

Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral

Educational policies, neoliberalism and full-time education

Políticas educativas, neoliberalismo y educación integral

Thaiana Netto Fonseca Baptista¹
Universidade Federal do Oeste do Pará

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²
Universidade Federal do Oeste do Pará

Resumo: Este texto objetiva identificar como as políticas educacionais, referentes à educação integral, se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990 no contexto neoliberal, dando ênfase aos Programas Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME), que se constituíram como as principais políticas públicas indutoras de educação integral no ensino fundamental em nível nacional, de maneira que se possa compreender as concepções de educação integral que alicerçaram a implementação dos programas. Para tanto, realiza-se um resgate da estrutura do seu aporte legal a partir da década de 1990 e busca-se compreender as conduções que o Estado vem adotando na implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral. Por fim, realiza-se a contextualização das políticas educacionais no contexto neoliberal, articulando-as com a mercantilização da educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas educacionais. Neoliberalismo.

Abstract: This text aims to identify how educational policies, related to full-time education, were established in Brazil from the 1990s on the neoliberal context, emphasizing the More Education Program (PME) and New More Education Program (PNME) Programs, which were the main public policies that inducing integral education in elementary education at the national level, so that one can understand the conceptions of full-time educational that undertook the implementation of the programs. To this end, the structure of its legal contribution is carried out since the 1990s and seeks to understand the conduct that the State has been adopting in the implementation of current educational policies with a view to full-time education. Finally, the contextualization of educational policies is carried out in the neoliberal context, articulating them with the commodification of education.

Keywords Full-time education. Educational policies. Neoliberalism.

Resumen: Este texto tiene como objetivo identificar cómo las políticas educativas, relacionadas con la educación integral, se establecieron en Brasil a partir de la década de 1990 en el contexto neoliberal, enfatizando los Programas Más Educación (PYME) y Novo Mais Educação (PNME), que fueron las principales políticas públicas que indujeron la educación integral en la educación primaria a nivel nacional, para que se puedan comprender las concepciones de la educación integral que emprendió la implementación de los

¹ Mestra em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil. E-mail: nettogeografia@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5832669250654577>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4011-3654>.

² Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>.

programas. Para ello, la estructura de su aporte jurídico se lleva a cabo desde la década de 1990 y busca comprender la conducta que el Estado viene adoptando en la implementación de las políticas educativas vigentes con miras a la educación integral. Finalmente, la contextualización de las políticas educativas se realiza en el contexto neoliberal, articulándolas con la mercantilización de la educación.

Palabras clave: Educación integral. Políticas educativas. Neoliberalismo.

Recebido em: 01 de abril de 2022.

Aceito em: 03 de maio de 2022.

Introdução

A análise da Constituição Brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), nos permite constatar que a concepção de educação integral começa a ter amparo jurídico na legislação brasileira no final da década de 1980, quando o Brasil avançou em termos normativos (GUARÁ, 2009).

Estes são marcos legais, e outros que os seguem, ainda que em tese, encontram consonância com a concepção de educação integral que este estudo adota, encontrando-se alicerçada em autores como Cavaliere (2002), Coelho (2009), Colares (2015); Guará (2006) e Moll (2012). Eles consideram que, embora a educação de tempo integral seja uma condição importante para a concretização de uma educação de formação integral, é fundamental que o período destinado às atividades escolares aconteça em conjunto com práticas educativas que levem em conta a necessidade de ofertar uma formação ética, estética e intelectual, comprometida com a formação emancipadora do indivíduo.

Frente a estes avanços, há o entendimento de que o aporte legal normativo das políticas educacionais voltadas para a educação integral, sobretudo a partir da década de 1990, devem ser analisados a partir da contextualização com o modelo socioeconômico e político capitalista de Estado neoliberal. O que se justifica pelo entendimento de que a elaboração das políticas educacionais não se encontra dissociado do projeto de educação promovido pelo Estado, e “[...] esse projeto ou se propõe a educar para a submissão ou, como ideal, educar para uma formação emancipatória” (GOCH; COLARES; GOMES, 2017, p.53).

Para os autores Cavaliere (2014), Colares (2015) e Ganzeli (2018), a principal política de educação indutora de educação integral em nível nacional começou a vigorar no ano de 2007, a partir do Programa Mais Educação (PME), que representou “[...] a estratégia mais

significativa do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar, dos tempos [...] propondo a organização curricular na perspectiva da Educação Integral em tempo integral [...]” (BRASIL, 2014, p.57), por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal.

O referido programa apresentava como uma de suas principais diretrizes a melhoria da qualidade educacional no Brasil, porém, no ano de 2015, foi divulgado o Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC, realizado pela Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial, que em suas análises demonstrava que os resultados alcançados no nível de aprendizagem dos alunos estava aquém do desejado, principalmente em relação à aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Como resposta aos resultados apresentados, houve uma reformulação do PME, e, em 2016, foi aprovado o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Com a mudança dos programas, o PNME seguiu a mesma linha de objetivos do antigo programa, porém foi dada ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade do desenvolvimento apenas de atividades dedicadas a essas áreas do conhecimento.

Desta forma, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos, ou seja, as atividades voltadas para saberes diversificados – ciências, artes, esportes e cultura – ficou em segundo plano, havendo valorização somente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática (GOMES; COLARES, 2019). Mudança que foi na contramão da valorização de uma educação fundamentada na concepção de educação integral defendida por este estudo.

Neste sentido, faz-se necessário analisar como as políticas educacionais, sobretudo as que se relacionam à educação integral, se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

Assim, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA e vinculada ao Projeto³ Guarda-chuva aprovado pelo CNPq. Foi realizada a partir da seguinte problematização: Como a concepção de educação integral está explicitada nos programas PME e PNME? No intuito de atingir o seguinte objetivo geral: Identificar como as políticas educacionais, referentes à educação integral, se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

Para tanto, este estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica e análise documental e baseou-se na estruturação de mapeamento de referencial teórico (autores, teses,

³ “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”, aprovado na chamada CNPq nº 9/2018, coordenado pela Profª. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

dissertações e artigos) a partir do foco nas seguintes categorias de análise: Educação Integral em tempo integral; Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.

Apresenta-se neste artigo duas seções, a primeira denominada "Políticas educacionais e neoliberalismo" visa analisar como as políticas educacionais se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990. Na segunda seção "Mercantilização do processo escolar e as consequências para a educação integral", analisa-se as consequências da mercantilização da educação para as políticas educacionais, sobretudo, aquelas com vistas a educação integral.

Políticas educacionais e neoliberalismo

A investigação sobre políticas públicas está relacionada ao reconhecimento de sua historicidade, buscando, assim, abordá-las sob a perspectiva histórica, no sentido de compreender contradições, conflitos, interesses e ideologias que estão relacionados à elaboração e implementação de tais políticas. Para tanto, parte-se da tese de que toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade e, portanto, está intimamente imbricada com a estrutura dos Estados e é construída a partir da dinâmica política, socioeconômica e cultural de cada sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Ao remontar a trajetória das políticas educacionais no contexto nacional, é possível perceber que estas estão permeadas pelo movimento de construção e reconstrução, marcado por conflitos e luta de classes, não sendo, portanto, uma decisão unilateral do Estado, acatada arbitrariamente e igualmente por toda população. Porém, percebe-se marcas significativas de uma estrutura social amparada no conservadorismo e patrimonialismo⁴, na qual as classes hegemônicas, aliadas ao Estado, buscam constantemente sobrepor suas demandas a quaisquer outras.

Isto posto, é relevante a discussão sobre as políticas educacionais instituídas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, quando, nos países de economia periférica e dependente, sob os ditames das práticas econômicas e políticas do neoliberalismo, houve um reordenamento econômico e social imbricado aos interesses do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A partir desse reordenamento, as demandas de formação e de conhecimento científico passaram por mudanças, trazendo consequências para o processo educativo que estabelece uma relação cada vez mais tangenciada pelo trabalho produtivo e pelo mercado. As reformas educacionais, em sua maioria promovidas por meio de políticas educacionais, "[...] têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre

⁴ Sistema de dominação política em que a riqueza, os bens sociais, os cargos e os direitos são distribuídos como patrimônios pessoais de um chefe ou de um governante. A principal característica desse sistema é a não distinção entre a esfera pública e a esfera particular (HOLANDA, 1976).

escolarização, trabalho, produtividade e mercado [...]” (AZEVEDO, 2004, p.22), o que não significa a diminuição das desigualdades sociais impressas na sociedade de classes, mas, sim, o enriquecimento das grandes corporações mundiais e o atendimento às necessidades de produção de mão de obra com qualificação ajustada ao mercado.

Assim posto, é fundamental ressaltar que, na agenda neoliberal, o Estado é considerado como o causador da crise do capital (ADRIÃO; PERONI, 2005). Para tanto, aponta-se como imprescindível um Estado com mínima participação nos rumos da economia e no mercado de trabalho, além de regulamentações econômicas mais simplificadas, a fim de facilitar o desenvolvimento das atividades econômicas. Um Estado mínimo para tornar-se economicamente mais eficiente (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Nesse contexto, o Estado, a partir dos gastos com políticas sociais, é posto como o grande vilão da economia. A solução aludida pelo receituário neoliberal estaria no denominado Estado-mínimo, ou seja, na mínima participação do poder público para as questões sociais, cumprindo apenas com algumas funções consideradas essenciais na saúde pública, educação básica e manutenção da infraestrutura, indispensáveis para o desenvolvimento econômico. Ou seja, um Estado cada vez mais fortalecido no que tange ao controle dos gastos públicos (GOMES; COLARES, 2012).

Desta maneira, políticas públicas podem ser entendidas como o resultado da materialização do aparelho estatal para administrar um jogo de forças antagônicas, representado pelas classes sociais hegemônicas e não hegemônicas (DIÒGENES, 2014).

Face ao exposto, a análise da elaboração e implantação das políticas educacionais deve estar relacionada a uma abordagem que procure compreender a dialética que envolve as determinações globais e as especificidades locais,

Ao refletir sobre as políticas educacionais que atualmente são empreendidas em âmbito nacional, deve-se ressaltar que, a partir da década de 1990, novos contornos passaram a influenciar os discursos das políticas educacionais do século XXI, sobretudo após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien⁵, da qual o Brasil é signatário (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018).

A Conferência é resultado do movimento financiado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com objetivo de assegurar uma educação básica de qualidade para todos os países em que foram identificadas as piores taxas de alfabetização no mundo, como o Brasil (MÓL, MACIEL, MARTINS, 2017). A Conferência

⁵ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990.

de Jomtien, assim como outras conferências mundiais no mesmo período, impulsionaram reformas educacionais nesses países.

Em Jomtien, foram estabelecidos pressupostos educacionais que atendem aos ditames dos organismos internacionais⁶, “[...] seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente ‘participação’ na definição dos objetivos e meios educacionais, além de seu controle social, organizando a escola – mesmo a pública – e seu tempo” (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019, p.35), demonstrando, assim, interesse em disseminar um projeto educacional internacional que contemplasse o domínio de conhecimentos e habilidades necessários para conviver e se desenvolver produtivamente na sociedade moderna (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017).

O Banco Mundial, um dos principais organismos externos impulsionadores de reformas nos países periféricos, elaborou, a partir das conclusões da Conferência de Jomtien, diretrizes políticas que foram organizadas no documento Prioridades e estratégias para a educação, de 1995. As proposições voltaram-se não só para o pagamento das dívidas dos países periféricos mediante ajustes estruturais, como também para a administração da pobreza. Com políticas e reformas educacionais com ênfase na educação básica, em que as escolas devem adotar modelos de gestão com base na prática democrática e participativa, capazes de promover o binômio eficiência e eficácia, presente na gestão empresarial, garantindo indivíduos minimamente qualificados para o mundo do trabalho, o que permite que, em uma economia globalizada, os países periféricos possam atender às demandas do mercado, oferecendo mão de obra qualificada e o mais barata possível.

Embora já se tenham passado três décadas da Conferência, esses pressupostos ainda repercutem na política educacional brasileira, evidenciando o alinhamento do Brasil com as orientações dispostas nos documentos formulados a partir de então, a saber: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esses documentos apresentam eixos norteadores⁷ para a educação que estão alinhados ao processo da política neoliberal e à ideologia da globalização hegemônica (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018).

⁶ A Conferência de Jomtien foi patrocinada por UNESCO, PNUD, Banco Mundial e UNICEF. Teve como copatrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96).

⁷ Pode-se sintetizar os eixos nos seguintes termos: “[...] a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Estado e os recursos; a qualidade na Educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional” (BARÃO, 1999, p.216).

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

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

O Centro de Referências em Educação Integral⁸, assim como os documentos advindos de Jomtien, reproduz o discurso genérico de educação integral, vinculando-a à expansão do tempo de aprendizagem e deixando de lado questões que são fundamentais no que tange aos processos educativos, como a sistematização de saberes e do currículo. Dessa maneira, há a descaracterização do papel da escola enquanto instância de formação cultural e científica (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018).

Não se pode perder de vista que as políticas educacionais têm duas funções fundamentais na sociedade capitalista: a primeira, produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal; a segunda função refere-se ao controle político (MESZÁROS, 2008). Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelo neoliberalismo e as consequências para a educação integral.

Mercantilização do processo escolar e as consequências para a educação integral

Na concepção neoliberal, o Estado deverá assumir o lugar de garantir as iniciativas e liberdades individuais (MORAES, 2001). Para tanto, seriam necessários ajustes econômicos, políticos e sociais, como a desregulamentação dos mercados conjuntamente com a flexibilização do mercado de trabalho e, principalmente, a desestruturação do Estado. Assim, são defendidas medidas como a redução do papel do Estado, a abertura comercial, a liberalização dos mercados financeiros, as privatizações e o corte nos investimentos públicos na área social (VERÍSSIMO et al, s.d.).

⁸ Centro de Referências em Educação Integral, cujo conselho gestor é composto pela Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto C & A, Instituto Natura e Oi Futuro. Apoiado institucionalmente pela UNESCO e UNDIME” (JACOMELI, BARÃO, GONÇALVES, 2018, p.45).

As descentralizações das ações do Estado, transformam-no em um organizador da economia que “[...] opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista” (LARA, 2012, p.60), ao mesmo tempo que deixa de ser o responsável pelos direitos sociais, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil. Incentiva-se, assim, que, a partir das liberdades individuais, todos os cidadãos tenham a possibilidade de conquistar um lugar na estrutura social (LARA, 2012). Não se pode perder de vista, porém, que tais proposições visam a assegurar a posição hegemônica da classe dominante a partir da promoção de possíveis soluções para os problemas gerados pelas políticas neoliberais.

Em vista disso, a articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelos ditames neoliberais é posta em prática por intermédio de orientações e diretrizes advindas de agências multilaterais, sendo guiada pela lógica de mercado e controlada por avaliações em grande escala, que incidem nas definições de prioridades e estratégias na formulação de legislação e de políticas públicas e, também, no investimento de programas de governo (SOUZA; SOARES, 2018).

Dessa ideia, deriva o discurso dos reformadores das políticas educacionais, estando pautado em conceitos de flexibilidade, eficiência, qualidade, gestão (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005). Questão que legitima a participação do setor privado nas instâncias institucionais, dentre elas, a educação, colocando em curso aquilo que Saviani (2014) denomina “a radicalização da mercantilização da educação básica”, com a indução para que o Estado direcione suas ações apenas para o emprego de seu poder e de seus recursos, com os demais serviços sendo controlados por terceiros, organizações sociais ou empresas privadas.

Assim, surgem organizações de grupos empresariais e lideranças da sociedade civil, organizados, na maioria das vezes, em grandes conglomerados econômicos que buscam interferir nas políticas públicas e abocanhar significativas somas de recursos públicos. Portanto, a mercantilização da educação pode ser compreendida como “[...] um processo amplo de descaracterização da educação enquanto bem público” (CAZAVECHIA, 2016, p.1), com o setor privado atuando no aparelho do Estado, reforçando a ideia de que a educação é um serviço prestado, e não um direito social de todos, como consta no Art 6º da Constituição Federal⁹ (GOMES; COLARES, 2012).

A mercantilização da educação não se trata unicamente de fazer a transferência de recursos públicos para o setor privado; esse processo tem influenciado as políticas educacionais, orientando reformas, modelando avaliações e produzindo currículos

⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

visando a satisfazer as demandas do mercado (ANDRADE, 2019). Verifica-se que há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política, a nova pedagogia da hegemonia, cujo objetivo está centrado na difusão de referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo.

Para além do exposto, o modelo de educação proposto pelos grupos empresariais implanta processos de gestão voltados à eficiência e à competência, com intenso controle de gastos, buscando, incessantemente, o alcance de metas e resultados que são avaliados continuamente por uma série de avaliações externas, na expectativa de transpor a educação pública a uma ideologia de produtividade e controle (SOUZA; SOARES, 2018).

No que concerne à transferência de recursos, observa-se a atuação dos grupos empresariais na formação de editoras que fornecem livros e materiais didáticos para escolas públicas e na oferta de pacotes de ensino que oferecem sistemas, programas, treinamentos, serviços especializados e avaliações. Além disso, essas empresas podem receber isenções fiscais.

Em relação a educação integral, cabe mencionar o movimento Todos Pela Educação (TPE), que se trata de uma organização da sociedade civil, criada em 2006, com o objetivo de mudar a qualidade da educação básica no Brasil. Segundo consta no site do TPE¹⁰, a organização é sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, sendo financiada por recursos privados.

De acordo com Herdade (2020, p.47), “O movimento Todos pela Educação (TPE) é [...] na atualidade[...] a organização que sistematiza e difunde[...] no país[...] a contrarreforma mundial da educação. O TPE se organiza e atua como um partido ampliado da classe dominante”.

O TPE foi organizado pela Fundação Lemann¹¹ e constitui-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que é composta por empresas mantenedoras¹² e parceiras¹³. A atuação do movimento apresenta três frentes de trabalho: políticas

¹⁰ Informações retiradas do site do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: ago. 2021.

¹¹ A Fundação Lemann “[...] se apresenta como uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. A FL é pontual em afirmar, logo após a sua auto apresentação, que não vende nenhum produto educacional. Além disso, não está associada a nenhuma organização privada e não apoia nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral” (SIQUEIRA, 2020, p.97).

¹² As mantenedoras do TPE são: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Gol linhas Aéreas, Instituto Votorantin, Instituto Cyrela e Fundação Vale.

¹³As empresas parceiras do TPE são: os bancos Itaú, Unibanco, Bradesco e Santander, as empresas Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, J. Walter Thompson Brasil Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Friends Audio, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural, Falconi, Google, etc.

educacionais; comunicação; e articulação e mobilização. Na frente de trabalho “políticas educacionais”, o TPE propõe-se a produzir conhecimento, sugerir caminhos e promover o monitoramento das metas e das políticas educacionais (TPE, 2017).

Assim, o movimento passou a dirigir e coordenar ações de implementação das metas, monitorar ações e avaliar resultados. Para Oliveira (2019, p.81), “[...] o alcance de suas propostas, além de definir as políticas públicas em educação, indica a tentativa de estabelecer um verdadeiro consenso, em torno de suas prerrogativas, como as soluções reais para melhorar a qualidade da educação”.

Para além do controle de políticas educacionais e sistemas de avaliação, “[...] visando [a] vender produtos e soluções oferecidas por empresas do ramo educacional e administrativo que pertencem a mesma fração da classe dominante que integram o TPE [...]”, as grandes empresas “[...] movimentam-se, na educação pública e privada, por meio da venda de serviços dos seus ‘parceiros’ para as secretarias de educação estaduais e municipais, drenando cada vez mais recursos públicos da área educacional (SIQUEIRA, 2020, p.99).

O TPE lançou o documento Compromisso Todos pela Educação, que propunha uma aliança entre diversos setores da sociedade, com a participação de representantes do governo nas esferas federal, estadual e municipal, de dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) entre outros segmentos. Foi sob a influência desse documento que se consolidou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto nº 6.094/2007, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O compromisso com o Plano deveria ser feito via termo de adesão voluntário, tornando obrigatório que os estados e municípios signatários assumissem o compromisso com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas, realizassem um “Plano de Ações Articuladas” (PAR)¹⁴ e se comprometessem com os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi implementado em 2007 e se constitui um

¹⁴ O PAR é um instrumento de planejamento plurianual, que se define como conjunto articulado de ações de responsabilidade conjuntas entre estados, municípios e Federação (BRASIL, 2007). As ações do PDE e do PAR são acompanhadas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE orientou-se pelo Compromisso Todos pela Educação.

Não sem nexos, o Ministro da Educação do período de 2005 a 2012, Fernando Haddad, batizou o PDE com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação e assumiu todas as metas do Movimento Todos Pela Educação, tendo, portanto, sua concepção fundamentada em objetivos e metas empresariais para a educação brasileira.

Desta forma, pactuou-se uma agenda do capital para a educação, a partir de orientações e metas, com instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação para aqueles que cumpram o pré-estabelecido e atinjam a concepção mercadológica e estreita de qualidade da educação. Realidade que traduz, em última instância, a subordinação da formação educacional voltada para as demandas de qualificação do trabalho requeridas pelo capitalismo (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

É nesse contexto que o TPE coloca em voga a necessidade de educação integral na agenda da educação básica brasileira, apontando que é “[...] necessário colocar em prática a Educação integral nas áreas mais vulneráveis do país, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, a fim de equalizar as oportunidades educacionais” (TPE, 2012).

Nesse sentido, Souza e Soares (2018, p.124) afirmam que “[...]a educação integral oferecida atualmente no Brasil surgiu de um movimento empresarial e está ligada aos interesses do imperialismo e da grande burguesia brasileira e traz consigo concepções e ideologias vinculadas às relações de produção capitalista”. Advoga-se, assim, que o tempo destinado às atividades escolares “esteja focado em ações que garantam melhor desempenho na obtenção de competências socioemocionais para a empregabilidade e um ensino voltado para os testes aferidos nos índices das avaliações externas” (OLIVEIRA, 2019, p.23).

Inclusive, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação traz duas diretrizes relacionadas à ampliação da jornada escolar, sendo elas: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial” e “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007).

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

E é nesta configuração que o PME é implementado, com objetivo de atender às metas do PDE, que apresenta diretrizes voltadas para a ampliação do tempo destinado às atividades escolares para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional.

Os documentos norteadores do PME suscitam elementos importantes para o debate de educação integral no Brasil. No campo das concepções pedagógicas, o PME comprometeu-se não apenas com a expansão do tempo destinado às atividades escolares, mas também com uma proposta que se aproxima da concepção de educação integral na qual esta pesquisa está alicerçada. Ao propor atividades em diversas áreas do conhecimento e o combate à hipervalorização das disciplinas tradicionais do currículo, o PME trouxe a possibilidade de diversificação dos saberes, com novas experiências educativas que privilegiassem não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos, estéticos, políticos e culturais.

Pode-se afirmar que PME tinha como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, “[...] por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017)

Porém, no ano 2015, foi divulgado o Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC, que foi produzido a partir da avaliação do PME, entre os anos de 2007 (antes do PME) e 2011, e realizado pelo Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial. A metodologia utilizada para o estudo foi a de pareamento por escore de propensão, na qual são explorados os dados administrativos da expansão do PME, conjuntamente com informações do Censo Escolar e da Prova Brasil. Ao todo, foram avaliadas 600 escolas inscritas no programa, abrangendo todo o território nacional.

Ao comparar os censos escolares e a progressão nos resultados da Prova Brasil, entre instituições participantes e não participantes do PME, com situações socioeconômicas semelhantes, o estudo concluiu que os impactos do programa foram irrelevantes ou, até mesmo, negativos, nos índices avaliados. Os resultados não apresentaram nenhum impacto nas taxas de abandono; impacto negativo nas notas de Matemática e nenhum impacto médio nas notas de Língua Portuguesa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Por se tratar de uma avaliação direcionada para uma política educacional com vistas à educação integral, é fundamental destacar que, para o referido relatório, os objetivos da educação integral nos países que adotam a política de educação integral em tempo integral

são: “baixar as taxas de abandono, melhorar a aprendizagem do aluno e, em última análise, reduzir as desigualdades de renda” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.44).

Essas proposições reduzem a educação integral aos aspectos de aferição quantitativa, a partir da mensuração de resultados. Um programa que apresentava um leque de opções de atividades e áreas do conhecimento teve, assim, seu sucesso limitado ao desempenho em Língua portuguesa e Matemática. Neste sentido, Silva (2017) ressalta a necessidade de se compreender as relações que se concretizaram no processo de implementação do programa, ao passo que esse é um dos fatores mais importantes de serem analisados para se entender as razões para os resultados negativos.

Outrossim, as avaliações de impacto de políticas educacionais, como é o caso do PME, deveriam ocorrer juntamente com a avaliação do seu processo de implementação, pois “[...] uma possível deficiência no resultado, pode ser atribuída a problemas na implementação ou à ineficácia da própria intervenção” (CANO, 2006, p.100). Além disso, é fundamental explicitar que a análise do programa se baseou em uma amostragem de 600 escolas em todo território nacional, logo existe uma diversidade de realidades socioeconômicas, o que também deveria ser levado em conta.

As análises de cunho qualitativo tiveram foco restrito e não foram capazes de contemplar a amplitude das metas do programa, ao mesmo tempo que se distanciaram de um olhar pautado na formação integral do sujeito e na sua emancipação, trazendo um parecer limitado e estigmatizado. Limitação, inclusive, explicitada no relatório: “Reconhecemos, entretanto, que as metas do Mais Educação são bastante mais amplas, e, assim, uma limitação desse estudo está no fato de que avaliamos somente as dimensões das habilidades cognitivas e do fluxo escolar” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.96).

Para Saviani (2006, p.15), essa é a lógica de instrumentos de avaliação utilizada pelo Estado, na qual parâmetros quantitativos são utilizados como base da tomada de decisão das medidas a serem seguidas e da estruturação de políticas educacionais, o que poderia ser traduzido como “pedagogia de resultados”. Para o autor, os instrumentos de avaliação dos produtos fazem com que, para se atingir os resultados esperados, haja cada vez mais ajustes das escolas e dos educadores em prol de atender às demandas governamentais, que, na verdade, são postas pelo mercado e por organismos internacionais.

Apesar do exposto, no mesmo dia em que ocorreu a divulgação do referido relatório, o então Ministro da Educação (2015-2016), Aloizio Mercadante, assumiu o compromisso de ajustar o PME. Assim, a resolução nº 2 do FNDE, de 14 de abril de 2016, estabeleceu as seguintes diretrizes: a) atender prioritariamente os alunos com problemas de alfabetização; b) atender prioritariamente estudantes com baixo rendimento na prova Brasil; c) atender posteriormente escolas que fizeram sua inscrição

em 2014; d) aumentar a carga do macrocampo acompanhamento pedagógico; e) aumentar a ajuda de custo dos monitores do campo acompanhamento pedagógico; e f) aumentar a ajuda de custo dos monitores das áreas rurais (FNDE, 2016).

A resolução reafirma a busca pela adequação ao consenso das reformas educacionais no contexto neoliberal, com foco na melhoria dos índices em avaliações externas em nível nacional, na medida em que as reformulações apontam para o atendimento prioritário das escolas com baixos índices nas avaliações, desvalorização do campo diversificado das atividades desenvolvidas pelo programa e aumento do macrocampo “acompanhamento pedagógico”, com ênfase no reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com as mudanças ocorridas no PME, em 10 de outubro de 2016 foi instituído, pela portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação.

O PNME, ao trazer como objetivo a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016), se alinha ainda mais com os pressupostos dos organismos internacionais nos aspectos relacionados ao currículo, já que “[...] as prioridades das políticas públicas de educação impostas pelo Banco Mundial, invariavelmente, elegem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação” (SILVA, 2017, p.179). Valoriza-se os referidos componentes curriculares em detrimento das demais áreas do conhecimento, “[...] especialmente as que fomentam o pensamento crítico sobre a realidade de opressão vivida pelos trabalhadores” (SOUZA; SOARES, 2018, p.126).

Importante ressaltar que os documentos norteadores do PNME não trazem nenhuma referência quanto à concepção de educação integral – inclusive o termo “educação integral” aparece raras vezes – e não fazem menção à concepção de formação integral dos alunos nem à ampliação do tempo destinado às atividades escolares, mas, sim, à formação e/ou experiência dos profissionais que trabalham no programa.

Escassez que contrasta com o PME, pois, de acordo com Saquelli (2018), somente no Documento Texto Referência para o Debate Nacional (Brasil, 2009), o termo “Educação Integral” foi utilizado em diversos contextos, inclusive para tratar do histórico da Educação Integral no Brasil, contabilizando cento e oito menções.

Conclusões

As atuais políticas de educação integral, por estarem subordinadas aos pressupostos educacionais neoliberais, reproduzem um discurso genérico de expansão do tempo de aprendizagem. E, por conta disso, pouco têm avançado na garantia de uma

educação cunhada na integralidade formativa. Tal constatação foi corroborada pela análise das concepções de educação integral presentes no PME e no PNME, na medida em que a análise comparativa entre os programas demonstrou que existem importantes pontos de divergência entre eles, principalmente a respeito da concepção de educação.

Na busca por resultados imediatistas e quantitativos, as políticas educacionais não apresentam continuidade e impedem que uma experiência formativa, de fato, se constitua. Moll (2012, p.138) aponta que “[...] nenhuma escola construída como ‘escola de turno’, [...] ‘transforma-se’, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em que a escola inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes”. A efetivação de uma educação de formação integral em tempo integral é uma construção de longo prazo, e “[...] o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está localizada” (MOLL, 2012, p.138).

Por fim, é possível verificar que, embora o PNME seja uma reformulação do PME, não apresentou inovações capazes de superá-lo, na medida em que não traz consigo as diretrizes iniciais que estavam presentes no Mais Educação, configurando-se apenas como um mero reforço escolar (PRADO; PASSOS; SOUZA, 2021). O que se apresenta como um retrocesso, sobretudo quando relembramos que são programas com vistas à indução da educação integral no Ensino Fundamental. Entretanto, o que se apresenta é a ampliação do tempo de atividades escolares de forma precária, sem adequação da infraestrutura, sem investimento em recursos humanos e material de trabalho; sem que, de fato, haja condições para o desenvolvimento de uma educação que se pretende integral.

Referências

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). Apresentação. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005, pp.9-11.
- ANDRADE, C. A. M. Mercantilização da Educação Básica Pública e sua relação com o PNE. *Revista Mundo Livre*, Campos dos Goytacazes, v.5, n.1, Jan/Jul 2019, pp.63-78.
- AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARÃO, G. de O. D.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). *Educação integral: movimentos, lutas e resistências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-85-531111-62-6-0-f.45-64>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1998 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 107, de 02/07/2020).

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a.

BRASIL. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Série Mais Educação - Educação Integral. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. *Gestão Intersetorial no Território*. Série Mais Educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso: 11 jun. 2020.

BRASIL. *Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador*. Brasília: MEC, 2016.

CANO, I. *Introdução à avaliação de programas sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, dez. 2014, pp.1205-1222. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014142967>.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 81, dez 2002, pp.247-270. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100013>.

CAZAVECHIA, W. R. A mercantilização da educação no brasil dos anos 1990. *Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Curitiba, PR: UFPR 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *O que é Educação Integral?* s/d. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, pp.83-96.

COLARES, M. L. I. S. (Org.). *Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA*. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.) *A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços*. Santarém, PA: 2018.

DIÓGENES, E. M. N. *Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas*. Fortaleza. Edições UFC, 2014, p.173.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>. Acesso em: 13 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 março 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100005>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação (MEC)*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. *Educação: Teoria e Prática*, [S.l.], v. 27, n. 56, p.575-591, mar. 2018. ISSN: 19818106. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954/8343>. Acesso em: 13 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p575-591>.

GOMES, C. T. COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 31, jan./mar. 2019, pp.313-332. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4675>.

GOMES, M. A. DE O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum Education*, v. 34, n. 2, 20 ago. 2012, pp.281-280. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16978>.

GUARÁ, I. M. F. R. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos CENPEC, n. 2, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

GUARÁ, I. M. F. R. *Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagens*. Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, pp.65-81.

GOCH, J. F.; COLARES, M. L. I. S.; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). *Educação e realidade amazônica*. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

HERDADE, L. Todos pela educação? Classe dominante, poder e hegemonia em tempos de pandemia. In: LAMOSA, R. (org.) *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LARA, A. M. de B. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). *Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, pp.55-68.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.; A.; MARTINS, F. S. Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. *XXXVIII Reunião Nacional da Anped* - Maranhão, 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp.129-146.

MORAES, R. C. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.

OLIVEIRA, T. A de. *Educação Integral no século XXI – Do Programa Mais Educação ao Programa Mais Novo Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação Educação, Linguagem e Psicologia - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/d.48.2019.tde-03102019-164820>.

PNUD; UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. Marco de Accion para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizagem. Declaração, 1990. In: *Conferência Mundial de Educação para Todos*, 1990, Jomtien. Documento Aprovado na Conferência. Nova York, 1990.

PRADO, E. C. do; PASSOS, E. B.; SOUZA, M. de F. M. de. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação? *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p.e26849, 2021. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/26849>. Acesso em: 24 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26849>.

SAQUELLI, G. F. *Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2018.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

SILVA, P. A. D. *A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.

SIQUEIRA, P. H. D. In: LAMOSAS, R. (Org.) *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, pp.427-446.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. *Revista Exitus*, Vol. 8, N° 3, p. 113 - 142, SET/DEZ 2018. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641>.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quem somos*. 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien, 1990.

VERÍSSIMO *et al.* *Ajuste neoliberal e a crise do Estado: necessidade de se retomar a autonomia dos Estados Nacionais*. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC04.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.