temor da aristocracia, tanto nas cortes reais quanto nos feudos, era o potencial da mendicância em provocar sublevações populares. A miséria forçava os camponeses a buscarem ocupações precárias e a perambularem pelos territórios em busca de sobrevivência. Nesse contexto, segundo Pereira (2013), a Lei dos Pobres não resultava na redução da pobreza, mas se constituía em instrumento de controle social, voltado à regulação dos pobres e à manutenção da ordem nas cidades em transformação.

Como não foi eficiente, em consonância com a autora, a violência era empregada contra os pobres, a considerada vagabundagem era combatida com surras, mutilações e queimaduras. Os andarilhos poderiam ser submetidos à tortura. Em 1547, o Parlamento inglês aprovou uma legislação específica para “vagabundos” que poderiam ser submetidos a castigos, como serem amarrados atrás de “um carro e açoitado até que o sangue escorresse” e até submetidos ao regime de escravidão.

Ao longo do tempo a Lei dos Pobres passou por diversas regulamentações e adequações para se adaptar à conjuntura histórica social. Em 1576, sob o reinado da rainha Elisabeth I, a Grã-Bretanha implementou as *poor-houses* (casa dos pobres) e, seguidamente, as *workhouses* (casas de trabalho).

Nelas, eram recrutados os “vagabundos fortes”. Para tanto, o Estado não conseguiu eliminar a pobreza, mesmo diante da rede de assistência social do período elisabetano (1558-1603),

A legislação elisabetana possuía uma ótima estrutura de atendimento da pobreza para os moldes da época, entretanto era de complexa operacionalização, considerando que o Estado, não possui a ossatura identificada na emergência o estado moderno; e sua atuação se dava muito próxima às estruturas eclesiásticas. De forma que o passar dos anos, não conseguiu reduzir a existência da vagabundagem, assim a ideia de categorização, acabou sendo fundida em uma estrutura única, as workhouses, para onde todos os pobres passou a ser encaminhado (Costa e Costa, 2017, p. 5).

Segundo Arruda (1984), as transformações que acompanharam a Revolução Inglesa combinaram fatores econômicos, políticos e religiosos. A guerra civil expressou um verdadeiro conflito de classes, no qual o despotismo de Carlos I foi sustentado pelas forças reacionárias da Igreja Anglicana e pelos proprietários de terras conservadores. O Parlamento triunfou sobre o rei ao mobilizar o apoio das classes mercantis e industriais, tanto urbanas quanto rurais, dos pequenos proprietários de terra, da pequena nobreza progressista e das amplas massas populares.

Com a ascensão da dinastia dos Stuart ao poder e a dissolução do Parlamento, intensificaram-se as medidas destinadas a conter a expansão comercial. Entre elas destacaram-se a ação das guildas, associações que promoviam assistência e proteção entre os seus membros, a concessão de aforamentos nos campos, a cobrança de altos impostos, os empréstimos forçados e a criação de monopólios sobre as indústrias. Todas essas medidas visavam revitalizar as finanças da Coroa, que enfrentava grave crise econômica.

Além das dimensões políticas e econômicas, havia também o elemento religioso. Carlos I tentou impor a religião anglicana à Escócia, cuja população seguia o calvinismo. Essa intervenção provocou resistência e revoltas, pois grande parte da sociedade inglesa e escocesa ansiava por maior liberdade religiosa.

Assim, em 1639, Moisés, escocês, invadiu o norte da Inglaterra. Contudo, o exército enviado por Carlos I uniu-se aos rebeldes e exigiu o pagamento de seus soldos, o que colocou a monarquia à beira da falência. Diante disso, não restou outra solução senão convocar o Parlamento, marcando o início da Revolução Puritana de 1640 (Arruda, 1984).

Segundo Arruda (1984), a queda da monarquia foi uma consequência inevitável da guerra civil, e as reformas propostas pelo programa radical, embora adotadas pela República, não assumiram caráter democrático. A Revolução Inglesa de 1640 suprimiu a autonomia

financeira da Coroa, e o poder que até então se concentrava na monarquia passou para o domínio da pequena nobreza rural, a *gentry*, aliada à burguesia mercantil.

O autor ressalta que a Revolução Inglesa foi o resultado da ação política de uma nova classe social, a burguesia que ansiava produzir para o mercado. Logo, o caráter burguês dessa revolução não se restringia à destruição do aparelho estatal da monarquia, mas, principalmente, à criação das condições necessárias para o avanço das forças produtivas capitalistas na Inglaterra.

Essa nova configuração social e econômica lançou as bases para a primeira Revolução Industrial, na qual o crescimento da mão-de-obra e as condições de vida e trabalho das classes trabalhadoras começaram a se tornar preocupações públicas. A expansão do capitalismo agrário e o crescimento da propriedade privada colaboraram diretamente para a formação de uma massa marginalizada e sem oportunidade de emprego formal.

Fato que intensificou a pobreza e a criminalidade nas cidades. O crescimento urbano desordenado obrigou a grande maioria da população a viver em condições miseráveis, sem acesso a saneamento básico, saúde e educação. Esses fatores contribuíram diretamente para a elevação das taxas de criminalidade e violência social (Thompson, 1987).

Tal cenário de desestruturação socioeconômica colaborou para o surgimento das inúmeras tensões e conflitos sociais, responsáveis pelo surgimento das primeiras expressões de políticas sociais. A princípio desenhadas sob um viés assistencialista controlador, direcionadas a amenizar as péssimas condições de vida das populações excluídas.

Nesse sentido foram criados abrigos, hospitais de caridade, leis e instituições de assistência. Eis as primeiras tentativas do Estado de regular e controlar o impacto social da grande migração das populações camponesas para as cidades (Castel, 1998).

Depois desta exposição, é importante destacar à luz da história, a luta entre classes antagonistas (proletariado e burguesia) e, por isso, a emergência da criação de políticas sociais e o modo como esse cenário possibilitou a implementação de medidas fundamentais para a criação de suas bases.

3.2 A necessidade e a urgência das políticas sociais: entre pressão e concessão

No suporte em Le Goff (2016), até o início do século XV, a assistência aos pobres era uma atividade prioritária desenvolvida pela Igreja Católica. De acordo com a doutrina cristã medieval, a caridade era uma forma de amor ao próximo e requisito essencial para obter a

salvação. A igreja possuía uma estrutura organizacional para atender os necessitados através de suas paróquias, mosteiros e confrarias.

Alguns dos mosteiros, além de acolher e distribuir alimentos, tinham hospitais anexos onde os doentes, peregrinos e indigentes recebiam cuidados básicos. O exercício da caridade era uma forma de exercer controle sob as populações pobres, evitar críticas e ameaças ao poder clerical.

Com o advento da Reforma Protestante em 1517, as ideias de Martinho Lutero e João Calvino começaram a questionar a centralidade da Igreja Católica nas práticas de caridade. Na visão desses reformadores, a salvação se dava por meio da fé e não por obras. Embora não descartassem a ideia de ajudar os necessitados, para eles a caridade não era responsável pela salvação da alma. O protestantismo entendia que ajudar os pobres era muito mais um dever moral e social do que um caminho para a salvação (Weber, 2004).

As ideias da Reforma Protestante trouxeram profundas mudanças nas relações entre fé e caridade. Nas regiões protestantes o papel da igreja na assistência aos necessitados diminuiu consideravelmente e a caridade passou a ser exercida por instituições civis.

Os governos locais passaram a assumir maior responsabilidade na assistência aos pobres. A Reforma Protestante evidenciou a distinção entre os pobres “merecedores de ajuda (viúvas, órfãos e doentes) e os pobres “não merecedores” (vagabundos e mendigos vistos com capacidade de trabalhar). Essa diferenciação favoreceu o surgimento de políticas mais rígidas de controle e punição à mendicância e à vadiagem (Weber, 2004).

A ética protestante defendia que o trabalho árduo e a prosperidade material eram frutos da graça divina e de uma vida virtuosa. A Reforma Protestante trouxe uma visão mais individualista e moralista sobre a pobreza. Assim, as regiões da Inglaterra dominadas pelo protestantismo passaram a disseminar a ideia de que a assistência aos pobres deveria ser entendida muito mais como uma forma de reabilitação moral do que mera doação caritativa. Essas premissas influenciaram os fundamentos das primeiras legislações elisabetanas, que tinham como objetivos precípuos regular a assistência aos pobres e a forma como a sociedade deveria lidar com a pobreza (Lindberg, 2001).

Para Castel (1998), as Leis dos Pobres que antecederam a Revolução Industrial tinham como objetivo controlar a pobreza e o desemprego crescente nos centros urbanos. O autor argumenta que essas leis possuíam um caráter muito mais punitivo e repressivo do que protetor e impunham o imperativo do trabalho a todos que dependiam dele para sobreviver.

Além disso, era negado aos trabalhadores o direito de recusar trabalho e negociar formas de pagamento. Segundo o autor, todos que se negavam a trabalhar estavam sujeitos a

sofrer punições, dentre elas, serem enviados para workhouses (casas de trabalho), onde as condições de vida e trabalho eram rígidas e desumanas.

A Lei dos Pobres (1601) passou por algumas ramificações, como a Lei do Domicílio (1662) e a Speenhamland Act (1795). A primeira tinha como objetivo impedir a migração das populações pobres para áreas mais ricas. Era uma forma de localizar a pobreza e impedir que as pessoas recebessem benefícios sociais em mais de um local. Essa legislação determinava que a assistência social só seria fornecida aos que conseguissem comprovar seu domicílio (Castel, 1998).

Para Behring e Boschetti (2016), a Lei do Domicílio (1662) era uma forma de manter o *status quo* e restringir a mobilidade da força de trabalho, de maneira a retardar a formação do livre mercado. A Lei Speenhamland Act (1795), tinha como objetivo garantir uma renda mínima aos trabalhadores com base no preço do pão e no número de dependentes da família. O benefício era fornecido a todos os trabalhadores que recebessem abaixo de um determinado valor. Embora essa ajuda financeira fosse baixa, ela garantia o mínimo de renda para sobreviver (Castel, 1998).

Segundo o referido autor, essa lei atrasou o desenvolvimento do livre mercado, pois a pobreza e a desigualdade eram tratadas de maneira paliativa, sem alcançar as causas que as originavam. O subsídio concedido aos trabalhadores teve uma interferência direta no mercado de trabalho. De um lado, os trabalhadores foram desestimulados a buscar empregos mais bem remunerados. De outro, os empregadores não foram pressionados a melhorar salários, uma vez que o governo oferecia um subsídio financeiro.

A consolidação da Revolução Industrial trouxe novas demandas sociais e econômicas para a Europa. Assim, o Estado deixa de atuar como agente de proteção social e passa a atuar como regulador das relações de mercado. A emenda à Lei dos Pobres de 1834 torna evidente esse novo papel.

Essa legislação extinguiu o sistema de assistência social generalizada, a saber: a Lei Speenhamland, para forçar os pobres a entrarem nas Workhouses (casas de trabalho) onde as condições de trabalho e sobrevivência eram propositalmente rígidas e desumanas. Autores como Castel (1998) e Polany (2000) defendem que essa mudança representava a transformação da força de trabalho em mercadoria essencial para a economia capitalista emergente.

A revogação da Lei Speenhamland significou a vitória, no capitalismo, do princípio liberal que estabelece o trabalho como única e exclusiva fonte de renda. Com isso, a já restrita assistência aos pobres foi transferida para o campo da filantropia. A nova Lei dos Pobres aboliu os direitos anteriormente garantidos pela Speenhamland, limitou a ajuda aos pobres inválidos

aos albergues e restabeleceu a obrigatoriedade do trabalho forçado para aqueles considerados aptos a trabalhar. Dessa forma, uma vasta população de pobres e miseráveis foi abandonada à própria sorte, ficando sujeita à exploração desregulada do capitalismo em ascensão (Behring e Boschetti, 2016).

As condições nas casas de trabalho eram intencionalmente severas, com o objetivo de pressionar os trabalhadores a deixarem esses locais e se integrarem como força de trabalho nas fábricas. A Revolução Industrial gerou uma profunda desestruturação das formas de trabalho tradicionais. Assim, os trabalhadores perderam a relativa autonomia que possuíam nos sistemas de trabalho pré-capitalistas, a saber: produção artesanal, economia agrária e sistema corporativo. A nova lógica do trabalho baseava-se no assalariamento, na produção em larga escala, na divisão do trabalho, e dependência das máquinas (Polany, 2000).

Camila Potiara Pereira (2013) argumenta que a Revolução Industrial acentuou a exploração da classe trabalhadora uma vez que, foram priorizados os lucros em detrimento das condições de vida dos trabalhadores. Assim, tornaram-se comuns, longas jornadas de trabalho, a incluir mulheres e crianças, baixos salários e condições insalubres. Para a autora, a emenda à Lei dos Pobres reconfigurou o conceito de pobreza, que passou a ser vista como um problema individual. Assim, cada trabalhador deveria através do trabalho melhorar suas condições de vida.

Na interpretação de Behring e Boschetti (2016), dentro da visão liberal, o papel do Estado restringe-se a garantir as condições para que os indivíduos exerçam sua liberdade e busquem seus próprios interesses. Essa liberdade confere aos indivíduos a prerrogativa de vender sua força de trabalho em um livre mercado. Para tanto, a intervenção estatal deve ser mínima, de modo a não interferir no funcionamento dos mercados e na autonomia individual.

Como nos aponta Pereira (2013), com a industrialização o Estado e a sociedade passaram a tratar a pobreza como falha moral ou individual, ao invés de uma questão estrutural. A ideia de que o trabalhador era o principal responsável por sua pobreza criou a ideia de que cada indivíduo era encarregado por sua posição social. Essa premissa foi fundamental para estruturar o mercado de trabalho capitalista, pois gerou uma força de trabalho submetida às exigências do mercado daí se configurou uma nova ordem social baseada na exploração do trabalho.

De acordo com Adam Smith (1985), filósofo liberal, o mercado deveria ser regulado pela mão invisível em que a competição fosse livre da interferência do Estado. Nesse mercado livre as pessoas deveriam ser recompensadas por seus méritos, ou seja, suas

habilidades e esforços individuais determinariam sua ascensão social. A livre concorrência criaria uma sociedade onde os mais capazes prosperariam e a mobilidade social seria possível.

Para o referido autor, o Estado só deveria intervir em questões relacionadas à garantia das condições básicas para a livre concorrência, como por exemplo, na educação. Essas ideias influenciaram o mercado em expansão da Revolução Industrial. Contudo, na prática a ideia da meritocracia não se sustentava, uma vez que as habilidades e esforços das classes trabalhadoras estavam presos à exploração, baixos salários e condições insalubres.

Para Max Weber (2004), a melhoria da mobilidade social da classe trabalhadora só seria possível com a criação de um sistema igualitário no qual as barreiras estruturais fossem amenizadas ou removidas. Esse sistema deveria equilibrar o ponto de partida de todos os trabalhadores. Assim, as diferenças nos resultados seriam fruto das escolhas e habilidades individuais e não das desigualdades impostas pela estrutura social.

Para Karl Marx (1983), a meritocracia constitui uma ideologia criada pela classe dominante com o objetivo de justificar as desigualdades sociais. Para o autor, a propriedade dos meios de produção, a herança de classe, a educação e o capital social eram muitos mais determinantes do que a competência técnica e esforços individuais de cada indivíduo. A meritocracia mascara as relações de poder e exploração, princípios fundantes, do sistema capitalista.

Ainda segundo o autor, a exploração da classe trabalhadora era mascarada pelo discurso meritocrático de que as condições de vida dessa classe eram resultantes de seus próprios esforços e competências e nunca da exploração sistemática do capital. Com a eclosão da Revolução Industrial a classe trabalhadora passou a ser ainda mais explorada.

Por conseguinte, as extenuantes jornadas de trabalho nas fábricas, os salários miseráveis e as condições insalubres não se explicavam, de forma alguma, pela falta de mérito e sim pela concentração de riquezas nas mãos de uma minoria em detrimento da grande maioria.

Denise Manzi Frayze Pereira (2011) escreve que além da exploração da classe trabalhadora, havia um grande contingente de mão de obra que não conseguiu se inserir nos novos postos de trabalho. Esse fenômeno gerou um desemprego estrutural responsável por grandes cinturões de pobreza nos centros urbanos e condições de vida bastante precárias. Esse empobrecimento ocasionou movimentos de resistência, como o *Ludismo*, que consistiu na destruição de máquinas pelos trabalhadores em protesto contra o desemprego causado pela automação.

O *Cartismo* foi outro movimento de resistência que exigia reformas democráticas, como voto universal masculino, voto secreto e redução do poder político das classes

dominantes. Embora não tenha alcançado todas as suas reivindicações foi considerado um marco para criação de sindicatos e partidos trabalhistas no Reino Unido. O *Cartismo* fomentou a ideia de que a classe trabalhadora operária poderia se organizar e lutar por direitos sociais e políticos (Thompson, 1987).

Mesmo proibidos por lei, como a Combination Acts (1789-1800), os sindicatos e as greves da classe trabalhadora continuaram a crescer nesse período. Suas principais reivindicações incluíam redução da jornada de trabalho, aumentos salariais e melhoria das condições laborais.

Em resposta a essas demandas, o pensamento socialista liderado essencialmente por Marx e Engels, começou a se distanciar das ideias reformistas do socialismo, inicialmente influenciado por pensadores como Saint-Simon, Fourier e Proudhon, que defendiam uma transformação gradual e pacífica da sociedade.

Marx e Engels passaram a adotar uma postura mais radical. Eles acreditavam que a superação das contradições do capitalismo só seria possível por meio de uma revolução proletária, capaz de estabelecer uma sociedade sem classes, na qual os meios de produção seriam controlados coletivamente (Thompson, 1987 e Hobsbawm, 1962).

Uma das estratégias de resistência criadas pela classe trabalhadora foram as caixas de resistência, um fundo financeiro para manter os trabalhadores durante as greves. Além da ajuda financeira, essa estratégia evidenciava o espírito de solidariedade e cooperação existente entre os trabalhadores (Thompson, 1987).

As lutas trabalhistas desse período do *cartismo* expuseram as condições de exploração nas fábricas, marcadas por longas jornadas de trabalho, baixos salários e ambientes insalubres. A mobilização da classe trabalhadora forçou o Estado a intervir nas relações entre capital e trabalho.

As mudanças econômicas e sociais advindas da Revolução Industrial, como o aumento das desigualdades, a precarização das condições de vida dos trabalhadores e os problemas de saúde pública, evidenciaram a fragilidade das ideias liberais, que defendiam que a "mão invisível" do mercado seria capaz de promover o bem-estar coletivo. Tornou-se imperativa a necessidade de um Estado regulador para equilibrar esses mercados.

Se puderem assim ser pensadas como políticas públicas, a partir desse cenário de crise econômica, desigualdades sociais e movimentos trabalhistas começaram a surgir as primeiras iniciativas de proteção social. A Alemanha foi o primeiro país a implementar um sistema desse tipo, que destinava seguros de saúde, acidentes, invalidez e velhice à classe trabalhadora. Sob o governo de Otto Bismarck foi criado o modelo tripartite de proteção social,

que consistia na participação de trabalhadores, empregadores e Estado no financiamento e administração dos seguros sociais (Castel, 1998).

Segundo o autor, os trabalhadores contribuíam com uma parcela de seus salários, os empregadores arcavam com outra parte dos custos e o Estado supervisionava e complementava os fundos quando necessário, para garantir a estabilidade institucional do sistema. O modelo bismarckiano foi marco na institucionalização da proteção social e serviu de referência para sistemas previdenciários modernos.

De acordo com Baldwin (1992), esse modelo não tinha o objetivo de propiciar o bem-estar dos trabalhadores e sim promover a coesão social em um momento de ascensão dos movimentos socialistas na Alemanha. Para o autor, o modelo tripartite tinha como premissa deixar os trabalhadores vinculados ao Estado e enfraquecer qualquer tipo de mobilização revolucionária.

Ainda segundo o autor citado, o modelo bismarckiano não visava a igualdade social, mas a manutenção de um sistema hierárquico, uma vez que os benefícios eram ligados à posição do trabalhador no mercado de trabalho. Isso reforçava desigualdades e mantinha o *status quo*. A essência desse modelo pretendia resolver as tensões sociais geradas pelo capitalismo industrial sem, contudo, desorganizar sua estrutura.

O modelo de seguro social alemão influenciou a criação de outros seguros sociais na Europa. No Reino Unido, o modelo avançou para uma cobertura mais universal que utilizava impostos gerais para seu financiamento. Todos os recursos utilizados nos programas de bem-estar social britânicos eram provenientes da arrecadação tributária do governo. Na Alemanha esses recursos eram oriundos das contribuições de empregados e empregadores.

O surgimento das políticas sociais na Europa está diretamente ligado às crises cíclicas do capitalismo que se caracterizam por períodos de expansão e retração econômicas. Essas crises são próprias do sistema capitalista, oriundas das contradições entre crescimento da produção, diminuição do consumo e busca acirrada por lucros (Marx, 1867).

De acordo Behring e Boschetti (2011), A Grande Crise do Capital ou Depressão iniciada com colapso da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929,) trouxe à tona diversos problemas, como desemprego em massa, aumento da pobreza, desigualdades, tensões sociais e risco político.

Todos esses fatos forçaram o Estado a tomar medidas que promovessem o bem-estar social das populações mais pobres. Além disso, as consequências do pós-guerra e a monopolização do capital exigiram uma nova postura estatal. As autoras destacam que o Keynesianismo e o Fordismo foram essenciais à implementação das políticas públicas.

Conforme analisam Behring e Boschetti (2011) as ideias de John Maynard Keynes, considerado o “pai” do Keynesianismo, transformaram o papel do Estado na economia, fundamentando o modelo de regulação estatal e de proteção social que marcou o período do pós-guerra. A perspectiva keynesiana sustentava que o investimento público em infraestrutura e políticas sociais deveria funcionar como instrumento de recuperação da demanda e do emprego, garantindo estabilidade econômica e coesão social.

Keynes defendia que o gasto público em serviços sociais e infraestrutura, não apenas, atendia às necessidades básicas da população, mas também estimulava a demanda agregada, de modo a criar empregos para impulsionar o crescimento econômico. Suas ideias foram essenciais para justificar o aumento dos investimentos estatais em saúde, educação e seguridade social no período pós-guerra.

Por sua vez, o Fordismo foi um modelo de produção industrial desenvolvido pelo empresário Henry Ford no início do século XX. Esse modelo foi um marco no capitalismo industrial, pois aliou produção em massa e consumo em massa como fundamentos para o crescimento econômico. O Fordismo trouxe o aperfeiçoamento da linha de montagem do modo de produção industrial, que reduziu o tempo os custos de produção (Braverman, 1987).

Para o referido autor, o Fordismo ajudou a alinhar os interesses do capital e da classe trabalhadora ao aumentar a produtividade e viabilizar o consumo. O autor afirma que esse modelo inspirou as políticas sociais, que tinham o objetivo de melhorar as condições de trabalho e aumentar o poder de compra da população. O aumento dos salários e a redução da jornada de trabalho da classe trabalhadora fortaleceram a ideia de que o bem-estar social está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico.

Contudo, na visão do autor em tela, a grande fragmentação do trabalho, baseada em tarefas simples e repetitivas, furtava dos trabalhadores seu poder de criação e autonomia. Além disso, a pressão por aumento da produção e a vigilância acirrada das atividades laborais geraram estresse e animosidade nas relações entre empregados e empregadores.

Segundo Marshall (2021), a rigidez produtiva do modelo Fordista e a incapacidade de se adequar às mudanças econômicas e sociais que emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980 fizeram com que ele entrasse em declínio. No entanto, convém destacar suas contribuições para as políticas sociais, quais sejam: associação do bem-estar do trabalhador ao crescimento econômico, aumento dos salários, redução da jornada de trabalho e programas de seguridade social. Todas essas conquistas foram fundamentais para consolidar o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*.

O *Walfere State* configura-se como um sistema de proteção social que se desenvolveu em vários países, onde o Estado assumiu responsabilidades pela garantia de serviços sociais básicos como saúde, educação e assistência social. Suas origens remontam às legislações elisabetanas do século XVII, que surgiram em respostas aos grandes desafios econômicos e sociais decorrentes da transição do feudalismo para o capitalismo agrário. Embora essas leis não tivessem a abrangência do *Walfere State* moderno, elas constituíram um sistema organizado de assistência pública, avançado para a sociedade da época (Marshall, 2021).

Segundo (Poulantzas, 1985), o *Walfere State* assumiu diferentes configurações na Europa e nos Estados Unidos. Na Europa, esse modelo foi fortemente orientado por duas questões principais: o aprendizado retirado da crise econômica de 1930 e a necessidade de reconstruir os países devastados pela guerra. Com relação às políticas sociais o objetivo era garantir direitos básicos universais para todos os cidadãos independentemente de classe social.

Todavia, vale ressaltar que o Estado não é neutro, mas um espaço estratégico de articulação de poder entre as classes. Assim, no capitalismo o Estado desempenha papel fundamental com relação à manutenção das condições necessárias à reprodução do capital, ou seja, este funciona como estabilizador das contradições inerentes ao sistema. (Poulantzas, 1985).

O referido autor ressalta que, embora aparente atender os interesses gerais do povo, o Estado está organizado para garantir a hegemonia da classe dominante. Assim, o *Welfare State*, que se expandiu após a Segunda Guerra Mundial, figura como um protetor da estrutura do capitalismo disposto a atender às demandas da população, à medida que estas não ameaçassem a continuidade do sistema.

Por conseguinte, a atuação dos governos dentro do Estado de bem-estar social na Europa tinha como objetivo mitigar os conflitos de classes desencadeados pela crescente exploração da classe trabalhadora durante a revolução industrial, além de estabilizar a economia através de intervenções, como os investimentos em políticas sociais e regulação do mercado, para garantir o pleno emprego e prevenir crises cíclicas do capitalismo.

De acordo com Sping Andersen (1990), os modelos de bem-estar social desenvolvidos na Europa apresentam diferentes configurações na relação Estado, mercado e sociedade. O autor classificou esses modelos em três: o social democrata, o corporativista conservador e o liberal.

O modelo *social democrata* se consolidou nos países localizados no norte da Europa, sendo eles: Suécia, Dinamarca e Noruega. Nesses países, havia uma forte mobilização

da classe trabalhadora, aliada a sindicatos e partidos políticos de orientação socialista. Esses movimentos lutavam pela redução da dependência das pessoas do mercado, para que elas pudessem acessar bens e serviços essenciais, como saúde, educação e seguridade social.

Segundo Andersen (1990), esse governo buscava integrar crescimento econômico e bem estar-social. Para tal fim, foram criadas as licenças parentais remuneradas, creches subsidiadas e programas de emprego. Todas essas políticas foram essenciais para reduzir desigualdades e viabilizar maior participação das mulheres no mercado de trabalho.

Nessa vertente, segundo explica Andersen (1990), as mobilizações sociais da classe trabalhadora, aliadas aos partidos social-democratas foram essenciais para a construção de um sistema de bem estar-social mais abrangente e inclusivo. A forte parceria entre sindicatos, partidos políticos e classe trabalhadora promoveu a desmercantilização do trabalho, de maneira a viabilizar uma vida mais digna, independentemente da classe social de cada indivíduo. Esse modelo refletiu a força que há na organização e mobilização da classe trabalhadora.

O modelo *corporativista conservador* foi desenvolvido nos países da Europa Continental a saber: Alemanha, França, Áustria e Itália. Nesses países, o modelo de bem-estar social era fortemente vinculado ao mercado de trabalho e à classe social ocupada por cada indivíduo.

Trata-se de uma concepção que se fundamenta na hierarquia social, uma vez que os benefícios sociais são distribuídos de acordo com o histórico de contribuição dos trabalhadores. Foi fortemente influenciado pela Igreja, especialmente a Católica, que defendia a família como principal instituição de proteção social. Com esse fim, concedia benefícios direcionados à maternidade.

De acordo com o mesmo autor, os movimentos trabalhistas conseguiram negociar algumas políticas sociais, embora elas reforçassem a hierarquia social e a posição dos trabalhadores no mercado e nas estruturas familiares tradicionais. Nesse sentido, essa vertente de governo atende à lógica de manutenção do *status quo*, em que os benefícios são condicionados ao emprego, para deixar de fora os trabalhadores informais e limitar a desmercantilização.

O modelo *liberal* desenvolveu-se predominantemente, no Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos e é caracterizado por uma atuação mínima do Estado e uma forte delegação para o mercado de proteção social. Por conseguinte, o Estado intervém apenas quando o mercado não consegue atender às demandas da população. Em linhas gerais, o Estado só oferece proteção para os grupos mais vulneráveis.

Portanto, as pessoas são incentivadas a não depender do Estado e buscarem seu bem-estar por meio do mercado ou por seguros privados. O modelo liberal também prioriza a liberdade de escolha e a competitividade do mercado como formas de alcançar a ascensão social.

Importante destacar que, no modelo de bem estar-social liberal, os movimentos trabalhistas tiveram influência limitada para a formação de um Estado de bem-estar social mais abrangente, uma vez que o domínio do mercado direcionou esse bem-estar para ações voltadas mais para a assistência do que para a proteção social universal. A grande ênfase dada ao trabalho individual e a responsabilização pessoal redundou em modelo de proteção que oferece pouca desvinculação do mercado de trabalho.

Ainda no amparo em Andersen (1990), os modelos, de bem-estar social, ora descritos, foram determinados por fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. Por conseguinte, ao passo que o modelo liberal se fundamenta na responsabilidade individual e na intervenção mínima do Estado, o modelo conservador se ancorará na hierarquia social para conceder benefícios sociais vinculados à família e ao emprego.

De outro modo, o modelo social democrata caracteriza-se pela busca de igualdade e universalidade na proteção social, consequência de uma grande mobilização da classe trabalhadora. Frente a esse panorama, torna-se essencial discutir o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social e as oscilações do neoliberalismo, que serão abordadas a seguir.

3.3 O esgotamento do Estado do Bem-Estar Social: neoliberalismo à vista

A ascensão e consolidação do Estado de Bem-Estar Social, sobretudo, nos países centrais do capitalismo, marcaram um período que ficou conhecido como os Trinta Anos Gloriosos (1945-1975) ou Era de Ouro do capitalismo. Durante esse lapso temporal, políticas de pleno emprego, ampliação dos direitos sociais e forte intervenção estatal na economia foram responsáveis por um crescimento econômico robusto e uma relativa estabilidade social. Contudo, as contradições inerentes ao capitalismo e a crise econômica dos anos 1970 foram responsáveis por um conjunto de transformações estruturais que resultaram no esgotamento desse modelo (Hobsbawam, 1995).

O declínio do Estado de Bem-Estar Social iniciou o caminho para a emergência do neoliberalismo, um paradigma econômico e político que defendia a redução da intervenção estatal, a privatização de serviços públicos e a liberalização dos mercados. Logo, esta subseção se direciona as relações entre os Trinta anos Gloriosos do capitalismo e a ascensão do

neoliberalismo. A análise é fundamentada em estudiosos do assunto, com o objetivo de compreender quais fatores impulsionaram essa transição e suas implicações econômicas e sociais.

Behring e Boschetti (2016, p.112) argumentam que para entender as causas da crise dos Anos de Ouro do capitalismo é preciso levar em consideração as pressões para uma reconfiguração do papel do Estado Capitalista nos anos de 1980 e 1990, e seus impactos para a política social. Essas mudanças estão articuladas a uma reação burguesa à crise do capital que se inicia nos anos 1970.

Hobsbawn (1995, p.13), indaga como e por que o capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, para surpresa geral, vivenciou um extraordinário crescimento econômico que consagrou sua Era de Ouro, ou seja, de 1947-1973. Tal período foi marcado pelo aumento da produtividade, expansão dos mercados de consumo e implementação de políticas econômicas que equilibravam planejamento estatal e economia de mercado.

Contudo, o autor argumenta que, na década de 1980 e início de 1990, o mundo capitalista passou novamente por problemas que pareciam superados como desemprego em massa, crises cíclicas severas, desigualdades sociais, em um contexto de austeridade fiscal e corte nos gastos sociais.

Chesnais (1996) aponta que há uma constatação generalizada no campo da tradição marxista contemporânea de que o capital desencadeou uma reação implacável à queda das taxas de lucro ao longo dos mesmos Anos de Ouro, e que retomou os níveis de rentabilidade por parte das empresas transnacionais e do capital financeiro. Quer dizer, manteve as mesmas taxas de crescimento medíocre em todos os cantos do planeta, ainda que houvesse auto comemorações neoliberais.

Husson (1999) enfatiza que o conceito de ciclos longos não se refere a uma respiração do capitalismo, ensejada por automatismos, calendários ou processos naturais. Nesse sentido, a emergência de uma nova onda longa expansiva não pode ser considerada como um mero resultado das leis do capitalismo; ao contrário, são os efeitos da luta de classes de todo um período histórico que determinam o momento de virada.

Behring e Boschetti (2016, p.113) ampliam a questão ao sugerir que, para compreender os anos de 1980 a 1990, é imprescindível considerar o impacto da automação e da reformulação do mundo do trabalho. As autoras destacam a perda ainda maior da importância do trabalho individual, como resultado de um longo processo de integração da capacidade social de trabalho, o que influencia a mudança na proporção das funções exercidas

pela força de trabalho no processo de valorização do capitalismo. Além de vários outros aspectos, a automação intensifica as contradições do mundo do capital.

Conforme as autoras, nessas contradições residem os limites históricos da onda longa da expansão do capitalismo e marcam o início de um período de estagnação a partir dos anos de 1970 e impõe novas condições para a implementação de políticas sociais. Como citam Mandel (1990) complementam que a recessão de 1974-1975 demonstrou os limites do Keynesianismo como ferramenta de controle das crises capitalistas.

Segundo Harvey (1992), a passagem do fordismo para o pós-fordismo, ocorrida a partir da década de 1970, resultou da crise estrutural do modelo de acumulação vigente, marcada pela superacumulação de capital e pela queda da taxa de lucro. Essa conjuntura impulsionou a reestruturação produtiva e a adoção de um novo regime de acumulação flexível, sustentado pela financeirização da economia, pela flexibilização das relações de trabalho e pela retração do Estado de bem-estar social em favor da lógica neoliberal.

Com a ascensão dos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ambos no início da década de 1980, estabeleceu-se um projeto neoliberal baseado na liberalização dos mercados, na redução do papel do Estado e na privatização de empresas públicas. O autor destaca que o neoliberalismo não apenas reconfigurou as relações econômicas, mas também moldou os sujeitos sociais, transformando-os em indivíduos manipulados pela lógica da competitividade e da maximização do capital humano.

Ana Elizabeth Mota (2017) aponta que as classes proletárias e subalternas, diante da reestruturação neoliberal, enfrentaram repressão política e jurídica. Nesse sentido, as lutas sindicais e os movimentos sociais foram fortemente criminalizados, e as conquistas da Era de Ouro foram paulatinamente desmontadas.

Paulo Netto (2004) destaca que a década de 1980, representou um período de redefinição das estratégias sociais, em que a desregulamentação do trabalho e o enfraquecimento dos sindicatos alteraram significativamente o equilíbrio entre capital e trabalho. Por conseguinte, a crise estrutural do capitalismo, iniciada na década de 1970, reforçou as contradições sociais, aprofundou desigualdades e impôs novas formas de exploração.

O neoliberalismo, conforme aponta Perry Anderson (1995), surgiu como resposta ao esgotamento do modelo Keynesiano e como estratégia para reestabelecer a lucratividade do capital. Sua ascensão foi acompanhada pelo predomínio do capital financeiro, pela deterioração das políticas sociais de bem-estar e pelo aumento da desigualdade social.

De acordo com Dardot e Laval (2016) contam que o termo neoliberalismo foi utilizado pela primeira vez no Colóquio Walter Lippman em Paris, em 1938, ainda que sem uma precisão técnica que o definisse. A partir desse período, suas discussões rompem com o liberalismo clássico do século XIX, com o objetivo de mudar os pressupostos basilares desse sistema para lidar com o socialismo.

Para Harvey (2014) o neoliberalismo é uma teoria de práticas político-econômicas que requer a liberalização no âmbito governamental e individual pautada pelas liberdades, estabelecendo uma estrutura institucional que prima pela propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Ainda no amparo em Harvey (2014), a função do Estado passa a ser o de guardião dessas práticas, o que aumenta seu domínio nas estruturas policiais, defensivas e legais para garantir os direitos de propriedade individuais, que assegura o desenvolvimento do mercado.

Alba Carvalho (2010) assinala que a tendência destrutiva do capital se acentua e se agrava no âmbito dos processos de mundialização de cunho neoliberal, não poupa nada nem ninguém. Acirra desigualdades, produz a destruição das pessoas e as submete à tirania do tempo do capital, que ignora as necessidades humanas.

Ressalta ainda que compromete a vida, a cultura, o bem-estar. No seu padrão predatório de expansão, investe contra a natureza, que gesta uma crise climática mundial com manifestações claramente brutais. Institui a cultura do descartável como um modo de ser do nosso tempo.

Outro fator que a mencionada autora acrescenta diz respeito à população europeia: juventudes que constituem uma nova geração de excluídos, filhos de classe média e de trabalhadores precarizados, com sérias dificuldades de integração à sociedade. Existem taxas elevadíssimas de desemprego jovem; excesso de qualificação para exercício de trabalhos precários e reformas educacionais emperradas.

Perry Anderson (1995) destaca que, com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, ocorreu, pela primeira vez, a combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, o que transformou totalmente o cenário econômico.

Conforme o autor, economicamente, o neoliberalismo fracassou por não conseguir nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, esse modelo alcançou muitos de seus objetivos, ao criar sociedades marcadamente desiguais, embora não desestatizadas como projetava. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito em um grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando

a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios e de que todos, seja confessando ou negando, necessitam adaptar-se às suas diretrizes.

Nos anos 2000, a América Latina surpreendeu o mundo com seus movimentos sociais populares radicais no Equador, na Bolívia, na Argentina, na Venezuela, no México, no Brasil, ao contestar o modelo de ajuste neoliberal que, até então, reinava absoluto, e gesta a sua “virada à esquerda”, marcada pela eleição de governos progressistas que estabeleceram um bloco heterogêneo, a incluir governos de esquerda (Alba, 2010).

Segundo Dardot e Laval (2016), após a crise do pós-guerra de 1973, surgiram dois tipos de neoliberalismo: um que propõe reformas sociais e defende o bem comum, e outro que prioriza a liberdade individual. Embora o primeiro tipo pareça mais moderado, é importante destacar que ele busca operar dentro dos princípios que fundamentais de um mercado livre, sem confrontar de forma direta as estruturas de poder e concentração de riqueza, o que limita a eficácia das reformas sociais que propõe.

Para com Karl Polanyi (2000) as sociedades de mercado são criadas pela ordem neoliberal e visam expandir os mercados e reduzir a regulação nas esferas políticas, sociais e econômicas, transformando a dinâmica social em um sistema global de mercado.

Ainda no amparo em Polanyi (2000) os instrumentos preferidos pelo capitalismo financeiro incluem ações, derivativos, títulos de dívida e o mercado de crédito, que promovem a mercantilização das relações sociais. Esse modelo busca estabilidade econômica com taxas de juros elevadas e a abertura de fronteiras comerciais, o que promove a livre circulação de mercadorias e capitais.

Já Gérard Duménil (2007), disserta que a América Latina foi uma das principais prejudicadas por esse modelo de mercado, pois interrompeu as tentativas de desenvolvimento autônomo e levou a uma reconfiguração das economias voltadas para os interesses dos países centrais.

Além disso, países como Chile e Argentina, sob ditaduras, já haviam implementado políticas neoliberais, que resultaram em uma queda significativa no poder de compra dos trabalhadores. Nos anos 1980 e 1990, o neoliberalismo se consolidou em diversos países latino-americanos, com governos a adotar políticas de ajuste estrutural e privatizações.

Nesse processo, Dardot e Laval (2016), analisam que a crise do modelo desenvolvimentista e a implementação das políticas neoliberais na América Latina geraram grandes desigualdades e dependência externa, o que culminou em crises cambiais e financeiras. O neoliberalismo aprofundou a concentração de riqueza e gerou serviços públicos precários e grande pobreza.

O que parecia ser um Estado democrático escondia os interesses de classes dominantes, e, a partir do início do século XXI, os movimentos populares reagiram, o que levou ao surgimento da chamada "onda rosa" com líderes de esquerda e centro-esquerda em países como Venezuela, Bolívia, Brasil, Argentina, Uruguai, Equador, Chile, Paraguai, com exceção do México, Colômbia e Peru que permaneceram com governos liberais conservadores.

Ainda segundo Dardot e Laval (2016), esses governos buscavam reformas sem confrontar completamente o neoliberalismo, mas encontraram grandes dificuldades em transformar a ordem existente, pois suas economias continuavam dependentes do capital financeiro.

Após a crise de 2008, a "onda rosa" foi enfraquecida, com mudanças políticas que reverteram muitas das conquistas progressistas. Entretanto, líderes como López Obrador (México) e Fernández (Argentina), assim como a resistência bolivariana, mostravam que a luta contra o neoliberalismo continuava viva na região.

Para Zizek (2020) as manifestações populares em países como Equador, Chile e Colômbia em 2019, que rejeitaram as políticas de austeridade e privatizações, demonstraram a insatisfação popular e o esgotamento do modelo neoliberal. Contudo, será necessária uma organização social mais robusta para enfrentar as disputas entre projetos distintos nesses países, com setores dominantes tentando acomodar as demandas populares sem mudar a estrutura neoliberal.

Ainda no amparo em Zizek (2020), qualquer análise sobre a conjuntura da América Latina precisa considerar o contexto global, especialmente a disputa hegemônica entre Estados Unidos e China. Enquanto os Estados Unidos tentam reconsolidar sua influência na região, após o período de maior autonomia política dos governos da "onda rosa", a China se estabelece como a principal parceira comercial, ao importar recursos minerais e agropecuários da região, além de investir fortemente em infraestrutura.

Segundo o autor, esse cenário coloca a América Latina no centro de uma disputa geopolítica, o que intensifica também as divisões internas, especialmente entre as classes sociais. De um lado, os Estados Unidos buscam garantir seu domínio na região, com o apoio das elites locais e fortalecendo as políticas neoliberais; do outro, há a mobilização das massas populares, que buscam resistir a esse projeto e construir alternativas mais justas e sustentáveis para o presente e futuro.

A partir de agora, o foco são as políticas sociais no Brasil, a considerar a trajetória das conquistas tardias e os retrocessos que marcaram o país. Faremos uma análise histórica do

processo de implementação dessas políticas, a destacar as vitórias ao longo do tempo e os desafios enfrentados.

3.4 Políticas Sociais no Brasil: das conquistas tardias aos retrocessos

A criação e implementação de Políticas Públicas na Europa esteve ligada aos processos históricos, sociais e econômicos que moldaram aquele continente, no Brasil não seria diferente. Por conseguinte, discorrer sobre a políticas públicas no cenário brasileiro, implica resgatar a trajetória histórica das mudanças de governo que aqui se desenvolveram e de que forma estas foram influenciadas pelas dinâmicas locais e globais do capitalismo.

De acordo com Teixeira, (2002, p.1) as Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade, mediações entre atores/atrizes da sociedade e do Estado.

Estas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade considerados vulneráveis. Tais demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por agendas que se criam na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

O principal intuito de compreender as Políticas Públicas brasileiras é entender que políticas públicas são idealizadas com a prerrogativa de satisfazer as necessidades sociais, em sua maioria, que não são atendidas pelo Estado. Refletem os desafios históricos ao processo de formação do cenário brasileiro. Para tanto, a definição de um alvo das políticas públicas evidencia que tipo de proteção social que será oferecida para a sociedade.

De acordo com Saravia (2006), as políticas públicas se estruturam a partir de diferentes vertentes que refletem as demandas sociais e a própria dinâmica política. Para o autor, essas políticas estão relacionadas à consolidação da democracia, à promoção da justiça social, à manutenção do poder e à busca pelo bem-estar coletivo, configurando-se como elementos orientadores das diversas ações que compõem determinada política.

O autor acrescenta que o processo de formulação das políticas públicas se apresenta como uma forma de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças de conceito. Diversos estudos e experimentos no campo das ciências sociais apontam para a necessidade de compreender o fenômeno das políticas públicas como resultado de um longo processo histórico, político, econômico e social, que se desenvolve desde as primeiras experiências desse contexto, surgidas na Europa, até sua consolidação na Primeira Fase da República.

Segundo Saravia (2006), a era colonial foi marcadamente acentuada pela carência de políticas públicas sociais, uma vez que os holofotes estavam voltados para o monopólio e a exploração econômicos, pouco importando, portanto, as condições de vida da população. Esse cenário tornou-se propício à atuação das comunidades religiosas, que exerciam atividades sociais voltadas ao bem comum. Nesse sentido, é relevante destacar os primeiros movimentos e revoltas sociais e compreender de que forma tais fatores interferiram nas questões políticas e ganharam importância no panorama social brasileiro.

Maria Cristina Piana (2009) afirma que, historicamente, o estudo das políticas sociais deve ser marcado pela necessidade de pensar as políticas sociais como “concessões ou conquistas”, na perspectiva marxista (Pastorini, 1997, p.85), a partir de uma ótica da totalidade. A autora acrescenta que dessa forma, as políticas sociais são entendidas como fruto da dinâmica social, da inter-relação entre os diversos atores, em seus diferentes espaços e a partir dos variados interesses e relações de força.

Não há como separar a realidade das políticas sociais do seu contexto histórico, todo modelo político é fruto de seu tempo e de seu momento, assim também, acontece com o tema em questão, pelo que o preceito de que todas as características de uma determinada política pública têm relação direta com a realidade da qual fazem parte como aponta Pereira (2013).

De acordo com Jessé de Sousa (2017), o desenvolvimento histórico brasileiro seguiu um percurso distinto do europeu, não em razão de heranças culturais imutáveis ou de supostos determinismos históricos, mas por ter sido moldado a partir de relações sociais de outra natureza, próprias da formação da sociedade brasileira.

Fator que merece destaque, no que concerne às políticas públicas, é o reconhecimento de que essa relação é de fundamental importância para compreender os esforços do Estado em responder às disparidades econômicas e ao acentuado nível de pobreza da sociedade brasileira. As precárias condições de vida e as desigualdades sociais constituem a base sobre a qual se formou grande parte da estrutura populacional, evidenciando que a gênese das políticas públicas no Brasil está diretamente ligada à tentativa de superação dessas desigualdades históricas.

Conforme Bacelar (2003), as políticas públicas brasileiras, especialmente nas fases iniciais de sua formulação, concentravam-se em promover o crescimento econômico e acelerar o processo de industrialização, sem, contudo, alterar as relações de propriedade vigentes na sociedade. Essa orientação estatal contribuiu para a manutenção de desigualdades estruturais e para o aprofundamento da miséria e da exclusão social, evidenciando que a questão social no Brasil está enraizada nas próprias bases históricas de formação econômica e política do país.

Segundo Iamamoto (2001), a questão social expressa as diversas formas de desigualdade que emergem do conflito entre o capital e o trabalho. Essas desigualdades produzem não apenas pobreza e exclusão, mas também resistência por parte da classe trabalhadora, que busca afirmar seus direitos e transformar as condições de vida impostas pelo sistema capitalista. A autora ressalta que, diante desse cenário, o Serviço Social assume a função de mediar as tensões geradas por tais contradições, seja por meio da atuação nas políticas públicas, seja pelo apoio direto aos grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a intensificação da exploração do trabalho e a busca por direitos básicos, especialmente durante a Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo, marcaram o ponto de ebulição da questão social. No Brasil, esse quadro se agrava devido à elevada concentração de renda e às persistentes desigualdades estruturais. As políticas públicas, assim, tornam-se instrumentos fundamentais para promover a justiça social e ampliar o acesso da população aos serviços e direitos essenciais.

De modo convergente, Bacelar (2003) destaca que, entre as décadas de 1920 e 1980, o Estado brasileiro assumiu um caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Não se tratava de um Estado de Bem-Estar Social, mas de um Estado voltado à promoção do crescimento econômico, sem, contudo, transformar as relações sociais e de propriedade que sustentavam as desigualdades históricas do país.

Ao contrário do que deveria ser, as políticas públicas passaram a ser tratadas como caso de polícia, principalmente quando a abordagem autoritária, repressiva do Estado em detrimento dos problemas sociais atuam como barreiras de contenção e exercício arbitrário do poder. Algo que vem desde os remotos tempos, principalmente com as populações menos favorecidas.

Resultante do crescimento desordenado da população, pelo aumento do índice de marginalizados socialmente, o controle social refletia o poder repressor contra as populações indígenas e os menos ativos economicamente, principalmente as classes trabalhadoras e minorias étnicas.

No pensamento marxista, as crises são vistas como consequências das contradições que fazem parte do modo de produção capitalista, que funciona com uma lógica de superacumulação e busca constante por aumentar os lucros (Marx, 1996).

Para o autor de “O Capital”, crises do mercado mundial conduzem os antagonismos e as contradições da produção capitalista até sua explosão. Importante destacar, ainda, que o crescimento das cidades, a pobreza e a exclusão social passaram a ser tratadas como problema de ordem pública.

Um fato que ilustra essa ideia foi conforme o pensamento de Marília Marasciulo (2023) quando traz à tona a Revolta da Vacina em 1904, quando a falta de diálogo e o autoritarismo, turbinaram esse acontecimento, deixando de ser um momento de inclusão social e a população organizou uma rebelião, a qual revelou as tensões entre a necessidade de saúde coletiva e os direitos individuais, assim como as disparidades sociais e a desconfiança nas autoridades governamentais.

Nessa época, o Rio de Janeiro sofria de inundações de doenças como a varíola, peste bubônica e febre amarela e o então governo de Rodrigues Alves lançou uma campanha de vacinação obrigatória, em 1904, sem um anterior preparo de conscientização e diálogo com a sociedade. Em resposta a essa truculenta atitude ocorreram as mais diversas manifestações e protestos contra a vacinação obrigatória. De um lado a revolta dos populares e de outro a força repressora do Estado, de modo a forçar a retirada dos moradores das suas moradias.

Para Marasciulo (2023), resta evidente que a Revolta da Vacina é um dos modelos de como as políticas públicas podem ser protótipo de falhas se não forem levadas em consideração as prerrogativas da inclusão e da transparência, como uma forma de diálogo entre o poder vigente e a sociedade, uma vez que não houve consulta prévia ou programas de conscientizar a população acerca da importância dessa questão.

Importante destacar, que as políticas públicas precisam envolver a sociedade desde a sua formulação até a sua plena execução. Assim, as campanhas educativas tornam-se imprescindíveis para combater a desinformação e aumentar a adesão voluntária, promovendo a transparência das informações.

De acordo com Fausto (2007), nos períodos dos séculos XIX e XX, os estados do Rio de Janeiro e São Paulo começaram a se industrializar. Esse fenômeno atraiu a atenção das classes trabalhadoras e principalmente da população menos favorecida, o que culminou na chegada dos imigrantes europeus.

Merece destaque a questão das greves operárias no Brasil em relação aos direitos trabalhistas, na intenção de conquistar melhores condições de trabalho, advindas da industrialização e da ausência de regulamentações para os trabalhadores. Essa mobilização em prol dos trabalhadores levou o Estado a criar mecanismos ou políticas públicas que atendessem às demandas e necessidades da população trabalhadora.

No começo do século XX, as condições de trabalho no Brasil eram bastante difíceis. Os trabalhadores enfrentavam jornadas que podiam chegar a 12 ou 16 horas por dia, recebiam salários baixos, e não tinham garantias como férias ou descanso semanal. Além disso, moravam em lugares insalubres, como os cortiços nas periferias das cidades.

Segundo Fausto (2007), esse cenário levou os trabalhadores a se organizarem em movimentos grevistas, inspirados por ideias socialistas e anarquistas trazidas por imigrantes europeus. Entre essas ações, destaca-se a Greve Geral de 1917, em São Paulo, que é considerada um marco na história do movimento operário brasileiro. Antes dela, também aconteceram outras paralisações importantes, como a dos ferroviários em 1906 e uma tentativa de greve geral em 1907.

Diante dessas mobilizações dos trabalhadores, o Estado começou a vê-las como uma ameaça à ordem pública e respondeu logo com repressão imediata.

Em contrapartida, o Estado via nessas mobilizações uma grande ameaça à ordem pública e o resultado foi a repressão imediata, haja vista a prisão dos líderes, a deportação dos imigrantes e a dissolução das manifestações. “Neste sentido, uma tal organização societária como a da época, especialmente quando o domínio da classe dominante era exercido pela via direta da violência armada, não propiciava a criação de freios sociais, como aponta Jessé Sousa” (Sousa, 2017, p. 48).

Foi nesse cenário que surgiram as primeiras organizações sociais da República (1900-1930), com a organização dos sindicatos e partidos que passaram a representar os trabalhadores. Esse período também conhecido como República Velha, consolidou um modelo político dominado pelas economias de São Paulo e Minas Gerais, baseado na conhecida política do café com leite. Importante ressaltar que, nesse momento específico, as políticas públicas não protegiam os interesses das populações desfavorecidas, mas das elites industriais e agrárias.

Victor Nunes Leal (2012) analisa que o federalismo brasileiro foi criado de forma a fortalecer o poder das oligarquias regionais, uma vez que os estados mantinham bastante autonomia política, enquanto a economia permanecia centralizada e altamente dependente de práticas coronelistas. Nesse contexto, a produção de café prevalecia em relação à diversificação industrial, o que contribuiu para a negligência das classes trabalhadoras e sua exclusão dos processos decisórios. excluindo-as dos processos de decisão. O voto de cabresto, bastante comum na época, funcionava como uma ferramenta de controle político utilizado pelas elites locais.

Segundo Leal (2012), o governo federal mantinha uma postura conivente com os interesses dessas oligarquias. Ele apoiava candidaturas alinhadas ao regime e garantiam que esses grupos permanecessem no poder. O sistema operava por meio de redes de influência e troca de favores, onde cargos e recursos eram distribuídos conforme a hierarquia política. Assim, consolidava-se uma estrutura excludente, marcada pela concentração do poder e pela ausência de representação das camadas populares.

Por conseguinte, o governo federal, coerente com o compromisso firmado com aqueles que detinham o poder, só diplomava candidatos da situação, de maneira a garantir a eternização dos grupos locais no comando. E tudo tinha seu preço, que variava a depender do grau e da hierarquia dentro do governo.

Vale ressaltar que grande parte da população vivia no campo, sem acesso aos direitos básicos, com uma economia de subsistência, desprovida de moradias dignas, com saúde precária e sem acesso à educação. Tudo isso fez com que despontassem novas demandas sociais a partir do êxodo rural e da industrialização.

Celso Furtado (2005) lembra que outro agravante no cenário brasileiro foi o fato de que a economia cafeeira produziu disparidades ainda mais crescentes, principalmente em relação à inflação e os prejuízos para a população urbana. Além de criar um inconformismo das populações rurais que viam todo investimento nas cidades, a privilegiar os setores de exportação e beneficiar os exportadores do grão.

Nota-se que todo e qualquer investimento nos direitos básicos era voltado para as elites dominantes. A educação, saúde, moradia não eram uma prioridade de todos. Além do mais, com as políticas de saneamento básico e reestruturação das cidades, inspirado nos modelos europeus, agravou-se ainda mais a situação social, a exemplo da demolição dos cortiços e casas mais pobres com territórios cada vez mais contrastantes com as regiões urbanas.

Mais uma vez o autoritarismo e a exclusão geravam barreiras e fomentavam a resistência popular. Não havia políticas públicas para combater a desigualdade social, a discrepância era evidentemente marcada. O voto era o privilégio de alguns poucos alfabetizados.

Conforme Fausto (1975) argumenta, a partir de 1917 os movimentos sociais, greve dos operários e os movimentos camponeses do Nordeste eram reprimidos com muita violência, o que mostrava, mais uma vez, a truculenta força do Estado e a ausência das políticas sociais.

A partir de 1930, surgiram as organizações das indústrias, como o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), o Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Estado de São Paulo (IDORT). Estas organizações se empenharam em aperfeiçoar a organização e racionalização do trabalho. Influenciadas pelo Taylorismo, sistema que buscava aumentar a eficiência produtiva por meio da divisão do trabalho, padronização de tarefas e controle rigoroso do tempo de execução. Contudo, em 1937, com o Estado Novo, a repressão e perseguição aos operários aumentou como pode ser constatada face à deportação dos estrangeiros.

Com a chegada do ano de 1920, ocorreram muitas mudanças no final da primeira república, com diversas reformas no setor trabalhista, devido às greves e movimentos operários. A criação da Comissão de Conciliação, teve como objetivo resolver os conflitos entre empregados e patrões, para promover a redução e regulamentação das jornadas de trabalho, além de tentar proibir o trabalho infantil.

Marcadas pela contrastante desigualdade social, as políticas públicas da Primeira República foram marcadas pela a divisão de classes. O modelo dos regimes oligárquicos fez com que emergissem as resistências, porque apenas as elites dominadoras eram favorecidas e se ignoravam os mais pobres e periféricos.

Quer dizer, com toda exacerbação das desigualdades sociais aconteceram as primeiras discussões sobre direitos trabalhistas, os primeiros pensamentos na linha de enfrentamento das oligarquias e o levante das classes populares, que foram fundamentais para pressionar o Estado a criar e expandir as políticas públicas.

Fausto (1975) argumenta que, a partir de 1917, a situação de precariedade dos trabalhadores e grande exploração capitalista do início do século XX, fizeram surgir muitas greves de operários que eram relacionadas ao movimento operário no Brasil. As greves, nesse contexto, foram promotoras das políticas públicas principalmente para regularizar as jornadas de trabalho, salário mínimo e início da extinção do trabalho infantil.

Deu-se, ainda, a ascensão de novos movimentos que questionavam as oligarquias. Fundamental para esse momento foi o tenentismo e as articulações políticas que levariam à Revolução de 1930. Todavia, nem sempre as políticas públicas foram uma efervescência para a vida da população menos favorecida. Um fenômeno interessante foi que, em alguns momentos as políticas públicas foram usadas para enfraquecer os movimentos sociais, travar os movimentos sindicais.

Conforme Fausto (1975) explica durante a ditadura do Estado Novo, houve um grande controle sobre a classe trabalhadora, promovido por meio de uma legislação centrada na autoridade estatal. Nesse sentido, um dos instrumentos mais emblemáticos desse controle foi a criação do imposto sindical através da nova legislação de 1939, que possibilitava ao governo interferir diretamente tanto na direção quanto na viabilidade financeira dos sindicatos.

Grande exemplo desse fenômeno foi o que aconteceu na Era Vargas em que o controle sindical buscava mediar os conflitos entre patrões e empregados, mediado pelo governo. O Presidente Getúlio Vargas, motivado por interesses políticos e assombrado pelas pressões populares foi o primeiro a institucionalizar as políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora.

Mediante estas considerações, é pertinente tecer considerações sobre a grande depressão, a crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos, como dito, impactou profundamente tanto na política quanto na economia brasileira. Devido à superprodução de bens agrícolas e industriais e o fato de que a demanda não acompanhou esse crescimento. O resultado foi um elevado estoque e a queda de preços e especulação financeira.

Fausto (1975) acrescenta que a passagem dos anos 1920 para a década de 1930 foi marcada por um processo de transição política do Brasil, influenciado decisivamente pela crise mundial de 1929. Há um fator crucial que empurra o Brasil. A crise originada nos Estados Unidos ultrapassou fronteiras devido ao comércio internacional e à redução de investimentos internacionais. O Brasil, por sua forte dependência da economia cafeeira, foi fortemente afetado.

Segundo o autor, a crise teve um impacto que desafiou os princípios do liberalismo econômico e acabou sendo usada como justificativa política para o crescimento de posições mais autoritárias. Nesse contexto, passaram a fazer críticas à liberdade de expressão e à diversidade partidária, considerados agora como fatores que poderiam gerar instabilidade.

Piana, (2009) argumenta que o período que vai de meados do século XIX até os anos de 1930, é marcado predominantemente pelo liberalismo e sustentado pela concepção do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado.

A autora ao citar Faleiros (1991, p.8) afirma que as políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

A revolução de 1930 definitivamente ficou gravada na história do Brasil como um dos momentos mais impactantes, ao passo que se despedia da Primeira República, inaugurava mais um capítulo não apenas da identidade brasileira, mas sobretudo de hegemonia política. De modo mais claro e preciso quando Getúlio Vargas assumiu o poder, o Brasil passou a ocupar um patamar intervencionista. Embora sob o pressuposto da modernização industrial e econômica criava-se um capítulo ainda mais impactante na história.

É preciso descrever os impactos políticos do governo formado após a revolução e as reformas implementadas, para entender que a insatisfação com a velha república, o predomínio das oligarquias somadas à crise de 1929 foram fatores determinantes para que a ruptura política viesse à tona.

O descontentamento com a política de valorização do café, a falta de representação para as classes médias urbanas e para a classe trabalhadora seriam elementos mais que necessários para uma estruturação interna da política nacional.

Behring e Boschetti (2016) analisam que a Revolução de 1930 foi um momento de inflexão no longo processo de constituição das relações sociais tipicamente capitalistas do Brasil e que os primeiros sete anos foram marcados por uma forte disputa de hegemonia e da direção do processo de modernização, quando em 1937 instaura-se a ditadura do Estado Novo com Vargas à frente, finalizam.

Outro período que precisa ser mencionado surge a partir desse processo da Reforma Constitucional e da criação do Estado Novo. Com a promulgação da nova Constituição, que refletia o fortalecimento do Estado, que abraçava os interesses sociais, criava instituições mais modernas, com intervenções federais que enfraqueciam as oligarquias, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Carlos Nelson Coutinho (2006), aponta para a ideia de que mesmo com todas essas transformações, seja a política de incentivo à industrialização, seja a criação de bases para diversificação econômica, o cerne da questão social continuava o mesmo, o monopólio das elites, de forma que suas demandas estivessem no centro do debate. Na contramão dessa possibilidade, o Estado esteve sempre a serviço de interesses estritamente privados.

De acordo com Tânia Bacelar (2003) a partir da emergência do Estado Novo, o país passou por mudanças bruscas que transformaram um país rural de economia agrícola em um país urbano e industrializado. Essencialmente, o que caracterizava o Estado brasileiro nesse período (1920-1980) era seu caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Não era um Estado de Bem-Estar Social. O Estado era o promotor do desenvolvimento e não o transformador das relações da sociedade.

Há de se mencionar ainda o patrimonialismo na relação entre Estado forte e sociedade civil frágil a partir do que pensamento do intelectual Carlos Nelson Coutinho. Para o autor, a essência do Estado brasileiro reside em aparelhos coercitivos e repressivos, o que reflete um modelo historicamente marcado pelo autoritarismo e pela centralização do poder. Esse padrão institucional, baseado em uma lógica patrimonialista, ajudou a fortalecer um Estado mais autoritário e, ao mesmo tempo, deixou a sociedade civil mais fragilizada e desorganizada, afastada da participação na elaboração de políticas sociais.

Continua, ainda, o autor a citar o fato de que em última instância, terminem por predominar as políticas que asseguram a reprodução da sociedade de acordo com o interesse do conjunto das classes dominantes (muitas vezes em oposição a setores ou frações de tais classes),

há de se entender que conforme acrescenta esse fato resulta de um processo bastante complexo: a unidade relativa do poder do Estado é fruto de um movimento contraditório, cujo vetor não está estabelecido *'a priori'*.

O conceito de patrimonialismo, segundo Jessé Sousa (2017) perde qualquer contextualização histórica, fundamental no seu uso por Max Weber, e passa a designar uma espécie de mal de origem da atuação do Estado como instituição em qualquer período histórico. E isso expõe uma espécie de dominação, sem distinção dos interesses das elites e dos pobres.

Nesse sentido, o Estado patrimonial, segue as linhas desde o período colonial, com os interesses voltados para o domínio das oligarquias, em que os interesses privados vinham em primeiro plano e em consequência, os interesses públicos dependiam dos interesses dos dominantes. E em consequência: a noção de patrimonialismo está no lugar da noção de escravidão e serve para tornar invisíveis as relações sociais de humilhação e subordinação (Sousa, 2017).

Conforme destaca Ricardo Pagliuso (2021) ao lado do legado da escravidão e da hierarquização racial dela resultante, bem como da desigualdade social e de gênero o mandonismo, personalismo e o patrimonialismo como elementos que confirmam o caráter autoritário da sociedade brasileira. Segundo o autor, o patrimonialismo é uma constante que atravessa a sociedade brasileira, desde a colonização até o período posterior à Constituição de 1988.

Para alguns autores o patrimonialismo moldou a história brasileira, de modo a manter a sociedade civil em uma posição subordinada. Seguindo o raciocínio do autor, o Estado não se desenvolveu como mediador imparcial, mas como um instrumento para preservar os privilégios das classes dominantes, ao que o autor chamaria de um Estado forte em face de uma sociedade frágil, com baixa capacidade de organização.

Antônio Gramsci (1978) descreve "revolução passiva" como um processo de transformação social, econômica ou política em que mudanças significativas ocorrem sem uma ruptura extrema ou sem a mobilização popular. Trata-se de um movimento pelo qual todas as transformações são conduzidas pelas elites, mantendo a ordem preexistente e eliminando as manifestações e interferências dos menos privilegiados, sem tocar no predomínio dos privilégios elitistas.

Desta forma, todas as reformas são implementadas de uma maneira em que a participação revolucionária do povo fique obscura, sem nenhuma mobilização das classes dominadas. Coutinho aplicou esses conceitos para verificar até que ponto o desenvolvimento

do Estado e da sociedade brasileira, se modernizava e ao mesmo tempo mantinham ilesas as estruturas de poder.

Assim, fica nítida a premissa de que as mudanças controladas pelas elites sempre mantiveram a ordem existente, a preservar o privilégio das oligarquias, modernizavam a sociedade sem produzir as rupturas desejadas pelos movimentos sociais revolucionários, mantendo a repressão e o autoritarismo velado.

De tudo que foi explanado, tem-se que as reformas e modernizações foram implementadas sem redistribuição de terras ou poder, de forma a perpetuar a desigualdade social. Assim, a revolução passiva pode ser entendida como o jeito do Estado de produzir reformas controladas para não incentivar rupturas revolucionárias enquanto a via prussiana parte do pressuposto das elites promoverem a modernização sem perder a hegemonia e o poder.

Neste sentido, outras questões igualmente cruciais e relevantes para a ampliação das políticas públicas como geradoras de transformação social, especialmente no que diz respeito ao direito do voto, à reforma educacional e as leis que versam sobre os direitos trabalhistas.

Segundo Martins (2010), a criação das Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs) pela Lei Eloy Chaves, em 1923, representou um marco inicial na construção das políticas públicas de previdência social no Brasil, sendo um divisor de águas na proteção dos direitos trabalhistas no país. Este processo reflete a tentativa do Estado de responder às pressões de trabalhadores urbanos e controlar o movimento operário por meio de políticas trabalhistas e previdenciárias.

Desta forma, a pressão por políticas sociais no Brasil foi impulsionada por movimentos grevistas e pelo temor das elites em relação à radicalização socialista e anarquista entre os trabalhadores. Assim, a questão social ganhava relevância internacional, com experiências de segurança social sendo implantadas em países como Alemanha e Estados Unidos.

É importante considerar que existia uma pressão da classe trabalhadora sobre o Estado na perspectiva da garantia e conquista de direitos e há por outro aspecto o fato de que a criação das CAPS foi, em parte, uma tentativa de acalmar os movimentos grevistas e prevenir a adesão ao anarquismo e socialismo que influenciavam as classes trabalhadoras urbanas. Ao mesmo tempo foi um passo importante na construção das políticas públicas previdenciárias, e que posteriormente favoreceu a criação de um sistema previdenciário mais amplo e centralizado.

Apesar das desigualdades sociais no cenário brasileiro, as restrições à liberdade e a luta contra o fascismo, tanto fora quanto dentro Brasil levaram o governo de Getúlio Vargas a enfrentar forte oposição em todas as camadas da população. A queda de Vargas em 1945, pelas forças armadas, marcou o fim do Estado Novo e o surgimento da Nova República.

É importante afirmar que a nova Constituição de 1946 restabeleceu o regime democrático, assegurando os direitos civis e políticos, na promoção de direitos em todas as esferas e reconhece os direitos e o equilíbrio entre os três poderes.

Sobre o período da Ditadura militar, os autores Ricardo Lara e Mauri Antônio da Silva (2015), relatam que os direitos trabalhistas e sociais sofreram retrocessos com a implantação da ditadura civil-militar no Brasil em 1964. Para eles, o golpe de 1º de abril, apoiado pelo imperialismo norte-americano, pelos setores conservadores da alta hierarquia da Igreja Católica, pela burguesia internacional e nacional (industrial e financeira, os grandes proprietários de terras), conteve o avanço das forças populares que vinham num crescente nível de organização e mobilização em torno das lutas pelas reformas de base.

Do ponto de vista das políticas públicas e das modificações ocorridas no país, o ponto crucial para essas transformações ocorreu por meio da modernização das cidades e do fomento da indústria. Desde o período colonial até os inícios do século XX, percebe-se que a realidade brasileira, em todos os seus níveis, social, político, econômico, raça e gênero, perpassou por diversas vias de ruptura e continuidade desde as primeiras produções e exportações até as primeiras legislações trabalhistas e a garantia dos direitos alcançados a ferro e fogo pela luta dos sindicatos, movimentos e greves.

Contudo, ao mesmo passo que o Estado desenvolvimentista brasileiro promoveu o crescimento e a expansão da industrialização e, conseqüentemente, da economia, também deixou fortes marcas que refletem até hoje nas desigualdades sociais no Brasil. A expansão econômica desse período não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem direitos sociais à população. Daí o advento do populismo, entendido como uma estratégia política que busca mobilizar as massas em torno de demandas populares, como forma de resposta a essas desigualdades.

Como lembram Behring; Boschetti (2016, p.42) é preciso relacionar as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural.

Observa Lilia Schwarz (2019) que de toda maneira, e a despeito de vivermos num longo período de redemocratização, firmado desde a Carta Magna de 1988, que tornou mais

robustas as instituições brasileiras, o certo é que o conceito continua operante no Brasil, onde a prática política ainda é muito afeita à mistura entre afetos públicos e privados. Essa contaminação de esferas leva, por sua vez, ao fortalecimento dos pequenos e grandes poderes pessoais, ampliando as possibilidades de suas ações nas esferas do Estado.

Por consequente, há muitas contradições presentes no processo histórico brasileiro, especialmente, no que se refere à relação entre o Estado e a sociedade civil desde a formação de um Estado patrimonialista, que priorizou as elites em detrimento da população mais vulnerável, até a modernização controlada das estruturas econômicas e sociais. Realiza-se uma continuidade de privilégios das classes dominantes, mesmo em momentos de supostas transformações e de democratização.

José Maurício Domingues (2002) sintetiza o conceito de modernização conservadora com base em alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar destaca-se a resistência a mudanças estruturais na propriedade da terra. Dessa forma, os grandes proprietários mantêm não apenas o controle sobre a terra, mas também sobre a força de trabalho rural, que permanece subordinada a relações de dependência pessoal e à extração direta do “excedente” econômico.

Conforme o seu pensamento, na modernização conservadora as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso: a modernização fazia-se, sob a liderança e levando muito em conta os interesses dos proprietários agrários, conformando-se uma subjetividade coletiva centrada em um bloco transformista, cauteloso e autoritário em suas perspectivas e estratégias.

Ao considerar toda a fase de crescimento econômico desse intervalo, há também de observar que a concentração de renda aumentou, assim como a desigualdade social, uma vez que as políticas de redistribuição não acompanharam tal crescimento. Isso ocorreu porque se mantinha a lógica de manter a estabilidade das elites, por meio do controle social e da repressão aos movimentos trabalhistas.

Munakata (2010) analisa que o marco político mais significativo de 1978 foi a irrupção do movimento grevista iniciado na região do ABC paulista, que celeremente se espalhou por outros centros urbanos, envolvendo milhares de trabalhadores/as. Mais do que simples reivindicações salariais, essas greves representaram o retorno da classe trabalhadora à cena política, marcando uma inflexão histórica no processo de redemocratização do país. Ao destacar a força organizativa dos/as trabalhadore/as, o autor destaca que esse movimento não apenas desafiou a ordem autoritária vigente, mas também inaugurou novas formas de participação social e política no Brasil.

Isto posto, “A revolução passiva” fundamentada em Gramsci, indica como as elites conduziram as mudanças para preservar sua hegemonia e mascarar a ausência de participação popular efetiva. Nesse contexto, a criação de políticas públicas, como as Caixas de Aposentadoria (CAP), emerge como uma estratégia às pressões dos movimentos sociais.

Ainda se apresentava como uma tentativa de conter a adesão das classes trabalhadoras a ideais revolucionários. O caráter contraditório dessa medida fica nítido: enquanto representaram avanços iniciais na garantia dos direitos trabalhistas, também funcionaram como ferramenta de controle social.

Ao longo da história do Brasil, rupturas aparentes como a transição para Nova República de 1946, trouxeram importantes avanços formais, mas não romperam totalmente com a desigualdade estrutural. Por conseguinte, o populismo tornou-se estratégia de mobilização das massas que mascara a ausência de políticas públicas efetivas para redistribuir riqueza e poder.

A Constituição de 1988, intitulada como “Constituição Cidadã”, representou um marco na consolidação dos direitos sociais e na redemocratização do país. Contudo, esse momento de avanço democrático foi rapidamente tencionado pelo advento do neoliberalismo, cujas políticas privilegiam o mercado e a flexibilização dos direitos sociais, em detrimento dos princípios de igualdade e justiça sociais previstos na Carta Magna.

Isto posto, a promessa de um estado democrático, capaz de mediar conflitos de forma imparcial e garantir direitos para todos, permanece ameaçada por uma lógica econômica que perpetua a exclusão social e fragiliza os direitos conquistados. Por conseguinte, é possível que, embora marcos como a Constituição de 1988 tenham simbolizado avanços na consolidação de direitos sociais e democráticos, as estruturas de poder no Brasil resistiram às mudanças mais profundas.

Quer dizer, preservaram desigualdades históricas. Esse cenário se tornou ainda mais desafiador com a chegada do neoliberalismo, que orientou as funções do Estado e aprofundou as tensões entre a lógica de mercado e a garantia de direitos sociais.

Na próxima subseção, será analisado o impacto da inserção do neoliberalismo no Brasil sobre as políticas públicas, os direitos sociais e a organização do Estado, além de suas repercussões significativas para sociedade brasileira.

3.5 Inserção e repercussões do neoliberalismo no Brasil

A partir desta subseção, será analisada a inserção dos neoliberalismos no Brasil, de modo a mencionar os seus impactos nas políticas públicas, nos direitos sociais e na organização do Estado. Além disso, serão discutidas as principais repercussões desse processo para a sociedade brasileira com ênfase nas transformações socioeconômicas e nas dinâmicas de exclusão resultantes desse modelo.

Carvalho (2010) destaca que uma das características centrais da civilização do capital, especialmente no final do século XX e início do século XXI, é o aumento do contingente de trabalhadores considerados supérfluos. Impedidos de vender sua força de trabalho no mercado formal, muitos acabam por recorrer à economia marginal, e enfrentam condições precárias e, em alguns casos, trilhando os arriscados caminhos da imigração considerada como ilegal.

O que, conforme a autora supracitada incorre, inegavelmente, nas instabilidades, crises, desproteção social, e violências que marcam o cenário contemporâneo na civilização do capital e ainda, este padrão de dominação social abstrata e sutil do sistema do capital, articula-se, nos tempos contemporâneos, com as formas de opressão, de discriminação e de exclusão, no âmbito do racismo, do sexismo, da religião a encarnar um neocolonialismo.

Sob o mesmo ponto de vista, o principal eixo de questionamento reside na incompatibilidade entre democracia e capitalismo financeirizado neoliberal, que incorpora a desigualdade como uma de suas regras fundantes. Não seria concebível discutir democracia sem levar em consideração o capitalismo e a formação do Estado neoliberal, cuja formação se dá pela naturalização das assimetrias, conforme aponta Luís Miguel (2022). Por conseguinte, a inserção dos neoliberalismos promoveu uma reconfiguração das relações sociais ao ampliar desigualdade e exclusão. Neste conduto, os direitos sociais foram progressivamente ameaçados.

Luís Miguel (2022) afirma que a análise da democracia brasileira no cenário neoliberal exige a compreensão do contexto histórico pós-ditadura. Até 1980, o país enfrentou o regime militar e conviveu com uma transição democrática lenta e frágil.

Conforme David Maciel (2011) a união política das diversas frações burguesas em torno da candidatura de Fernando Collor para evitar a vitória da esquerda e atualizar a situação cesarista, ou seja, a capacidade do governo de reunir um campo político conservador ao seu redor, mas sem ter a habilidade de orientar o bloco no poder sobre as direções a serem tomadas. Tal fenômeno já se manifestava no governo Sarney, mas não pretendia construir uma nova hegemonia burguesa.

O compromisso do novo presidente com o projeto neoliberal radical foi, contudo, precipitado, especialmente, no que diz respeito aos princípios neoliberais. Continua no mesmo raciocínio ao apontar que fundamentado na redução forçada da liquidez como mecanismo de controle da taxa inflacionária, o plano Collor I determinou o confisco dos ativos de contas correntes e aplicações financeiras, determinou uma reforma monetária. Um evidente anúncio da aurora neoliberal.

David Maciel (2011) afirma que a ofensiva neoliberal efetuada pelo governo atraiu o apoio de grande parte da mídia e de frações do bloco no poder e formou, com isso, as primeiras reformas neoliberais, com abertura comercial acelerada, redução das tarifas de importação e início da privatização das empresas estatais.

O que gerou um cenário de desemprego e rebaixamento da renda salarial. Outro fator marcante foi que em seu governo, Collor, privatizou 18 empresas estatais, por um montante de 5.371 milhões de dólares, incluindo-se valor de venda e dívidas transferidas, como afirma (Filgueiras, 2000, p.14).

De acordo com Gramsci (2001), o termo cesarismo militar diz respeito ao tipo de regime político adotado por Estados em que a passagem de uma sociedade agrária para o capitalismo industrial moderno não ocorreu por meio de uma revolução.

A partir desse conceito de cesarismo, e ao analisar o comportamento cesarista assumido pelo governo Sarney em relação às diferentes frações do bloco no poder, percebe-se que ele se deu de forma bastante defensiva. O governo buscou evitar que a crise de hegemonia alcançasse um ponto de desagregação irreversível da ordem, com consequências imprevisíveis para a manutenção da dominação burguesa.

A influência militar sobre o governo Sarney, uma herança do cesarismo militar da época da Ditadura foi fundamental para a sustentação da situação cesarista do período. No entanto, isso não impediu a utilização de mecanismos autoritários, como o controle dos confrontos políticos, a manipulação do Congresso Nacional e dos partidos durante o processo da constituinte, além do uso excessivo do aparato repressivo e da manipulação das informações (Maciel, 2011).

Segundo Filgueiras (2000) e Bresser-Pereira (1998), no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, esse processo foi visível através do programa de privatizações. Entre 1994 e 2002, mais de 70 empresas federais foram privatizadas. Os setores que mais foram atingidos foram o siderúrgico, com 8 empresas, entre elas a Companhia Siderúrgica Nacional; o petroquímico, com 27 empresas; o sistema elétrico, com 3 empresas, o setor ferroviário, com

7 empresas; os portos, com 2 empresas; o sistema bancário, com 4 instituições; e as telecomunicações, com 6 empresas, entre outras.

À medida que os serviços antes públicos passam a ser praticados pela iniciativa privada, o governo cria uma série de agências reguladoras para fiscalizar a qualidade dos serviços prestados. Para os serviços de saúde a Agência Nacional de Saúde Suplementar(ANS), para os serviços de telefonia a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), para os serviços de petróleo, gás e combustíveis a Agência Nacional do Petróleo (ANP), para os serviços de aviação civil a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), para os serviços de vigilância sanitária a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) entre outras agências reguladoras.

Durante os governos petistas de 2003 a 2016, houve uma articulação entre o mercado e a intervenção estatal, favorecida pelo crescimento econômico e pela expansão dos programas sociais. De acordo com Fagnani (2017), o mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) foi caracterizado por intensos conflitos políticos e econômicos no Brasil, apresentando traços de políticas antipopulares e antidemocráticas.

Segundo Santos et al. (2018), um dos aspectos mais relevantes da Constituição Federal de 1988 foi a busca pela efetividade dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no art. 3º, especialmente ao instituir um sistema amplo de proteção social denominado Seguridade Social. Este sistema estrutura-se em dois grandes eixos: um voltado para a saúde e outro para a previdência e a assistência social. A Seguridade Social refere-se a um conjunto de políticas públicas destinadas a garantir a proteção dos/das cidadãos/ãs em situação de vulnerabilidade social e a promoção do bem-estar da população.

Marco Paccola e Giovanni Alves (2018, p156) apontam em artigo que:

Sem romper com os alicerces fundamentais do modelo neoliberal, durante os mais de 13 anos em que esteve no governo, o PT passou gradativamente a aglutinar as disputas entre duas correntes, o neoliberalismo, que permaneceu como projeto hegemônico na política brasileira, mas que passou a conviver com uma política menos rígida aos seus fundamentos, sintetizada no que convencionou chamar corrente neodesenvolvimentista.

Ainda, conforme os autores, o modelo desenvolvido pelo Partido dos Trabalhadores, como resultado da correlação de forças que se materializou no período, foi responsável, por um duplo redirecionamento da política nacional. Primeiramente, por vincular ao programa neoliberal uma rede de proteção social com intuito de reduzir os altos índices de miséria e pobreza enfrentados pelo país, além de implementar uma política de expansão de

renda que, embora em ritmo ameno, mostrou-se constante. Em segundo plano, ao beneficiar, através da política econômica, outros setores da burguesia nacional, que obtiveram ganhos significativos com esta estratégia. Entre estes setores destacam-se os produtivos como a indústria, o agronegócio exportador, o setor petrolífero, entre outros.

Ao levar em consideração o ponto de vista dos autores que afirmam que ainda no governo Lula, com o surgimento de diversas políticas focadas nos setores produtivos, como a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE) em 2004, o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) em 2008 (Paccola, 2016, p. 193-201). Além das políticas sociais como o Programa Bolsa Família que tiveram maior celeridade. Esta política neodesenvolvimentista foi aprofundada no governo Dilma (Boito Júnior, 2016, p.156).

Em artigo publicado no Jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, Leda Maria Paulani (2012) enfatiza que na segunda década deste século, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas desde 2011, o Brasil esteve em evidência. E, mesmo com o mundo em crise, a economia brasileira continuava em crescimento.

A autora expõe alguns questionamentos: como entender o que está a passar no Brasil? Estaria o país, depois de mais de duas décadas de estagnação e crescimento pífio, de novo na retomada de uma trajetória sustentada de crescimento? Mas, mais importante, estaria nossa economia finalmente no resgate da autonomia e do poder soberano que chegou a vislumbrar em meados do século passado? Estaríamos finalmente prontos a deixar a situação de dependência e submissão que secularmente nos caracteriza?

As respostas são por ela apontadas prontamente, quando destaca que, por meio da redução da desigualdade distributiva e do surgimento da assim chamada “nova classe média”. Ela ressalta que o crescimento da economia brasileira na primeira década deste século precisa ser analisado à luz de como o país foi se inserindo no cenário mais amplo da acumulação global, em meio a um processo de profundas transformações no capitalismo.

Fator que merece destaque, no que diz respeito ao principal ataque às políticas públicas foi a Proposta de Emenda Constitucional mais conhecida como a PEC do fim do mundo, que visou alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs), de modo a instituir o Novo Regime Fiscal, assim como estabelecer outras providências.

Segundo consta, em seu artigo, a PEC 241 foi aprovada na Câmara dos Deputados e transitou no Senado Federal sob o número 55, e, apesar das tentativas de pressão social através de movimentos sociais contrários a essa medida, a PEC 241/55 foi aprovada, passou a ser a

Emenda Constitucional nº 95 dos ADCT, sancionada por Michel Temer em 15 de dezembro de 2016.

Nos últimos governos até o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, houve uma certa ascendência dos progressos nas lutas sociais. Ao que a autora ainda acrescenta, a desaceleração do crescimento devido às crises cíclicas que são inerentes à lógica do capital, serviram de sustentáculo a um discurso novo e perigoso de ataque ferrenho às medidas de proteção social, as quais foram tomadas inclusive pelas grandes massas.

Fagnani, (2019, p. 122) afirma que:

de 2015 a 2018 foi um tempo de ameaças concretas de dissolução desse inédito ciclo de construção da cidadania social. Políticas de austeridade geram recessão, o que é funcional para rebaixar custos trabalhistas, combater a inflação mediante o desemprego, discriminar programas redistributivos, criminalizar partidos populares ditos populistas e justificar a implantação do Estado Mínimo liberal, dado que não há alternativa, o que equivale a declarar que as demandas sociais da democracia não cabem no orçamento.

O autor acrescenta outro fator preponderante nesse panorama que foi o golpe antidemocrático de 2016, que se mostrou ainda mais ofensivo às políticas públicas. Segundo ele, com a vitória, em 2018, do representante da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), surgiu uma nova onda ultraconservadora.

Singer (2018) aponta que com todo o progressismo de esquerda ao avanço bolsonarista o traço de neoliberal esteve presente, com maior ou menor acento e estabelecendo-se como contraponto a qualquer ensaio democrático mais substantivo. Entretanto, durante os governos PT uma série de políticas foram implementadas, de forma a permitir a importante redução da extrema pobreza. Cohn (2020, p. 143), escreve que até 2016 houve a construção de um arcabouço institucional inspirado, em certo ponto, no modelo de Estado de Bem-Estar Social proveniente do pós-1988. Contudo, passou-se a observar sua desconstrução. A autora afirma que a destruição desse projeto ocorreu pela radicalidade do projeto neoliberal e tudo que ele representa.

A mesma autora acrescenta que, em 2019, o cenário se tornou ainda mais severo, e a destruição da rede de proteção social ocorreu de forma truculenta. Por conseguinte, o pacto de solidariedade social consagrado na Constituição de 1988, que vinha sendo construído com grande dificuldade, foi rompido por um mandatário eleito para essa finalidade. No governo de Jair Bolsonaro, observa-se, mais uma vez, os pobres serem excluídos da agenda pública.

Cohn (2020) cita algumas dessas políticas reacionárias, quando afirma que o Brasil voltou ao mapa da fome; acompanhou o surto de sarampo ressurgir, assim como a sífilis; além

de haver a culpabilização dos pobres por terem ousado começar a ocupar o mesmo espaço dos não pobres, seja em aeroportos em Miami, ou nas universidades. Em consonância com esse entendimento, Abrucio *et al* (2020, p. 668), afirma que o governo Bolsonaro teve “como principal adversário as ideias da Constituição Federal de 1988, principalmente a expansão da atividade governamental gerada pelo crescimento dos direitos de cidadania e os freios e contrapesos reforçados pelo novo arcabouço constitucional.”

Segundo o ex-presidente, o Brasil não seria “um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o povo “nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa [...] Que eu sirva para que, pelo menos, eu possa ser um ponto de inflexão, já estou muito feliz” (Valor, 2019).

A fala do então presidente se concretizou com a redução de trinta e nove ministérios, em 2015, para apenas 22, em 2019. Segundo Cardoso Junior (2019), essa mudança refletiu uma redução dos gastos públicos orientada por uma visão equivocada de ajuste fiscal, em curso no país desde o golpe de 2016. Tal medida, confirmou uma visão liberal-conservadora, ideologicamente orientada. Além disso, uma perspectiva ultrapassada e simplista sobre o papel do Estado na sociedade contemporânea.

O governo Lula tem avançado na implementação de políticas sociais fundamentais, como a ampliação do Bolsa Família e a recuperação de investimentos em áreas como saúde, educação e moradia, com o objetivo de reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida da população vulnerável. No entanto, a execução dessas políticas enfrenta desafios significativos devido à oposição de setores neoliberais, que buscam impor a austeridade fiscal e limitar os gastos públicos. Segundo cientistas políticos, o fortalecimento dessas políticas sociais é dificultado pela pressão dos setores que priorizam a estabilidade econômica à custa dos investimentos sociais (Boito, 2019; Abranches, 2018).

De acordo com os autores ora citados, o neoliberalismo tem sido uma barreira importante para o avanço de uma agenda mais progressista e voltada para a redistribuição de recursos. A insistência em manter o controle da dívida pública e a limitação dos gastos sociais, em nome do ajuste fiscal, impede que o governo Lula implemente políticas públicas mais robustas que combatam efetivamente as desigualdades sociais no país. A resistência do mercado financeiro e das forças políticas neoliberais dificulta a expansão de programas voltados para as camadas mais pobres da população.

Após traçar um panorama histórico sobre a consolidação das políticas públicas ao longo do grande domínio do neoliberalismo, até para compreender os rebatimentos deste no assunto aqui estudado, convém, agora, encaminhar a discussão ao objeto desta pesquisa, isto é, a Escola de Tempo Integral como uma política de proteção social.

4 HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DO TEMPO COLONIAL À CONTEMPORANEIDADE, EM SEU TEMPO INTEGRAL

Na seção anterior, abordamos o desenvolvimento das políticas públicas desde suas origens na Europa até os dias atuais, na particularidade brasileira. Depois de discutir estas questões fundantes, importa, agora, expor mais especificamente o objeto de estudo desta pesquisa, a partir de um levantamento histórico das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na implementação da ETI.

Ao analisarmos os 500 anos de existência da nação brasileira e todas as transformações, políticas, sociais, econômicas e culturais que marcaram esse período, é inegável o impacto que todas essas mudanças exerceram sobre as políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, é importante destacar que tais políticas foram fortemente influenciadas pelas diferentes fases da economia brasileira, cujos desdobramentos impactaram diretamente a educação no país.

4.1 Primeiros delineamentos de uma Política Educacional: da Colônia à República

O período colonial no Brasil, que se estendeu de 1500 a 1822, foi marcado por um modelo econômico agrário de produção primária voltado para a exportação, sustentado por uma monocultura que não demandava um sistema educacional estruturado. Por conseguinte, a partir de 1549, instaurou-se um ensino voltado para a catequese, desenvolvido pelos jesuítas, servia como ferramenta para a agricultura e não se restringia a uma única faixa etária, conforme (Silva,2004)

Conforme Faria Filho (2000), nesse contexto histórico, o ensino catequético teve a função de ser um meio de domesticação, pacificação e integração dos indígenas à cultura europeia branca, uma constatação do eurocentrismo.

Para alcançar esse objetivo, a principal tarefa foi proporcionar educação básica para indígenas e brancos (com exceção das mulheres), enquanto a educação em nível médio foi destinada à elite dominante. Esse sistema se configurou em uma pedagogia tradicional, centrada na transmissão de verdades absolutas e na imposição de elevados padrões morais.

De acordo Ferreira Júnior (2010) esse ensino catequético ministrado pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus encontrou muitas dificuldades para se consolidar, uma vez que os indígenas adultos já tinham sua própria concepção de mundo que incluía a prática da

antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, todos hábitos considerados pelos colonizadores como pecados e violação dos preceitos religiosos cristãos.

Ainda no amparo em Ferreira Júnior (2010), quando os padres jesuítas constataram a resistência dos povos originários, mudaram a estratégia e envidaram esforços para catequizar as crianças indígenas que para eles ainda não estavam “contaminadas” pelos elementos culturais da comunidade indígena.

Segundo o autor, os padres jesuítas elaboraram um catecismo em duas línguas, português e tupi, estruturado em perguntas e respostas. Esse catecismo destacava de forma negativa os costumes indígenas considerados pecaminosos e enfatizava de maneira positiva os valores cristãos. Por conseguinte, os catecismos jesuíticos tiveram duplo objetivo: possibilitar o aprendizado das primeiras letras no português e no tupi e servir como material didático nas casas de bê-á-bá, que eram os precursores dos futuros colégios da Companhia de Jesus.

Outro aspecto importante apontado por Ferreira Junior (2010) refere-se ao desenvolvimento de uma "pedagogia brasílica", ou seja, uma pedagogia originada das condições específicas da colônia lusitana, e não necessariamente vinculada à fidelidade aos princípios e normas da Companhia de Jesus. Ao final 1570, o Brasil já dispunha de cinco casas de bê-á-bá e três colégios.

O autor também destaca que essas primeiras formas de educação foram financiadas pela coroa portuguesa, que, a pedido do padre Manoel da Nóbrega, passou a enviar uma pequena parte dos dízimos para Companhia de Jesus. Além disso, solicitou ao Rei de Portugal que disponibilizasse terras e gado para garantir o consumo material das “casas de meninos”.

Dessa forma surgiram as fazendas de gado e de cana de açúcar de propriedade dos jesuítas. As atividades econômicas dessas fazendas passaram a financiar os colégios da Companhia de Jesus. Então consolidou-se o grande patrimônio da Igreja Católica em terras brasileiras. Vale destacar que o desenvolvimento das grandes fazendas de cana-de-açúcar ocorreu por meio da intensa exploração da mão de obra escrava, responsável pelo cultivo, pela colheita, pela moagem da cana e pela produção do açúcar.

Tal realidade, não é diferente em nossos dias, uma vez que, a exploração da mão de obra continua presente nos grandes latifúndios do Brasil, embora de formas distintas das do período colonial. Mesmo após abolição formal da escravidão, práticas de trabalho análogo à escravidão persistem. Trabalhadores/as rurais enfrentam condições precárias, jornadas exaustivas, salários baixos e falta de direitos trabalhistas, além de casos de trabalho infantil.

Em algumas regiões, a grilagem de terras e a violência contra trabalhadores/as, especialmente em áreas de conflito fundiário, também são comuns. A concentração de terras e

a ausência de uma reforma agrária eficaz contribuem para a manutenção dessa exploração no campo.

De acordo com Bittar e Ferreira Junior (2010), os padres jesuítas passaram a ser vistos como missionários que também atuavam como fazendeiros, ou seja, estavam preocupados não apenas com a propagação da fé cristã, mas também com os negócios do mundo secular.

A experiência pedagógica das casas de bê-á-bá no Brasil colonial do século XVI não se limitou a ser um meio de conversão dos indígenas ao cristianismo, mas também contribuiu para a integração dos interesses religiosos com as dinâmicas econômicas que moldaram a sociedade brasileira.

O método de ensino utilizado pelos jesuítas denominado de *Ratio Studiorum*, ou “Plano de Estudos” tinha como objetivo proporcionar uma formação completa dos estudantes, tanto no plano moral quanto no intelectual, com base nos princípios da educação clássica e na doutrina cristã.

Tais princípios eram estruturados: no controle disciplinar rígido, repetição das leituras para a memorização, perguntas com base nas obras clássicas latinas, declamações dos conhecimentos aprendidos, prática sistemática de exercícios espirituais (Bittar; Ferreira Junior, 2010).

Em consonância com os autores citados a concepção de ensino e aprendizagem do método *Ratio Studiorum* processava-se por meio da memorização, ou seja, da aprendizagem mnemônica, na qual o professor detinha todo o conhecimento e os alunos eram meros receptores do saber transmitido.

Para Saviani (2013) o método *Ratio Studiorum* era elitista pois destinava-se apenas aos filhos dos colonos, excluía indígenas e negros. O plano iniciava-se com os cursos de humanidades e continuava com os cursos de filosofia e teologia. Posteriormente os filhos da elite com mais condição financeira iam estudar na Europa.

Segundo Capalbo (1978), a Companhia de Jesus pôs fim às suas atividades na Colônia Brasileira em 1759, com a promulgação do Decreto de 3 de setembro desse ano, assinado pelo Rei D. José. Dessa forma, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do país, confiscou todos os bens que haviam sido adquiridos pela ordem, enquanto ela era a principal responsável pela educação no Brasil.

Capalbo (1978) ainda disserta que o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, entrou em conflito com os jesuítas, porque desejava fortalecer o poder centralizado do Estado português. Por conseguinte, precisava diminuir a influência política, econômica e

religiosa da Companhia de Jesus. Além disso, Pombal alinhado com as ideias iluministas via a autonomia da ordem religiosa como um obstáculo às reformas centralizadoras e ao controle estatal sobre a educação e economia.

A autora também destaca que o padre e professor Luís Antônio Verney foi o principal responsável pela propagação das ideias reformistas, que tinham como objetivo modernizar o ensino português, afim de atender às necessidades de desenvolvimento do país, sobretudo no que dizia respeito à economia, ao comércio e à indústria.

O docente sugeriu que a nação passasse por um processo de iluminismo, com vistas a superar os desafios econômicos e impulsionar o progresso cultural e científico de Portugal. Cabe destacar que essa transformação deveria ocorrer sem gerar um sentimento contrário à religião ou ao humanismo.

Os jesuítas permaneceram como os únicos educadores no Brasil por 210 anos, organizaram um sistema de ensino fundado na propagação da religião e da cultura europeia, ampliaram seus colégios e seminários pelo Brasil, e, aos poucos, a cultura e a educação da população indígena foram substituídas pelo modelo implantado pelos jesuítas.

O Seminário de Olinda foi a instituição na qual a reforma pombalina se materializou e promoveu o rompimento definitivo com a educação jesuítica. Essa reforma possibilitou a junção da religião e da retórica ao utilitarismo, uma filosofia que buscava maximizar o bem-estar coletivo. No contexto da reforma, o utilitarismo tinha como objetivo transformar as técnicas de produção para impulsionar o crescimento econômico.

De acordo com Paulo Ghiraldelli Júnior (2009) em substituição ao ensino jesuítico foram criadas, pelo alvará de 28 de junho de 1759, as “aulas régias” de latim, grego, filosofia e retórica, que funcionavam de forma autônoma, isolada e sem integração entre si. Os professores, provavelmente formados pelos jesuítas, ministravam essas aulas, geralmente em suas próprias casas, e recebiam do Estado para isso. Não é necessário dizer o quanto tal sistema de ensino era precário.

Para Claudino Pilletti (1986), o fim da educação jesuítica no Brasil trouxe um grande esfacelamento da estrutura administrativa do ensino, o que gerou um grande rebaixamento da sua qualidade, mesmo com a permanência das pessoas formadas pelos jesuítas.

Com a fuga da família real para o Brasil, foram criados vários cursos profissionalizantes, tanto em nível médio quanto superior, com vistas a atender as necessidades da chegada de D. João VI. Nesse sentido, foram criados o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. Por último, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real

Militar, que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia. (Ghiraldelli Júnior, 2009)

De acordo com o referido autor, foram admitidas missões artísticas e científicas de outros países com o objetivo de promover a ascensão das elites por meio das profissões liberais, além de formar quadros para a administração e a política do Brasil.

Prado Júnior (1991) ressalta que a fuga da família Real para o Brasil favoreceu o surgimento de um movimento de independência. A instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro promoveu o desenvolvimento de uma classe política local que, paulatinamente, começou a questionar a subordinação à metrópole e criar condições para o movimento de independência.

Conforme o autor, esse movimento não foi liderado pelas classes populares, mas especialmente pelas elites agrárias e mercantis que viam na independência, uma forma de consolidar seus privilégios e manter a exploração econômica do país. A independência foi uma forma de adaptação das instituições e práticas coloniais à nova realidade de um Estado nacional.

O Brasil se tornou independente, contudo, preservou, a monarquia, a estrutura agrária e a economia baseada na escravidão. Além disso, as elites que estavam no poder durante o período colonial continuaram a exercer grande influência na nova nação, ou seja, não houve mudança nas bases estruturais do país.

A conservação das estruturas coloniais impediu uma verdadeira reforma educacional, além de dissimular a democratização e a modernização do Brasil nas décadas seguintes. Dessa forma, a independência foi mais uma adaptação das antigas instituições ao novo contexto, do que uma ruptura total com o passado colonial.

Corroborando com esse entendimento, Ferreira Júnior (2010) destaca que, após a independência política do Brasil, as elites dominantes se empenharam em criar um sistema jurídico que mantivesse as estruturas coloniais intactas.

Nesse sentido, a Constituição de 1824, preservou em seu texto as relações escravistas de produção e organizou um regime político imperial absolutista, no qual o imperador, além do poder executivo, detinha um quarto poder denominado poder moderador, em que o qual estavam subordinados os poderes judiciário e legislativo.

Com relação à educação, o autor destaca que o texto legal lhe deu um tratamento bastante restritivo, ao dispor de apenas dois incisos do Art.179 do Título 8º, o último do texto constitucional. Vejamos:

Artigo 179. a inviabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, são garantidas pela constituição do Império, pela maneira seguinte: (...)
XXXII- A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.
XXXIII- Colégio e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras (Brasil, 2001a, p. 103)

Conforme se depreende do texto constitucional a educação pública deveria ser assegurada a todos os cidadãos. Por conseguinte, a lei refletia uma preocupação do Estado com a alfabetização e a instrução primária da população, embora, na prática esse direito tenha enfrentado muitos obstáculos para se concretizar.

Ainda no amparo em Ferreira Júnior (2010), a materialização do direito a educação foi retardada porque as elites brasileiras que detinham o poder político e econômico, viam a educação popular como uma forte ameaça ao seu domínio e privilégios. Além disso, o Brasil enfrentava uma grande desigualdade social, com a maior parte da população composta por escravos e analfabetos, o que impossibilitava a criação de sistema de ensino eficiente.

Assim, apesar da regulamentação legal, o acesso à educação ainda era um privilégio de uma pequena parcela da população, ao passo que, a maioria continuava sem acesso à instrução básica que poderia modificar sua condição social.

Dez anos após a promulgação da Constituição de 1824 foi publicado o Ato Adicional de 1834. Essa nova lei impactou a atividade agroexportadora de cana de açúcar e depois o ciclo do ouro. A economia só voltou a se recuperar após 1840, quando a atividade cafeeira cresceu no Vale do Paraíba. Ademais, grande parte das províncias não produziam cana-de-açúcar, ouro ou café, ou seja, vivia de uma agricultura de subsistência. (Ferreira Júnior ,2010)

De acordo com o autor citado, apenas a corte (capital do Império) e algumas províncias com economia voltada para o mercado externo conseguiram estabelecer um total de 39 escolas primárias, que atendiam, especialmente, os filhos da classe dominante. Por conseguinte, a grande maioria da população incluindo os escravizados, foi banida do acesso à educação durante o Império.

Corroborando com esse entendimento, Prado Júnior (2006) afirma que a reforma educacional gerada pelo Ato adicional de 1834, foi extremamente elitista, uma vez que, só beneficiou os filhos da classe dominante, ao passo que manteve excluídos os filhos das classes populares.

Para Saviani (2021), o Ato Adicional de 1834 foi um marco importante na descentralização administrativa da educação no Brasil. No entanto, a ausência de uma base

financeira sólida comprometeu a implementação de melhorias em todas as regiões, ou seja, enquanto as províncias mais ricas e desenvolvidas conseguiram implementar grandes melhorias, as demais ficaram ainda mais defasadas.

Por sua vez Capalbo (1978) expõe que, após a Proclamação da República em 1889, foi criado o Ministério da Instrução que tinha como objetivo promover a expansão e a organização do ensino primário. A República adotou o modelo político baseado no presidencialismo influenciado pelos Estados Unidos.

O Ministério da Instrução passou a ser presidido por Benjamin Constant que promoveu a descentralização do ensino para os estados federados, mas sempre sob a égide da unidade nacional. Por conseguinte, a educação passou a ser influenciada pelo positivismo e pelos valores da laicidade⁷.

A Proclamação da República também trouxe grandes desdobramentos para a educação, sobretudo, no que diz respeito a centralização e laicização do ensino. O novo regime envidou esforços para modernizar e expandir o sistema educacional, o que colocou a educação como um dos pilares para construção de uma nação republicana e cívica.

Então, logo, a igreja católica perdeu sua influência sobre as escolas, e o ensino foi secularizado e a educação religiosa passou a não fazer mais parte do currículo das escolas públicas.

O governo republicano começou a investir na criação de novas escolas, principalmente no ensino primário, além de ampliar o acesso à educação. No entanto, essa ampliação não ocorreu de forma igual em todas as regiões do país, sendo mais favorecidos os centros urbanos e políticos, ou seja, o interior e as camadas populares foram marginalizados nas políticas educacionais. (Ferreira Júnior, 2010)

Por conseguinte, embora houvesse um esforço da primeira República para expandir a educação, esse processo não foi uniforme e as regiões periféricas e as camadas populares foram excluídas dessas políticas.

Para Prado Júnior (1991) esse período foi marcado por muitas reformas que tinham como objetivo disciplinar a educação nacional. As transformações surgiram como resposta às mudanças pelas quais passava o Brasil, que deixava de ser uma nação de economia marcadamente agrária para se tornar uma nação industrial. Nesse sentido, vários estados

⁷ “Os Valores da Laicidade são princípios que asseguram a separação entre Estado e instituições religiosas, garantindo que o Estado não exerça poder religioso e que as igrejas não detenham poder político. A laicidade assegura a liberdade de crença e de culto, permitindo que os cidadãos adotem, mudem ou não adotem convicções religiosas, assegurando a igualdade de tratamento a todos, sem discriminações ou privilégios.” Cf.: REPÚBLICA E LAICIDADE. *O que é a laicidade?* Laicidade – traduções. Associação Cívica República e Laicidade, [s.d.]. Disponível em: <https://www.laicidade.org/laicidade-traducoes/o-que-e-a-laicidade/>. Acesso em: 19 set. 2025.

implementaram políticas educacionais que tinham como objetivo ampliar a universalização da escola pública.

Ferreira (2010) argumenta que essas mudanças foram influenciadas pelo ideal político liberal que escolheu a educação como um dos grandes desafios a serem superados, as reformas ocorreram dentro de um contexto ideológico definido por Nagle (2001, p. 131) de “entusiasmo e otimismo pela educação.

Segundo Saviani (2021), durante o processo de industrialização, a educação no Brasil deixou de ser apenas uma ferramenta voltada para a formação cultural e cidadã e passou ser utilizada como meio de adaptar a população a uma economia capitalista em expansão.

Nesse cenário, as reformas educacionais tiveram como objetivo a formação de trabalhadores/as qualificados para as indústrias, ao mesmo tempo em que contribuíam para controlar e reforçar a dominação das elites industriais sobre a classe trabalhadora.

Capalbo (1978) nos conta que a década de 1920 foi marcada por um processo de transformação nas características do ensino, com reformas de abrangência estadual destinadas a regulamentar, pelo menos minimamente, as condições das escolas. Para tanto, um grupo de intelectuais se organizou e protagonizou os primeiros passos nesse sentido. Eles se uniram por um ideal pedagógico que caracterizou o início da história escolar no Brasil.

Esse movimento recebeu o nome de Escola Nova e sua concepção pedagógica, centrava-se na valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que buscou romper com o modelo tradicional de ensino que se centrava na transmissão rígida de conteúdos de forma mecânica e autoritária.

A Escola Nova teve como principais participantes: Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Lourenço Filho (Ceará, 1923; São Paulo, 1930), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Carneiro Leão (PE, 1930), Sampaio Dória (São Paulo, 1920).

Em 1932, esses intelectuais lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento trouxe as novas diretrizes de uma política educacional centrada em novos valores pedagógicos e sociais, voltada para a realidade da sociedade urbana e industrial. Esse documento foi de suma importância para a história da pedagogia brasileira, uma vez que, demarcou a distância entre a educação e as demandas do desenvolvimento. (Aranha, 1998).

Para Aranha (1998) a proposta da Escola Nova cooperou para tornar a educação brasileira ainda mais elitista, ao destacar a necessidade de escolas bem equipadas e com professores altamente qualificados, colocando, assim, a escola pública em posição inferior e sem capacidade para desenvolver as novas metodologias de ensino.

Segundo a autora a educação não era vista como uma prioridade. Logo, o sistema educacional carecia de recursos e financeiros, infraestrutura e programas de formação contínua para os docentes. Isso resultava em um ensino de qualidade inferior, que não conseguia acompanhar as novas propostas pedagógicas e metodológicas, o que tornava a educação pública ainda mais distante da proposta de uma educação universal e igualitária.

O ideal de uma educação acessível a todos ficava limitado a uma pequena parcela da população, o que aprofundava as desigualdades educacionais entre as classes sociais e as regiões do país.

Ferreira Júnior (2010, p.70) em sua análise, destaca que O “Manifesto de 1932”, defendia a educação como “uma função essencialmente pública” e propugnava pela escolaridade de todas as crianças de 7 a 15 anos, no âmbito de uma escola única e com formação idêntica para todos.

Saviani (2021) argumenta que, o manifesto esboçou uma tentativa de modernizar a educação no Brasil, uma vez que, seu foco centrou-se em adaptar o ensino às novas necessidades da sociedade urbana e industrial com o objetivo de promover uma educação mais democrática e voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, ele ressalta que embora inovadora a proposta não conseguiu romper totalmente com as desigualdades sociais e educacionais, o que refletiu um projeto que, muitas vezes, beneficiava apenas, as classes mais favorecidas da sociedade.

Para Fernandes (1966) a Primeira República foi marcada por avanços importantes para a educação no Brasil, sobretudo, no que diz respeito a centralização do sistema educacional e a ênfase na escola pública. Além disso, o período foi caracterizado pela tentativa de modernizar a educação, especialmente com relação a laicização das escolas o que afastou a administração da Igreja.

No entanto, Saviani (2021) destaca que, apesar dessas tentativas de modernizar a educação, a Primeira República foi marcada por desigualdades significativas, ou seja, mesmo com a criação de escolas normais e o crescimento do ensino secundário, essas melhorias eram restritas aos grandes centros urbanos, enquanto as camadas mais pobres da população, sobretudo no interior permaneciam excluídos do acesso à educação.

Nesse sentido, o autor ressalta que, embora tenha havido alguns progressos, o país ainda enfrentava enormes desafios com relação à universalização e igualdade de acesso à educação.

Considerando tudo o que foi exposto até o momento, a tônica da próxima discussão são as mudanças educacionais a partir da década de 1930, com ênfase as políticas educacionais

implementadas e como elas promoveram uma transformação no crescimento e na universalização do ensino.

4.2 As políticas educacionais no Brasil dos anos 1930 aos dias atuais: transformações, avanços e permanências

O movimento conhecido como "Revolução de 1930" foi o resultado das tensões políticas e econômicas que começaram a se fortalecer já na década de 1920. Na Primeira República, o cenário político era dominado pelas oligarquias regionais, representadas pelos cafeicultores. Nesse sistema, o Presidente da República contava, geralmente, com o apoio dos governadores dos estados, que representavam as oligarquias locais dos coronéis. Os principais favorecidos por essa política eram os cafeicultores de São Paulo e Minas Gerais (Fausto, 1970).

Assim, sempre que os preços do café caíam os custos eram divididos com a população, uma vez que o governo brasileiro comprava os estoques dos fazendeiros. No final da década de 1920, houve uma crescente industrialização e urbanização, que trouxeram à tona novos grupos sociais que não estavam mais dispostos a aceitar um governo voltado apenas para os interesses dos cafeicultores.

Romanelli (1986) disserta que, a Revolução de 1930 teve como principal objetivo ajustar os novos setores da sociedade com o setor tradicional, tanto em nível nacional quanto internacional, ou seja, o principal objetivo era implementar o capitalismo no Brasil.

Por conseguinte, com a quebra da bolsa de valores em Nova Iorque, em 1929, o preço do café caiu ainda mais, o que resultou na redução de trabalhadores no campo devido ao fechamento de várias fábricas, aumentando a fome e a miséria. Nesse contexto, apareceram novos partidos, como o Partido Comunista do Brasil, representando a classe operária.

Alguns segmentos da classe média começam a se organizar como jovens oficiais do exército e proprietários de terras sem representação no governo. No ano de 1930, o presidente paulista Washington Luís quebra a tradição de indicar um mineiro para a sucessão e indica novamente um paulista (Ghiraldelli, 2009).

Tal fato, aliado à crise econômica do país leva os mineiros a se unirem em uma frente de oposição, denominada Aliança Liberal. Essa aliança lança Getúlio Vargas, um gaúcho como candidato à presidência da República. Apesar de receber o apoio das massas e dos tenentes Vargas perde as eleições.

Em julho de 1930, o assassinato de João Pessoa, em Recife, faz nascer uma revolta armada que coloca Getúlio no poder. Todos esses acontecimentos desencadearam uma grande efervescência de ideias e projetos para a sociedade brasileira.

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder pôs fim a hegemonia exercida pelas oligarquias do “café com leite”. Contudo, cabe destacar que a herança educacional deixada pelo novo governo demonstrou um completo abandono a qual as classes populares foram relegadas (Ferreira Júnior, 2010).

Conforme analisa Ribeiro (1992), no campo da educação, surgiram três projetos com abordagens distintas para o futuro da educação no Brasil. O primeiro projeto era representado pelos liberais, um grupo de intelectuais que buscavam a construção de um país ancorado em fundamentos urbano-industriais e democráticos, e seus principais opositores eram os católicos, representantes da igreja católica, que defendiam uma postura conservadora.

O segundo projeto era formado pela Ação Integralista Brasileira (AIB), que mantinha grande afinidade com o movimento nazista e fascistas da Europa. Esse projeto atraía, sobretudo, setores reacionários e as classes médias insatisfeitas com o domínio oligárquico, mas receosas com a expansão do comunismo.

O terceiro projeto era o movimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que reuniu um número expressivo de classes populares, como o proletariado e as camadas médias. Opunha-se fortemente aos integralistas.

Em resposta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma reestruturação da política educacional o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos, no cargo de ministro. Este promoveu uma reforma educacional em todo o país, estabeleceu diretrizes para o ensino superior, criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário, além de estruturar o ensino comercial. (Ferreira Júnior, 2010).

No entanto, apesar do crescimento da rede escolar o acesso ao ensino primário, ainda era desigual com grandes disparidades entre áreas urbanas e rurais e o sistema educacional enfrentava dificuldades de implementação em todo o país. Por conseguinte, enquanto as reformas tinham como objetivo a universalização da educação elas também evidenciavam as intenções de padronização, centralização e controle social alinhadas ao governo Vargas.

Ainda no suporte em Ferreira Júnior (2010) as discussões entre católicos e liberais se exasperaram, cada vez mais, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que defendiam uma escola de Estado, gratuita, laica e obrigatória para todos. A igreja católica

não abria mão de tornar o ensino religioso obrigatório em todas as escolas públicas e receber subsídios financeiros governamentais para suas escolas confessionais.

Por conseguinte, enquanto os liberais lutavam pelo dever do Estado em garantir a educação para a população sem qualquer tipo de discriminação religiosa e ideológica, os católicos defendiam a soberania da família no direito de determinar qual o tipo de educação que os seus filhos deveriam receber.

Essas disputas perduraram durante a Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a Constituição de 1934. A Carta Magna foi classificada como a mais progressista no campo da educação até então, uma vez que, instituiu a responsabilidade do Estado na construção de um sistema educacional.

No entanto, a vitória das teses liberais democráticas teve curta duração, uma vez que a Constituição de 1937, promulgada já sob o regime do Estado Novo, estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador (Romanelli, 1986).

Com a promulgação da Constituição de 1937, uma nova orientação político-educacional totalmente voltada para o mundo capitalista passou a vigorar no Brasil. A premissa da nova carta constitucional centrava-se na capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dessa forma, o ensino profissional passou a ser destinado para classes menos favorecidas e as indústrias passaram a ter obrigação de criar escolas para os trabalhadores. Em virtude disso, foram estabelecidos o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), fundado em 1942, e o Serviço Nacional de Comércio (SENAC), criado em 1946.

As décadas de 1930 e 1940 foram fortemente influenciadas por características do contexto internacional delimitado entre a primeira guerra mundial (1914-1918) e a segunda guerra mundial (1939-1945). Aqui, chama atenção observa-se nessa década uma intensa polarização ideológica - de um lado temos o capitalismo anticomunista comandado pela Alemanha nazista contra o comunismo anticapitalista oriundo da Revolução Russa de 1917 (Ferreira Junior, 2010).

De acordo com Hobsbawn (1995), o período de 1914 a 1945 foi caracterizado como a “Era da Catástrofe”. Nesse sentido, o Brasil não saiu imune à polaridade ideológica entre socialismo e fascismo. Sob essa perspectiva, as forças progressistas, encabeçadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) formaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL), ao passo que as tendências reacionárias com o apoio da Igreja Católica, fundaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujo lema era “Deus, Pátria e Família”.

A após o levante comunista de 1935, realizado pelo PCB, O presidente Getúlio Vargas, aliado aos fascistas, deu um golpe de Estado em 1937, despedaçando com a Constituição de 1934, a consolidar, então, a ditadura Vargasista, intitulada Estado Novo (1937-1945).

A Constituição de 1937 foi criada pelos tecnocratas do governo Vargas, com o objetivo de estabelecer o ordenamento legal do Estado Novo. Ao longo desse período, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, que objetivavam organizar o sistema educacional no país. Tais leis ficaram conhecidas como a Reforma Capanema, em alusão ao ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

As Leis Orgânicas do Ensino institucionalizaram o dualismo educacional, ao implementar um sistema de ensino dividido, ou seja, com um ensino secundário voltado para as elites e um ensino profissionalizante destinado às classes populares. Além disso, o ensino primário só foi priorizado oficialmente em 1946, após o fim do Estado Novo, por meio do Decreto-lei n. 8.529. (Ferreira Júnior, 2010).

Conforme destaca Aranha (2006), com o fim do Estado Novo, foi publicada uma nova Constituição a de 1947, de caráter liberal e democrático, que estatuiu a educação como um direito universal, amparada nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi criada uma comissão para elaborar um esboço de reforma geral da educação nacional, em torno da LDBEN, contudo, essa lei só foi aprovada em 1961.

Até que a nova LDBEN fosse aprovada se fortaleceram os movimentos em prol de uma escola pública e gratuita. No entanto, com o golpe militar de 1964, todas as iniciativas de transformação da educação brasileira foram interrompidas.

Saviani (2021) compreende que a Constituição de 1946, foi um marco na história da educação brasileira ao estabelecer em seu Art.166 a educação como direito de todos e sendo ministrada no lar e na escola. Além disso, o Art. 168 assegurou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. De acordo com o autor o texto constitucional buscou corrigir desigualdades e promover a inclusão social.

A mudança mais relevante trazida pelo novo texto foi a possibilidade de os Estados organizarem seus próprios sistemas de ensino. Além disso, a Carta Magna destacou a responsabilidade compartilhada entre a União, os Estados e os Municípios. Embora os Estados tivessem determinada autonomia para planejar o ensino, deveriam seguir as diretrizes gerais impostas pela União, assegurando assim um equilíbrio entre a uniformidade nacional e a adequação local das políticas educacionais.

Esse equilíbrio fica evidente quando a Constituição de 1946 instituiu em seu artigo 5, inciso XV, Letra “d” a responsabilidade da União no que diz respeito a elaboração de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil,1946). Conforme Saviani (2021), o Projeto de LDBEN de 1948, elaborado por Lourenço Filho tentou modernizar a educação brasileira ao integrar as diferentes etapas do ensino em resposta às necessidades de desenvolvimento econômico e social.

Esse projeto refletia as contradições de uma sociedade por demais desigual, uma vez que, tentava equilibrar a formação popular e a qualificação das elites. Para Saviani (2010), o projeto esbarrava em limitações estruturais e oposições sociais, o que inviabilizava sua plena implementação. Esse projeto, entretanto, exerceu um impacto nos debates sobre a LDB das décadas posteriores, de modo a influenciar influenciando as reformas educacionais que aconteceram no Brasil.

Ferreira Junior (2010), avalia que o extenso debate até a aprovação da LDBEN em 1948, aconteceu por conta das fortes discussões ideológicas acerca do modelo de educação a ser adotado no Brasil. Em um polo estavam os que defendiam uma educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico e, no outro, aqueles que defendiam uma educação mais democrática e acessível às camadas populares.

O autor destaca que embora o projeto elaborado por Lourenço Filho procurasse equilibrar essas diferentes concepções, encontrou dificuldades para sua execução, em virtude da resistência de setores conservadores e a ausência de recursos e infraestrutura.

Nesse passo, o processo de criação da LDBEN foi um reflexo das dificuldades do Brasil em desenvolver um sistema educacional que atendesse de forma equilibrada tanto as exigências de modernização quanto a necessidade de democratizar a educação em um contexto de desigualdade.

Corroborando com essa análise, Saviani (2021) destaca que o conflito ideológico tinha dois lados opostos: de um lado, estavam os defensores da escola pública laica, que ansiavam por uma educação mais acessível e democrática e de outro, os que defendiam as escolas particulares e convencionais.

Conforme destaca Ferreira Júnior (2010) esse conflito se acentuou quando o ministro da educação Clemente Mariano enviou ao Congresso nacional em 1948, um projeto de lei que tinha um caráter laicista-liberal, ou seja, a educação deveria ser separada da religião e orientada por princípios da liberdade individual e do mercado.

A Igreja Católica e os conservadores reagiram a esse projeto e em 1958, o deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), apresentou um projeto substitutivo

que continha reivindicações e aspirações dos donos de escolas particulares, tanto confessionais como leigas.

Ferreira Júnior (2010) afirma que os defensores da escola pública e laica se uniram e iniciaram o movimento que ficou conhecido como “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Esse movimento resultou, em 1959, na publicação do Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. O manifesto defendia a escola pública e laica como a única instituição de ensino capaz de superar os problemas da educação no país e contribuir para o progresso científico e técnico necessário para o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira.

O Manifestos dos Educadores de 1932 e 1959 estão relacionados pela continuidade de uma luta pela educação pública de qualidade e contra o modelo de educação aristocrata e excludente vigente em cada período histórico. Saviani (2021) argumenta que o movimento de 1932 estava inserido no movimento da Educação Nova, que criticava o modelo tradicional e autoritário e defendia uma educação mais abrangente e voltada para a formação cidadã.

Já o manifesto de 1959 apesar de manter a crítica a exclusão educacional, surge em um contexto diferente de forte autoritarismo e instabilidade social, em um país marcado por muitas tensões políticas internas e pela grande repressão do governo militar. A ditadura Vargas instalada no Brasil desde o Estado Novo (1937-1945) deixou uma herança de centralização política e controle, além de um sistema educacional elitista.

Assim sendo, apesar de ambos os manifestos defendessem a mesma luta por uma educação democrática e inclusiva o de 1959, ocorre em resposta a um período de maior repressão e com uma visão mais crítica das condições sociais e políticas que prejudicavam o país naquele momento.

A despeito da grande importância do movimento de 1959 ao trazer à tona questões fundamentais acerca da educação e à necessidade de reformas no Brasil, as condições políticas, sociais e econômicas se opuseram à implementação de suas propostas.

A primeira LDBEN da história da educação no Brasil, foi finalmente sancionada depois de 13 anos de debates, frente a todas as dificuldades educacionais enfrentadas pelo país. Ferreira Junior (201) ressalta que, mesmo com as inovações trazidas pela primeira LDBEN, como a criação do Conselho Federal de Educação, o fim da distinção entre educação propedêutica e profissional, a legislação manteve inalterados a estrutura dos diferentes graus e ramos da educação nacional criados pelas Leis Orgânicas de Ensino iniciadas no ministério de Gustavo Capanema.

A primeira LDBEN do Brasil deve ser considerada um passo importante na história da educação do Brasil, sobretudo, por estatuir a educação como um direito de todos/as e ampliar

o acesso para todas as camadas da população. Contudo, ela apresenta limitações por não enfrentar adequadamente as profundas desigualdades educacionais do país, uma vez que, manteve um sistema educacional elitista e dissociado, no qual as diferentes camadas da população tinham acesso a níveis de educação distintos. (Teixeira,1962)

Conforme destaca Anísio Teixeira (1962), a primeira LDBEN, não rompeu com as estruturas de exclusão que separavam a educação pública e de qualidade da educação voltada para as classes populares, o que impedia a igualdade de oportunidades educacionais.

A Lei tinha sido um passo positivo na história da educação brasileira, porém, diminuto para possibilitar uma reforma profunda e mais abrangente que assegurasse uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as, sem discriminação de classe social.

Para o educador e sociólogo Florestan Fernandes (1960), a primeira LDBEN era insuficiente para possibilitar uma reforma educacional profunda e revolucionária na educação brasileira. O autor ressalta que, não obstante representar um avanço, a legislação não rompe com as estruturas elitistas e desiguais da sociedade, conservou um sistema educacional que beneficia as classes mais favorecidas e não garante educação de qualidade para as classes populares.

Ferreira Júnior (2010) relata que, mesmo pertencendo a tendências ideológicas diferentes, tanto Anísio quanto Florestan concordam em um ponto: a primeira LDB do Brasil não atendia às necessidades educacionais provocadas pelas contradições da modernização capitalista imposta à sociedade brasileira desde 1930.

Em vista disso, a Lei, na prática, conservava a estrutura educacional herdada das "Leis Orgânicas" executadas durante o Estado Novo. Em resumo, a Lei nº 4.024 não foi capaz de superar o binômio do elitismo e da exclusão que caracterizava a educação no Brasil desde o período colonial.

Corroborando com esse entendimento, Ferreira Júnior (2010) destaca que a educação brasileira da década de 1960, teve no educador Paulo Freire um crítico ferrenho das leis e diretrizes que regulamentavam o ensino. Em sua obra, o autor destaca a crítica de Freire ao sistema educacional da época que adotava o modelo de “educação bancária, quer dizer, o conhecimento era depositado nos/as alunos/as de maneira passiva, sem considerar suas experiências e contextos.

Para Freire (1961) esse modelo impedia o desenvolvimento crítico dos educandos e a construção de uma educação transformadora. Além disso, o autor defendia uma educação libertadora, voltada para a conscientização e desenvolvimento de uma consciência crítica nos

alunos, com vistas a promover a transformação social. Em um contexto político marcado pela ditadura militar, a proposta pedagógica de Freire ecoava como um grito de resistência.

Nesse mesmo conduto, Saviani (2021) afirma que Freire (1961) considerava o modelo de educação da década de 1960 alienante e reprodutor das desigualdades sociais. Influenciado por sua experiência com alfabetização de adultos, o autor propôs um modelo de educação voltada para a transformação social, a fim de que no qual os educandos/as se tornassem sujeitos do seu aprendizado e da mudança de sua própria realidade. Para ele o objetivo maior da educação era formar cidadãos/ãs críticos/as, portanto, capazes de intervir nas estruturas de poder e opressão da sociedade.

O período compreendido entre a queda do Estado Novo (1945) até o golpe militar de (1964), as classes dominantes do Brasil se dividiram em dois blocos políticos opostos. De um lado estava o bloco conservador composto por setores da elite agrária, militar, empresarial e outros grupos que defendiam a manutenção da ordem social e econômica vigente (Ferreira Junior, 2010).

Do outro lado estava o bloco progressista formado pelos partidos de esquerda e os movimentos sociais que ansiavam por reformas profundas, como a reforma agrária e maior participação do Estado na economia. O bloco progressista lutava por um modelo de desenvolvimento mais inclusivo e justiça social, em oposição ao status quo defendido pelos conservadores.

Os conflitos entre os dois blocos foram um dos fatores que levaram ao Golpe de 1964. Então, foi nesse cenário de transformações econômicas e sociais que Freire (1961) desenvolveu a sua obra “Pedagogia do Oprimido” que propunha que a passagem de uma sociedade fechada (agrária) para a uma sociedade aberta (urbano-industrial) demandava a eliminação do analfabetismo. Para o autor, o analfabetismo conservava uma consciência ingênua que reforçava a ordem social tradicional. Nesse sentido, a educação seria responsável por desenvolver uma consciência crítica. Tal consciência seria fundamental para fomentar uma sociedade democrática, onde as pessoas seriam sujeitos ativos de sua própria história.

No entanto, a transformação de uma consciência ingênua em uma consciência crítica jamais ocorreria espontaneamente, mas através da educação, que, conforme Freire (1961) tinha um caráter político que objetivava libertar os oprimidos, como apresentado em sua obra ‘Educação como Prática de Liberdade.’

Em sua obra Ferreira Júnior (2010) narra a experiência de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Tal prática foi o que inaugurou a educação popular no Brasil. Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado na conscientização e no diálogo, cujo

o objetivo não era apenas alfabetizar, mas tornar os/as alunos/as conscientes de sua realidade social e política, o que possibilitava a transformação de sua condição de opressão.

O método fazia uso de palavras do dia a dia dos/as alunos/as, e relacionava o conteúdo da alfabetização às suas experiências de vida. A vivência foi exitosa, com um número de 300 pessoas alfabetizadas em 45 dias tornando-se um exemplo de como a educação pode ser uma ferramenta de libertação e transformação social.

O movimento de educação popular coordenado por Paulo Freire recebeu o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e dos sindicatos de trabalhadores, o que lhe imprimiu uma visibilidade na política nacional. A repercussão do movimento foi tão expressiva que o governo João Goulart convidou o educador para multiplicar sua experiência pedagógica em todo país com financiamento do MEC.

Daí as iniciativas pedagógicas dos círculos de cultura popular, sobretudo no Nordeste, desencadearam reações nos setores oligárquicos do Brasil. O motivo era evidente: a Constituição de 1946, em seu Artigo 132, vetava o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, estes não eram considerados cidadãos plenos pela República. Por isso, os setores conservadores temiam que o processo de alfabetização em massa das classes subalternas reforçasse cada vez mais o bloco nacional-populista que estava no poder.

Ferreira Júnior (2010) ressalta que o Artigo 132 da Constituição de 1946, ao proibir o direito de voto aos analfabetos, fortalecia um sistema de controle político que beneficiava as elites. Ele alega que o método freiriano de alfabetização e conscientização política das classes subalternas gerava medo nas elites, uma vez que, concederia aos analfabetos o direito de votar e, portanto, alterar a dinâmica política do Brasil.

Logo, o método freiriano não fazia distinção entre alfabetização e consciência política. No entanto, o golpe militar pôs fim ao projeto, em virtude de seu caráter político. Integrado a um grande movimento que lutava por reformas de base (agrária, universitária e controle das remessas de lucros das multinacionais).

A educação popular poderia fortalecer o movimento nacional-populista, ao democratizar o poder e ameaçar o domínio das elites conservadoras, que temiam a perda de controle sobre as decisões políticas do país. O golpe militar e o regime autoritário implantado proibiu toda e qualquer prática educacional que promovesse conscientização política das massas, sobretudo das classes populares.

A Ditadura Militar de (1964-1985), conforme destaca, Ghiraldelli (1990) consolidou um pacto autoritário entre a tecnocracia, a burguesia e as empresas multinacionais. Nesse período, o movimento estudantil foi desfeito, o que levou à ilegalidade da União Nacional

dos Estudantes (UNE), ao passo que a repressão policial e militar contra movimentos e grupos de oposição se agravou.

Os militares aperfeiçoaram e criaram órgãos de repressão, responsáveis por prisão, tortura, morte e desaparecimento de centenas de pessoas. A política educacional dessa época seguiu as diretrizes da ditadura. Nesse período a Lei 5.540 de 1968 criou a reforma universitária que determinou, a intervenção nas universidades, incluindo a Universidade de Brasília.

Conforme ressalta Saviani (2021) a Reforma Universitária, teve como objetivo precípua aumentar o controle do Estado sobre as instituições de ensino superior e reduzir a autonomia universitária. Para tanto, os reitores e diretores passaram a ser nomeados pelo governo. Além disso, a reforma refez a estrutura dos cursos e a formação acadêmica, em detrimento de um ensino crítico voltado para a crítica social e política.

Essa reorganização teve desdobramentos significativos para a educação no Brasil, uma vez que, além de restringir a autonomia acadêmica, o regime militar passou a exercer um forte controle ideológico sobre as universidades, sobretudo em áreas como as ciências humanas e sociais. A reforma objetivava garantir que os conhecimentos desenvolvidos nas universidades estivessem alinhados aos interesses do Estado e ao projeto de modernização econômica do regime militar.

A Segunda Lei nº 5.692/71 que reza sobre a Reforma do Ensino Médio, publicada em 11 de agosto de 1971, conforme analisa Saviani (2021) trouxe diversas mudanças para a educação no Brasil, uma das principais modificações analisadas pelo autor foi unificação do ensino, que refez a estrutura educacional, dividindo-a em dois níveis: o 1º grau (fundamental) e o 2º grau (médio). A Reforma tinha como principal objetivo adequar a educação básica às necessidades do mercado de trabalho, ao priorizar a formação de uma mão de obra qualificada em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esse modelo educacional estava voltado para a especialização e produtividade, e orientado pelos interesses do regime militar e das empresas.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio deliberou um currículo nacionalizado e centralizado, com uma grade de conteúdos estabelecidos pelo governo federal. A padronização curricular limitou a autonomia escolar, ordenou uma uniformidade no ensino e alinhou a educação aos valores ideológicos do regime militar. Toda essa centralização evidenciava o desejo do governo de controlar a formação dos cidadãos/ãs e garantir que a educação estivesse em consonância com os ideais políticos do período.

Ainda no suporte de Saviani (2021), uma outra medida introduzida pela lei nº 5.692/71 foi a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas que objetivava

incutir nos alunos/as os princípios e valores defendidos pelo regime. Assim, educação cívica tornou-se um instrumento de controle social e reforço das ideologias autoritárias.

Nesse mesmo sentido foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) destinado a combater o analfabetismo no país, mas sem promover a crítica social. Dessa maneira, tanto a reforma do Ensino de 1º e 2º graus quanto o MOBRAL estavam ancoradas em uma política educacional autoritária voltada para a formação de uma força de trabalho submissa, sem uma maior consciência social e política.

Ferreira Júnior (2010) aponta que essa reforma foi responsável por incluir o ensino profissionalizante no currículo do 2º grau, o que obrigou todos os estudantes a passarem por uma formação técnica ou profissionalizante, com o objetivo de prepará-los para mercado de trabalho após o encerramento dos estudos.

Corroborando com essa análise, Ghiraldelli Júnior (2009) destaca que o principal objetivo da Lei da Reforma do Ensino Médio foi alinhar a educação básica às demandas do mercado de trabalho, de modo a priorizar a formação de mão de obra qualificada. No entanto, essa abordagem resultou em desafios significativos, uma vez que os investimentos financeiros destinados à educação eram limitados, e as escolas particulares resistiram fortemente à adoção do ensino profissionalizante. Além disso, houve a precarização da formação dos professores do ensino básico.

Por último, Saviani (2021) destaca que essa legislação introduziu a educação religiosa nas escolas públicas, o que alinhou ainda mais a educação pública com a igreja católica que detinha grande influência no Brasil naquela época. A entrada da educação religiosa nas escolas públicas foi uma tentativa de manter a moral e os valores religiosos tradicionais como integrantes do currículo escolar, apesar da separação formal entre Estado e Igreja.

Dardot e Laval (2016) afirmam que os regimes autoritários, como o militar e as políticas neoliberais possuem em comum a característica de modelar a educação para atender aos interesses do Estado e do controle social, em detrimento de promover uma educação crítica e transformadora.

Os autores ressaltam que esses modelos educacionais buscam formar indivíduos adaptados às exigências econômicas, submetendo as universidades e organismos educacionais a uma visão funcionalista, que limita a liberdade acadêmica e o pensamento crítico.

O neoliberalismo traz consequências marcantes para a vida das pessoas, especialmente no que se refere à individualização das relações sociais. Além disso, uma de suas principais implicações é a transformação de tudo em produto, o que inclui a educação, a saúde e os direitos sociais. Esse modelo político promove a fragilidade das condições de trabalho e a

diminuição das garantias sociais, o que agrava as desigualdades e cria uma sociedade mais competitiva e desigual. A lógica dessa abordagem política prioriza a busca desenfreada pelo lucro e a eficiência, em detrimento da solidariedade social.

O modelo econômico neoliberal acentua as desigualdades e exclui uma grande parcela da população do acesso aos seus direitos básicos. Como consequência, essa abordagem também se reflete na educação, que deixa de ser entendida como um direito social voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo e a emancipação política, e passa a ser encarada como um investimento pessoal voltado para o mercado de trabalho.

Esse movimento é reforçado pela "teoria do capital humano", analisada por Ferreira Júnior (2010), que compreende a educação como um investimento que visa aumentar a produtividade dos indivíduos e alavancar o crescimento econômico.

No contexto brasileiro, tal visão levou a adoção de políticas educacionais voltadas para a formação de mão de obra qualificada para atender exigências do mercado, desconsiderando as desigualdades estruturais que limitavam o acesso a uma educação de qualidade para a maioria da população.

Destarte, tanto o modelo neoliberal quanto a teoria do capital humano comungam a ideia de que a educação deve ser um instrumento de adaptação ao mercado de trabalho, a descartar sua função social emancipadora, cujo objetivo deveria ser o desenvolvimento integral do indivíduo e a igualdades de oportunidades.

A política educacional do regime militar modelada pela ideologia tecnicista, defendia uma educação voltada para a formação de uma mão de obra altamente qualificada e adaptada às necessidades do mercado de trabalho. Embora tivesse como objetivo ser um mecanismo de transformação na formação de mão de obra integrada ao sistema de produção, na realidade, manteve altos índices de analfabetismo e muitos profissionais marginalizados e desempregados.

No Brasil, a ditadura militar perdurou por 21 anos, de 1964 a 1985. Contudo, apesar do fim do regime, suas consequências econômicas, políticas e sociais ainda persistem até os dias hoje. Dardot e Laval (2016) destacam que o final da década de 1980 foi marcado pela ascensão da hegemonia neoliberal no mundo, o que impactou intensamente o Brasil.

Essas consequências resultam de uma agenda política marcada por uma série de reformas impulsionadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal agenda envolvia a abertura econômica, privatizações, redução do papel do Estado e mercantilização dos serviços públicos.

Os autores argumentam que com a adesão do Brasil às diretrizes do Consenso de Washington em 1989, várias políticas neoliberais tiveram que ser implementadas em nosso país, incluindo a área da educação. Nesse sentido, a educação passou a ser tratada como uma mercadoria, ou seja, um produto que deve ser vendido com foco em resultados econômicos, com base em indicadores de performance e eficiência.

Essas diretrizes comprometem a universalidade e a qualidade da educação pública. Conseqüentemente, privatização, competitividade e busca acirrada por resultados imediatos são atributos do modelo neoliberal. Os autores concluem, que as diretrizes do Consenso de Washington impõem desafios consideráveis à educação pública no Brasil, com resultados diretos na igualdade de oportunidades educacionais, no financiamento e na qualidade do ensino, sobretudo, para as camadas mais pobres da população.

O fim do regime militar e o processo redemocratização do Brasil, iniciado na década de 1980 constituem um momento de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no país. A mudança para democracia veio acompanhada por um grande movimento de reconstrução de várias instituições democráticas, como o Congresso Nacional, a Assembleia Constituinte de 1987-1988, movimentos sociais, dentre outras.

Esse processo foi fundamental para a criação da Constituição de 1988, que estatuiu a educação como direito universal, coube ao Estado a sua garantia desde a educação infantil até o ensino superior. Tal mudança estabeleceu um avanço profundo em relação ao modelo da ditadura, no qual a educação era muito mais um mecanismo de controle e exclusão do que um direito universal e inalienável.

A LDBEN de 1996, terceira e mais recente, como legislação infraconstitucional detalhou e sistematizou os direitos consagrados no texto constitucional, de forma a assegurar que a educação fosse tratada como um direito fundamental. Em seu Art. 11 a LDBEN detalha a organização do ensino fundamental e como as redes de ensino devem garantir a universalização e a qualidade dessa etapa.

Em um cenário de transição democrática, a LDBEN propõe como principais objetivos garantir a universalização da educação básica, a qualidade do ensino e a inclusão educacional. Entretanto, conforme argumenta Laval (2019) a década de 1990 também foi marcada pelo avanço de uma lógica neoliberal, que trouxe à baila o foco na eficiência, competitividade e resultados aferidos nas políticas públicas, a exemplo do sistema educacional.

O autor destaca que essa lógica de mercantilização da educação insiste em transformar as escolas em instituições voltadas para a busca da eficiência econômica e

resultados quantitativos em detrimento da formação integral dos indivíduos. Essa lógica neoliberal via na contramão da dimensão democrática e formativa estabelecidas na legislação.

A LDBEN de 1996 traçou um caminho em seu texto para garantir que os/as alunos/as não fossem apenas capacitados/os para o mercado de trabalho, mas também preparados/as para a vida em sociedade, com destaque na formação para a cidadania. No entanto, conforme argumenta Saviani (2019), a implementação da LDBEN, apesar de seus avanços, encontrou desafios relacionados à desigualdade social e à pressão por resultados céleres, que muitas vezes comprometeram seus objetivos mais amplos. A ênfase em resultados como taxas de aprovação e notas em exames também influenciou a evolução das políticas educacionais.

Nesse sentido, Gadotti (2009) analisa que a qualidade na educação não deve ser avaliada apenas por resultados acadêmicos, mas sobretudo por sua contribuição para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e sua formação como cidadãos/ãs críticos/as e conscientes. Todavia, a proposta de avaliação da LDBEN traz em seu bojo certa preocupação, uma vez que a lei permite que os sistemas de ensino tenham autonomia para executar suas próprias formas de avaliação da qualidade do ensino, o que abre permissão para que a ênfase recaia em resultados quantitativos.

Com base na minha experiência como profissional da educação pública municipal há mais de duas décadas, observo como essa abertura na forma de avaliar tem levado os governos estaduais e municipais a priorizarem a aplicação de avaliações externas, como o SPAECE e o SAEB, como se estas fossem as únicas formas de avaliar a qualidade da educação.

A ênfase nas avaliações externas tem assumido um caráter tão central que, nos meses de aplicação, todos os outros projetos pedagógicos das escolas são temporariamente suspensos e o foco total se volta para essas provas. Os/as alunos/as, muitas vezes, são treinados/as exclusivamente para as avaliações, com atividades e simulados que os/as preparam para as questões que serão cobradas.

Além disso, a pressão sobre as famílias é enorme, com escolas a oferecer recompensas como kit escolar, medalhas de honra ao mérito, lanches diferenciados que não fazem parte da merenda escolar, dentre outros, para os/as alunos/as que não faltam no dia das avaliações, indo até o ponto de induzir os pais e as mães a trazerem seus filhos e filhas doentes, para que não se ausentem, tamanha coação que gestores/as e professores/as exercem sobre as famílias para que os/as alunos/as estejam presentes.

Tal realidade reflete uma prática que, conforme destaca Saviani (2021), está diretamente relacionada à pressão por resultados rápidos e à ênfase em dados como taxas de

aprovação e desempenho em exames. Embora a LDBEN tenha trazido avanços significativos, a sua implementação também encontrou desafios relacionados à desigualdade social e ao imediatismo na busca por resultados.

Esse cerceamento pela rapidez na obtenção de resultados, em vez de promover uma educação de qualidade e inclusiva, distorce os objetivos mais amplos da educação, a fazer com que a avaliação da qualidade se resume apenas ao desempenho em testes e exames externos.

Numa outra direção, a educação precisa ser um processo que capacite os/as estudantes a se tornarem cidadãos e cidadãs críticos/as e conscientes/as, e não apenas "produtos" que se sobressaem em avaliações padronizadas.

No entanto, ao focar exclusivamente nos resultados das avaliações externas, como temos observado nas escolas estaduais e municipais, o sistema educacional perde de vista a formação de seres humanos plenos, por meio de competências que vão além da simples capacidade de acertar respostas em provas.

Assim sendo, compartilhamos com a visão de Saviani (2021) e Gadotti (2007) de que a avaliação da qualidade na educação deve ser mais holística, a considerar o impacto da educação no desenvolvimento global dos/as alunos/as, e não apenas o resultado numérico de exames padronizados.

A verdadeira qualidade na educação deve ser medida pela formação cidadã, pela capacidade de reflexão crítica e pela inclusão de todos/as os/as estudantes, independentemente de seu desempenho em avaliações externas. O sistema educacional precisa voltar o seu olhar para a diversidade e as necessidades individuais de cada aluno/a, e não ser refém de uma lógica de resultados imediatos e superficiais.

Nesse conduto, Oliveira (2021) argumenta que a abertura LDBEN para a autonomia das avaliações da qualidade na educação pode acarretar uma padronização no ensino, ao invés de promover diversidade e a inclusão que a LDB inicialmente se propôs a alcançar.

Eis um dilema que tem perpassado o cenário educacional brasileiro, onde o desempenho das escolas é frequentemente medido por indicadores de eficiência que desconsideram o contexto local e as necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Logo, observamos uma nítida tensão entre os princípios democráticos e formativos da LDBEN de 1996 e as práticas neoliberais que priorizam a eficiência e os resultados mensuráveis. A pressão por resultados pode levar à transformação das escolas em instituições voltadas para a produtividade e rentabilidade, ou seja, verdadeiras empresas centradas em competitividade, nos termos de (Laval, 2019).

As críticas dos autores ora referidos acerca da mercantilização da educação e ênfase nos resultados se mostram pertinentes ao analisamos os princípios estabelecidos pela LDBEN de 1996 uma vez que esta busca garantir a qualidade da educação e a universalização do ensino do ensino, mas por um lado abre brecha para a implementação de políticas que podem favorecer uma lógica de avaliação por desempenho produtividade.

Essa divisão entre os objetivos democráticos da educação e as pressões por resultados quantificáveis demonstra os obstáculos na implementação das políticas educacionais no Brasil, o que exige uma reflexão contínua sobre como garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e formadora de cidadãos/ãs críticos/as.

Concluída essa parte que aborda as políticas educacionais no Brasil de 1930 ao contexto atual, passaremos a discorrer sobre a política pública *Escola de Tempo Integral* como espaço de proteção social, objeto de estudo dessa pesquisa.

4.3 A ETI como política de proteção social: utopia ou realidade?

Historicamente a educação Básica no Brasil se caracterizou por grandes desafios, especialmente com relação as desigualdades de acesso e de qualidade do ensino. Nesse sentido, as ETI surgem como uma possível solução para essa problemática, ao oferecer um tempo de permanência mais longo na escola e ampliar as possibilidades de aprendizado e proteção social para os/as alunos/as.

A presente subseção contempla um levantamento histórico sobre o surgimento das escolas de tempo integral no Brasil e, paulatinamente, afinar a análise até o contexto de Fortaleza, de modo a configurar a implementação dessa política no município. Assim, é imprescindível trazer à baila os conceitos norteadores *da educação de tempo integral* e *da escola de tempo integral* à luz dos/as especialistas do assunto.

A *Educação de tempo Integral*, como proposta pedagógica, perpassa por uma discussão e implementação ao longo das últimas décadas na direção de melhorar a qualidade do ensino no Brasil e, ao mesmo tempo, para promover a inclusão social de crianças e jovens, sobretudo aqueles/as pertencentes às camadas populares⁸.

De modo histórico, as políticas educacionais brasileiras, desde o período colonial até a atualidade, foram caracterizadas por desigualdades no cesso e na qualidade da educação.

⁸ Camadas populares designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detém o monopólio do poder e do controle econômico e social.

Contudo, com o advento da Constituição Federal de 1988 e a posterior aprovação da LDBEN de 1996, novos delineamentos foram traçados, com ênfase na ampliação do tempo de escolar, na diversificação das atividades escolares e na melhoria das condições de ensino.

Dessa forma, a ETI embora seja uma política educacional relativamente recente, ela representa uma mudança significativa no entendimento do que deve ser a educação, ao migrar de uma visão tradicional de formação intelectual para uma educação integral que considera também o desenvolvimento social, emocional e cultural do/a aluno/a (Moll, 2012).

Segundo Arroyo (2012) o conceito de *educação de tempo integral* vai além da simples ampliação de carga horária. O autor propõe uma reestruturação do tempo escolar ao oferecer aos alunos e às alunas a possibilidade de vivenciar diferentes saberes, tanto no campo acadêmico quanto nas áreas de esporte, cultura, arte e lazer, com vistas a promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Para Brandão (2012), a concepção de educação integral não se restringe ao tempo escolar, mas envolve uma rede de relações que inclui a família, a comunidade e a própria escola, ao criar um ambiente oportuno à aprendizagem e ao crescimento dos/as estudantes em suas diferentes dimensões. Já Cavaliere (2002) argumenta que a escola de tempo integral não se resume apenas a um espaço educativo, mas a uma microssociedade que, ao viabilizar experiências educativas relevantes e democráticas, pode atuar como forma de proteção social para os/as alunos/as.

Tal perspectiva se justifica porque ao proporcionar um ambiente seguro e organizado para o desenvolvimento dos/as estudantes, a escola contribui para proteger os/as educandos/as das vulnerabilidades sociais e culturais que possam existir fora do espaço escolar.

4.4 Histórico da ETI no Brasil

O surgimento da ETI no Brasil tem suas raízes no movimento escolanovista conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, que ocorreu no início do século XX, na década de 1920. O principal objetivo desse movimento era a modernização da educação, para alinhar aos ideais democráticos e às necessidades de uma sociedade em transformação.

Conforme destaca Ribeiro (2004) Anísio Teixeira, foi o grande mentor desse movimento, que defendia uma educação mais inclusiva, voltada para o desenvolvimento integral do/a aluno/a, com ênfase no ensino crítico e participativo.

O movimento ganhou força durante a década de 1930 no Brasil. No entanto, somente em 1953, na cidade de Salvador, na Bahia, foi implementado o Centro Educacional

Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, quando Anísio Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). No centro, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno regular, enquanto as Escolas-Parque, no contraturno escolar, ofereciam atividades educativas e socioeducativas.

Segundo Cavalieri (2002), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro trouxe uma proposta pedagógica inovadora de educação integral no Brasil. Essa abordagem refletia a visão de Teixeira, que entendia a educação como uma forma de promover cidadania e qualidade de vida, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social.

Nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O projeto arquitetônico foi desenvolvido por Oscar Niemeyer, sob a coordenação de Darcy Ribeiro e inspirado em Anísio Teixeira. A proposta tinha como objetivo criar uma escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas.

A ideia era oferecer um único turno, das 8h às 17h, e desenvolver ações nas áreas de educação, saúde e cultura. A premissa central apresentada no Livro dos CIEP (Ribeiro, 1986) buscava combater o modelo elitista de escola, que, em vez de integrar, acabava excluindo as classes populares.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007 pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe consigo o Programa Mais Educação (PME). Esse programa tinha como meta aumentar a jornada escolar e oferecer atividades complementares no período oposto às aulas, como arte, cultura, esportes e cidadania.

O principal objetivo do PME era melhorar o desempenho dos/das alunos/as e garantir uma proteção social. No entanto, sua implementação recebeu críticas, pois muitas vezes as atividades não estavam totalmente alinhadas ao currículo escolar e não conseguiam promover uma educação integral, limitando-se apenas a aumentar o tempo que os estudantes passavam na escola.

O PME, apesar de suas intenções, foi criticado por especialistas como um modelo que não conseguiu integrar completamente as atividades propostas ao currículo escolar. Segundo Moll (2019), a educação integral deve ser entendida de forma mais abrangente, a promover o desenvolvimento completo do/a aluno/a e envolver aspectos acadêmicos, culturais e sociais de maneira interligada.

Com a chegada do governo de Michel Temer, o PME foi substituído pelo Novo Programa Mais Educação (NPME), que passou a dar mais ênfase na melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática.

Essa mudança de objetivo trouxe uma visão mais restrita sobre a educação, o que priorizou a medição dos resultados em vez de considerar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. A crítica a essa nova abordagem é que a educação não deve se restringir apenas ao ensino acadêmico; ela precisa ser uma formação mais abrangente, que veja o/a aluno/a como um ser completo e com múltiplas dimensões.

Além disso, durante o governo Temer o país presenciou um pacote de medidas que comprometeram a construção de uma educação integral pública e de qualidade. Isso ficou evidente por meio do conteúdo do documento “Travessia social em que o programa peemedebista deixa evidente que a dimensão econômica se sobrepõe à social, como se fosse possível separá-las, contudo, pela lógica liberal, é por essa ótica aparente e fictícia que as políticas públicas são consideradas. Tal compreensão encontra eco na interpretação de Osorio (2014, p. 25):

Não se deve esquecer que **para o capital é fundamental romper com a unidade entre economia e política**, para que qualquer coisa que se dê na economia (como a desigualdade social, a concentração dos meios de produção etc.) apareça como um assunto não político e qualquer coisa que se dê na política (quem manda, quem obedece, os projetos de quem organiza a vida em comum) apareça como não econômico (mas como assuntos de cidadãos, indivíduos iguais em termos políticos, e não como assuntos de grupos econômicos ou de classes que dominam). O Estado e a política não são epifenômenos da economia. Mas tampouco constituem esferas independentes e autônomas, tal como prefere afirmar o pensamento dominante. **São dimensões de uma unidade diferenciada (grifos nossos).**

Dentre as propostas apresentadas se destacam a bonificação dos professores através dos resultados, a reforma do ensino médio, por meio da estruturação do currículo focar no ensino profissionalizante e nas necessidades dos mercados locais.

Por conseguinte, o cenário político administrativo do Brasil também interferiu na continuidade dos programas de educação integral. A interrupção das políticas públicas, que muitas vezes acontece com as trocas de governo e a ausência de um planejamento a longo prazo, que não raramente se preserva a política de governo e não a de Estado, trouxe dificuldades na execução e na eficácia dessas iniciativas.

Sendo assim, Parente (2018) aponta que as políticas de educação integral foram frequentemente vistas como projetos de governo, em vez de serem encaradas como uma responsabilidade e políticas de Estado. Esta estratégia resultou em sua fragilidade e na falta de continuidade. Como consequência, a educação integral não conseguiu se firmar como uma política pública sólida e duradoura.

O histórico ETI Brasil reflete uma tentativa de transformar o sistema educacional para proporcionar uma formação mais ampla e inclusiva para todos/as os alunos/as, especialmente aqueles/as em situação de vulnerabilidade social. Contudo, a implementação dessas propostas muitas vezes enfrenta desafios, como a falta de continuidade e a fragmentação das políticas educacionais.

Nesse cenário a educação integral surge como uma alternativa valiosa, não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também como um fator de proteção social. Ao ampliar a jornada escolar e integrar diferentes dimensões do aprendizado, como arte, cultura, esporte e cidadania, as escolas de tempo integral podem ser mais eficazes na redução das desigualdades sociais. Elas oferecem aos estudantes não apenas uma educação acadêmica, mas também um ambiente seguro e propício ao seu desenvolvimento integral.

Como destacam, Paro (2009) e Teixeira (1997), a educação integral deve ser vista como uma ferramenta para promover a justiça social, pra se alinhar às políticas públicas que buscam garantir os direitos e o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, especialmente aqueles/as em situações vulneráveis.

4.5 A ETI: um modelo de proteção social?

A desigualdade social é uma característica marcante da sociedade brasileira. Em pesquisa conduzida pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), intitulada *Atlas da Violência 2017*, constatou-se que, entre outros fatores, a falta de políticas públicas adequadas não apenas nas áreas de segurança pública, mas também nos campos da educação, assistência social, saúde e cultura desempenha um papel fundamental no aumento da criminalidade no país (BRASIL, 2017).

Em relação à vulnerabilidade social dos jovens, sobretudo aqueles negros e/ou oriundos das classes populares, o estudo destaca que a escassez de oportunidades educacionais e de emprego é uma das principais razões para o drama de uma ‘juventude perdida’. Além disso, ressalta a (falta de) qualidade das escolas, que, muitas vezes não atendem aos interesses e valores dos estudantes, como um fator que colabora para esses índices.

Historicamente, ao refletirmos sobre a educação no contexto brasileiro e suas relações com a desigualdade social, é possível destacar dois aspectos emblemáticos. O primeiro diz respeito à educação como privilégio de uma minoria, uma estrutura criada desde o início da formação social brasileira – nosso legado colonial revela uma população analfabeta, que

cooperou para o surgimento do segundo aspecto: a dualidade do sistema escolar, com a necessidade de um projeto educacional voltado para os menos favorecidos. Tais dinâmicas continuam a influenciar o cenário educacional atual (Azevedo, 2001).

Nesse conduto, Frigotto (2010) analisa que os resultados das reformas educacionais da década de 1990, embora tenham modificado alguns aspectos do cenário educacional, elas não alteraram nossa herança histórica de conferir a educação um caráter secundário, na qual é tratada como um direito universal, mas sem garantir a mesma qualidade para todos/as.

Além disso, o lugar assumido pela educação como instrumento para o desenvolvimento econômico do país consolidou duas propostas diferentes que ainda persistem em nossa realidade, a escola das elites e a escola das classes populares. Os objetivos desta última ainda estão distantes de uma perspectiva de formação intelectual, ética e filosófica do cidadão, e, portanto, a serviço de uma cidadania plena, ao assumir, ao contrário, os interesses de determinado sistema político e econômico e se adequar às suas necessidades.

No documentário "Pro Dia Nascer Feliz", o diretor João Jardim expõe a realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente nas áreas periféricas, onde os/as estudantes enfrentam desigualdades estruturais que restringem o acesso a uma educação de qualidade.

A obra reflete a crítica de Frigotto (2010), que argumenta que as reformas educacionais implementadas nas décadas de 1990 não romperam com a histórica desigualdade educacional, o que perpetua a divisão entre instituições de ensino voltadas para as elites e aquelas destinadas às classes populares. Nesse contexto, a educação é reconhecida como um direito universal, mas com qualidade desigual.

Além disso, o documentário revela que a educação nas escolas populares ainda está predominantemente orientada para atender às exigências do mercado de trabalho, em detrimento da formação intelectual e cidadã dos/das alunos/as. A falta de recursos e infraestrutura nas escolas, somada à falta de professores/as qualificados/as, limita o desenvolvimento crítico e participativo dos/das estudantes afastando-os/as da ideia de cidadania plena. Logo, a educação permanece a serviço de interesses de um sistema político e econômico, em vez de favorecer a emancipação intelectual e ética dos/das estudantes.

Em razão disso, a expansão do ensino sob a perspectiva de uma escola dual, acentuou desigualdades sociais e educacionais, o que provocou a necessária reflexão sobre quais propostas políticas poderiam ser mais efetivas para a escola brasileira.

Nesse sentido, a educação de tempo integral configura-se como uma possível alternativa ao propor o aumento da jornada escolar, com a intenção oferecer maiores oportunidades educacionais ao aluno/a, aproximando a escola, em sua função pedagógica, de

aspectos da vida dos educandos/as ligados/as ao contexto sociocultural e relacional em que estão inseridos.

Daí o conceito de proteção social, sobretudo quando nos remete à concepção de educação integral, uma vez que educar integralmente pode significar, também, incluir a criança e o/a adolescente em uma rede de cuidados, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Paro (2009), ao destacar a universalidade do ato de educar, percebe o ser humano como um ser histórico que se apropria, cria e transforma a cultura. Neste cenário, a função da educação é formar cidadãos e construir valores e conhecimentos por meio da interação com as ciências, a filosofia e as artes. Tal processo torna-se realizável a partir de uma visão de educação, chamada educação integral, que inclui todas essas áreas e reconhece que a formação humana deve abranger suas diversas dimensões, como a intelectual, física, artística e moral.

Conforme Teixeira (1997) a perpetuação das desigualdades, privilégios e injustiças estão diretamente ligados aos movimentos da sociedade capitalista. Neste passo, a escola tradicional contribui para o reforço de todas essas mazelas sociais. Portanto, o autor defende a ampliação da jornada escolar como forma de prover aos menos favorecidos não só de conhecimentos formais, mas também atividades como esportes, artes e literatura, na busca uma formação integral.

Para Teixeira a escola deveria ser um ‘instrumento para a construção da democracia’, cujo papel não seria servir a uma classe específica, mas, sim, a todas as pessoas, preparando-as para viver em uma sociedade democrática.

A escola concebida por Anísio Teixeira como um meio de promoção da justiça social, com a ampliação da jornada escolar como uma importante aliada, se alinha cada vez mais às demandas do cenário educacional contemporâneo, ainda marcado por uma grande exclusão e profunda desigualdade social. Esse debate tem se aprofundado na literatura e na academia (Arroyo, 2012).

A educação estatuída como direito social na Constituição de 1988, não pode se afastar das dinâmicas da realidade social. Isso se torna evidente quando o conceito de proteção social começa a se consolidar no âmbito das políticas sociais e educacionais contemporâneas.

Aqui cabe mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, adota a chamada doutrina da proteção integral, pela qual crianças e adolescentes são entendidos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Dentro do conceito de cidadania, posiciona a criança como um cidadão com direitos a um desenvolvimento pleno.

De forma crescente, o campo educacional passou a ser envolvido, por meio de políticas e programas, nessa rede de proteção. Um exemplo disso é a priorização do atendimento aos alunos em situação de vulnerabilidade social nas propostas de ampliação da jornada escolar. Na área da Assistência Social, foi na década de 1990 que a visão da pobreza como um fenômeno puramente econômico perdeu seu respaldo, o que deu origem à discussão sobre os riscos sociais, a insegurança e a desproteção, situações que passaram a ser abordadas pelo sistema de proteção social.

Este sistema é formado por um conjunto de políticas e ações voltadas para a assistência social, que não devem se restringir à redução da pobreza, mas também garantir segurança e direitos sociais. Em outras palavras, as políticas devem ser orientadas para ações universais (Semzezem; Alves, 2013).

Por conseguinte, observa-se um crescente foco na abordagem das vulnerabilidades e sua inclusão na agenda das políticas sociais, um movimento que se acentuou com a reconfiguração dos sistemas de proteção social, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993.

A proteção social passou a ser reconhecida como um direito universal, interligado a outras políticas sociais que visam assegurar direitos e condições dignas de vida, incluindo a segurança de sobrevivência (no que diz respeito ao rendimento e à autonomia), acolhimento e convivência familiar (Brasil, 2005).

Segundo Di Giovanni (1998) a segurança de sobrevivência não é algo que está ligado apenas aos aspectos materiais da existência, mas também os culturais. Dessa forma, conclui-se que a formação e o preparo do/a cidadão/ã para viver em sociedade estão intimamente relacionados à temática da proteção social. Tal entendimento aproxima esta temática ao campo educacional, permitindo-nos associar educação integral e proteção social.

Sposati (2011) destaca que o aprofundamento da pobreza e das desigualdades está diretamente ligado a configurações políticas e econômicas que remontam ao século XX, marcado por uma concepção liberal de Estado mínimo. Essa abordagem resultou, entre outros fatores, na privatização de serviços essenciais como saúde, educação e previdência.

A autora enfatiza, portanto, a importância de abordarmos o combate às desigualdades para além do âmbito das políticas sociais, pois esse fenômeno está profundamente relacionado a questões econômicas e à distribuição de renda, que impactam inevitavelmente o campo social e, conseqüentemente, o educacional.

Portanto, ela defende que o papel das políticas sociais como resposta à desigualdade precisa ser reconfigurado, afastando-se de práticas que apenas amenizam a pobreza e se aproximando da defesa dos direitos humanos e sociais.

Com base nessa reflexão, ao considerar propostas educacionais que também possuam um caráter protetivo e que abordem as dinâmicas das desigualdades, é fundamental observar o posicionamento das políticas públicas, a garantir que não se limitem a uma simples compensação pelos danos causados por essas desigualdades.

Por outro lado, algumas reflexões sugerem que a estrutura do sistema educacional e a maneira como as propostas educacionais são implementadas desempenham um papel crucial na consolidação das desigualdades. Esses estudos nos incentivam a pensar que outras formas de organização escolar poderiam contribuir significativamente para a redução dessas desigualdades e para a criação de uma escola mais equitativa (Ribeiro, 2011; Souza, 2011).

Ribeiro (2011) destaca o papel fundamental da educação na superação das desigualdades sociais. Ao analisar a dinâmica da desigualdade no contexto educacional, o autor examina os impactos da estrutura do sistema educacional brasileiro e dos recursos familiares na reprodução e superação das desigualdades em termos de oportunidades e resultados educacionais.

Ele parte da premissa de que a reprodução intergeracional das desigualdades sociais está diretamente relacionada à desigualdade de oportunidades educacionais. O autor investigou as interações entre as características das famílias, das instituições e da educação, a defender que as condições de vida das famílias e as características das instituições educacionais influenciam diretamente as oportunidades educacionais dos indivíduos.

Souza (2009), ao analisar o conceito de mérito, destaca a importância da família e do contexto social em que o indivíduo está inserido na perpetuação das desigualdades. O autor argumenta que, no senso comum, os indivíduos são vistos como elementos isolados em competição, com o papel da família ficando em segundo plano. No entanto, ele ressalta que a família não possui valores próprios, mas sim transmite os valores de uma determinada classe social, que são, por sua vez, construídos coletivamente.

Esses valores têm um impacto mais direto no sucesso escolar e profissional do que fatores financeiros. O autor destaca que o aprendizado familiar é marcado pela afetividade, pois ocorre devido à dependência emocional e à identificação incondicional dos filhos com seus pais. Ele ressalta que, nas classes menos favorecidas, os estímulos à educação dos filhos são predominantemente cognitivos, uma vez que, por exemplo, hábitos de leitura e os benefícios da vida escolar não fazem parte da experiência desses pais.

Embora ambos os autores mencionados reconheçam o papel dos fatores políticos e econômicos na dinâmica das desigualdades, suas reflexões permitem inferir grandes contribuições da educação integral para a transformação dos aspectos que geram desigualdades de oportunidades, e, conseqüentemente, educacionais. Nesse sentido, compreendemos que a educação, como parte dos sistemas de proteção social, encontra na escola de tempo integral uma importante aliada.

4.6 A proposta da ETI e sua implementação em Fortaleza/CE

As Escolas Municipais de Tempo Integral representam a implementação de uma política de ampliação da jornada escolar, com o objetivo de promover a qualidade do ensino para os estudantes da rede pública municipal de Fortaleza. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME-2015), a Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Natura, deu início em 2013 à implementação da política de educação integral em seis escolas de ensino fundamental, nos anos finais. Na época, o prefeito de Fortaleza era Roberto Cláudio, do PDT.

Essas instituições passaram por adaptações em suas estruturas físicas e organizacionais, contemplando uma em cada Distrito de Educação, com base em indicadores de vulnerabilidade socioeconômica e violência nas áreas onde estão localizadas, além de aspectos relacionados ao desempenho dos/das alunos/as, como retenção e abandono escolar.

Em 2014, foi introduzida a jornada escolar de oito horas diárias, a beneficiar 1.969 estudantes nas seis primeiras ETI de Fortaleza. No ano seguinte, mais seis escolas foram adaptadas, atendendo 1.699 alunos a mais e totalizando 12 escolas com 3.668 estudantes atendidos.

Atualmente, Fortaleza dispõe de 37 Escolas de Tempo Integral em funcionamento, sendo 04 ETI com oferta para os Anos Iniciais e 33 ETI com a oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo um quantitativo aproximado de 14.036 estudantes matriculados, segundo o DCRFOR (Fortaleza, 2024).

A concepção de Educação adotada nas ETI visa à formação integral do educando, de forma a considerar o ser humano em sua totalidade: cognição, emoções, natureza e relações interpessoais. Trata-se, portanto, de uma abordagem educativa fundamentada em uma perspectiva interdimensional, ao promover o desenvolvimento completo do/a jovem.

As profundas desigualdades econômicas e sociais em nosso país impactam diretamente o contexto social e educacional de crianças e jovens em idade escolar. Nesse

cenário, torna-se essencial a implementação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da cidadania e para a promoção de oportunidades iguais para todos/as.

No entanto, segundo Marx (1996), as desigualdades econômicas e sociais são parte fundamental do capitalismo e não podem ser superadas dentro desse sistema. Ao concentrar a propriedade dos meios de produção nas mãos de uma minoria, o capitalismo cria uma estrutura de classes muito desigual, onde a maioria da população depende da venda de sua força de trabalho para viver. Nesse cenário, a ideia de "igualdade de oportunidades" acaba sendo uma ilusão, já que as condições de vida das pessoas, como acesso à educação, saúde, moradia e outras necessidades básicas, são definidas pela posição que ocupam na hierarquia social e econômica.

A promessa de igualdade de oportunidades no capitalismo é, na verdade, bastante contraditória. Isso ocorre porque o próprio sistema é projetado para reproduzir e até aumentar as desigualdades entre as classes sociais. Para alcançarmos uma verdadeira igualdade, seria necessário realizar uma transformação profunda na estrutura econômica e social, algo que permitisse o controle coletivo dos meios de produção e garantisse condições justas para todos/as.

Na área das políticas públicas muitos estudiosos têm buscado demonstrar o papel fundamental do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade, ao assegurar o acesso e a permanência de crianças e jovens nas escolas.

Essas investigações analisam de maneira cuidadosa os caminhos e as mudanças nas políticas educacionais, com foco em uma abordagem que leva em conta o contexto histórico e político das políticas educacionais brasileiras. Durante essas análises, foi mister destacar as fragilidades que emergem em diferentes momentos históricos e políticos, a fim de evidenciar as limitações e desafios que as políticas públicas enfrentam ao longo do tempo.

Logo, as relações entre as políticas educacionais costumam ser influenciadas por diferentes atores políticos. Esses indivíduos tentam alinhar os interesses da sociedade com as dinâmicas de poder do Estado.

Na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a proposta pedagógica adotada foi fundamentada nas concepções do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Fundado em 2003, em Recife, por um grupo de empresários, o ICE é uma entidade privada sem fins econômicos, com o objetivo principal de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, por meio da criação e implementação de soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão (ICE, 2003).

A proposta da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza está alinhada com as diretrizes do Guia de Políticas de Educação Integral, elaborado pelo CEMPEC (Centro de Estudos e Pesquisas) em parceria com a Fundação Itaú Social e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Esse documento foi desenvolvido para orientar prefeitos e secretários de Educação que querem implementar Políticas de Educação Integral em suas cidades e estados.

O Instituto se dedica a atividades diretamente ou em parceria com outras organizações, para buscar sempre interações com órgãos públicos da área de educação e setores relacionados. A proposta implementada pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza segue os preceitos estabelecidos no Guia de Políticas de Educação Integral, elaborado pelo CEMPEC (Centro de Estudos e Pesquisas), e pela Fundação Itaú Social, em parceria com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Esse documento foi criado para auxiliar Prefeitos e Secretários de Educação que querem implantar Políticas de Educação Integral em suas cidades e estados. O material oferece todo o suporte técnico necessário para educadores/as, gestores/as e pesquisadores/as que se interessam pelo tema da Educação Integral. Ele também contribui na elaboração das Políticas de Tempo Integral.

Segundo Gomes (2015), o papel do ICE na educação dos jovens é criar as bases para um modelo que inova tanto no conteúdo do que é ensinado quanto no que é aprendido. A partir dessa perspectiva, a ETI propõe o desenvolvimento de três eixos: formação acadêmica de qualidade, preparação para a vida e desenvolvimento das habilidades necessárias para o século XXI.

Desse modo, além das disciplinas da base comum o currículo da ETI conta com as disciplinas da parte diversificada, quais sejam: Projeto de Vida, Protagonismo, Pensamento Científico e Estudo Orientado, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ao proporcionar um aprendizado mais amplo que vai além das matérias tradicionais.

Na disciplina *Projeto de Vida* são trabalhadas competências como solidariedade, iniciativa, autonomia, responsabilidade, respeito e autoconfiança, além de desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de fazer escolhas.

Durante as aulas os/as alunos/as do 6º e 7º, recebem orientações sobre identidade, valores, responsabilidade social e o desenvolvimento das competências para o século XXI. O trabalho começa com o autoconhecimento e culmina na consolidação de habilidades específicas, que se integram às vivências e práticas realizadas na escola. Todo esse aprendizado é registrado em um "portfólio", construído pelo/a aluno/a ao longo do ano.

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, são trabalhados os eixos: *Sonhar com o Futuro e Planejar o Futuro*. Ao final do 9º ano, espera-se que os/as alunos/as sejam capazes de direcionar seus projetos de vida, seja optando por continuar os estudos no ensino médio, escolhendo uma formação profissional ou qualquer outra carreira que esteja alinhada às suas expectativas.

De acordo com a BNCC, no contexto do Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola tem um papel importante no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, pois busca articular tanto os desejos dos jovens para o seu futuro quanto a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre as aspirações futuras dos/as alunos/as pode contribuir para seu desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2016).

Nas aulas da disciplina *Estudo Orientado*, os estudantes aprendem técnicas de estudo, organização, priorização de conteúdo e gerenciamento de suas próprias aprendizagens. Além de incentivar o gerenciamento de suas próprias aprendizagens. Isso ajuda a desenvolver mais autonomia, organização e responsabilidade com as obrigações escolares, permitindo que ele/a crie rotinas diárias de estudo.

Os professores são incentivados a ficar sempre atentos às necessidades dos/as alunos/as, a oferecer apoio nas principais dificuldades. O foco principal é sempre a aprendizagem dos/as educandos/as. Cabe ao professor estimular o desenvolvimento cognitivo deles, incentivar a descoberta de seus próprios ritmos e condições de estudo, além de promover um processo contínuo de formação.

Com relação à disciplina *Conhecimento Científico*, os conteúdos giram em torno de cultivar nos estudantes a curiosidade e capacidade investigativa, incentivando-os a questionar, explorar e compreender o mundo ao seu redor, além de torná-los capazes de analisar e resolver problemas de forma autônoma e colaborativa.

Os conteúdos das Disciplinas *Eletivas*, que também integram a parte diversificada do currículo, levam em conta as ideias dos estudantes. A proposta das eletivas deve começar com uma sondagem junto aos educandos/as, para que os temas estejam alinhados às suas necessidades de aprendizagem.

A ideia seria unir duas disciplinas da base comum para desenvolver um projeto pedagógico. Logo, dois professores se reúnem e discutem, durante a semana de planejamento, os temas, conteúdos e metodologias que serão utilizadas nas aulas. Conforme recomenda Gomes (2015) ao final do semestre os/as alunos/as devem apresentar um produto que expresse uma síntese dos conteúdos trabalhados na eletiva.

A premissa central das *Disciplinas Eletivas* diz respeito a ampliar o repertório dos/as alunos/as, ao eleger e relacionar os conteúdos em si, com o propósito de elevar os níveis de conhecimento das disciplinas da base comum. O foco será a aprendizagem, incentivando práticas protagonistas que valorizem as potencialidades de todos/as os estudantes.

François Laval, em *A escola não é uma empresa* (2019), critica a proposta da UNESCO sobre os quatro pilares da educação e questiona sua eficácia. Ele argumenta que, embora esses pilares tenham o objetivo de promover uma educação integral, a abordagem da UNESCO acaba por reforçar uma visão utilitarista da educação, voltada para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, em vez de uma formação crítica e ampla.

Laval (2019) alerta que, ao alinhar a educação com interesses econômicos, esse modelo pode transformar a escola em um mero meio de adaptação ao capitalismo, em vez de incentivar uma formação crítica e emancipatória. Na próxima seção desta dissertação, serão tecidas considerações mais aprofundadas acerca dessa política educacional e suas implicações em um contexto demarcado por desigualdades estruturais e políticas neoliberais.

Conforme Ghedin (2005), a prática docente deve ser orientada por uma postura ética comprometida com a transformação social, o que implica reconhecer o papel da educação na promoção da emancipação e da cidadania das classes menos favorecidas. Nesse sentido, a reflexão ética proposta pelo autor convida professores/as a compreenderem sua ação pedagógica como dimensão política e formativa, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Conforme o DCRFOR (Fortaleza, 2024) o *Protagonismo* é uma disciplina muito importante da parte diversificada, na qual os estudantes vivenciam seus conteúdos por meio dos clubes juvenis. Nesses clubes os jovens têm a chance de sugerir soluções para problemas que percebem na escola, realizando ações e campanhas que ajudam a conscientizar tanto os/as alunos/as quanto os/as educadores/as, sempre em conexão com os espaços e recursos disponíveis na escola.

Durante a construção dessas aprendizagens, torna-se fundamental o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os professores, orientando as experiências dos /as alunos/as com vistas a gerar novos conceitos e mudanças de atitude, em prol de uma educação autônoma e responsável.

Feita a apresentação do projeto de ETI no Brasil e sua implementação em Fortaleza, a discussão da próxima seção se volta à apresentação e interpretação dos resultados obtidos a partir da análise bibliográfica e documental. Com base nas categorias teóricas, escola de tempo integral, proteção social e ensino fundamental (anos finais). Analisamos documentos oficiais

tanto em nível nacional quanto municipal, dando destaque ao DCRFOR (Fortaleza, 2024). Nosso objetivo foi responder ao problema de pesquisa e aos objetivos estabelecidos, evidenciando como a Escola de Tempo Integral se configura como uma política pública de proteção social. Além disso, buscamos identificar as possíveis contradições que surgem nesse processo, especialmente no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

5 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA/CE

Esta seção tem por finalidade analisar e interpretar os resultados obtidos na pesquisa, fazendo entrelaçamentos entre as dimensões teóricas e documentais discutidas nas seções anteriores. A análise que segue é fruto de um percurso investigativo que, nos momentos precedentes, procurou compreender, em perspectiva histórica, o modo como as políticas públicas educacionais se consolidaram ao longo do tempo. Nesse mesmo movimento, buscou-se evidenciar como a proteção social foi reconhecida como direito e de que maneira a ETI se integrou aos marcos legais nacionais e municipais, com ênfase no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (Dcrfor, 2024).

Nesta etapa do estudo, a reunião dos conceitos teóricos e dos documentos analisados ao longo da investigação permitiu construir uma leitura crítica e interpretativa dos resultados. A análise é conduzida com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na perspectiva contra-hegemônica que orientam este trabalho, procurando evidenciar os vínculos de encontros e desencontros entre os discursos normativos e as práticas descritas intencionalmente na letra da Lei no que tange à implantação da política de tempo integral voltada aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza.

Por conseguinte, a análise se organiza em torno dos principais marcos legais que moldaram a educação brasileira nas últimas décadas. No primeiro plano, destacaram-se a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ambos situados no contexto de redemocratização do país. Em sequência, foram examinados os documentos publicados entre 1990 e 2018, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015). Esses textos da jurisdição educacional expressam as orientações educacionais de um período em que o avanço do pensamento neoliberal passou a influenciar fortemente as políticas públicas do setor.

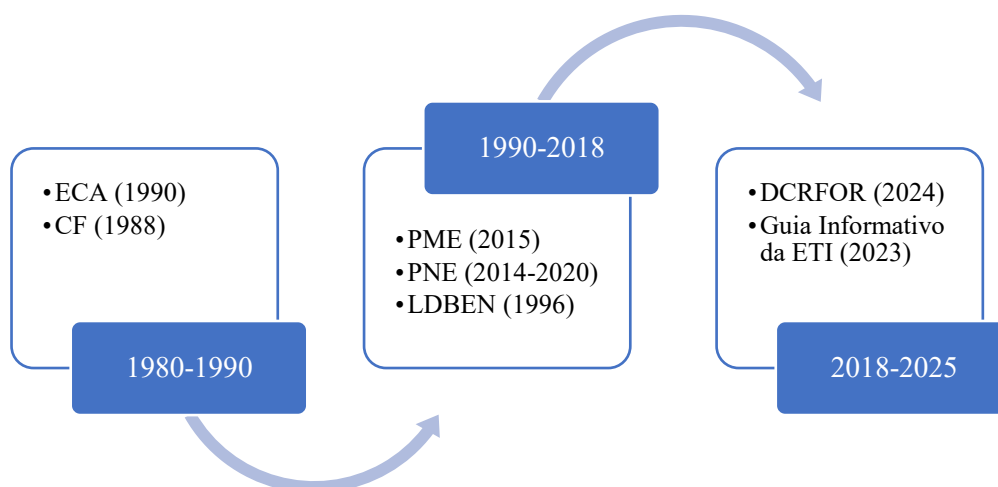
Por último, examinou-se os documentos mais recentes, entre 2018 a 2025, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Guia Informativo da ETI (2023) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (Dcrfor, 2024). Esses dispositivos legais demonstram como a ETI foi oficialmente implantada na cidade, refletindo, ao mesmo tempo, avanços e desafios na efetivação completa da proposta.

A estrutura desta seção foi pensada para oferecer uma leitura integrada entre teoria, legislação e documentos que orientam a política educacional. Após esta introdução, discute-se

a ETI como direito social e analisam-se suas dimensões de gestão pedagógica, administrativa e financeira, evidenciando os fundamentos que sustentam sua organização. Em seguida, examinou-se a ETI como política pública de proteção social, com destaque nos programas, ações e desafios enfrentados no contexto municipal. Em sequência, tratou-se da ampliação da jornada escolar nos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza, apresentando-se uma síntese crítica dos resultados da pesquisa, numa articulação com os principais achados e as contradições observadas entre o discurso normativo e os conteúdos presentes nos documentos oficiais analisados.

Essa lógica interna busca assegurar uma leitura coerente e gradual, na qual cada seção contribui para compreender a ETI como política de proteção social, a demonstrar os avanços, os limites e as tensões presentes nos textos legais e orientadores que constituem o corpus da pesquisa. Estes documentos em ordem cronológica estão organizados na Figura 1:

Figura 1 – Cronologia histórica dos documentos federais e municipais do *corpus* de análise da pesquisa



Fonte: Maria Rivania Santana Soares (2025).

A escolha de iniciar a análise pelos anos de 1980 e 1990 se deve ao fato de que esse período foi especialmente relevante, marcado por transformações significativas na educação brasileira. Na década de 1970, o tecnicismo pedagógico ganhou força e passou a focar no ‘como ensinar’, privilegiando métodos e técnicas e deixando em segundo plano as reflexões sobre o ‘quê’ e o ‘para quê’ ensinar.

No contexto citado, a escola era vista como um espaço destinado a ajustar os indivíduos ao sistema produtivo, contribuindo para a reprodução das desigualdades próprias do modo de produção capitalista. Conforme apontam Bourdieu e Passeron (1975), o sistema de

ensino confirma a cultura dominante e exerce uma forma de violência simbólica que mantém a estrutura de classes. Nessa mesma linha de exposição, Althusser (1985) identifica na escola um dos principais aparelhos ideológicos do Estado ao afirmar que não há possibilidade de transformação estrutural surgindo de dentro da própria instituição, o que reforçou o clima de pessimismo pedagógico que marcou a década de 1970.

Na década de 1980, o pessimismo que havia marcado os anos anteriores deu lugar ao otimismo crítico, sustentado pela convicção de que a educação poderia impulsionar transformações sociais. No Brasil, esse movimento ganhou expressão na Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito social e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que consolidou a proteção integral de crianças e adolescentes nos termos da Lei. Essas mudanças nasceram do espírito crítico e das inúmeras mobilizações sociais que se fortaleceram durante o processo de redemocratização do país.

Nesse contexto, Saviani (2013), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, defende que a educação deve ser compreendida como uma prática social atravessada por contradições e disputas ideológicas. Essa concepção dialoga diretamente com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social (Brasil, 1988, art. 6º) e a define como dever do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205), vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. O pensamento de Saviani reforça a dimensão crítica desse marco constitucional, ao mostrar que garantir o direito à educação exige articulá-lo a um projeto mais amplo de transformação social.

Do mesmo modo, Freire (1978) compreende a educação como uma prática de liberdade, em oposição a modelos pedagógicos que reduzem o estudante à passividade. A Constituição Federal de 1988, ao garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, art. 206, I), aproxima-se dessa visão ao projetar a educação como um caminho para a emancipação e a participação democrática. A relação entre a Carta Magna e o pensamento freiriano revela o potencial transformador da educação, embora persista o desafio de superar as contradições entre o discurso normativo e a realidade concreta das escolas brasileiras.

O período que se estende de 1990 a 2018, contudo, apresentou um cenário distinto, no qual a educação brasileira passou a ser fortemente atravessada pelo ideário neoliberal. A lógica da eficiência, da descentralização administrativa, da responsabilização individual e da busca por resultados mensuráveis tornou-se cada vez mais presente. Nesse contexto, a LDBEN de 1996, estabeleceu as bases da organização educacional em um momento de reconfiguração

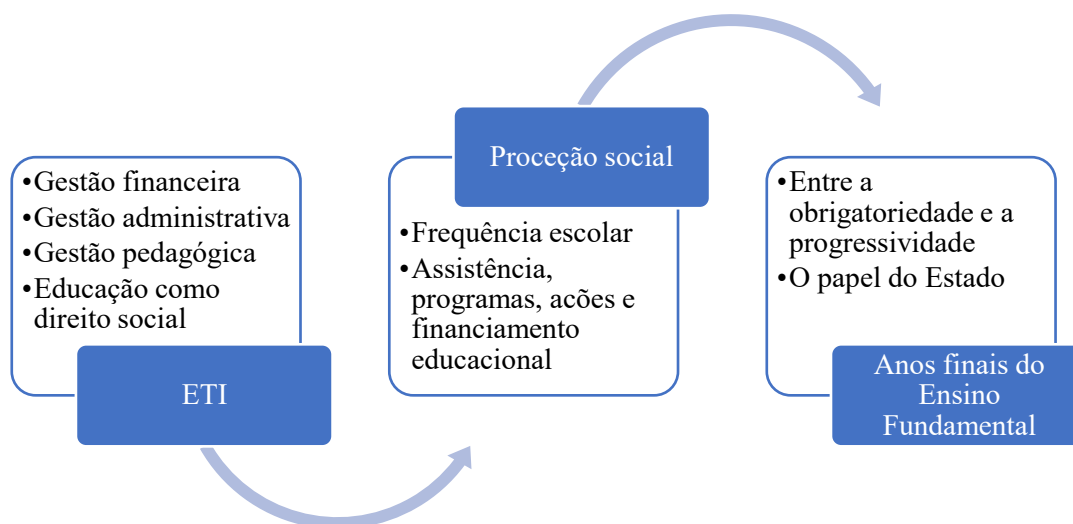
do papel do Estado e de redefinição das responsabilidades de gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação no âmbito das políticas públicas.

O PNE de 2001 e, mais tarde, o PNE de 2014, reafirmam a importância de ampliar o acesso e garantir a permanência dos alunos(as), mas já dentro de uma lógica em que metas, indicadores e avaliações externas assumem lugar central. No âmbito municipal, o PME de Fortaleza (2015) inseriu-se nesse movimento, alinhando-se ao PNE e revelando as tensões entre a defesa da educação como direito e as restrições impostas pelo paradigma neoliberal.

Esse processo culminou em 2018 com a aprovação da BNCC, que consolidou a padronização curricular em escala nacional e reforçou a lógica da regulação centralizada. Paralelamente, em Fortaleza, a política de tempo integral ganhou corpo, sendo sistematizada pelo Guia Informativo da ETI (2023) e pelo DCRFOR (2024), documentos que expressam a tentativa de articular a ampliação da jornada escolar com a formação integral dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando esse percurso, a análise documental foi sistematizada em categorias que possibilitam uma leitura mais aprofundada sobre o papel da ETI no município de Fortaleza/CE. As categorias teóricas escolhidas refletem os eixos centrais desta pesquisa: *ETI*, *proteção social* e *anos finais do Ensino Fundamental*. Dessa forma, a Figura 2 representa os resultados nessas três categorias macro e suas respectivas subcategorias.

Figura 2 – Categorização dos dados da pesquisa



Fonte: Maria Rivania Santana Soares.

Com base na Figura 1, em relação à *ETI*, destacam-se as dimensões de gestão pedagógica, administrativa e financeira, que evidenciam como a política é concebida e

implementada em diferentes níveis. A categoria *proteção social* reuniu programas, ações e dispositivos legais que garantem aos/as estudantes condições básicas para permanecer e aprender na escola, como assistência estudantil, fornecimento de material didático, alimentação, acesso à saúde, ao esporte, à cultura e ao lazer. Essas dimensões se articulam com a rede intersetorial de proteção à infância e à adolescência, fortalecendo a presença do Estado na defesa de direitos e na promoção de uma formação integral.

A categoria *anos finais do Ensino Fundamental*, por sua vez, abrange as particularidades dessa etapa do ensino fundamental, marcada por maiores índices de evasão e pela necessidade de firmar aprendizagens essenciais. Nesse período, a escola assume o papel de integrar a formação acadêmica ao projeto de vida de cada estudante, estimulando o desenvolvimento de competências que dialogam com os desafios do século XXI.

A organização dessas categorias e subcategorias possibilitou a compreensão de como os documentos normativos expressam e articulam discursos e práticas sobre a ETI, ao revelar tanto os avanços quanto as limitações presentes nessa política educacional. Nesse contexto, vale destacar recentemente a Resolução CNE/CEB n.º 7/2025, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para as ETI no Brasil, abrange aspectos de implantação, acompanhamento e avaliação. Trata-se de um marco recente e importante, voltado a determinar parâmetros nacionais para a estruturação curricular, a gestão administrativa e o monitoramento dessa política pública.

Ao definir diretrizes para a expansão e consolidação da ETI, a resolução reafirmou a importância de garantir condições materiais, arquitetônicas e pedagógicas que assegurem o funcionamento de uma jornada ampliada. No entanto, ainda que projete a ETI como instrumento de equidade e justiça social, permanece o desafio de transformar tais diretrizes em ações concretas, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social. Esse é o caso de muitas escolas municipais de Fortaleza/CE, onde se revelam os limites entre o que a norma prevê e o que a prática cotidiana permite que seja realizado.

5.1 A ETI como direito social e as dimensões do processo de gestão escolar

5.1.1 Educação como direito social

A educação, reconhecida como direito social é um dos pilares que sustentam a cidadania e a democracia no Brasil. A Constituição Federal de 1988 aponta para consolidação

desse princípio ao incluir a educação entre os direitos sociais fundamentais. Nesse sentido, o texto constitucional afirma:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, art. 6º).

Além disso, o artigo 205 da Constituição reforçou que a educação é um direito de todas as pessoas e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Cabe a ambos, portanto, promovê-la e incentivá-la, de modo a garantir o pleno desenvolvimento humano, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 1988).

Esse artigo, portanto, evidencia que a educação não se constitui apenas como um direito individual, mas como uma responsabilidade coletiva, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Desse modo, a ETI se insere como expressão concreta desse princípio, ao proporcionar mais tempo de aprendizagem, convivência e experiências formativas, que favorecem tanto o desenvolvimento cidadão quanto a qualificação profissional dos/as estudantes.

Nesse sentido, a compreensão da educação como direito social, afirmada na Constituição de 1988 e concretizada em políticas como a ETI, aproxima-se das perspectivas críticas do pensamento pedagógico brasileiro. Nessa tradição, a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2013), entende a educação como uma prática social que expressa as contradições e disputas ideológicas presentes na sociedade. Portanto, ao assumir esse caráter histórico e dialético, a educação é vista como campo de luta, em que se confrontam projetos distintos de formação humana e de organização social.

Autores que analisam a proteção social ajudam a aprofundar esse olhar histórico. Castel (1998), ao examinar a origem das políticas sociais, explica que as antigas Leis dos Pobres, elaboradas antes da Revolução Industrial, tinham a função de regular a pobreza e o desemprego nas cidades em crescimento, priorizando o controle social mais do que o amparo efetivo. Assim, essa leitura evidencia que a proteção social surgiu atrelada a práticas de vigilância e disciplina e, apenas mais tarde, passou a incorporar a ideia de direitos, entre os quais a educação se consolidou como dimensão essencial.

Na mesma direção, Polanyi (2000) observou que as sociedades de mercado, especialmente quando orientadas pela lógica neoliberal, costumam ampliar a mercantilização e enfraquecer os mecanismos de regulação política e social. Ao analisar esse movimento

histórico, o autor destacou que a criação de um sistema global de mercado rompe os vínculos comunitários e fragiliza as formas de solidariedade entre as pessoas. Nesse contexto, políticas públicas como a educação assumem papel essencial, pois ajudam a conter os efeitos desagregadores da lógica mercantil e contribuem para reconstruir, pouco a pouco, o tecido social que sustenta a convivência humana.

No debate contemporâneo sobre proteção social, Semzezem e Alves (2013) destacam que as políticas públicas devem ter caráter universal, o que implica superar a lógica meramente compensatória. De modo complementar, Di Giovanni (1998) defende que a segurança de sobrevivência não se restringe apenas às necessidades materiais, mas também envolve dimensões culturais e simbólicas da existência. Desse modo, educação e proteção social aparecem como dimensões que se complementam e se fortalecem mutuamente, constituindo, juntas, os fundamentos da cidadania.

Ferreira Júnior (2010) aprofunda essa discussão ao mostrar que o reconhecimento da educação como direito social, embora presente em textos legais desde o século XIX, sempre foi limitado por interesses das elites políticas e econômicas. Para essas elites, a escola deveria servir mais ao controle social do que para a emancipação das classes populares. A Constituição de 1824, por exemplo, ao prever a instrução primária gratuita, diminuía seu alcance, o que revelava uma preocupação apenas formal com a universalização. Desse modo, a inclusão da educação como direito social na Constituição de 1988 representou o resultado de um longo processo de lutas, em que a exclusão sempre foi um elemento essencial.

O mesmo autor destaca que a dificuldade de concretizar esse direito está profundamente ligada à herança histórica da sociedade brasileira. As diversas tentativas de modernizar a educação, como as reformas do governo Vargas e a primeira LDBEN de 1961, ainda carregaram marcas de elitismo e de um sistema dual. Mesmo quando se falava em ampliar o acesso, essas mudanças não conseguiram romper totalmente com as estruturas de privilégio e exclusão, mantendo, em grande parte, os mesmos grupos em posição de vantagem. Essa constatação nos lembra que defender a educação como um direito social e, no caso da ETI, como política de proteção, é também afirmar um compromisso histórico com a igualdade e com o reconhecimento das diferenças, muito mais além de uma simples garantia jurídica.

No bojo dessa discussão, o ECA reafirma esse princípio ao determinar, em seu artigo 4º que, é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com prioridade absoluta, a efetivação dos direitos fundamentais, entre eles a educação (Brasil, 1990). Esse dispositivo amplia a noção de proteção social, entendendo-a não apenas como assistência, mas também como garantia de oportunidades educativas e de desenvolvimento

humano. Nessa mesma linha de exposição, Paro (2009) e Teixeira (1997) entendem que a educação integral deve ser vista como instrumento de justiça social, em sintonia com o ECA, que colocou a aprendizagem e a formação cidadã no centro das políticas públicas para crianças e adolescentes.

Isto posto, o artigo 53 do mesmo Estatuto reafirmou que todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação orientada para o desenvolvimento integral da pessoa, para a formação cidadã e para a preparação ao trabalho (Brasil, 1990). Essa formulação se aproxima das reflexões de Azevedo (2001) e Frigotto (2010), que discutem as desigualdades ainda presentes no acesso e na qualidade da educação no Brasil. Ao reconhecer que a escola ocupa um lugar essencial na construção da emancipação humana, o ECA reforça a necessidade de políticas educacionais como a ETI, capazes de ampliar o tempo de permanência dos/as estudantes e de promover vivências formativas diversas, unindo o direito à educação à garantia efetiva da proteção social.

Por fim, Freire (1978) amplia essa compreensão ao propor a educação como uma prática da liberdade, em oposição a modelos pedagógicos que reduzem os/as estudantes à condição de sujeitos passivos. Para o autor, o ato educativo nasce do diálogo entre pessoas e mundo e tem sua força emancipadora na capacidade de provocar transformações na realidade. Essa perspectiva, em sintonia com o que determina a Constituição de 1988, evidencia o potencial transformador da educação pública, cuja efetividade depende da existência de condições materiais, políticas e pedagógicas capazes de sustentar o direito proclamado e de convertê-lo em prática concreta de cidadania.

5.1.2 Gestão pedagógica e escolar: entre o pensar e o fazer educativo na ETI

Considera-se, antes de qualquer coisa, que em Paro (2012) e Gadotti (2009) a gestão escolar aparece como uma prática social e política. Em Paro (2012), a gestão democrática é vista como condição fundamental para que a escola cumpra sua função formadora, o que envolve valorizar o trabalho coletivo, o diálogo entre gestores/as e docentes e a participação dos/as estudantes nas decisões cotidianas. Gadotti (2009) entende a gestão pedagógica como uma práxis, que une planejamento e participação a um compromisso ético com a transformação social. Na mesma linha, Freire (1996) propõe uma gestão pautada no diálogo e na escuta, concebendo a autoridade pedagógica como resultado de uma construção compartilhada.

Para Arroyo (2012), a escola é compreendida como um verdadeiro lugar de vida, o que implica reconhecer sua dimensão afetiva e protetiva, entendendo a gestão também como

gestão do cuidado. Saviani (2013) recorda que toda prática educativa é intencional e deve manter coerência entre os meios e os fins formativos. No contexto das ETI, essa reflexão aponta para a necessidade de organizar o cotidiano escolar de modo a garantir que cada ação pedagógica esteja alinhada à finalidade maior da política: a formação integral e a proteção social.

Nos marcos legais nacionais, a Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura, em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino público. A LDBEN (Brasil, 1996), em seus artigos 3º, inciso VIII, e 14, detalha a importância da participação dos/as profissionais da educação e da comunidade nas instâncias colegiadas. O PNE (Brasil, 2014), por sua vez, na Meta 19, orienta a consolidação da gestão democrática por meio de processos formativos e de uma participação coletiva efetiva. O ECA (Brasil, 1990) complementa esse conjunto normativo ao reforçar a corresponsabilidade entre escola, família e sociedade na proteção integral de crianças e adolescentes.

Com base nessas premissas dos documentos federais e de acordo com o DCRFOR (Fortaleza, 2024, p. 49–56), a gestão escolar é compreendida como um processo democrático, colaborativo e corresponsável, que articula dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias com o propósito de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento integral dos/as estudantes. O documento enfatiza que a função da gestão vai além da coordenação burocrática, materializando-se na organização dos tempos, espaços e relações pedagógicas que sustentam o projeto político-pedagógico e fortalecem o protagonismo dos sujeitos escolares.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Paro (2012), para quem gerir significa também educar; de Arroyo (2012), que reconhece a escola como um espaço de vida e de afirmação de sujeitos; de Gadotti (2009), que associa a gestão democrática à autonomia formativa; de Freire (1996), que relaciona a autoridade pedagógica ao diálogo; e de Saviani (2013), que defende a coerência necessária entre fins e meios da ação educativa.

Dessa forma, a partir do DCRFOR (Fortaleza, 2024), a gestão pedagógica e escolar na ETI deve ser entendida como um espaço de mediação entre o projeto político-pedagógico e as políticas públicas educacionais. Ao integrar fundamentos legais, orientações curriculares e reflexões teóricas, percebe-se que essa concepção de gestão pressupõe políticas estruturantes que garantam condições adequadas de trabalho, valorização docente e participação efetiva da comunidade. Somente assim a ETI se consolida como uma política de proteção social e de formação cidadã.

Com base nessas noções gerais sobre a gestão escolar, discutir a gestão pedagógica no contexto da ETI significa questionar o pensar e o fazer educativos, no sentido de

compreender o currículo como um espaço em que se expressam identidades, disputas e relações de poder. Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire ocupa lugar central. Sua pedagogia da libertação denuncia o caráter reprodutor da escola tradicional e propõe práticas educativas baseadas no diálogo e na emancipação. O currículo, desse modo, deixa de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e passa a ser reconhecido como um campo político e cultural, no qual se formam consciências críticas e sujeitos capazes de transformar a realidade.

Essa compreensão se aproxima das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2005), que ao analisar as teorias do currículo, evidencia que elas não são neutras nem se limitam a aspectos técnicos. Pelo contrário, envolvem escolhas, valores e disputas sobre quais conhecimentos e modos de ser ganham legitimidade dentro da escola. O autor lembra que a seleção dos saberes a ensinar constitui sempre um ato de poder, que reflete interesses e hierarquias sociais. Por isso, a gestão pedagógica, ao lidar com o currículo, deve estar atenta a essas dimensões políticas e promover práticas que favoreçam a justiça social e a inclusão.

Marta Genú Soares (2018) amplia o pensamento freiriano ao mostrar que, para Freire, o currículo e a prática pedagógica caminham lado a lado como instrumentos de transformação social. Para a autora, o currículo deve unir conhecimento e relação pedagógica, de modo a favorecer aprendizagens críticas e conscientes, que permitam aos/as estudantes compreender a realidade e agir coletivamente para transformá-la. Essa leitura reforça que a gestão pedagógica da ETI precisa assumir a dimensão política e dialógica do currículo, reconhecendo-o como um espaço de emancipação e de proteção social.

A gestão pedagógica da ETI em Fortaleza fundamenta-se na concepção de formação integral do/a estudante, orientada por marcos legais e pedagógicos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e o PNE (2014). Essa visão foi fortalecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados entre 1997 e 1999, que já indicavam a importância de compreender a educação em suas dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e ética.

No contexto municipal, essas orientações ganharam forma concreta no DCRFOR (Fortaleza, 2024), documento que sistematiza a proposta pedagógica da ETI e reafirma a formação integral como eixo central da política educacional. Mais do que reunir princípios, o texto valoriza a ideia de uma formação interdimensional, em que o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e passa a ser entendido como espaço de construção de sentidos e de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a escola é convidada a ajudar os/as estudantes a elaborar seus projetos de vida com base na autonomia, na solidariedade e na capacidade de dialogar com os desafios do século XXI. Essa intencionalidade pedagógica se materializa em sete princípios que orientam a rotina das ETI, a saber: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença, a educação interdimensional, a educação para valores, a experimentação e a ludicidade (Fortaleza, 2024).

5.1.2.1 O protagonismo: o horizonte da formação integral das/os estudantes

O protagonismo aparece como um elemento essencial da formação integral, pois permite que os/as jovens assumam um papel ativo em suas trajetórias escolares e sociais. O DCRFOR (Fortaleza, 2024) destaca que:

na proposta da Escola de Tempo Integral, o protagonismo estudantil encontra espaço de destaque, fato que contribui para a formação integral dos estudantes, impactando em uma sociedade mais equitativa, com cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI (Fortaleza, 2024, p. 144).

Sendo assim, essa compreensão dialoga com a Constituição Federal de 1988, que estabelece: “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). A formação autônoma dos/as sujeitos aprendentes, no processo de construção do projeto de vida é o cerne do trabalho pedagógico que a materializa no currículo da ETI.

Ao aproximar esses dois textos normativos, percebe-se que ambos valorizam a formação integral e cidadã dos/as estudantes. Entretanto, há uma diferença importante entre eles: enquanto a Constituição Federal (1988) definiu princípios gerais, o DCRFOR (Fortaleza, 2024) procurou traduzir esses fundamentos em ações concretas, como clubes de protagonismo, monitorias, lideranças de turma e grêmios estudantis. Essa concretização no âmbito local representa um avanço, pois dá materialidade ao ideal constitucional e transforma o princípio da formação integral em prática cotidiana.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) destacou que o protagonismo não deve ser entendido como concessão, mas como condição essencial de uma educação emancipadora, na qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, as pessoas se educam em comunhão”. Arroyo (2013) e Paro (2007) acrescentam que a gestão democrática só se efetiva

quando reconhece os/as estudantes como sujeitos políticos e participantes das decisões escolares. Ainda assim, a análise crítica revela que tanto a Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto o DCRFOR (Fortaleza, 2024) podem permanecer no campo das intenções se não forem acompanhados por políticas públicas que assegurem condições reais de participação, formação docente e recursos materiais capazes de sustentar o protagonismo no cotidiano das escolas.

5.1.2.2 Os quatro pilares da educação

Após a análise do protagonismo como princípio estruturante da formação integral, o DCRFOR (Fortaleza, 2024) apresenta o segundo princípio educativo: os quatro pilares da educação. Inspirados no Relatório Delors (1996) e incorporados às políticas públicas brasileiras, esses pilares — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — orientam práticas pedagógicas que articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas da formação humana.

Entretanto, considerando às críticas que se fazem a esse relatório no que toca ao esvaziamento do currículo, da constituição de saberes em troca da ideia de competências e habilidades (Duarte, 2001), enfatiza que a presença dos quatro pilares no DCRFOR reforça o compromisso com uma educação que ultrapassa o ensino de conteúdos e se volta para a formação integral de sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade. Sendo assim, tal formação integral não se faz se o currículo, o conteúdo histórico e socialmente acumulado pela humanidade, saberes esses que podem conduzir os sujeitos aprendentes a emancipação humana (Saviani, 2013; Freire, 1996; Gadotti, 2009).

Essa concepção está em sintonia com as finalidades expressas nos marcos legais nacionais, que reconhecem a educação como direito de todas as pessoas e dever compartilhado entre o Estado e a família, promovida com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento humano, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205; Brasil, 1996, art. 22; Brasil, 1990, art. 53). Ao se vincular a esses fundamentos, o DCRFOR (Fortaleza, 2024) reafirma que a educação integral deve promover o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões e fortalecer o compromisso ético e social da escola pública.

Saviani (2007) adverte que, embora a legislação brasileira reconheça a educação como direito social, sua concretização depende de condições históricas e materiais que nem sempre estão asseguradas. Freire (1996), ao refletir sobre o aprender a ser e o aprender a conviver, destaca que a educação precisa constituir-se como uma prática de liberdade, sustentada no diálogo e na problematização da realidade, superando modelos baseados na

simples transmissão de conteúdos. Nessa mesma direção, Castel (1998) e Polanyi (2000) ampliam o debate ao demonstrar que a proteção social busca responder às vulnerabilidades impostas pela sociedade capitalista, sendo a educação uma das dimensões centrais dessa rede de garantias.

O DCRFOR (Fortaleza, 2024), ao incorporar os quatro pilares da educação, representa um avanço significativo no campo da intencionalidade curricular. No entanto, a concretização desse ideal de formação integral ainda depende da implementação de políticas consistentes de financiamento, de formação docente e de melhoria da infraestrutura escolar. Somente com essas condições materiais será possível transformar a intencionalidade pedagógica em prática efetiva nas ETI, garantindo que os princípios da educação integral se manifestem no cotidiano das escolas e contribuam para o desenvolvimento pleno dos/as estudantes.

5.1.2.3 Pedagogia da Presença

O princípio da pedagogia da presença, apresentado no DCRFOR, destaca o papel essencial da mediação docente no processo educativo. Segundo o documento,

a pedagogia da presença acentua a importância da mediação docente pautada no diálogo, no acolhimento e na construção de vínculos. Já a educação interdimensional valoriza a articulação entre as áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e a integração entre dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. O princípio da educação para valores reafirma o papel da escola na formação ética e cidadã; a experimentação propõe a aprendizagem pela prática e pela investigação; e a ludicidade legitima o brincar, a arte e o esporte como dimensões formativas (Fortaleza, 2024, p.103)

Embora a legislação federal não utilize diretamente a expressão “pedagogia da presença”, há dispositivos que expressam valores muito próximos a essa concepção. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que a educação deve ser promovida em colaboração com a sociedade e voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988, art. 205). O ECA (Brasil, 1990), por sua vez, assegura às crianças e aos adolescentes o direito à educação em condições de respeito e dignidade (Brasil, 1990, art. 53).

Esses fundamentos dialogam com a ideia de uma presença pedagógica que reconhece a alteridade e valoriza o vínculo humano como parte essencial do processo formativo interdimensional, articulando ética, cidadania, ludicidade e experimentação como dimensões inseparáveis da formação integral. Freire (1996) fundamenta essa perspectiva ao defender que

o processo educativo se realiza no diálogo e na convivência entre as pessoas, e não como um ato individual. Para o autor, aprender e ensinar são movimentos que ganham sentido quando ocorrem em comunhão, no reconhecimento mútuo e na consciência histórica de cada sujeito.

Nessa mesma linha de compreensão, Arroyo (2013) define a escola como um espaço de presença viva, no qual professores/as e estudantes se reconhecem como sujeitos que aprendem em conjunto, superando práticas burocráticas e desumanizadas. Paro (2007) também relaciona a gestão democrática à construção de relações humanizadas e lembra que a autoridade docente não se sustenta pela imposição, mas pela proximidade e pelo compromisso ético com os/as estudantes.

Então, o DCRFOR (Fortaleza, 2024) avança ao reconhecer explicitamente a pedagogia da presença como princípio estruturante da formação integral, o que representa um passo importante em relação às diretrizes nacionais, que tratam o tema de forma mais geral. No entanto, o desafio ainda está em transformar a intenção normativa em prática concreta. A falta de políticas efetivas de valorização docente, de redução da sobrecarga de trabalho e de garantia de condições adequadas de ensino fragiliza a possibilidade de vivenciar plenamente essa pedagogia. A presença só se concretiza quando há tempo, espaço e reconhecimento institucional para que o diálogo e o vínculo humano se tornem parte real da rotina escolar.

5.1.2.4 Educação para valores

A educação para valores encontra apoio nos marcos legais federais. A Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que a educação deve promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). De modo convergente, a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece que a educação nacional tem a necessidade de inspirar-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, art. 2º), enquanto o ECA (Brasil, 1990) assegura a crianças e aos adolescentes o direito a uma formação voltada para a cidadania (Brasil, 1990, art. 53). Em resumo, o PNE (Brasil, 2014) reforça essa mesma direção ao propor metas orientadas para a qualidade social da educação, relacionando-a com a formação ética e com a participação cidadã.

No contexto municipal, o DCRFOR valida esse compromisso ao explicitar que “o princípio da educação para valores reafirma o papel da escola na formação ética e cidadã” (Fortaleza, 2024, p.158). O PNE (Brasil, 2014) orienta as políticas educacionais do país ao reafirmar que a formação integral precisa unir conhecimento, sensibilidade e valores humanos,

integrando dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas do desenvolvimento das pessoas. Nessa mesma direção, o PME de Fortaleza (2015) reforça o compromisso com uma educação que cultive o respeito, a solidariedade e a convivência democrática, e que tem na escola um espaço de construção da dignidade humana e de fortalecimento dos laços sociais.

Essa convergência normativa dialoga com autores/as que entendem a escola como espaço de formação cidadã. Freire (1996) afirma que a educação voltada para valores se concretiza por meio do diálogo e da problematização crítica da realidade. Arroyo (2013) entende que a escola deve ser um lugar de construção democrática, orientada pela justiça social e pela inclusão. Saviani (2013), por sua vez, adverte que valores defendidos apenas no plano do discurso, mas sem sustentação de condições históricas e materiais tendem a permanecer no campo da abstração.

Dessa forma, Gussi e Oliveira (2015) problematizam a hegemonia dos modelos avaliativos centrados em resultados e defendem que a avaliação das políticas públicas deve considerar sujeitos, contextos e processos, e não apenas indicadores quantitativos. Essa leitura crítica revela uma fragilidade presente no PME, ao relacionar a ideia de qualidade à “permanente melhoria dos indicadores educacionais” (Fortaleza, 2015, p. 15).

Essa compreensão, embora busque traduzir o compromisso com o avanço das políticas públicas, acaba evidenciando a tensão entre um discurso que defende princípios democráticos e uma prática avaliativa voltada quase exclusivamente a números e resultados. Ao reduzir a qualidade a índices e metas, perde-se parte do sentido mais amplo da educação, que deveria considerar também as dimensões humanas, sociais e formativas do processo educativo.

Observa-se uma evidente aproximação entre os marcos federais e municipais, ambos comprometidos com a dimensão ética e cidadã da educação. O desafio, porém, está em transformar essas intenções em ações concretas que cheguem ao cotidiano das escolas. No contexto da ETI em Fortaleza, a efetivação da educação voltada para valores humanos depende de políticas públicas que articulem financiamento, formação docente e práticas pedagógicas capazes de criar experiências reais de democracia, participação e solidariedade. Para isso, torna-se essencial uma avaliação coerente com o projeto pedagógico, que valorize o processo formativo e fortaleça a construção coletiva de uma cultura escolar mais justa, humana e inclusiva.

Nessa mesma direção, o PME (Fortaleza, 2015, p. 16) reforça a importância da formação continuada dos/as professores/as e do acompanhamento pedagógico realizado em regime de colaboração entre União, Estado e Município. A formação docente se integra à

própria gestão, pois implica compreender o papel dos/as educadores/as como sujeitos/as formadores/as em constante processo de aprendizado e reflexão. Tal movimento requer políticas de valorização profissional e espaços coletivos de diálogo dentro da escola, onde o saber da prática se entrelace com o compromisso ético e social da educação pública.

A Estratégia 6.4 do PNE, atualizada pela Lei nº 14.934/2024, determina a obrigatoriedade da oferta de formação continuada específica para profissionais que atuam em unidades de tempo integral. Essa previsão legal reafirma que a consolidação da política de educação integral depende da existência de condições formativas adequadas e permanentes, em sintonia com o princípio constitucional da valorização docente e com as diretrizes da gestão democrática. Trata-se de reconhecer que o fortalecimento da educação integral passa pela qualificação permanente dos/as educadores/as, cuja atuação cotidiana é essencial para que os princípios dessa política se tornem realidade nas escolas.

Entretanto, no contexto municipal, a ausência de oferta dessa formação específica pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) revela a distância entre o que estabelecem os marcos legais nacionais e o que efetivamente se concretiza na política local de tempo integral. Essa lacuna repercute de forma direta na coerência pedagógica e na qualidade das experiências formativas desenvolvidas nas ETI, o que fragiliza o potencial transformador que a educação integral pode alcançar quando articulada a processos contínuos de formação e valorização profissional.⁹

5.1.2.5 Experimentação

A experimentação, enquanto princípio educativo, encontra respaldo nos marcos legais federais e nos documentos municipais de Fortaleza. A Constituição Federal (Brasil 1988), em seu artigo 205, estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, o que inclui a valorização da prática e da investigação como dimensões fundamentais da formação integral. O PNE (2014–2024) também destaca a necessidade de estimular a inovação pedagógica e a

⁹ Entrei contato por telefone com a Célula de Formação Contínua de Professores, vinculada à Academia do Professor Darcy Ribeiro, e fui informada de que não há materiais específicos destinados à formação dos profissionais que atuam nas ETI. Como encaminhamento, fui orientada a procurar a Célula de Educação em Tempo Integral (CEETI) da SME. Ao falar com um técnico dessa célula, fui novamente orientada a retornar à Célula de Formação Contínua, o que já havia sido feito. Diante disso, o técnico sugeriu a abertura de processo administrativo para solicitação formal das informações e recomendou a consulta ao site da SME. A pesquisa no *site* revelou a existência de diversos recursos pedagógicos sobre educação integral, porém nenhum material voltado especificamente à formação continuada de profissionais das ETI, o que confirma a inexistência dessa oferta no âmbito municipal.

inclusão digital como estratégias para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

No plano municipal, o DCRFOR (2024) apresenta a experimentação como um dos sete princípios educativos que orientam a rotina pedagógica da ETI. O documento a define como prática que incentiva a aprendizagem pela ação e pela investigação, estimulando a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas dos/as estudantes. As Práticas Experimentais (PEX) são descritas como atividades interdisciplinares e interdimensionais que articulam teoria e prática, permitindo aos jovens aplicar os conhecimentos em situações concretas. Além disso, o componente curricular de *Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica*, também denominado *Pensamento Científico*, reforça o desenvolvimento do raciocínio investigativo, crítico e reflexivo, aproximando os estudantes dos processos próprios da pesquisa como princípio educativo (Demo, 2006)

Essa intencionalidade do documento municipal se aproxima de autores/as que refletem sobre o papel transformador das práticas pedagógicas inovadoras. De um lado, Gomes (2015), ao analisar as disciplinas eletivas, ressalta a importância de projetos que resultem em produtos concretos como síntese do processo de aprendizagem, favorecendo o protagonismo e a criatividade dos/as estudantes. Além disso, Freire (1996) compreende o ato educativo como um exercício criador, no qual ensinar e aprender acontecem de uma relação dialógica com o mundo. Desse modo, Saviani (2013) acrescenta que as inovações pedagógicas só se tornam reais quando articuladas às condições históricas e materiais, evitando que se limitem a discurso ou meras intenções.

Nessa perspectiva, Gussi e Oliveira (2015) contribuem para esse debate ao criticar os paradigmas avaliativos tradicionais, defendendo que a avaliação de políticas e práticas educacionais deve ir além da mensuração de resultados padronizados. Para os autores, é fundamental valorizar processos, contextos e sujeitos, reconhecer que a qualidade se expressa na formação integral dos sujeitos aprendentes e não apenas em indicadores quantitativos. Ao relacionar a experimentação às práticas avaliativas contra-hegemônicas, o DCRFOR aponta para a possibilidade de consolidar a ETI como espaço de produção de conhecimento crítico e contextualizado, desde que haja coerência entre a intencionalidade normativa e as condições concretas de sua implementação.

Portanto, a experimentação, como princípio educativo, representa um ponto de convergência entre os marcos federais e as diretrizes municipais. Ambos reconhecem a importância da prática investigativa e da inovação pedagógica, mas o DCRFOR avança ao propor estratégias concretas, como as PEX e os componentes curriculares voltados à pesquisa.

O desafio, contudo, é garantir condições materiais, formação docente e infraestrutura adequadas para que a experimentação se realize de forma consistente, superando os limites do discurso e fortalecendo a formação integral dos/as estudantes.

5.1.2.6 Ludicidade

O princípio da ludicidade, ao lado da experimentação, encontra fundamentos nos marcos legais federais que asseguram às crianças e adolescentes o direito à cultura, ao esporte e ao lazer como dimensões indissociáveis da formação integral. O ECA prevê, em seu art. 58, que no processo educacional devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social em que a criança e o adolescente estão inseridos. No art. 59, estabelece que os Municípios, com apoio dos Estados e da União, devem estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas à infância e à juventude. Já o art. 71 reforçou o direito da criança e do adolescente à informação, cultura, lazer, esportes e diversões adequadas à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Brasil, 1990).

O PNE (2014-2024) avança nessa direção ao incluir, na estratégia 7.28, a implementação de programas e ações de atendimento ao estudante que contemplem assistência estudantil, apoio pedagógico e atividades culturais, esportivas e de lazer, como meios de garantir a permanência e a aprendizagem (Brasil, 2014). Tais dispositivos reafirmam que a ludicidade e a experimentação constituem não apenas dimensões complementares, mas centrais para a efetivação do direito à educação.

No âmbito municipal, o DCRFOR (2024) aponta para legitimação da ludicidade como dimensão formativa, ao lado do brincar, da arte e do esporte, propõe que essas práticas sejam incorporadas de modo sistemático à rotina das ETI. Além disso, o documento indica que o currículo deve articular atividades pedagógicas esportivas, culturais e de lazer, em consonância com as dimensões emocionais, sociais, artísticas, esportivas e culturais previstas nos PCN. O Guia Pedagógico das ETI (2023) também reforça a ludicidade como princípio estruturante, articulando-a à experimentação e à prática pedagógica inovadora.

Posto isso, autores como Paulo Freire (1996) entendem a ludicidade como parte inseparável da prática educativa, uma vez que aprender é também um ato de criação e de prazer. Arroyo (2013) destaca que a escola democrática deve valorizar as linguagens artísticas e culturais dos estudantes como forma de reconhecimento e inclusão. Saviani (2013) assinala

que, para além da intencionalidade normativa, é necessário assegurar condições concretas que viabilizem a inserção da arte, do lazer e do esporte como componentes efetivos do processo formativo.

Castel (1998) e Polanyi (2000), ao discutirem a proteção social, evidenciam que o acesso à cultura e ao lazer também compõe a rede de garantias universais, da qual a educação é parte fundamental. A ETI, então, nestes dispositivos legais analisados, coloca-se do ponto de vista da intenção da Lei, como política municipal de proteção social nos anos finais do Ensino Fundamental, na direção de ofertar um currículo interdimensional *com foco no homem como um todo e em todo lugar*.

A partir dessa constatação, quase como resultado partir de um ‘doutrinação jurídico’ apresentado no corpus legal analisado, percebe-se que há forte convergência entre os documentos federais e municipais com relação a importância da ludicidade na formação integral. Contudo, essa concordância normativa não se traduz necessariamente em práticas concretas, pois o reconhecimento legal da ludicidade não assegura, por si só, as condições materiais e institucionais para sua efetiva implementação.

A ETI em Fortaleza, ao incorporar a ludicidade como princípio, aponta um caminho promissor, mas sua efetivação depende de políticas públicas de educação que assegurem infraestrutura, recursos didáticos e formação docente que permitam transformar o brincar, a arte e o esporte em práticas pedagógicas de fato cotidianas, e não apenas em atividades complementares.

Em oposição diametral à proposta da Lei, Andrade (2021, p. 99) constata que “os investimentos na requalificação da estrutura das EMTI escolas foram triplicados, na comparação entre o montante de recursos de 2017 e de 2019.” Esse dado reforça que, embora tenham ocorrido adaptações importantes nas escolas municipais de tempo integral de Fortaleza, tais melhorias não foram suficientes para equipará-las ao padrão de construção definido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em consequência, a efetivação da ludicidade permanece limitada, uma vez que, apesar de existirem laboratórios, bibliotecas, espaços artísticos e quadras esportivas, tais estruturas não apresentam condições adequadas para garantir plenamente as atividades previstas no currículo da ETI.

Arroyo (2013) e Freire (1996) destacam que a vivência estética, o brincar e as linguagens simbólicas dos estudantes fazem parte da formação humana integral, não são meros acréscimos ao currículo. Saviani (2013) adverte que intenções normativas dependem de condições estruturais para se tornarem efetivas, sob pena de permanecer apenas retórica. E, sob a lente da avaliação contra-hegemônica proposta por Gussi e Oliveira (2015), cabe

problematizar os critérios avaliativos que negligenciam essas dimensões: se a escola é avaliada apenas pelos resultados acadêmicos padronizados, invisibiliza-se o valor da ludicidade e passa a reforçar a lógica da escola de desempenho, não da formação integral.

A Parte 4 do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (Dcrfor, 2024), que trata da organização e estrutura curricular dos anos finais do ensino fundamental, apresenta um conjunto de programas voltados ao atendimento dos estudantes, tais como o Programa Aprender Mais Escola, o Projeto Clube de Xadrez, o Projeto Escola Areninha, o Programa Integração (Clubes Sociais, Instituições e Idiomas/Imparh), o Programa Juventude Digital e o Programa Protécnico. Esses Programas são desenvolvidos por instituições parceiras da rede municipal de ensino e estão direcionados apenas às escolas de tempo parcial.

Nesse desenho, os estudantes das ETI não têm acesso a essas iniciativas, o que configura uma falha importante, pois, se lhes fosse garantida a participação, esses programas poderiam oferecer condições concretas para que os princípios educativos da ETI, a saber: protagonismo, ludicidade, experimentação, entre outros, fossem plenamente desenvolvidos.

Tal contradição se torna ainda mais evidente quando observamos o que propõe o PNE (Brasil, 2014). A Meta 6, em sua Estratégia 6.9, orienta que os sistemas de ensino promovam atividades recreativas, esportivas e culturais no âmbito da educação em tempo integral, buscando ampliar as aprendizagens e fortalecer o vínculo dos/as estudantes com a escola. A ideia é que o tempo ampliado não se limite à presença física na instituição, mas que se converta em oportunidades reais de desenvolvimento humano, convivência e expressão.

Ao mesmo tempo, a Estratégia 10.9 do PNE determina a criação de programas de assistência ao estudante que incluam apoio psicopedagógico e condições que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem ao longo da vida escolar. Essas orientações reforçam que a educação integral só se concretiza quando há investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos e políticas de cuidado e acompanhamento que sustentem o processo educativo. Em outras palavras, o direito de aprender também depende de condições concretas que tornem possível permanecer e se desenvolver na escola.

Ao excluir as ETI da abrangência desses programas, o DCRFOR (2024) incorre em uma falha frente à legislação federal, compromete a materialização de políticas públicas que visam assegurar o direito à educação em sua dimensão integral. Conforme já demonstrado por Andrade (2021), ainda que tenham ocorrido investimentos significativos de requalificação nas ETI de Fortaleza, essas adaptações não garantiram que as escolas atingissem o padrão MEC previsto para essas unidades de ensino.

Essa limitação reforça a necessidade de que os/as estudantes dessas escolas tenham acesso aos programas elencados no DCRFOR (2024), os quais são desenvolvidos em espaços esportivos, culturais e de lazer externos e contam com profissionais habilitados para esse fim. Negar aos estudantes das ETI a participação nesses programas significa limitar a possibilidade de concretização dos sete princípios educativos anunciados pelo DCRFOR (2024), protagonismo, os quatro pilares da educação, pedagogia da presença, educação interdimensional, educação para valores, experimentação e ludicidade.

Para alcançar os objetivos formativos, a gestão pedagógica precisa criar condições que integrem diferentes linguagens e dimensões do saber. Práticas esportivas, artísticas e culturais contribuem para sensibilidade, cooperação e expressão de estudantes. O próprio DCRFOR (2024, p. 26) registra que a implantação das ETI em Fortaleza começou em 2014, o que explica as requalificações estruturais progressivas ocorridas nos anos seguintes. Ainda que investimentos tenham avançado, persistem diferenças entre escolas concebidas integralmente no padrão MEC e unidades adaptadas, o que repercute na realização plena de ludicidade, experimentação e formação integral previstas.

Some-se a isso o fato de estudantes das ETI não acessarem, segundo o DCRFOR (2024), programas municipais destinados às escolas de tempo parcial, como Escola Areninha, Integração e Juventude Digital. A ausência de articulação intersetorial com essas iniciativas limita dimensões esportivas e culturais da formação integral e enfraquece o caráter protetivo da política.

À luz de Behring e Boschetti (2011), políticas sociais em contexto capitalista expressam tensões entre o direito e as restrições orçamentárias. A gestão pedagógica das ETI se move nesse campo, buscando efetivar o direito à educação integral enquanto enfrenta limites impostos pela racionalidade neoliberal e pela burocratização. Como lembram as autoras, as políticas se concretizam nas instituições e nas práticas, onde são reinterpretadas por quem as implementa; por isso a gestão é lugar de realização, ou de negação, da proteção social, conforme sua orientação democrática e formativa.

Sendo assim, em razão das restrições físicas das ETI, muitas experiências previstas por esses princípios somente podem se realizar em articulação com os programas externos. Nesse sentido, a exclusão dos estudantes das ETI do acesso a tais iniciativas representa uma lacuna de implementação na política municipal, fragilizando o papel da ETI como espaço de formação integral e como política pública de proteção social.

5.1.2.7 Currículo, modelo pedagógico, projeto de vida e metodologias

O currículo das ETI de Fortaleza constitui o eixo estruturante da proposta pedagógica, articulando a ampliação da jornada escolar a uma intencionalidade formativa centrada no desenvolvimento integral das/os estudantes. De acordo com o DCRFOR (2024), o mapa curricular “atende ao desenvolvimento da proposta da Educação Integral na Escola de Tempo Integral, pautada em seus eixos formativos, tendo como centralidade a criança, o adolescente e o jovem na construção de seus projetos de vida” (Fortaleza, 2024, p. 115). Assim, o currículo não se limita à distribuição de disciplinas, mas orienta o cotidiano escolar em torno de aprendizagens significativas, que articulam conhecimento, cidadania e projeto de vida.

A estrutura curricular do DCRFOR (2024) organiza-se em três dimensões interdependentes: *Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares*. A Base Nacional Comum abrange os componentes curriculares obrigatórios definidos em âmbito nacional. A Parte Diversificada, por sua vez, “é responsável por oportunizar aos estudantes a abordagem do seu contexto social, econômico, cultural e ambiental, sendo nela que o regional e o local ganham destaque” (Fortaleza, 2024, p. 114). Já as Atividades Complementares “agregam ao currículo uma abordagem integral do ser humano, proporcionando aos alunos/as aprendizagens sobre valores, emoções, cidadania, protagonismo e perspectivas de futuro” (Fortaleza, 2024, p. 114). Essa organização concretiza o princípio da formação integral e contextualizada previsto na LDBEN (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013)

Posto isso, de maneira específica, a Parte Diversificada expressa a dimensão mais inovadora do modelo pedagógico das ETI, pois “apresenta inovações desafiadoras, trazendo em seu conteúdo possibilidades de uso de diferentes metodologias e compreendendo componentes curriculares inseridos na Parte Diversificada e nas Atividades Complementares” (Fortaleza, 2024, p. 115).

Entre esses componentes estão as Disciplinas Eletivas, as Práticas Experimentais (PEX), a Aprendizagem Orientada (AO), a Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica ou Pensamento Científico (IMPC/PC), o Protagonismo, o Projeto de Vida, a Formação Cidadã e o Estudo Orientado (Fortaleza, 2024). Essas dimensões integram ciência, tecnologia, cultura e formação pessoal, configurando um currículo interdisciplinar que reconhece o/a estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento e na construção de experiências educativas significativas.

Ao comparar o DCRFOR (2024) com o documento *Orientações Pedagógicas, Acolhimento, Rotinas e Parte Diversificada do Currículo* (Fortaleza, 2022), observa-se a retirada da função do Professor Diretor de Turma (PDT), responsável pela Gestão de Sala de Aula (GSA) nas ETI. O documento de 2022 atribuía ao PDT o papel central na política de Educação Integral, atuando como elo entre a gestão escolar, os estudantes e as famílias, tendo como horizonte o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos estudantes.

Definia-se no documento que o PDT deveria ser, preferencialmente, docente efetivo com jornada de 40 horas, sendo cinco delas destinadas à GSA, distribuídas em uma hora para Formação Cidadã, uma para Estudo Orientado, uma para atendimento às famílias e duas para a elaboração do Dossiê da Turma.

Apesar dos avanços, mudanças administrativas na rede impactaram o trabalho das ETI, especialmente após a retirada da função do PDT. A análise comparativa entre as orientações de 2022 e o DCRFOR (2024) indica a extinção dessa função, que desde a implantação das escolas de tempo integral articulava diálogo entre família, escola e comunidade e acompanhava trajetórias escolares. Sua ausência fragiliza o acompanhamento integral, afetando a corresponsabilidade pela formação e pela permanência com êxito.

O PDT cumpria papéis que extrapolavam o acompanhamento pedagógico, atuando na mediação de conflitos, na orientação de estudos e como referência afetiva no processo formativo. Sem esse papel, reduz-se a capacidade de cuidado integral. Embora o DCRFOR (2024) e Guia das ETI (2023) valorizem protagonismo e Projeto de Vida, a falta de um perfil com atribuições análogas abre um vazio na mediação cotidiana.

Essa função favorecia a articulação entre docentes das eletivas, conselhos de turma e equipe gestora, fortalecendo o vínculo entre as práticas da base comum e as experiências formativas da parte diversificada. A extinção dessa função no DCRFOR (2024) representa uma ruptura significativa na estrutura de acompanhamento pedagógico das ETI, fragilizando o caráter formativo e participativo da proposta de educação integral.

Em oposição à essa mudança de dispositivos pedagógicos municipais da ETI entre 2022 e 2024, faz sentido às reflexões de Arroyo (2011) e Paro (2016) quando defendem a escola pública como espaço de inovação e participação coletiva, advertindo que, sem esses elementos, o tempo ampliado corre o risco de se reduzir a uma mera extensão da jornada escolar, sem transformação significativa da experiência educativa.

Com base no que foi dito até aqui, constata-se que o DCRFOR (2024) aponta para a introdução dos novos componentes curriculares que tem como finalidade “tornar o estudante também responsável por sua vida acadêmica e, conseqüentemente, favorecer o resultado das

aprendizagens em todo o seu percurso, desenvolvendo a autonomia, a solidariedade e a ampliação de suas competências” (Fortaleza, 2024, p. 116).

Espera-se que essa intencionalidade repercuta diretamente na transformação da vida dos/as estudantes e de suas comunidades, consolidando a ETI como espaço de formação cidadã e emancipação social. Dessa forma, o currículo dessas unidades educativas, ao integrar ampliação da jornada, metodologias diversificadas e projetos de vida, reafirma o compromisso da escola pública com a formação integral e humanizadora.

Cavaliere (2002) e Gadotti (2009) lembram que a educação integral não se resume ao aumento do tempo escolar, mas exige uma reconfiguração curricular que amplie repertórios culturais, científicos e sociais. Nessa perspectiva, as disciplinas eletivas têm papel estratégico, pois diversificam e aprofundam conteúdos, evita que o turno ampliado repita a mesma lógica da escola tradicional.

Em Arroyo (2012), a ampliação de tempos e espaços é compreendida como direito a novas experiências educativas, sociais, culturais e políticas, historicamente negadas às classes populares. Essa compreensão converge com o papel da Parte Diversificada e do Projeto de Vida nas ETI, que articulam saberes escolares e práticas sociais, reconhece cada estudante como sujeito de trajetórias formativas singulares e significativas.

Em síntese às reflexões postas anteriormente por Cavaliere (2002), Gadotti (2009) e Arroyo (2012), Paro (2016) destaca que a escola é um espaço político em que currículo, métodos e avaliação expressam projetos de sociedade. A busca por qualidade só se concretiza quando acompanhada de uma gestão democrática e participativa, envolvendo estudantes, docentes e comunidade. Caso contrário, corre-se o risco de restringir a noção de qualidade a indicadores de desempenho, desvinculados da formação integral e cidadã.

Essa intencionalidade presente no documento municipal dialoga com autores/as que refletem sobre o caráter transformador das práticas pedagógicas inovadoras. Gomes (2015), ao analisar as disciplinas eletivas, destaca a importância de projetos que resultem em produções concretas como expressão do processo de aprendizagem, fortalecendo o protagonismo e a criatividade dos/as estudantes. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) compreende o ato educativo como um exercício criador, em que ensinar e aprender acontecem em permanente diálogo com o mundo. Saviani (2013) complementa ao afirmar que as inovações pedagógicas só se concretizam quando estão articuladas às condições históricas e materiais da realidade escolar, evitando que se limitem a intenções ou discursos.

5.1.2.8 Rotina pedagógica diferenciada: organização de tempos e espaços educativos

A rotina pedagógica diferenciada, no contexto das ETI em Fortaleza, organiza tempo, espaço e intencionalidade formativa para dar materialidade à formação integral das/os estudantes. Não se trata apenas de ampliar a jornada, mas de propor outro modo de viver o cotidiano escolar, no qual aprender, conviver e projetar-se caminham juntos em perspectiva emancipadora. Esse desenho precisa ser analisado criticamente à luz dos marcos legais e das contradições que atravessam as políticas educacionais no país.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Tal princípio convoca a escola para organizar processos pedagógicos que promovam autonomia, criticidade e vínculos solidários entre estudantes, professoras/es e comunidade. Em direção convergente, o ECA assegura “o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, art. 53), reafirmando o dever do Estado de garantir permanência e êxito escolar, especialmente para quem vive situações de vulnerabilidade social.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013) compreende a educação como prática social intencional, mediadora da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa mediação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas assume caráter político e emancipador. Assim, quando a ETI institui uma rotina diferenciada, vai além da reorganização de tempos e espaços, afirmando um sentido de formação integral em que o trabalho pedagógico se orienta à transformação da realidade social.

Nos anos finais do ensino fundamental, a rotina diferenciada incorpora dimensões que ultrapassam o simples alongamento do tempo escolar. Entre elas, a cultura digital e a cultura *maker*¹⁰ passam a integrar o cotidiano como práticas de autoria, experimentação e protagonismo. O DCRFOR (2024) registra que “a rotina pedagógica considera, ainda, os estudantes como sujeitos inseridos na cultura digital contemporânea e de uma cultura *maker*, valorizando saberes previamente construídos e reconhecendo a educação *maker* como tecnologia em sentido ampliado” (Fortaleza, 2024, p. 117).

Ao reconhecer essa inserção, propõe-se o uso das tecnologias de modo emancipador, o que estimula a criação, resolução de problemas e construção coletiva de

¹⁰ A *cultura maker*, conforme o DCRFOR (Fortaleza, 2024, p. 117), é compreendida como prática educativa que valoriza a autoria, a experimentação e a resolução colaborativa de problemas, reconhecendo a tecnologia como produção humana em sentido ampliado e parte constitutiva do processo formativo nas ETI.

conhecimento, e não um emprego meramente instrumental. A incorporação de projetos, oficinas e experiências investigativas encontra respaldo em diretrizes de infraestrutura e organização curricular. O PNE (2014) na estratégia 7.15, orienta

universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador-aluno, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (Brasil, 2014, p.61).

O PME (2015) de Fortaleza (Lei nº 10.371/2015) reafirma esse compromisso ao prever ampliação de acesso à banda larga e integração pedagógica das tecnologias digitais nas práticas das ETI. A LDBEN legitima arranjos flexíveis de tempo e percurso, ao dispor que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996, art. 23).

No mesmo sentido, define a articulação entre base comum e parte diversificada: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais” (Brasil, 1996, art. 26).

De forma convergente, Paro (2012) defende que a escola pública deve recusar a lógica produtivista e afirmar seu papel social de formação humana crítica. O trabalho educativo, compreendido como produção não alienada, transforma o conhecimento em potência de intervenção na realidade. Nessa chave, oficinas, projetos e experiências criativas nas ETI, quando orientadas por horizonte emancipador, tornam-se espaços de aprendizagem solidária e crítica, nos quais o aprender se vincula ao fazer e ao viver junto.

Nessa perspectiva, a rotina diferenciada pode ser lida como expressão concreta de uma política que articula formação integral, valorização do conhecimento e fortalecimento de vínculos emancipatórios. Ao dialogar com a educação como prática social (Saviani, 2013), com a pedagogia da libertação (Freire, 1967), com a escola como lugar de vida e reconhecimento (Arroyo, 2012) e com a docência como trabalho humanizador (Paro, 2012), a ETI reafirma-se como política pública de proteção social e democratização das oportunidades educativas.

O DCRFOR organiza a formação integral em três eixos: *Formação Acadêmica de Excelência*, *Formação para a Vida*, associada ao Projeto de Vida, e *Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI* (Fortaleza, 2024, p. 65–67). Esses eixos

entendem a escola como espaço de humanização e emancipação, articulando solidariedade, autonomia e competência. Para efetivar essa arquitetura, a gestão pedagógica precisa assegurar acompanhamento sistemático das aprendizagens, cooperação entre docentes e integração entre base comum e parte diversificada, em consonância com os mapas curriculares da rede.

Sendo assim, a superação da fragmentação do conhecimento exige diálogo entre áreas. O DCRFOR (2024), por conseguinte, adota a interdisciplinaridade como princípio organizador da formação integral. Com base nisso, evidencia-se em Fazenda (1998) que, a interdisciplinaridade é atitude epistemológica e ética, fundada na cooperação e no reconhecimento da complexidade. Isso amplia o papel da gestão pedagógica, que passa a coordenar práticas interdisciplinares e trabalho colaborativo entre professoras/es e estudantes.

Nas ETI, reafirma-se o que essa concepção se concretiza nas Práticas Experimentais, na Aprendizagem Orientada e nos Projetos de Vida, estratégias que aproximam o conhecimento escolar das vivências de estudantes, como já dissemos anteriormente. O DCRFOR, portanto, indica o planejamento pedagógico integrado do professor para que o conhecimento seja compreendido como processo social e histórico, construído na interação com o outro e com o mundo. Nessa dinâmica, a docência assume mediação ativa, favorecendo protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais.

Tal dispositivo legal do município de Fortaleza (DCRFOR, 2024) orienta que, ao conduzir o Projeto de Vida, o/a docente estimule a reflexão dos estudantes sobre sonhos, valores e responsabilidades sociais. Trata-se de uma gestão pedagógica centrada na escuta e no reconhecimento do sujeito em formação, que transforma a escola em espaço de construção de sentido e fortalecimento da autonomia. Assim, a docência como prática ética e social, ocupa lugar central na gestão pedagógica da ETI, reafirmando o compromisso com a formação integral e a proteção social.

A formação integral dos estudantes delineada pelo DCRFOR (2024) abrange quatro dimensões de competência: pessoal, social, cognitiva e produtiva. A primeira envolve autoconhecimento e ética, a segunda, convivência e solidariedade, a terceira, pensamento crítico e criativo e, a quarta, participação social e inserção profissional. Essas dimensões dialogam com os PCN, quando concebem a educação como processo global de desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, artísticos, culturais e sociais (Brasil, 1998).

Seguindo a lógica dessas reflexões, o PME de Fortaleza (2015, p. 16) afirma que educação integral não se limita à ampliação do tempo, exige qualificação desse tempo por meio de acompanhamento pedagógico e de atividades culturais e esportivas. O DCRFOR (Fortaleza,

2024) e o Guia das ETI (Fortaleza, 2023) reafirmam a jornada mínima de sete horas diárias e a necessidade de preenchê-la com experiências diversificadas que impulsionem o desenvolvimento global. Essa coerência entre os marcos legais e as orientações pedagógicas sustenta a consistência da proposta e evidencia compromisso com a política de tempo integral.

Em síntese, a gestão pedagógica e escolar nas ETI, tal como delineada pelos documentos e referenciais mobilizados, atua como mediação entre currículo, prática docente e política pública de educação. Ao articular planejamento, interdisciplinaridade, formação docente e intencionalidade social, reafirma a escola como instrumento de democratização do conhecimento e de proteção social. Inspirada em solidariedade, autonomia e competência, a gestão orienta o trabalho educativo para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.1.3 Gestão administrativa e financeira: a operacionalização da intencionalidade pedagógica da ETI

Esta subseção tem como propósito analisar a gestão administrativa e financeira no contexto das políticas municipais de ampliação da jornada escolar, com foco no modelo de ETI implementado na rede pública de Fortaleza. A gestão administrativa é compreendida como a efetivação do conjunto de ações voltadas à organização dos tempos, espaços, recursos humanos e financeiros, compondo uma dimensão essencial para que as diretrizes pedagógicas e normativas previstas nos documentos oficiais se concretizem no cotidiano escolar.

O campo de análise aqui delimitado abrange a forma como a gestão administrativa estrutura a rotina pedagógica e sua concretude, distribui recursos e estabelece parcerias, garantindo o funcionamento das escolas em tempo integral. Essa abordagem permite distinguir as experiências que seguem a proposta pedagógica da ETI daquelas que se configuram como programas complementares ou de contraturno, como o *Aprender Mais* e suas diferentes modalidades.

Essa distinção é importante porque revela concepções distintas de ampliação da jornada: enquanto a ETI parte de um projeto formativo integral e interdimensional, os programas complementares geralmente operam sob uma lógica compensatória, voltada à oferta de atividades adicionais sem a mesma integração curricular, pedagógica e institucional.

O objetivo central desta análise nesta subseção é compreender de que forma a gestão administrativa e financeira da política municipal de tempo integral organiza os meios institucionais, materiais e humanos necessários à execução da proposta, identificando em que

medida tais arranjos preservam ou distorcem os princípios da ETI. Procura-se examinar se a expansão das matrículas e da carga horária vem acompanhada de condições estruturantes, infraestrutura adequada, formação docente, financiamento estável e práticas de gestão democrática, conforme orientam os documentos de referência, especialmente o DCRFOR (2024) e o Guia das ETI (Fortaleza, 2023).

Parte-se da hipótese de que a política de ampliação da jornada, embora apresente avanços na cobertura e no número de estudantes atendidos, pode assumir formatos e condições diferenciadas das ETI, gerando tensões entre a ampliação quantitativa e a qualidade formativa. Essa perspectiva busca compreender em que medida a gestão administrativa e financeira consegue articular os princípios da educação integral, da formação plena, do direito à experiência e da proteção social com as exigências de racionalização de recursos e as metas de expansão previstas nas políticas públicas.

5.1.3.1 Marcos legais nacionais: o debate da ampliação da jornada escolar

A compreensão dessa dimensão requer o exame dos marcos legais nacionais que estruturam o direito à educação, a organização do tempo escolar e as formas de gestão democrática nas instituições públicas. Esses dispositivos orientam os sistemas de ensino na definição de políticas que articulem ampliação de acesso e qualidade socialmente referenciada.

Reafirma-se, diante disso que, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seus artigos 205 e 206, define que a educação é direito de todas/os e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Além disso, estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Esses fundamentos indicam que a ampliação da jornada não deve se restringir ao aumento do tempo de permanência, mas assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento integral do educando, em ambiente de participação e corresponsabilidade social.

Acrescido a essas ideias matriciais da Carta Magna do estado brasileiro, a LDBEN aprofunda esses princípios ao dispor, em seu artigo 23, que a educação básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de períodos de estudo ou grupos não seriados, com base na idade, competência e outros critérios que favoreçam o processo de aprendizagem.

O artigo 26 complementa essa ideia ao prever que os currículos devem conter uma base nacional comum e uma parte diversificada, capaz de atender às realidades regionais e locais. Já o artigo 14 reforça a importância da gestão democrática, garantida pela participação de profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e nas decisões colegiadas (Brasil, 1996).

O PNE insere a educação em tempo integral como meta estruturante da política educacional brasileira. A Meta 6 propõe ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas da educação básica e para, pelo menos, 25% das/os estudantes (Brasil, 2014). Suas estratégias detalham a necessidade de ampliar infraestrutura, garantir formação docente e utilizar pedagogicamente as tecnologias da informação e comunicação. A Meta 19 reforça a gestão democrática e a valorização profissional, evidenciando que a qualidade da educação está vinculada tanto à ampliação de oportunidades quanto às condições institucionais e materiais que as sustentam.

Em desdobramento do que propõe a Constituição Federal, a LDBEN e o PNE, a BNCC (2017) reafirma que toda proposta curricular deve assegurar coerência entre o tempo escolar, os objetivos de aprendizagem e o projeto de formação integral do/a estudante. Em convergência, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define parâmetros para a implantação e avaliação da educação integral, destacando que a ampliação da jornada deve considerar infraestrutura, recursos humanos e financiamento (Brasil, 2010).

5.1.3.2 Documentos municipais: distinções entre ETI e programas complementares

No âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025) estabelece a meta de ofertar educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e para 25% dos/as estudantes da rede. Entre suas estratégias, destacam-se a ampliação dos espaços escolares, a formação permanente das/os profissionais e a consolidação da gestão democrática.

A Meta 6 do PNE (Brasil, 2014) reafirma o compromisso nacional de ampliar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% das/os estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Essa meta expressa o compromisso legal com a ampliação da jornada escolar em condições que garantam formação integral, infraestrutura adequada e valorização das/os profissionais da educação.

Entretanto, ao analisar a realidade municipal de Fortaleza, percebe-se um descompasso entre o que prevê o PNE e o que se efetiva na prática. Conforme o DCRFOR (2024, p. 27), a rede municipal conta atualmente com 37 ETI, sendo quatro voltadas aos anos

iniciais e 33 aos anos finais do ensino fundamental, atendendo aproximadamente 14.036 estudantes.

Por outro lado, o *Programa Aprender Mais* atinge um contingente muito mais amplo. De acordo com a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2024, na Ação Orçamentária nº 2127, o programa beneficiou 125.837 estudantes do ensino fundamental no município de Fortaleza (Fortaleza, 2023). Apesar de sua abrangência expressiva, as condições de funcionamento do Aprender Mais diferem substancialmente daquelas que caracterizam as ETI.

O Edital nº 01/2024, que regulamenta a seleção de mediadores e facilitadores voluntários do *Programa Aprender Mais*, estabelece que os/as candidatos/as devem possuir, no mínimo, o ensino médio completo, sendo admitidos também estudantes de licenciatura ou profissionais com formação superior. Isso significa que a exigência formativa parte do nível médio, sem obrigatoriedade de habilitação docente específica, o que evidencia um perfil de atuação bastante distinto daquele exigido para o magistério nas ETI, que é composto por professores/as efetivos/as da rede municipal de Fortaleza, que possuem, no mínimo, formação em nível superior

Além disso, a atuação dos/as mediadores/as e facilitadores/as desse Programa ocorre em regime de voluntariado, conforme previsto na Lei Federal nº 9.608/1998 e na Lei Municipal nº 10.194/2014, sem vínculo empregatício nem direitos trabalhistas assegurados. Essa condição revela a natureza precária e transitória do trabalho educativo nesses programas e explica a elevada rotatividade dos/as monitores/as, que frequentemente deixam o programa em busca de ocupações mais estáveis.

Essa realidade expressa a consolidação de um modelo de gestão educacional alinhado à lógica neoliberal, que transfere para iniciativas pontuais, programas temporários e contratos precários responsabilidades que deveriam ser do Estado. Ao flexibilizar vínculos e reduzir exigências formativas, o poder público adota mecanismos típicos do ideário gerencialista, sustentado pela noção de eficiência e pelo baixo custo, em detrimento da valorização dos trabalhadores/as da educação e da qualidade do ensino. Essa lógica reforça o que autores/as como Dardot e Laval (2016) chamam de racionalidade neoliberal, na qual a educação passa a ser administrada segundo critérios empresariais e produtivistas, convertendo-se em instrumento de adaptação social e não de emancipação humana.

Essa assimetria entre a gestão de recursos financeiros e pessoas no município de Fortaleza para o Programa Aprender Mais em detrimento da ETI, reforça o distanciamento entre a política de tempo integral delineada nos marcos legais nacionais, que pressupõe condições estruturantes, corpo docente qualificado e financiamento permanente, e a implementação local

por meio de programas complementares que, embora ampliem o tempo de permanência escolar, o fazem em bases frágeis e descontínuas. Tal cenário compromete tanto a efetividade da formação integral quanto o papel protetivo e emancipador que a escola pública deve exercer no campo das políticas sociais.

No contexto de Fortaleza, essa assimetria se torna ainda mais evidente quando se compara a destinação de recursos e a gestão de pessoas entre o Programa Aprender Mais e as ETI. Enquanto o primeiro se apoia em vínculos frágeis e voluntários, a política de tempo integral delineada nos marcos legais nacionais pressupõe condições estruturantes, corpo docente qualificado e financiamento permanente.

Essa distância entre o que está previsto nas leis e o que se concretiza na prática revela uma política educacional que amplia o tempo de permanência dos/as estudantes na escola, mas sem garantir as condições reais para uma formação integral. Nessa perspectiva, o risco é que o tempo ampliado se converta apenas em prolongamento da jornada, esvaziando o sentido formativo, protetivo e emancipador que a escola pública deve exercer no campo das políticas sociais.

5.1.3.3 Gestão Financeira e condições de sustentação da ETI

A gestão financeira constitui pilar de sustentação do modelo integral, pois garante os recursos necessários à infraestrutura, à valorização docente e à manutenção das atividades pedagógicas. O DCRFOR (2024) destaca que a ampliação da jornada implica aumento de custos e requer planejamento orçamentário contínuo, articulado às metas da SME.

O financiamento das ETI provém de diferentes fontes, articulando recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), do Tesouro Municipal e de programas federais de apoio à educação integral, conforme preveem a Lei nº 14.113/2020 e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025). A gestão desses recursos deve ser transparente, participativa e orientada por critérios pedagógicos, assegurando o envolvimento dos conselhos escolares e o princípio da gestão democrática, como afirmam o DCRFOR (Fortaleza, 2024) e o Guia das ETI (Fortaleza, 2023), que reforçam a importância da participação coletiva na administração e no acompanhamento das ações escolares (Brasil, 2020; Fortaleza, 2015; Fortaleza, 2023; Fortaleza, 2024).

Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que não há prática pedagógica sem base material que a sustente. Paro (2012) adverte que a lógica de eficiência administrativa não pode

substituir o compromisso formativo, e Arroyo (2012) defende o financiamento público como expressão concreta do direito à formação. A sustentabilidade das ETI depende de financiamento contínuo, autonomia administrativa e participação social. A fragilidade orçamentária ou a dependência de programas temporários gera descontinuidade e limitações estruturais, contrariando os princípios da educação integral e o direito à aprendizagem plena.

A análise das dimensões administrativa, escolar, pedagógica e financeira revela que a efetivação da política municipal de educação integral depende da integração entre essas esferas. A gestão administrativa garante as condições estruturais, a gestão escolar promove a participação e a democracia, a gestão pedagógica assegura a intencionalidade formativa, e a gestão financeira sustenta a continuidade da política.

Em síntese, de acordo com o DCRFOR (2024), a gestão da ETI é compreendida como um processo político-pedagógico que integra sujeitos, tempos e espaços em torno de um projeto comum de formação humana. Nesse contexto, somente a articulação equilibrada entre planejamento, financiamento, currículo e participação democrática possibilita a consolidação de aprendizagens significativas e a efetivação dos princípios formativos propostos para a educação em tempo integral. É a partir da integração efetiva desses elementos que a ETI se torna capaz de promover a proteção social por meio do desenvolvimento integral dos/as estudantes.

5.2 A ETI como política pública de proteção social

5.2.1 Assistência, programas e ações da ETI tendo em vista a proteção social

Diante de tudo que foi dito até aqui, apesar dos percalços analisados entre o ideal e o real, o pensar e o fazer, a letra da Lei e o financiamento educacional na prática descrita nos documentos analisados, a ETI em Fortaleza/CE ultrapassa o campo estritamente pedagógico e traz elementos do ideário de uma política pública de Estado voltada à proteção social. Essa concepção se concretiza por meio da articulação entre dispositivos legais, ações institucionais e práticas escolares que buscam reduzir vulnerabilidades vividas por crianças e adolescentes.

O DCRFOR (2024), ao sistematizar as diretrizes da rede municipal, reforça essa compreensão ao apresentar a escola como espaço de formação integral e de garantia de direitos, conectando o acesso, a permanência e o sucesso escolar à efetivação de outros direitos fundamentais, como saúde, alimentação, cultura, esporte e lazer.

Nesse horizonte, a *assistência estudantil* constitui um dos eixos da dimensão protetiva. Nos dispositivos federais, o ECA, em seu artigo 54, determina que é dever do Estado assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, complementado por programas de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990). A LDBEN, em seu artigo 4º, inciso VIII, também prevê esses programas como condições essenciais para a permanência e o aprendizado (Brasil, 1996).

Sendo assim, os marcos constitucionais e nacionais orientam a leitura da ETI como expressão da proteção social. A Constituição Federal, em seu artigo 6º, inclui a educação entre os direitos sociais (Brasil, 1988). O PNE, atualizado pela Lei nº 14.934/2024, em sua Estratégia 6.7, estabelece a prioridade de construção e adequação de escolas de tempo integral em territórios vulneráveis (Brasil, 2014/2024). Esses dispositivos reforçam a responsabilidade do Estado e a necessidade de políticas públicas capazes de resistir à retração de suas funções sociais.

Nessa perspectiva, autores da tradição crítica ajudam a compreender os limites e as potencialidades dessa política educacional. Castel (1998) analisa o enfraquecimento das garantias coletivas e o crescimento das zonas de vulnerabilidade social. Polanyi (2000) demonstra que o desmonte da proteção coletiva promove a mercantilização da vida e aprofunda desigualdades. Hobsbawm (2011) contextualiza essas transformações dentro do “breve século XX”, marcado por mudanças estruturais no papel do Estado. Por fim, Behring e Boschetti (2011) apontam a tensão entre a lógica compensatória e a perspectiva emancipadora que permeia as políticas sociais.

Em tal contexto, a ETI emerge como uma política pública que atua de forma contra-hegemônica, reafirmando a responsabilidade estatal na promoção da equidade. Ao converter a ampliação da jornada em direito educacional, e não em privilégio, ela articula assistência estudantil, currículo e rede intersetorial, priorizando territórios vulneráveis e garantindo condições materiais que sustentem um modelo universalista, além de práticas focalizadas (Brasil, 1988; Brasil, 2014/2024).

Ao integrar alimentação, saúde, cultura e acompanhamento pedagógico, a ETI reforça o papel universalista do Estado, substituindo a lógica de focalização por uma concepção ampliada de proteção social. Assim, a proteção deixa de ser apenas compensatória e passa a estruturar a experiência educativa no horizonte da equidade.

A dimensão humanizadora complementa essa leitura crítico-estrutural. Saviani (2013) defende que a educação é uma prática social intencional, cuja mediação escolar permite a apropriação crítica do conhecimento e a transformação da realidade. Freire (2009)

compreende a educação como prática de liberdade e processo de humanização baseado no diálogo. Ferreira Júnior e Bittar (2008), retomando Marx e Gramsci, destacam a formação omnilateral¹¹ e a constituição de sujeitos históricos. Capalbo (1978) reforça que a formação integral está intrinsecamente ligada à justiça social. Em síntese, esses aportes teóricos que iluminam a compreensão do corpus jurídico federal e municipal, objeto de análise desta dissertação, sustentam a ETI como um projeto formativo e humanizador.

A ETI, portanto, não se limita à ampliação do tempo escolar, mas propõe uma nova forma de viver o cotidiano escolar, em que aprender, conviver e cuidar se entrelaçam em uma perspectiva emancipatória. Ela protege materialmente, ao oferecer condições concretas de acesso, e simbolicamente, ao promover reconhecimento, autonomia e sentido. No contexto brasileiro, os processos históricos de escolarização revelam avanços e contradições, uma vez que disputas por financiamento, valorização docente e democratização do acesso condicionam a efetividade das experiências de educação integral (Ferreira Júnior, 2010).

A efetivação da ETI como política pública de proteção social depende de uma intersectorialidade real, que envolva educação, saúde, assistência social e políticas de infância e juventude. Essa integração exige fluxos definidos de encaminhamentos, responsabilidades compartilhadas, comunicação ágil e gestão pedagógica, administrativa e financeira conjunta das informações. Sem esses mecanismos, a ampliação da jornada tende a perder sua força protetiva.

Nesse arranjo, o Conselho Tutelar assume papel central no Sistema de Garantia de Direitos, conforme o ECA (Brasil, 1990). Trata-se de um órgão autônomo e permanente, responsável por zelar pelos direitos de crianças e adolescentes sempre que houver ameaça ou violação. No âmbito escolar, sua atuação precisa ser articulada à gestão e à equipe pedagógica, em cooperação com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e as equipes de saúde da família.

Em Fortaleza/CE, a rede conta com dez Conselhos Tutelares em funcionamento, cada um composto por cinco membros titulares, totalizando, assim, cinquenta conselheiros/as, além de suplentes. Em 10 de janeiro de 2024, a Prefeitura empossou cem membros (cinquenta titulares e cinquenta suplentes) para o mandato 2024–2028, conforme notícia publicada em seu portal institucional (Fortaleza, 2024). A Lei Municipal nº 11.354/2023 prevê a ampliação para

¹¹ A formação omnilateral, segundo Marx e Gramsci, refere-se ao desenvolvimento completo das dimensões humanas — intelectual, física, moral, estética e social — em oposição à formação unilateral voltada apenas ao trabalho ou à produtividade. Essa concepção fundamenta a educação como processo de emancipação e de ampliação das capacidades humanas.

doze colegiados, embora, até a data mencionada, houvesse apenas dez conselhos ativos e um plantão centralizado, indicando que a expansão ainda se encontrava em andamento.

No fluxo intersetorial de proteção, o Conselho Tutelar é acionado quando as medidas educativas e as articulações com a assistência social e a saúde já foram esgotadas e persistem situações de risco ou evasão, sobretudo, no que toca a responsabilidade da escola com a busca ativa¹². Essa dinâmica gera sobrecarga, pois o órgão recebe tanto as demandas finais da busca ativa quanto as denúncias de ameaça e violação de direitos, o que limita a capacidade de resposta imediata e pode retardar o retorno dos/as estudantes para a escola.

Consolidar a ETI como política pública de proteção social implica reconhecer seus potenciais e desafios. A articulação entre a Constituição Federal, o ECA, a LDBEN, o PNE (2024) e o PME (2015), em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica sob as lentes de aumento da perspectiva contra-hegemônica, demonstra que a ETI já é uma política de Estado. No entanto, sua consolidação requer aprimoramentos contínuos, com financiamento público estável, valorização do trabalho docente, formação continuada e coordenação intersetorial efetiva. Esses elementos concretizam as garantias de acesso, permanência e aprendizagem previstas na legislação e reafirmam o compromisso com a equidade e a proteção social.

A integração da ETI à rede intersetorial de serviços públicos reforça sua função protetiva. Essa articulação envolve, nos territórios, os CRAS, as equipes da Estratégia Saúde da Família e outros serviços que acompanham as famílias em vulnerabilidade.

Em *nível local*, existem programas e parcerias capazes de ampliar essa rede, como o Programa Escola Areninha, a Rede Cuca, o Programa Integração (Clubes Sociais, Idiomas/IMPARH, Forças Armadas), o Programa Juventude Digital, o PROTÉCNICO e as Turmas Avançadas. Contudo, segundo o DCRFOR (2024), essas iniciativas ainda se destinam apenas às escolas de tempo parcial. Considerando que muitas ETI não dispõem da infraestrutura ideal prevista pelo MEC, a abertura desses programas aos/as estudantes de tempo integral representaria uma estratégia de equidade territorial e fortalecimento da proteção social.

Em *nível nacional*, o Programa Pé-de-Meia se soma como mecanismo de apoio financeiro para a permanência escolar, reforçando a importância de políticas articuladas entre educação, assistência e juventude. Essa integração remete à concepção de proteção social

¹² A Busca Ativa Escolar é uma estratégia coordenada pelo Ministério Público do Estado do Ceará para identificar, registrar, acompanhar e reinserir crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão. O fluxo prevê etapas sucessivas: contato e mediação com a família e a/o estudante, ações de recondução no âmbito escolar, articulação intersetorial com assistência e saúde, registro das tentativas e, caso o risco persista, acionamento do Conselho Tutelar para medidas protetivas.

periférica apresentada por Castel (2008), segundo a qual a articulação de políticas setoriais é fundamental para reduzir desigualdades e fortalecer direitos em contextos de vulnerabilidade.

Dessa forma, a ETI se consolida como política pública de Estado voltada à emancipação humana. Sua efetividade depende da cooperação entre comunidade escolar, poder público e sociedade civil, por meio de controle social, financiamento adequado e valorização dos profissionais. Somente com essas condições a ETI continuará cumprindo sua função de proteger, formar e humanizar, reafirmando a educação como direito e instrumento de justiça social.

5.3 Os anos finais do ensino fundamental e a ETI: da formação humana e científica à experiência real do Projeto de Vida

Os anos finais do ensino fundamental configuram uma das etapas mais complexas e desafiadoras da educação básica, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Nesse período, que abrange do 6º ao 9º ano, intensificam-se os índices de evasão e repetência, ao mesmo tempo em que os/as estudantes vivenciam transformações cognitivas, emocionais e sociais profundas. Essas mudanças exigem que a escola vá além da função instrucional, atuando como espaço de formação integral, proteção e convivência democrática. Nesse contexto, a ETI assume papel estratégico como política pública de Estado voltada à garantia de permanência escolar e à promoção de aprendizagens significativas, articulando formação acadêmica, cuidado, projeto de vida e desenvolvimento de competências humanas e sociais.

A adolescência, compreendida como categoria social e cultural, não é um dado biológico, mas uma construção histórica vinculada às transformações da modernidade. Schoen-Ferreira (2010) explica que a noção de adolescência surge no contexto das revoluções industriais e urbanas, quando as fronteiras entre infância e vida adulta passam a ser redefinidas. Para Jover (2005), trata-se de uma fase de liminaridade, na qual coexistem pertencimento e autonomia, identidade e instabilidade.

Nessa perspectiva, a escola, sobretudo nos anos finais, exerce papel essencial na mediação dos processos de socialização e na construção simbólica da identidade adolescente. Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, Vygotsky compreende que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e que a adolescência representa um momento de reorganização da consciência e formação da personalidade em diálogo com o meio (Anjos, 2014).

Ao articular essa dimensão formativa à política educacional, a ETI se inscreve na tradição da pedagogia emancipadora. Sendo assim, Freire (1996) adverte que a formação humana não se reduz à transmissão de conteúdos, pois implica o desenvolvimento da consciência crítica e o compromisso ético com o mundo. Saviani (2013) complementa que a educação é um trabalho não material que transforma o indivíduo em sujeito histórico, e que sua realização requer condições objetivas, como tempo, espaço, recursos e relações sociais mediadas pelo saber. Ao ampliar o tempo escolar e reorganizar o cotidiano, a ETI cria possibilidades concretas para essa mediação formativa.

A Constituição Federal assegura igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino público (Brasil, 1988, art. 206, I). A LDBEN (1996, art. 4º, VIII) reforça a necessidade de garantir padrões de qualidade e de implementar programas suplementares que viabilizem a permanência. O ECA (Brasil, 1990, art. 54) estabelece que é dever do Estado garantir o ensino fundamental e desenvolver programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. No âmbito local, o PME determina a realização da chamada escolar anual em articulação com as políticas de assistência social e saúde, como estratégia de universalização do acesso e combate à exclusão (Fortaleza, 2015).

Com base nessas reflexões, concorda-se com Cavaliere (2002, 2007, 2009) quando defende que o tempo integral não pode ser entendido apenas como ampliação da jornada, mas como novo projeto pedagógico e político da escola pública, capaz de articular formação, tempo e vida social dos/as estudantes. Gadotti (2009) acrescenta que a escola integral deve ser um espaço de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, física, emocional, intelectual e social, e não mera extensão do tempo de permanência.

Arroyo (2012) e Paro (2012) assinalam que a ampliação da jornada só se traduz em emancipação quando acompanhada de valorização docente, gestão democrática e pluralidade de experiências formativas. Assim, os anos finais do ensino fundamental, quando articulados à proposta da ETI, configuram-se como um espaço privilegiado de formação integral e de concretização do direito à educação.

5.3.1 A obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a permanência escolar

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, constitui um dos pilares da educação pública brasileira. A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 208, inciso I, estabelece o dever do Estado de garantir o acesso e a permanência de todos/as na escola. A LDB (1996), no

art. 4º, inciso VIII, assegura programas suplementares como condição para efetivar esse direito, e o ECA (1990) reafirma a obrigatoriedade da matrícula e da frequência, vinculando a política educacional às políticas de proteção.

Behring e Boschetti (2011) lembram que o acesso aos direitos sociais sob o capitalismo é resultado de lutas e mediações entre Estado e sociedade civil, e que sua universalização depende da existência de políticas públicas articuladas. Nessa perspectiva, a ETI se configura como espaço de concretização do direito à educação e como política de proteção social, ao ampliar oportunidades de aprendizagem, garantir alimentação escolar, oferecer acompanhamento pedagógico e suporte psicossocial aos/as adolescentes em situação de vulnerabilidade.

No plano municipal, o PME de Fortaleza (2015) reafirma a importância da intersetorialidade, a fim de promover a articulação entre a escola e os serviços públicos de proteção, como os CRAS, as Equipes de Saúde da Família (ESF) e o Conselho Tutelar. Essa integração está em consonância com a análise de Castel (1998), para quem a proteção social se efetiva por meio de redes de suporte que previnem a desfiliação e o isolamento. Assim, a ETI assume uma função protetiva que ultrapassa o campo pedagógico, ao oferecer condições concretas de permanência e pertencimento.

A garantia constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil, 1988, art. 206, I) abrange também os/as estudantes com deficiência, exigindo que as ETI assegurem adaptações, recursos e acessibilidade conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essa previsão legal é também um imperativo ético, pois a ETI deve ser espaço inclusivo e democrático, comprometido com a redução das desigualdades educacionais.

Em Fortaleza, a política municipal de educação inclusiva tem se estruturado em torno de normativas e ações voltadas para a ampliação do atendimento especializado. Dados da Secretaria Municipal da Educação (Fortaleza, 2024) indicam que a rede conta com cerca de 21,2 mil estudantes com deficiência matriculados, sendo 290 com Síndrome de *Down*. Esse público é atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o apoio de 1.444 assistentes de inclusão que atuam nas escolas, inclusive nas ETI. A rede também dispõe de 314 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que possibilitam, em certo sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às especificidades de cada estudante.

A ampliação desse atendimento expressa o compromisso com o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência, reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Brasil, 2015). No contexto das ETI, essa perspectiva assume relevância especial, pois a educação em tempo integral pressupõe condições materiais,

pedagógicas e estruturais adequadas a todos/as os/as estudantes. Em suma, a presença de alunos/as com deficiência exige acessibilidade arquitetônica, formação docente continuada e práticas pedagógicas inclusivas, de modo que o tempo integral se concretize como tempo de convivência, de formação e de reconhecimento da diversidade humana.

5.3.2 Entre a obrigatoriedade e a progressividade do ensino fundamental no horizonte da universalização do ensino médio

Embora a obrigatoriedade do ensino fundamental esteja consolidada, o desafio da universalização do ensino médio ainda se coloca como um imperativo social e político. A Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 208, II) e o PNE (2014), Lei nº 13.005/2014, atualizado pela Lei nº 14.934/2024 preveem a expansão progressiva dessa etapa, projetando como horizonte a continuidade da formação básica de todas/os as/os jovens. No entanto, a transição entre o 9º ano e o ensino médio continua sendo um ponto crítico do percurso educacional, frequentemente marcado por rupturas, abandono e desigualdade de trajetórias.

Nesse sentido, Saviani (2013) destaca que a efetivação do direito à educação depende da existência de condições materiais e institucionais reais, pois, na ausência delas, tal direito corre o risco de permanecer apenas como uma declaração formal. Paro (2012) enfatiza que a gestão democrática e a participação da comunidade escolar são condições essenciais para que a escola se torne um espaço de pertencimento e de sentido para estudantes, famílias e profissionais. Nessa mesma direção, Freire (1996) propõe uma prática educativa dialógica e libertadora, capaz de ajudar jovens a se reconhecerem como sujeitos/as históricos/as e sociais.

A ETI, portanto, ao valorizar o protagonismo estudantil e a construção do Projeto de Vida, transforma o tempo ampliado em espaço de elaboração identitária e reflexão sobre o futuro. O DCRFOR (2024) orienta que a escola promova experiências interdisciplinares que articulem saberes, valores éticos e cidadania, de forma a fortalecer o compromisso com a formação integral. Essa diretriz concretiza o que Gadotti (2009) chama de educação integral humanizadora, que une as dimensões cognitiva, ética e social do desenvolvimento humano. Cavaliere (2007) acrescenta que o tempo integral deve proporcionar experiências significativas e diversas, especialmente para adolescentes das camadas populares, cujas oportunidades formativas fora da escola são limitadas.

No âmbito municipal, a SME tem implementado programas complementares que fortalecem a transição entre o ensino fundamental e o médio, em consonância com o disposto na LDBEN (Brasil, 1996, art. 25), que prevê apoio à permanência e à continuidade dos estudos.

Um desses programas é o *Partiu Ensino Médio*¹³, criado para aproximar famílias e escolas, apresentando as possibilidades de formação após o 9º ano. Por meio de ações territoriais, as escolas municipais recebem representantes das unidades de ensino médio e técnico do entorno, esses profissionais promovem o diálogo entre a escola de origem e a de destino. O Programa mobiliza as famílias para a importância da continuidade dos estudos e reforça a articulação entre as redes municipal e estadual. Participam estudantes das escolas de tempo parcial e das ETI, o que reforça o caráter inclusivo e integrador da política.

Outro programa relevante é o *Eu no IFCE*¹⁴, vinculado às ações do Aprender Mais, coordenadas pela SME (FORTALEZA, 2024). A iniciativa oferece aulões preparatórios aos sábados para estudantes do 9º ano das escolas municipais, com foco no ingresso nos cursos técnicos do Instituto Federal do Ceará. As atividades envolvem revisões, simulados, palestras motivacionais e apoio às inscrições, fortalecendo as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática. O projeto, aberto a estudantes das ETI e das escolas de tempo parcial, amplia as possibilidades de inserção no ensino técnico e profissionalizante, contribuindo para a redução da evasão e a efetivação do direito à continuidade dos estudos (Fortaleza, 2024).

Essas ações complementares demonstram o compromisso da política municipal em construir uma proposta educacional que vá além da ampliação da jornada, garantindo percursos formativos integrados e protetivos. Elas reafirmam a concepção de educação integral como política de Estado, articulada às políticas de juventude, trabalho e assistência social. Behring e Boschetti (2011) lembram que a efetivação dos direitos sociais exige articulação entre diferentes políticas públicas e superação do enfoque fragmentado das ações governamentais. Assim, ao integrar Programas como o *Partiu Ensino Médio* e o *Eu no IFCE* à rotina das ETI, Fortaleza materializa o princípio constitucional da educação como direito social e da proteção à adolescência como responsabilidade coletiva.

¹³ Programa lançado em 4 de dezembro de 2017 pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza), com o objetivo de promover a conclusão do Ensino Fundamental e assegurar a continuidade da trajetória escolar de estudantes do 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) rumo ao Ensino Médio.

¹⁴ O projeto *Eu no IFCE*, criado em 2017 no âmbito do programa *Aprender Mais*, tem por finalidade preparar estudantes do 9º ano da rede municipal para o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio de aulões preparatórios, simulados e apoio às inscrições, mobilizando as famílias e estimulando a continuidade dos estudos.

5.3.3 Indicadores de evasão e vulnerabilidade social da adolescência em Fortaleza/CE: avanços e desafios para os anos finais do Ensino Fundamental

A análise dos anos finais do ensino fundamental em Fortaleza requer atenção a dois aspectos interligados: a redução da evasão escolar e o aumento das vulnerabilidades sociais que afetam adolescentes.

Em *nível nacional*, o Atlas da Violência 2025 aponta que, entre 2013 e 2023, foram assassinadas 312.613 pessoas de 15 a 29 anos. Do ponto de vista estadual, o Ceará apresenta taxa de 72,8 homicídios por 100 mil jovens, número muito superior à média nacional de 45,1. Esses dados revelam a gravidade da vulnerabilidade juvenil e reforçam a importância das políticas educacionais articuladas à rede de proteção social, nas quais a ETI desempenha papel estratégico.

De acordo com o relatório Cada Vida Importa (Ceará, 2024), entre janeiro e outubro de 2024 ocorreram 1.287 homicídios de jovens no estado, dos quais 322 eram crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos. O mesmo documento mostra que 51% das vítimas de homicídios no Ceará tinham entre 0 e 29 anos. No segundo semestre de 2024, foram registradas 1.558 mortes violentas intencionais, sendo 396 apenas em Fortaleza.

Dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS/CE, 2024) reforçam a gravidade da situação, indicando a persistência de casos de abuso e exploração sexual infanto-juvenil. O Boletim Crimes Sexuais – Estatísticas Mensais demonstra que as notificações permanecem elevadas, com registros em todas as regiões do estado. No mesmo sentido, a Casa da Criança e do Adolescente do Ceará, vinculada à Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS/CE), informou o atendimento de 1.038 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual em 2023, e já contabilizava 168 casos até abril de 2024 (SPS/CE, 2024).

Os dados recentes em nível municipal apontam avanços importantes, pois a taxa de evasão caiu para 0,4% na rede municipal (Fortaleza, 2019), resultado das ações de Busca Ativa Escolar e da integração com a rede de proteção social. Contudo, os indicadores de violência de 2024 revelam que a adolescência continua sendo o grupo mais exposto à letalidade e à violação de direitos.

Esses indicadores expressam o que Castel (1998) denomina processos de desfiliação social, caracterizados pela perda de vínculos comunitários e institucionais que deixam jovens expostos/as à exclusão e à violência. Polanyi (2000) já advertia que, nas sociedades de mercado, a ausência de proteção coletiva provoca a desintegração dos laços

sociais. A ETI, por assim dizer, ao articular educação, proteção e convivência, constitui-se em espaço de resistência a essa lógica fragmentadora. Sua rotina diversificada, a oferta de alimentação, arte, esporte e acompanhamento pedagógico representam práticas concretas de recomposição de vínculos e de reconhecimento social da adolescência.

Dessa forma, em síntese, do ponto de vista dos documentos federais e municipais analisados, a ETI atua simultaneamente como política educacional e de proteção social. Ao garantir a presença diária das/os estudantes, oferecer suporte psicossocial e estimular o protagonismo juvenil, contribui para romper o ciclo de vulnerabilidades que alimenta a evasão e a violência. Como afirma Arroyo (2012), a escola pública é também lugar de vida e de afirmação dos sujeitos populares. Assim, a ETI se consolida como espaço de reconstrução do direito à cidade, à dignidade e à vida com sentido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao término desta dissertação significa rever todo o caminho percorrido desde a inquietação inicial que motivou a escolha deste tema até os achados e reflexões amadurecidas durante o processo de investigação. Nesse sentido, o tema a ETI como Política Pública de Proteção Social surgiu do meu fazer cotidiano no âmbito da educação pública municipal de Fortaleza/CE e do olhar empático que sempre tive com relação às vulnerabilidades sociais que atravessam a vida de milhões de estudantes da rede municipal, especialmente os/as dos anos finais do ensino fundamental.

Por conseguinte, o *problema* que guiou o estudo foi: o que dizem os documentos oficiais acerca da Escola de Tempo Integral como política educacional de proteção social nos anos finais do ensino fundamenta em Fortaleza/CE? No que concerne ao *objetivo geral* de avaliar o que dizem os documentos oficiais nacionais e municipais acerca da ETI como política pública de proteção social nos anos finais do ensino fundamental, estima-se que ele foi plenamente alcançado. Da mesma maneira, os *objetivos específicos* — identificar as aproximações entre as políticas públicas educacionais e a proteção social; caracterizar a ETI como política pública educacional; e discutir o tratamento dispensado à proteção social dos/as estudantes nos documentos municipais — foram respondidos por meio da análise de conteúdo sistematizada nas categorias teóricas definidas.

Desenvolver esta pesquisa também significou um ato de resistência e resiliência em tempos marcados pelo ataque e a redução das políticas públicas. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o país e Fortaleza/CE passaram por grandes restrições orçamentárias, reflexo direto de políticas neoliberais que impõem cortes às políticas sociais. Um exemplo que ilustra esse cenário é o congelamento de gastos por 12 meses anunciado pelo atual prefeito de Fortaleza, Evandro Leitão, ocorrido no mês que finalizo a escrita deste trabalho. Tal iniciativa demonstra o quanto as decisões de gestão fiscal atingem diretamente as políticas educacionais, especialmente aquelas que necessitam de investimento contínuo, como as ETI.

Nesse cenário, mais do que um exercício intelectual, esta pesquisa foi também um compromisso ético e humano com a escola pública e com as famílias que dela dependem. A escuta atenta e cotidiana das suas vozes, das suas angústias e esperanças, fortaleceu o propósito de compreender a escola de tempo integral como um espaço possível de proteção e de futuro.

Ao longo de vinte e cinco anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e, mais recentemente, na Célula de Mediação de Conflitos Escolares, foi impossível não reconhecer nas histórias dessas famílias a força e a urgência de uma política educacional

que acolha, cuide e forme integralmente. Essa vivência concreta alimentou o olhar crítico e o desejo de investigar se, de fato, a proposta das ETI se consolida como uma política pública capaz de proteger e transformar vidas. Essa vivência foi o que manteve viva a convicção de que a ETI pode e deve ser um espaço de dignidade, cuidado e transformação social.

Nesse contexto, a quantidade reduzida de ETI na rede municipal tornava impossível atender à grande procura por vagas, tanto dos entes da rede de proteção quanto das famílias que buscavam nessa escola uma alternativa de cuidado, segurança e formação integral para seus/suas filhos/as. Essa constatação revelou de forma concreta as limitações estruturais e orçamentárias da política municipal, evidenciando o descompasso entre o discurso e a realidade.

Tal divergência demarcou um dos principais limites desta pesquisa, uma vez que o estudo se baseou predominantemente na análise bibliográfica e documental, sem alcançar a observação empírica direta. Contudo, esse limite não diminui a relevância do percurso desenvolvido; ao contrário, permitiu construir uma leitura crítica e fundamentada dos marcos legais e dos documentos oficiais, tanto nacionais quanto municipais, evidenciando os avanços, as contradições e os desafios da política de tempo integral em Fortaleza.

A vantagem desse tipo de abordagem foi possibilitar o exame sistemático de legislações e orientações institucionais, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da perspectiva contra-hegemônica. Quanto à principal limitação, destaca-se não ter sido possível acompanhar em campo, empiricamente, como as práticas pedagógicas e as condições reais das escolas expressam ou não os princípios presentes nos documentos.

Os resultados encontrados apontam que a *ETI* como categoria central da pesquisa, apresenta-se nos documentos como uma proposta educativa que articula tempo, espaço e currículo, com vistas a promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Nesse sentido, a ETI se caracteriza como uma política pública que busca estabelecer um rompimento com a escola tradicional, em que a aquisição do conhecimento ocorre de forma fragmentada, a fim de promover uma formação capaz de integrar as dimensões cognitivas, sociais e cidadãs dos sujeitos, no horizonte da elaboração do projeto de vida como sonho, tendo no conhecimento a mola propulsora de sua realização.

Contudo, a partir da análise dos documentos municipais, observou-se uma tensão permanente entre a concepção formativa e as limitações estruturais e financeiras que se opunham à sua implementação. Isso se tornou evidente quando se constatou a ausência de formação continuada específica para professores/as, além da precarização das condições de trabalho, que comprometeram o sentido libertador da política. Apesar dessas limitações, a ETI permanece como um espaço de grandes possibilidades, especialmente por sua capacidade de

acolhimento e proteção de adolescentes que viviam em contextos de grande vulnerabilidade social.

Em se tratando da categoria Proteção Social, a pesquisa evidenciou que essa dimensão foi reconhecida nos marcos legais e institucionais como princípio orientador da educação integral, embora sua materialização dependa da articulação intersetorial entre educação, assistência social e saúde. Ao analisarmos o DCRFOR e o Guia da ETI, percebemos o destaque dado por esses documentos à rede de proteção à infância e à adolescência como elemento essencial para a implementação da política.

Entretanto, políticas de austeridade, tais como a recentemente aprovada em Fortaleza, que previu o congelamento de gastos por 12 meses, como dito há pouco, enfraquecem a efetividade do apoio dos entes que compõem essa rede. Por conseguinte, percebe-se um inegável descompasso entre as intenções declaradas nos textos legais e os ajustes orçamentários implementados, o que demonstra uma contradição estrutural, na qual o discurso da integralidade tem de conviver com a prática fragmentada e descontinuada de políticas públicas voltadas à formação libertadora e cidadã.

A última categoria analisada foi a dos anos finais do ensino fundamental, na qual se constata que essa etapa ainda é a mais frágil da educação básica, sobretudo por tratar-se de uma fase em que os/as estudantes saem da infância e entram na adolescência. Essa fase é marcada por grandes transformações físicas, emocionais e sociais, que influenciam diretamente sua relação com a escola e com o processo de aprendizagem. No contexto das ETI de Fortaleza, observa-se que muitos/as desses/as adolescentes enfrentam vulnerabilidades sociais e econômicas significativas, o que torna a escola um espaço essencial de acolhimento, cuidado e proteção.

Paralelamente a tudo isso, esses/as jovens também são fortemente influenciados/as pela mídia e pelas redes sociais, que, todos os dias, impõem padrões de consumo, beleza e comportamento, ditando o que é valorizado e precisa ser adquirido. Todos esses apelos contribuem para que muitos/as estudantes abandonem a escola, seja para trabalhar e tornarem-se consumidores/as, seja para ingressar no mundo da criminalidade, que lhes oferece dinheiro rápido e fácil. Por essas e outras razões, muitos/as alunos/as abandonam a escola e não concluem a educação básica.

É nesse cenário que a ETI se configura como um espaço estratégico de proteção social, dada a proximidade construída entre professores/as e estudantes ao longo de extensos períodos de convivência diária. Nessa dinâmica, os/as estudantes ampliam suas perspectivas de vida, mediadas pela atuação dos/as educadores/as, que passam a exercer o papel de

facilitadores/as e mentores/as na construção de seus projetos de vida. Entretanto, a efetividade dessa proposta educativa depende diretamente de condições pedagógicas, estruturais e institucionais adequadas, que assegurem a coerência entre o tempo ampliado, o currículo e a proposta formativa da ETI.

Em resumo, a análise bibliográfico-documental revelou que a ETI representa um campo de disputas entre projetos de educação: de um lado, a concepção crítica e emancipadora, ancorada na formação integral e na proteção social; de outro, a racionalidade gerencial que subordina a política educacional às metas e restrições fiscais. Deste modo, entre limites e possibilidades, o estudo ratifica que a educação integral só se concretiza como política de proteção social quando se sustenta em condições concretas de valorização profissional, intersectorialidade e financiamento permanente.

Dessa maneira, compreender a ETI como política pública de proteção social é entender também o papel social da escola na luta por direitos, especialmente em tempos de diminuição do Estado e avanço de políticas neoliberais. Neste caso, a escola precisa erguer-se como espaço de resistência ao avanço dessas políticas, viabilizando o diálogo, a reflexão e o acolhimento nos quais seus estudantes se reconheçam como sujeitos detentores de direitos e de saberes.

Ao longo desse percurso teórico e prático, ampliei o meu olhar sobre as políticas públicas e sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa. Estudar o surgimento das políticas sociais na Europa e compreender seus desdobramentos no Brasil fez com que eu percebesse a profunda relação entre essas políticas e a luta pela garantia de direitos, especialmente para as populações mais vulneráveis. Também compreendi que cada avanço é fruto de resistência e que as políticas públicas precisam ser permanentemente defendidas diante das forças neoliberais que buscam limitar o Estado e reduzir direitos.

No meu contexto profissional, reconhecer a escola de tempo integral como um espaço de formação humana e cidadã reafirmou minha crença de que a educação é, acima de tudo, um ato político e emancipador. Essa experiência ampliou não apenas o meu conhecimento, mas também a minha empatia para compreender o cotidiano das escolas e das famílias, fortalecendo o compromisso de seguir acreditando, lutando e trabalhando por uma educação pública que acolha, liberte e transforme vidas.

Como desdobramento prático desta pesquisa, foi elaborado o Guia Formativo “Fatores de Risco e de Proteção na Adolescência – Roteiro de Oficinas com Famílias nas Escolas de Tempo Integral de Fortaleza”, voltado a professores/as da disciplina Projeto de Vida. O guia nasce da compreensão de que a ETI, enquanto política pública de proteção social, deve

se afirmar também como espaço de fortalecimento de vínculos e de corresponsabilidade educativa, em diálogo com as famílias dos/as adolescentes.

A proposta tem como objetivo fortalecer o trabalho pedagógico dos/as docentes da disciplina Projeto de Vida, reconhecida como uma das premissas centrais da ETI. Por meio dela, pretende-se apoiar a realização de oficinas formativas com mães, pais e responsáveis, criando espaços de diálogo sobre os desafios da adolescência, os fatores de risco e as possibilidades de proteção e cuidado coletivo. Mais do que um conjunto de atividades, trata-se de uma oportunidade de encontro, escuta e parceria entre escola e família em favor da formação integral dos/as estudantes.

A opção pelo formato de guia, e não apenas pela proposta de uma oficina pontual, atende à necessidade de oferecer à rede municipal um material de caráter formativo e replicável, capaz de orientar ações continuadas de formação docente e de integração entre escola, família e rede intersetorial de proteção. Sendo assim, o produto técnico desta pesquisa reafirma o compromisso ético e político da educação pública com a proteção integral de adolescentes e com a construção de uma escola mais acolhedora, democrática e comprometida com a transformação social. O conteúdo completo do guia encontra-se disponível no apêndice, como contribuição aplicada ao fortalecimento das ETI de Fortaleza e ao aprimoramento da política municipal de educação integral.

Encerrar esta pesquisa não quer dizer, de forma alguma, concluir o debate, mas sim abrir novas perguntas: como garantir que a proposta da ETI se torne uma política de Estado, e não apenas de governo? Como garantir a ampliação do número de escolas e de vagas em tempo integral, de modo a atender à crescente demanda das famílias e da rede de proteção? De que forma assegurar a formação específica e contínua das/os profissionais que atuam nas ETI? E, especialmente, como transformar as intenções dos textos legais em experiências concretas de proteção e emancipação?

Sendo assim, todas essas questões permanecem em aberto e podem dar origem a novas investigações, seja através da produção de artigos científicos, da reflexão sobre a prática cotidiana como membro técnica e professora da rede municipal de Fortaleza, ou até mesmo em um futuro doutorado, para observar de perto como essa política se materializa ou não nas escolas de Fortaleza/CE

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sergio. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 31, 1988.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; GRIN, Eduardo José; FRANZESE, Cibele; SEGATTO, Catarina Ianni; COUTO, Cláudio Gonçalves. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663–677, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bpdbc9zSGCKZK55L3ChjVqJ/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–23.
- ANDERSON, Perry. **Linhas de desenvolvimento histórico na Europa Ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ANDRADE, Bruno Carneiro de. **O financiamento da política educacional de tempo integral em Fortaleza-CE (2013-2019): uma análise a partir do gasto público**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_BRUNO-CARNEIRO-DE-ANDRADE.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.
- ANJOS, Maria de Lourdes. Adolescência e desenvolvimento da consciência de si: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 343-362, 2014. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3475/2641>. Acesso em: 13 out. 2025.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARROYO, Miguel G. 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.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: o direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/8/pdf/00184729.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A Revolução Inglesa**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS. **Anais do 1º Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32504>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS. **Documento de posicionamento**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32504>. Acesso em: 25 abr. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17–42.

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos (org.). **Políticas públicas e gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1–10. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/1541>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BALDWIN, Peter. **La política de solidaridad social: bases sociales del estado de bienestar europeo, 1875–1975**. Tradução de Salvador Pérez Zamora. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Aprendendo para concretizar a promessa da educação**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendendo para concretizar a promessa da educação**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/politica-social-fundamentos-e-historia>. Acesso em: 24 out. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157–168, jul./dez. 2012.

BOITO JUNIOR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Unicamp; São Paulo: Unesp, 2019.

BOITO, A. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **A Terra é Redonda**, 17 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46–71. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317229293018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Diário do Congresso Nacional, 18 set. 1946.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Brasil Profissionalizado e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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). Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 5 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 8 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 5 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 8 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114934.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Comunicação Social. **Programa de Alimentação Escolar.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-nacional-de-alimentacao-escolar-pnae>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno orientador do Programa Novo Mais Educação.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004:** Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: MDS, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normas/PNAS.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998. Disponível em: <https://estadoeadministracaofcap.files.wordpress.com/2012/10/bresser-pereira-1998.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BROWN, Wendy. **Estados del agravio:** poder y libertad en la modernidad tardía. Madrid: Lengua de Trapo, 1985.

CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação.** São Paulo: Convívio, 1978.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. Economia política das finanças sociais brasileiras no período 1995-2002. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 67–98, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642924>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. **Estado, planejamento e políticas públicas:** ensaios sobre o Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2019.

CARVALHO, Alba. **Capitalismo, tecnociência e trabalho: os impactos da automação no mundo do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://edicoesvozes.com.br/livro/as-metamorfozes-da-questao-social>. Acesso em: 24 out. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51–63, abr. 2009.

CAVALIERE, Lúcia Maria de Assis. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Lúcia Maria de Assis; COELHO, Lúcia Martha C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_brasileira_e_m_tempo_integral.html?id=UoIZAAAAYAAJ. Acesso em: 18 out. 2025.

CEARÁ. **Relatório Cada Vida Importa – 2024**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, Comitê de Prevenção e Combate à Violência, 2024. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/8866/1/cada-vida-importa.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. **Dados sobre homicídios registrados na Área Integrada de Segurança 7 (AIS 7) no ano de 2023**. Fortaleza: SSPDS, 2024. Disponível em: <https://www.sspds.ce.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CECHETTO, Fátima; MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **Políticas públicas e a questão social**. São Paulo: Cortez, 2010.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: Ipea; São Paulo: FBSP, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2898-atlasdaviolencia2017completo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2012.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 109, p. 129-160, 2020

COMDICA; PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Resolução nº 24/2023:** processo de escolha dos Conselhos Tutelares 2024–2028. Fortaleza: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Prefeitura Municipal de Fortaleza, 3 abr. 2023. Disponível em: https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucao%2024_2023%20Comdica.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

COMDICA; PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Resolução nº 24/2023:** processo de escolha dos Conselhos Tutelares 2024–2028. Fortaleza: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Prefeitura Municipal de Fortaleza, 3 abr. 2023. Disponível em: https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucao%2024_2023%20Comdica.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/colecao_os_pensadores_auguste_comte_-_obra_e_vida.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

COSTA, Ana Paula. A proteção social estatal: das leis elisabetanas ao Welfare State. *In:* JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/aprotecaosocialestataldasleiselizabetanasaowelfarestate.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

COSTA, Maria Aída B.; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. **MEB: uma história de muitos**. Petrópolis: Vozes, 1986.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-nova-razao-do-mundo-ensaio-sobre-a-sociedade-neoliberal-380>. Acesso em: 18 out. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMOUNESCO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar juntos os futuros da educação: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, 2021.

DI GIOVANNI, Geraldo. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. *In:* DI GIOVANNI, Geraldo. **reforma do estado: políticas de emprego no Brasil**. Campinas: Unicamp, 1998. p.50-62.

DILGER, George. *et al.* **Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Roxa Luxemburgo, 2016.

DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 459–482, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/hxj8myMGhFkpQtRKk8xwyZj/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DUARTE, Newton. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 35-41, set/out/nov/dez, 2001.

DUBY, Georges. **A sociedade medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 1–19, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/cfDMs4q5hRKM5JX45GchJ6C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **Os três mundos do capitalismo de bem-estar**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

FAGNANI, Eduardo. **A reforma da previdência e o desmonte da cidadania social**. Campinas: UNICAMP; Instituto de Economia, 2019.

FAGNANI, Eduardo. O golpe e o desmonte do Estado social no Brasil. **Revista Política Social e Desenvolvimento**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 7–27, 2017.

FAGNANI, Eduardo. **Previdência social: reformar para excluir?** Campinas: UNICAMP; Instituto de Economia, 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Marta T. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Editora Difel, 1970.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1975.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 192 p. (Coleção Práxis).

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERRAREZI, Elisabete; SARAIVA, Enrique (org.). **Coletânea de políticas públicas: volume 1**. Brasília: ENAP, 2006.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FILGUEIRAS, Luiz. **Neoliberalismo e crise na América Latina: o caso do Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100723022522/filgueiras.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FORTALEZA (CE). **Conselhos Tutelares de Fortaleza – Mandato 2024 a 2028 (relação de unidades territoriais)**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 10 jan. 2024. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/0001/10_01_2024_Rel%C3%A7%C3%A3o_unidades_territoriais_CTs_mandato_2024.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR)**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA (CE). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR)**. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: https://educacaointegral.fortaleza.ce.gov.br/arquivos/DCRFOR_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas de Tempo Integral**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2023. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Lei nº 11.765, de 29 de dezembro de 2023**. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Fortaleza para o exercício financeiro de 2024 (Lei Orçamentária Anual – LOA 2024). Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/leis/2023/lei-11765-2023.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Lei nº 10.371, de 20 de julho de 2015**. Plano Municipal de Educação de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://pme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Prefeito Sarto anuncia bairros dos próximos conselhos tutelares durante abertura do curso para novos conselheiros.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/sarto-anuncia-bairros-dos-proximos-conselhos-tutelares>. Acesso em: 12 out. 2025.

FORTALEZA (CE). Prefeitura Municipal. **Com inauguração de ETI na Granja Lisboa, gestão Sarto chega a 100 obras entregues na educação.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2023b. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/com-inauguracao-de-eti-na-granja-lisboa-gestao-sarto-chega-a-100-obras-entregues-na-educacao>. Acesso em: 30 set. 2025.

FORTALEZA (CE). Prefeitura Municipal. **Prefeito Sarto entrega escola de tempo integral requalificada no Jangurussu, beneficiando mais de 450 alunos.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2023a. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-sarto-entrega-escola-de-tempo-integral-requalificada-no-jangurussu-beneficiando-mais-de-450-alunos>. Acesso em: 30 set. 2025.

FORTALEZA (CE). **Resolução nº 24/2023 do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA).** Fortaleza: COMDICA, 2023. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/2023/Resolu%C3%A7%C3%A3o_COMDICA_24-2023.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

FORTALEZA (CE). **Sarto empossa novos conselheiros tutelares para mandato 2024–2028.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 10 jan. 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/sarto-empossa-novos-conselheiros-tutelares-para-mandato-2024-2028>. Acesso em: 12 out. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. Cooperação técnica com Instituto Natura e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para implantação das Escolas de Tempo Integral. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, n. 15.179, 1 dez. 2013. Disponível em: <https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas de Tempo Integral.** Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 318, de 27 de dezembro de 2013.** Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, n. 15.189, 27 dez. 2013.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 318, de 27 de dezembro de 2013.** Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, n. 15.189, 27 dez. 2013. Disponível em: <https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=959fa502-6b59-4fe2-b84d-c136bdf0e439>. Acesso em: 3 out. 2025.

FORTALEZA (Município). **Educação inclusiva:** Prefeitura de Fortaleza garante acesso ao ensino para mais de 21 mil estudantes com necessidades especiais, incluindo Síndrome de Down. Fortaleza, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao-inclusiva-prefeitura-de-fortaleza-garante>

acesso-ao-ensino-para-mais-de-21-mil-estudantes-com-necessidades-especiais-incluindo-sindrome-de-down. Acesso em: 13 out. 2025.

FORTALEZA (Município). **Lei Ordinária nº 10.371, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015–2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, n. 15.549, 24 jun. 2015.

FORTALEZA (Município). **Lei Ordinária nº 10.371, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015–2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, n. 15.549, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://transparencia-cdn.sefin.fortaleza.ce.gov.br/PLANEJAMENTO/PME/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202015-2025.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

FORTALEZA (Município). **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015–2025.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

FORTALEZA (Município). **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015–2025.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <https://transparencia-cdn.sefin.fortaleza.ce.gov.br/PLANEJAMENTO/PME/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202015-2025.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FORTALEZA (Município). **Prefeitura amplia número de assistentes de inclusão na rede municipal de ensino.** Fortaleza, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-amplia-numero-de-assistentes-de-inclusao-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 13 out. 2025.

FORTALEZA (Município). **Programa Aprender Mais.** Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/tag/Aprender%20Mais>. Acesso em: 13 out. 2025.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Cultura. **Atlas do Desenvolvimento Humano de Fortaleza:** perfil do bairro José de Alencar. Fortaleza: Secultfor, 2021. Disponível em: https://fortaleza.ce.gov.br/arquivos/atlas_bairros_fortaleza_2018.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Sistema de Gestão Educacional – SGE:** dados de matrícula das Escolas Municipais de Tempo Integral da Regional VI. Fortaleza, 2025.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **SME divulga orientações para a escolha dos(as) coordenadores(as) de áreas das ETIs.** Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-divulga-orientacoes-para-a-escolha-do-s-coordenador-es-de-areas-das-etis/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FORTALEZA(CE). **Orientações pedagógicas:** acolhimento, rotinas e parte diversificada do currículo. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2022.

FORTALEZA (Prefeitura Municipal). **Plano Plurianual 2022–2025**: diretrizes e metas. Fortaleza: PMF, 2022.

FORTALEZA (Prefeitura Municipal). **Plano Plurianual 2022–2025**: diretrizes e metas. Fortaleza: PMF, 2022. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/planos/Plano_Plurianual_2022_2025.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de gestão 2022**: balanço das ações da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de gestão 2022**: balanço das ações da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/arquivos/Relatorio_Gestao_SME_2022.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de gestão 2023**: balanço das ações da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de gestão 2023**: balanço das ações da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/arquivos/Relatorio_Gestao_SME_2023.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

FRASER, Derek. **O desenvolvimento da política social na Grã-Bretanha**. Londres: Macmillan, 1975.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3491>. Acesso em: 24 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 15–33, abr./jun. 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 5–25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **A permanência escolar importa**: indicador de trajetórias educacionais. São Paulo: Fundação Itaú, mar. 2024. Disponível em: <https://prod-fundacao-2023-front.fundacaoitaubr.com.br/noticias/noticias/estudo-revela-que- apenas-metade-dos-estudantes-conclui-estudos-na-idade-certa>. Acesso em: 16 abr. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação da infância e adolescência brasileira 2023**: direitos ameaçados. Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/18091/file/situacao-da-infancia-e-adolescencia-brasileira-2023.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Educação e proteção**: políticas intersetoriais para garantia de direitos. Brasília: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/8976/file/educacao-e-protecao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Marco legal da primeira infância**: comentários e análise. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/13046/file/marco-legal-da-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA.; ONU MULHERES; PNUD. **Mulheres e meninas na educação**: igualdade de gênero como base para o futuro. Brasília: ONU, 2022. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/07/mulheres-e-meninas-na-educacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA.; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Educação e saúde integral**: caminhos intersetoriais. Brasília: UNICEF/OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/7936/file/educacao-e-saude-integral.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA.; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Relatório técnico de apoio à implementação da educação integral**. Brasília: UNICEF/OPAS, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10107/file/relatorio-tecnico-educacao-integral.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3760/FPF_PTPF_01_0469.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

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

GOMES, E. de P. (org.). *et al.* **Temas relevantes à luz da jurisprudência contemporânea do Conselho Municipal de Tributos de São Paulo**. São Paulo: NSM Editora, 2023.

GOMES, Pedro. **Educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Educação em Foco, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*, 1., 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s.n.], 2015.

GUSSI, Alexandre; OLIVEIRA, Fabíola. **Educação integral e(m) tempo integral: por uma escola de direitos**. São Paulo: Cortez, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/condicao-pos-moderna-uma-pesquisa-sobre-as-origens-da-mudanca-cultural/artigo/a03b4f3a-cb90-42aa-aeb8-d7b0e942c40a>. Acesso em: 18 out. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4181590/mod_resource/content/1/David%20Harvey%20-%20O%20neoliberalismo%20-%20hist%C3%B3ria%20e%20implica%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

HILL, Christopher. **A Revolução Inglesa**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789–1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914–1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo 1840–2011**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/47b1c8c9-c8d7-5b08-bd8e-ec96e72997d7>. Acesso em: 18 out. 2025.

HUSSON, Michel. **O crepúsculo do capitalismo**. Lisboa: Campo da Comunicação, 1999.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 18 out. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE: 9,1 milhões abandonaram a escola sem terminar o ensino básico até 2023. **CNN Brasil**, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-91-milhoes-abandonaram-a-escola-sem-terminar-o-ensino-basico-ate-2023/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ICE. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Livreto institucional**. Recife: ICE, 2023. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ICE. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NATURA; **Escolas de tempo integral: conceito, implantação e resultados**. São Paulo: Instituto Natura/ICE, 2014. Disponível em: https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Relatorio_Escolas_de_Tempo_Integral.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 275–293, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2016.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LINDBERG, Carter. **A reforma protestante**. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990–1992). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, p. 97–110, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MARASCIULO, Marília. Como a Revolta da Vacina moldou a saúde pública no Brasil. **Revista Galileu**, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/historia/noticia/2023/06/como-a-revolta-da-vacina-moldou-a-saude-publica-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania e classe social**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Unesp, 2021.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Previdência Social: Direito Previdenciário**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MENDES, E. et al. **O Estado e a política pública**. São Paulo: Editora X, 2010.

MIGUEL, Luís Felipe. **Democracia na periferia capitalista: impasses do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. **Quase metade dos alunos brasileiros não termina o ensino fundamental na idade certa**. 2024. Disponível em: <https://www.em.com.br/educacao/2024/03/6820447-quase-metade-dos-alunos-brasileiros-nao-termina-ensino-fundamental-na-idade-certa.html>. Acesso em: 5 jul. 2025

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Busca Ativa Escolar: relatório de ações e resultados 2021**. Fortaleza: MPCE, 2021. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/12/Busca-Ativa-Escolar-Relatorio-2021.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Busca Ativa Escolar: apresentação institucional**. Fortaleza: MPCE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/busca-ativa-escolar/>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Busca Ativa – Projeto “Cada Aluno Importa”**. Fortaleza: Ministério Público do Estado do Ceará, [s.d.]. Disponível em: <https://mpce.mp.br/institucional/centros-de-apoio-operacional/caoeduc/projetos/projeto-cada-aluno-importa/busca-ativa/>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Busca Ativa Escolar (kit de atuação)**. Fortaleza: Ministério Público do Estado do Ceará, [s.d.]. Disponível em: <https://mpce.mp.br/institucional/centros-de-apoio-operacional/caoeduc/kits-de-atuacao/kit-busca-ativa-escolar/>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Minuta de abertura de procedimento administrativo – Busca Ativa Escolar**. Fortaleza: Ministério Público do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/07/20210168-Minuta-abertura-PA-Busca-Ativa-Escolar.doc>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Minuta de Acordo de Cooperação Técnica – Busca Ativa Escolar**. Fortaleza: Ministério Público do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/07/20210175-Minuta-de-Acordo-de-Cooperacao-Tecnica-Busca-Ativa-Escolar.doc>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Minuta de Recomendação – Busca Ativa Escolar**. Fortaleza: Ministério Público do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/07/20210169-Minuta-de-recomenacao-Busca-Ativa-Escolar.doc>. Acesso em: 12 out. 2025.

MPCE. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Busca Ativa Escolar: fatores de risco e proteção**. Fortaleza: MPCE, 2021. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/>. Acesso em: 24 out. 2025.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129–146. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317229293018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. O lugar do movimento operário. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 43, p. 9–40, jul./dez. 2010.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde do adolescente: fatores de risco e proteção**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>. Acesso em: 24 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Paris: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 18 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação e aprendizagem para todos: relatório de monitoramento global da EPT.** Paris: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação e aprendizagem para todos: relatório de monitoramento global da EPT.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_por. Acesso em: 18 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117587_por. Acesso em: 18 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório global de monitoramento da educação 2022: inclusão e educação.** Paris: UNESCO, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Relatório global de monitoramento da educação 2022: inclusão e educação.** Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382013>. Acesso em: 18 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar juntos os futuros da educação: um novo contrato social para a educação.** Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_por. Acesso em: 18 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030: guia de implementação do ODS 4.** Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_por. Acesso em: 18 out. 2025.

OSORIO, Jaime. **Estado, reproducción del capital y lucha de clases: la unidad económico/política del capital.** Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014. 131 p.

PAGLIUSO REGATIERI, Ricardo. Patrimonialismo: o debate brasileiro e alguns elementos para sua crítica. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 9, n. 23, p. 195-218, set./dez. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14114>. Acesso em: 2 de fev. 2025.

PIANA, Maria Cristina. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNESP, 2009. p. 25–48. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>. Acesso em: 21 março 2025.

PILETTI, Claudino. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6025554/mod_resource/content/1/Polanyi_A_grande_transformacao.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2006.

- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 4-19, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654679>. Acesso em: 18 out. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4375394/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia_a_Historico_Critica.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/livros/pedagogia-historico-critica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 18 out. 2025.
- SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 16-29, 2010. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2481>. Acesso em: 13 out. 2025.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.M
- SPS/CE. SECRETARIA DE PROTEÇÃO SOCIAL, JUSTIÇA, CIDADANIA, MULHERES E DIREITOS HUMANOS. **Relatório de vulnerabilidade social – Região Metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza: SPS/CE, 2023. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/Relatorio-Vulnerabilidade-Social-RMF.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2008. p. 5-15.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2008. p. 22-35. Disponível em: https://www.egp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2014/05/seminrio_2_-_maria_ozanira_da_silva_e_silva_-_avaliao_de_politicas_e_programas_sociais.pdf. Acesso em: 22 fev. out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5895301/mod_resource/content/1/SILVA_Tomaz_Tadeu_Documentos_de_Identidade.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=documentos-de-identidade>. Acesso em: 18 out. 2025.

SINGER, André. **O lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011–2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Leôncio Martins. Educação de jovens e adultos: um campo em construção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 5–18, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NQ6KZCk6jDXFR6C6gZvjg5q/>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOARES, Marta Genú. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 464-478, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/44442>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUSA, Maria Célia de; CARVALHO, Edivaldo Moreira. **Gestão pública e políticas sociais**: desafios contemporâneos. Fortaleza: UFC, 2019.

SOUSA, Maria Célia de; CARVALHO, Edivaldo Moreira. **Gestão pública e políticas sociais**: desafios contemporâneos. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51688>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. São Paulo: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009

SECRETARIA DA PROTEÇÃO SOCIAL, JUSTIÇA, CIDADANIA, MULHERES E DIREITOS HUMANOS DO CEARÁ. **Casa da Criança e do Adolescente do Ceará é única no país e se consolida como equipamento integrado de proteção a crianças e adolescentes em situação de violência**. Fortaleza, 13 maio 2024. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2024/05/13/casa-da-crianca-do-ceara-e-unica-no-pais-e-se-consolida-como-equipamento-integrado-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-violencia/>. Acesso em: 13 out. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR), 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 8 maio 2025. Acesso em: 16 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=a-formacao-social-da-mente>. Acesso em: 18 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=pensamento-e-linguagem>. Acesso em: 18 out. 2025.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335 p.

ŽIŽEK, Slavoj. Estado, neoliberalismo e lutas sociais na América Latina. **Brasil de Fato**, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/12/artigo-estado-neoliberalismo-e-lutas-sociais-na-america-latina/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

APÊNDICE A – GUIA FORMATIVO: FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO NA ADOLESCÊNCIA – ROTEIRO DE OFICINAS COM FAMÍLIAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA

Nota explicativa: As referências bibliográficas utilizadas na elaboração deste guia formativo encontram-se listadas na seção de *Referências* da dissertação principal.

1. Apresentação

Este guia formativo nasceu do percurso vivido ao longo da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), intitulada *A Escola de Tempo Integral como Política de Proteção Social em Fortaleza-CE : Avaliação do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR) em interface com os Marcos Legais da Educação Nacional*.

Durante o processo de estudo e reflexão, compreendi que a ETI é muito mais do que uma ampliação da jornada escolar. Ela representa um espaço vivo de aprendizagem, convivência e formação humana que se constrói diariamente nas relações entre estudantes, famílias e profissionais da educação. Ao mesmo tempo, configura-se como um núcleo fundamental de proteção social e fortalecimento de vínculos, especialmente quando acolhe adolescentes que enfrentam diferentes formas de vulnerabilidade.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu a ideia deste guia. Ele tem como objetivo apoiar professores/as da disciplina Projeto de Vida na realização de oficinas educativas com mães, pais e responsáveis, fortalecendo o diálogo entre escola e família sobre os fatores de risco e de proteção que atravessam a adolescência. O material foi criado para ser uma ferramenta de troca, reflexão e ação. Nesse sentido, busca aproximar o cotidiano escolar das experiências das famílias e da comunidade, ajudando a fortalecer uma rede de cuidado e responsabilidade compartilhada em torno dos/as estudantes.

Mais do que um produto técnico, este guia expressa uma caminhada que uniu teoria, prática e sensibilidade. É uma tentativa de traduzir em palavras o compromisso com uma escola pública que acolha, liberte e transforme vidas, reconhecendo, em cada adolescente, um sujeito de direitos, cheio de sonhos e possibilidades.

2. Justificativa

A adolescência é uma fase marcada por descobertas, dúvidas e muitas transformações. É o tempo em que os/as jovens começam a buscar quem são, o que pensam e o que desejam

para o futuro. Nessa caminhada, o ambiente em que vivem, as oportunidades que encontram e o apoio das pessoas ao seu redor fazem toda a diferença. Dessa forma, quando a escola, a família e a comunidade caminham juntas, é mais fácil enfrentar os desafios e fortalecer os vínculos de cuidado e proteção.

Nas ETI de Fortaleza, localizadas em territórios de grande vulnerabilidade social, a presença de uma escola acolhedora e aberta ao diálogo é fundamental. Essas escolas podem se tornar espaços de segurança e esperança e acolhimento, especialmente quando valorizam a escuta, o afeto e a convivência respeitosa. O DCRFOR (Fortaleza, 2024) e o Guia das ETI (Fortaleza, 2023) lembram que a educação integral só se realiza plenamente quando forma pessoas em todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social e ética. Foi com base nesse olhar que este guia foi criado. Ele busca apoiar o trabalho dos/as professores/as da disciplina Projeto de Vida, fortalecendo a aproximação entre escola e famílias.

Por conseguinte, a proposta se baseia na ideia de que proteger adolescentes é uma tarefa coletiva, que envolve a corresponsabilidade entre escola, família e Estado. Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas orientações do PNE e do PME de Fortaleza, o guia procura contribuir para a construção de uma rede de cuidado que acolha, proteja e incentive cada adolescente a seguir acreditando em seus direitos, sonhos e possibilidades.

3. Objetivo geral

Contribuir para o fortalecimento do trabalho dos/as professores/as da disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, apoiando a realização de oficinas com mães, pais e responsáveis, de modo a incentivar o diálogo sobre os desafios da adolescência e a construção de estratégias conjuntas de cuidado e proteção.

4. Objetivos específicos

- Incentivar a troca de experiências entre escola e famílias, favorecendo o diálogo sobre as vivências dos/as adolescentes.
- Identificar, de forma coletiva, os fatores de risco e de proteção que marcam o cotidiano dos/as estudantes nas ETI.
- Valorizar o papel da escola e da família como parceiras na formação integral das/os adolescentes.
- Promover ações que estimulem o acolhimento, o afeto e a corresponsabilidade entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.
- Fortalecer a articulação entre escola e rede de proteção social, envolvendo serviços como CRAS, ESF e Conselho Tutelar.

5. Fundamentação teórica

A elaboração deste guia tem como base autoras/es que compreendem a educação como prática social, histórica e transformadora. Saviani (2013) e Freire (1978) defendem que educar é um ato de libertação e de formação da consciência crítica, no qual o diálogo ocupa um lugar central. A escola, nesse sentido, se transforma em um espaço de encontro e partilha, onde aprender e viver caminham juntos, e o conhecimento passa a fazer sentido porque dialoga com a vida de cada pessoa.

No campo da proteção social, autoras/es como Castel (1998), Polanyi (2000) e Behring e Boschetti (2011) mostram que o Estado tem papel essencial na garantia de direitos e na criação de condições que assegurem a dignidade das pessoas diante das desigualdades que marcam a sociedade. Nesse sentido, a escola assume um papel ampliado: além de ensinar, ela protege, acolhe e se articula com outras políticas públicas para enfrentar os desafios vividos pelas/os estudantes e suas famílias.

Entre essas políticas, destaca-se a importância da atuação conjunta com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com o Conselho Tutelar e com a Estratégia Saúde da Família (ESF). A ESF é formada por equipes de profissionais da saúde que acompanham as famílias em suas comunidades, promovendo o cuidado preventivo e a escuta atenta. Quando a escola e a ESF trabalham de forma articulada, ampliam o alcance da proteção social e fortalecem a rede de apoio às/aos adolescentes.

O DCRFOR (Fortaleza, 2024) e o Guia das ETI (Fortaleza, 2023) reafirmam essa visão de escola como ambiente de pertencimento, diálogo e protagonismo. Já o ECA (Lei nº 8.069/1990) e o PME (Fortaleza, 2015) reforçam que a proteção integral de crianças e adolescentes é dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. Assim, este guia busca unir esses referenciais e traduzi-los em práticas pedagógicas que valorizem o cuidado, o afeto e a corresponsabilidade, reconhecendo na educação um caminho possível de transformação e esperança.

6. Estrutura das Oficinas

As oficinas sugeridas neste guia estão organizadas em quatro etapas sequenciais, com duração média de 2 horas e 30 minutos, podendo ser adaptadas conforme a realidade de cada escola.

6.1 Acolhida e escuta inicial (30 minutos)

O professor/a mediador/a conduz o momento inicial de acolhida das famílias em um espaço agradável, com música ambiente e uma mensagem de boas-vindas. A escola poderá

escolher livremente uma dinâmica que favoreça a apresentação das pessoas participantes e estimule a partilha de experiências, com o objetivo de promover o acolhimento, o diálogo e a escuta sobre os desafios de educar adolescentes na atualidade.

6.2 Momento teórico e informativo (40 minutos).

O professor/a mediador/a conduz o momento teórico de forma dialogada, apresentando os conceitos de adolescência, fatores de risco e fatores de proteção, destacando os direitos assegurados no ECA e as orientações do DCRFOR e do Guia das ETI. Durante a explanação, podem ser utilizados slides, textos curtos ou vídeos educativos que favoreçam a compreensão do tema. A mediação deve valorizar as falas das famílias, promover a escuta sensível e criar um ambiente de respeito, diálogo e construção coletiva de saberes.

6.3 Atividade em grupo (50 minutos).

Dividir as famílias em pequenos grupos e propor a construção de um Mapa de Proteção Familiar, orientado por perguntas que ajudem a refletir sobre as experiências cotidianas dos/as adolescentes. O professor/a mediador/a deve apresentar questões como:

- Quais situações colocam em risco o bem-estar e o desenvolvimento das/os adolescentes em nosso território?
- Quais atitudes fortalecem a convivência, o diálogo e a proteção dentro de casa e da escola?
- Que ações conjuntas entre família, escola e comunidade podem favorecer o cuidado e a segurança das/os adolescentes?

6.4 Socialização e compromissos (30 minutos)

O professor/a mediador/a conduz uma conversa final destacando as descobertas e compromissos coletivos construídos durante a oficina. Cada grupo é convidado a escrever, em uma cartolina, uma ação que pretende realizar para fortalecer o vínculo com o/a filho/a. Esse momento deve valorizar a escuta, o respeito e o reconhecimento das diferentes formas de cuidado presentes nas famílias. Finalizar com uma mensagem de valorização do papel da família e da escola na proteção da adolescência, reforçando a corresponsabilidade entre ambas no desenvolvimento integral das/os estudantes.

7. Materiais e Recursos Sugeridos

Projektor, cartolinas, canetas coloridas, post-its, fita adesiva. Trechos impressos do ECA, do DCRFOR e Guia das ETI.

Vídeo curto sobre adolescência e proteção social. Música acolhedora para a abertura e inspiradora para o encerramento. Ficha de registro da oficina (modelo no final deste apêndice).

8. Avaliação

O professor/a mediador/a conduz a avaliação da oficina de forma processual e participativa, considerando as percepções das famílias e das/os docentes sobre as atividades realizadas. Esse momento pode ocorrer em uma roda de conversa breve, guiada por perguntas que incentivem a escuta e a reflexão coletiva, como:

O que aprendi com esta oficina sobre a adolescência e a proteção?

Que fatores fortalecem a relação entre família e escola?

Que compromissos assumo a partir desta experiência?

As respostas e observações podem ser registradas pelo/o professor/a mediador/a para fins de acompanhamento, sistematização e aprimoramento das práticas formativas desenvolvidas pela escola.

9. Considerações Finais

O presente guia reafirma a escola como núcleo articulador da rede de proteção social, valorizando o diálogo entre educação, família e comunidade. Ao propor oficinas formativas mediadas por professores/as da disciplina Projeto de Vida, a proposta fortalece o papel da ETI como política pública de proteção social e promove uma cultura escolar baseada no cuidado, na escuta e na corresponsabilidade. Mais do que uma atividade pontual, o guia constitui uma ferramenta permanente de formação e mobilização social, inspirando práticas educativas que contribuam para o enfrentamento das vulnerabilidades e para o desenvolvimento integral das/os adolescentes da rede municipal de Fortaleza.

10. Modelo de Ficha de Registro da Oficina

Escola: _____

Data: _____

Turma / Série: _____

Responsáveis presentes: _____

1. Tema trabalhado: _____

2. Principais fatores de risco identificados: _____

3. Principais fatores de proteção destacados: _____

4. Estratégias e compromissos construídos coletivamente: _____

5. Avaliação do encontro (síntese das falas): _____

Observações gerais: _____
