

**Educação integral e avaliações em larga escala:
*reflexões a partir da PHC***

Kédna Syuianne Quintas Melo ¹
Adriano Araquem Baía Menezes ²

Resumo: Elaborou-se um estudo, do tipo revisão da literatura com o objetivo de realizar uma discussão acerca da educação em tempo integral no contexto das avaliações em larga escala, por meio de reflexões embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Metodologicamente, consideraram-se os textos de Saviani (1996 e 2013), o Decreto nº 7.083/10 que instituiu o Programa Mais Educação e a Portaria MEC nº 1.144 que instituiu o Programa Novo Mais Educação. Percebe-se que do PME para o PNME, houve a migração de uma política de educação em tempo integral para uma política de ampliação da jornada escolar. Além de também ter sido realizada a substituição de uma política que traçava caminhos em direção a educação integral por uma política que, além da ampliação da jornada escolar, estava preocupada em atender as demandas impostas pelas avaliações em larga escala, deixando em segundo plano a formação dos estudantes em sujeitos ativos e autônomos.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Educação em tempo integral; Avaliações em larga escala.

**Comprehensive education and large-scale assessments:
reflections from PHC**

Abstract: A literature review study was conducted with the aim of discussing full-time education in the context of large-scale assessments, through reflections based on Historical-Critical Pedagogy (PHC). Methodologically, the texts by Saviani (1996 and 2013), Decree No. 7,083/10, which instituted the Mais Educação Program, and MEC Ordinance No. 1,144, which instituted the Novo Mais Educação Program, were considered. It can be seen that from the PME to the PNME, there was a migration from a full-time education policy to a policy of extending the school day. In addition, a policy that outlined paths towards full-time education was replaced by a policy that, in addition to extending the school day, was concerned with meeting the demands imposed by large-scale assessments, leaving the formation of students into active and autonomous subjects in the background.

Keywords: Pedagogy historical-critical; Full-time education; Large-scale assessments.

**Educación integral y evaluaciones a gran escala:
reflexiones desde la APS**

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE UFOPA). Licenciada em Matemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1823-8909>, e-mail: kednasyuianneqm@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE UFOPA). Licenciado em Matemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9057-9993>, e-mail: baiaadriano3@gmail.com

Resumen: Se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de discutir la educación a tiempo completo en el contexto de las evaluaciones a gran escala, a través de reflexiones basadas en la Pedagogía Histórico-Crítica (PCH). Metodológicamente, se consideraron los textos de Saviani (1996 y 2013), el Decreto n° 7.083/10 que establece el Programa Más Educación y la Ordenanza del MEC n° 1.144 que establece el Nuevo Programa Más Educación. Se observa que del PME al PNME hubo una migración de una política de educación a tiempo completo a una política de extensión de la jornada escolar. Además de esto, una política que trazaba caminos hacia la educación de tiempo completo fue sustituida por una política que, además de ampliar la jornada escolar, se preocupó por atender las demandas impuestas por las evaluaciones a gran escala, dejando en segundo plano la formación de los alumnos como sujetos activos y autónomos.

Palabras-clave: Pedagogía crítico-histórica; Educación a tiempo completo; Evaluaciones a gran escala.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) evidencia que a escola possui o dever de socializar as formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido. O seu fundamento está pautado na ideia de que a vida humana, na sociedade comunista, é uma vida “plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo” (Duarte, 2022, p. 11). Duarte (2022) enfatiza que a vida humana é plena de sentido e de conteúdo onde as relações entre os indivíduos se mostram humanizadas.

A PHC foi criada no contexto de lutas no período da ditadura militar no Brasil, sendo idealizada por Dermeval Saviani e tem como objetivo promover uma educação crítica e transformadora, que leve em consideração as condições históricas, políticas e econômicas em que o aluno está inserido. Deste modo busca-se compreender a realidade social e histórica em que a educação se desenvolve, valorizando a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade. Ela propõe uma prática pedagógica que leve em consideração as contradições e desigualdades presentes na sociedade, buscando a emancipação por meio da educação.

A relevância deste trabalho está na identificação e na análise dos estudos que destacam a importância da PHC e sua relação entre teoria e prática, incentivando a reflexão constante sobre a realidade e a atuação direta na transformação da sociedade, pois essa concepção é um caminho capaz de causar mudanças significativas no contexto educacional, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e capaz de se autoanalisar em

busca de melhores condições para todos. Como destaca Saviani (2013), a PHC é uma teoria que pensa a partir da classe trabalhadora, neste contexto, possui como uma de suas características a luta em favor dos interesses dos trabalhadores.

Nessa direção, desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo geral de realizar uma discussão acerca da educação integral no contexto das avaliações em larga escala, por meio de reflexões embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Inicialmente apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica realizando uma breve descrição das Teorias da Educação para entendermos o contexto da teoria da PHC proposta por Saviani. No segundo momento abordamos a educação em tempo integral apresentando os moldes de sua implementação no Brasil por meio dos seguintes programas de fomento: Programa Mais educação – PME e Programa Novo Mais educação – PNME. Por fim, destacamos na terceira seção que a descontinuidade do PME para o PNME foi ocasionada pelas demandas impostas pelas avaliações em larga escala, seguida das considerações finais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental no qual utilizamos como documentos legais o Decreto nº 7.083/10 que institui o Programa Mais Educação e a Portaria MEC nº 1.144 que instituiu o Programa Novo Mais Educação, tendo em vista que no Brasil, na perspectiva da educação em tempo integral, a garantia do direito à educação em seus diferentes níveis é discutida a partir desses programas. Consideraram-se ainda os textos de Saviani (1996 e 2013), idealizador da Pedagogia por ele denominada Histórico-Crítica, para analisar em que medida os programas de fomento da educação em tempo integral se aproximam das concepções de educação integral nas perspectivas da PHC.

Em seguida, procedeu-se à leitura e à extração de conceitos-chave, enfatizando como esses documentos abordam a formação integral do indivíduo. A análise buscou identificar convergências e divergências entre as propostas legais e os princípios da pedagogia histórico-crítica, que valoriza a formação crítica e emancipatória do educando.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Saviani (2013), a melhor forma de atuar de maneira consistente no âmbito educacional é tendo o conhecimento de como a sociedade está estruturada. A forma de sociedade a qual estamos submetidos atualmente se define pelo domínio do capital. A sociedade capitalista é dividida em classes que possui interesses opostos: de um lado temos a educação que serve aos interesses da classe dominante, quando posta a serviço do desenvolvimento do capital; e de outro quando utilizada a favor dos interesses dos trabalhadores.

Deste modo, pode-se afirmar que a educação é um ato político, isso significa dizer que a mesma não pode se desvincular das características da sociedade, sendo determinada pelo tipo de sociedade a qual está submetida. E quando temos a existência de uma sociedade que é dividida por classes, a educação passa a servir a diferentes interesses.

Ao se falar em educação é comum que seja feita associação quase de maneira imediata com a escola, as duas palavras enquanto sinônimo nem sempre foi uma realidade (Brandão, 1993). As mudanças na forma de produção econômica possuem relação com a educação, “significa que nestas diferentes formas de organizar a produção, tivemos diferentes formas pelas quais se procurou educar o homem” (Kassick, 2000, p. 86). Saviani (1996) agrupou essas diferentes formas em dois grupos: teorias de educação não-críticas e as teorias críticas.

No Brasil a educação vem sendo utilizada para explicar diversos problemas. Por isso existem teorias que a enxergam como equalizadora das desigualdades sociais, Saviani (1996) denominou estas teorias como Teorias não-críticas e situou nesta categoria as teorias tradicionais, a tecnicista e a nova escola.

A escola tradicional surgiu em meados do século XVI em oposição a escola jesuítica que era mantida pela igreja católica. A intencionalidade dessa escola era se contrapor a escola religiosa, principalmente no que tange o currículo. De acordo com Kassick (2000), a escola tradicional possuía como objetivo propor conteúdos que estivessem mais próximos do cotidiano dos alunos, uma vez que na escola jesuítica o foco dos conteúdos era a formação humanística. Em relação a estrutura escolar, ambas as escolas possuíam a mesma divisão: divisão das turmas por series, divisão das series por idade, avaliação baseada na aprovação e

reprovação e entre outros. A distinção entre elas ocorria na formação que cada uma propunha: a escola religiosa tinha como foco as crenças religiosas; já a escola tradicional tinha como objetivo formar mão de obra para atuar nas fábricas, sendo necessário pelo menos um pouco de conhecimento e instrução para isso.

No fim do século XIX a estrutura e o currículo da escola tradicional passaram a ser questionados, pois não estavam mais atendendo as necessidades do modo de produção capitalista. Temos que nesse período a reorganização do trabalho exigia um tipo de trabalhador que tivesse bastante conhecimento sobre a sua função, sendo ativo e que se adaptasse às mudanças tecnológicas. Com isso, tornou-se necessário a existência de uma nova escola.

Nova Escola foi o nome dado pela teoria educacional que surgiu entre as décadas de 1920 e 1930. Este movimento ganhou impulso no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 liderado por Anísio Teixeira. De acordo com Saviani (1996) a escola nova possuía seu enfoque no indivíduo e o respeito as características individuais. A Escola Nova marcou o surgimento das pedagogias do “Aprender a Aprender”:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1996, p. 20-21).

De acordo com Kassick (2000), surgem ainda dois movimentos após a escola nova, sendo estes: a Educação para Todos em 1940 e a Educação Popular em 1950 com Paulo Freire. Em 1960 temos a predominância do Tecnicismo que começou a ganhar destaque ainda em 1940 devido ao processo de industrialização do país. Como exemplo desse processo temos a criação do Sistema S (o Senai, Sesi, Senac, Sesc e Senar) em 1946, sistema que seria o responsável pela qualificação dos trabalhadores. O tecnicismo foi consolidado como política pública no campo educacional com o regime militar (Saviani, 1996).

As teorias críticas, por outro lado, mostram que a educação é um instrumento de discriminação social, entre essas teorias temos a Escola Dualista. A escola dualista foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet, para eles a escola é dividida em duas e atende aos interesses de duas classes: a da burguesia e a do proletariado, defendendo que a escola possui duas funções: preparar a mão de obra para o mercado de trabalho e disseminar a ideologia dominante.

Saviani também evidencia que as teorias críticas enfatizavam o comprometimento da educação com os interesses dominantes, assim como disseminava o desânimo dos professores nas décadas de 1980. “Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (Saviani, 1996, p. 40).

Saviani defende que a escola pode produzir ou reproduzir a sociedade, e essa produção ou reprodução não ocorre de forma mecânica ou determinista, sendo, portanto, contraditório. “A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (Saviani, 1996, p. 75). Devido as contradições criadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, e ao observar essas contradições no contexto brasileiro (lutas vivenciadas na ditadura militar), no início da década de 80, Saviani sugeriu a criação de um modelo que superasse essas contradições. A teoria formulada por ele inicialmente foi denominada de teoria crítica dos conteúdos, depois de dialética, hoje a conhecemos como Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi idealizada entre 1970 e 1980, sendo articulada no contexto das lutas que ocorriam no Brasil. Na década de 1980 o Brasil vivenciava o fim da ditadura militar (1964 a 1984), onde os pedidos dos movimentos sociais para a volta da democracia eram constantes. Esse processo de volta da democracia não se limitava apenas ao âmbito político, mas também em outros setores, como a escola.

A PHC é uma abordagem educacional que busca promover a formação crítica e cidadã dos alunos, por meio do estudo da história e da análise crítica da sociedade. Essa pedagogia valoriza o ensino como um processo de formação humana integral, que visa não

apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver a capacidade dos alunos de compreender criticamente a realidade em que vivem. Para isso, propõe uma visão ampla e contextualizada dos conteúdos, relacionando-os com a história, a cultura e as questões sociais.

Ao adotar a PHC, os educadores buscam estimular o pensamento reflexivo, a análise crítica e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

As propostas da PHC objetivam responder as necessidades das camadas populares, que, ao confrontarem a sociedade capitalista, buscam na educação contribuições para a aquisição de conhecimentos que auxiliem na luta pela efetivação da liberdade e da igualdade. A PHC traz a proposta de um caminho pedagógico que leva em consideração a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social assimiladas de forma orgânica (Carvalho e Galvão, 2022).

Ao falar em prática social, Saviani se refere ao posicionamento dos professores e dos estudantes sem desconsiderar que são agentes com diferentes níveis de compreensão. O professor possui uma síntese precária, ou seja, sua compreensão se dá de acordo com os seus conhecimentos e experiências. Já os estudantes possuem uma compreensão sincrética, não estabelecendo conexão entre as experiências pedagógicas vivenciadas e sua prática social.

Já a problematização ocorre pela identificação de problemas que necessitam serem resolvidos na prática social. A instrumentalização ocorre com a aquisição de instrumentos teóricos e práticos que são necessários para a análise dos problemas identificados na prática social. A assimilação/transmissão dos instrumentos se dá pela ação direta ou indireta do professor através da transmissão direta ou indicação de meios pelos quais os estudantes poderão percorrer para a resolução dos problemas que vivem.

A catarse é a expressão que surge a partir da nova compreensão adquirida pela prática social. A catarse se dá

[...] por um conjunto de aulas, por um processo de assimilação, pelo estabelecimento de relações e nexos entre conteúdos curriculares que elevam a apreensão do conhecimento. Trata-se da efetiva obtenção dos instrumentos

culturais, os quais se elevam ao patamar de ferramentas úteis à transformação social (Carvalho e Galvão, 2022, p. 8).

Após a catarse temos o retorno para a prática social, onde os estudantes passam da compreensão sincrética à compreensão sintética. Ou seja, os estudantes saem de uma compreensão generalista, outrora baseada em saberes do senso comum, para uma compreensão pautada no conhecimento acumulado em bases científicas pela humanidade. Logo, a compreensão inicial do estudante e sua prática social não são mais as mesmas. No entanto, Saviani (1995, p. 82) enfatiza que a educação escolar por si só “não transforma a prática social de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Com isso, Saviani (2013) esclarece que a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica quando falamos de Educação Escolar é a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, além de oferecer meios para que os estudantes apreendam os conhecimentos assim como suas formas de produção e manifestação. Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a construção de uma sociedade em que o saber não seja utilizado como instrumento de divisão, e sim entendido como direito fundamental em direção a humanização do indivíduo.

No que tange a Educação Integral, a PHC a compreende como aquela que fornece aos sujeitos os elementos que são necessários para a formação de uma segunda natureza, sendo esta segunda natureza o conjunto de elementos que formará a própria humanidade. Logo, a PHC busca considerar o desenvolvimento humano na sua integralidade, entendendo que esses vários elementos se integram numa totalidade.

4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação integral, na perspectiva da PHC, é compreendida como aquela que fornece aos alunos elementos necessários para a formação de uma segunda natureza, constituída por conceitos, ideias, valores, conhecimentos e entre outros. É essa segunda natureza a responsável pela formação da própria humanidade. Deste modo, temos que a PHC busca pensar na integralidade do desenvolvimento humano. A educação integral está

comprometida com as transformações sociais, a fim de romper as desigualdades sociais. Ou seja, a PHC entende que somente a educação integral consegue desalinhar e instrumentalizar os sujeitos.

Na sociedade brasileira o debate público acerca da educação em tempo integral tem ganhado espaço, tanto pela ampliação da função social da escola quanto pela ótica da melhoria da qualidade do ensino e dos indicadores educacionais. Tal temática não é completamente nova e remonta ao Movimento da Escola Nova no Brasil nas primeiras décadas do século XX (Andrade, Vidal, 2024), sendo o tempo integral uma prática histórica das classes dominantes (Giolo, 2012). No entanto, apenas nos últimos anos é que esse conceito começou a ser considerado pelas leis, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O artigo 34 e o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB aprovado em 1996, que anunciavam sobre a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, foram ratificadas pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, a qual estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, vigente entre 2001 e 2010 e que afirmava que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral tem dado bons resultados ao oportunizar “orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições” (Brasil, 2001), sendo este um avanço significativo na ampliação das oportunidades de aprendizagem e diminuição das desigualdades sociais.

Ainda de acordo com o PNE, em seu objetivo 21 é citado que cabia ao sistema educacional brasileiro “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil, 2001). Tendo isso em vista, iniciativas acerca da ampliação da jornada escolar começaram a ser realizadas pelas redes municipais e estaduais.

Já na elaboração do segundo PNE (2014-2024) permaneceu a ênfase dada pelo Estado Brasileiro na ampliação da jornada escolar. A educação em tempo integral, neste plano, encontra-se na meta 6, a qual consiste em “oferecer educação em tempo integral em,

no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

De acordo com o plano, a oferta de educação em tempo integral oportuniza para o aluno ter “por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo” (Brasil, 2014), essa carga horária pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em diferentes espaços educativos.

Na perspectiva da educação em tempo integral, a garantia do direito a educação em seus diferentes níveis é discutida a partir do Programa Mais Educação – PME (2007), Programa Novo Mais Educação – PNME (2016) e, atualmente, por meio do Programa Escola em Tempo Integral (2023).

O Programa Mais Educação (PME) foi uma iniciativa implementada no Brasil com o objetivo de ampliar a jornada escolar e oferecer atividades complementares aos estudantes da rede pública. Lançado em 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o programa visava contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, combatendo a evasão escolar e proporcionando um ambiente mais enriquecedor para os alunos.

O PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto no 7.083/2010 (Brasil, 2010), sendo desenvolvido sob a perspectiva de se constituir como política pública indutora da educação em tempo integral e possuía como objetivo “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, Art. 1º).

A extensão do PME no país foi sustentada pelos pilares da intersetorialidade, da articulação com a sociedade civil, do trabalho voluntário e da gestão democrática. O primeiro pilar, a intersetorialidade, refere-se a uma estratégia com o objetivo de constituir redes colaborativas para o avanço da educação pública sendo um dos critérios para a adesão do programa durante sua vigência. A articulação com a sociedade civil foi realizada a partir do estabelecimento de parcerias que buscavam auxiliar na ampliação dos espaços escolares.

A gestão democrática foi concebida por meio da instituição dos Comitês de Educação Integral que foram se ampliando à medida que o PME ganhava espaço no território nacional. Por fim, o trabalho voluntário surgiu como alternativa de vinculação de novos educadores no programa de baixo custo que

[...] sem prejuízo do recebimento de recursos do governo federal – a depender não apenas das condições orçamentárias, mas também de decisão política dos governos subnacionais –, poderiam ter suas vagas substituídas por profissionais da educação do quadro de servidores da rede/do sistema de ensino (Menezes, Diniz Junior e Iglesias, 2024, p. 6).

O PME também organizou a partir de macrocampos, um espaço de oportunidades educacionais e culturais a ser apresentado as escolas. Cada macrocampo foi constituído por um grupo de atividades que passaram por modificações no decorrer da vigência do programa. Logo, a escolha das atividades do PME limitava/restringia as escolas a um conjunto de macrocampos pré-definidos.

Embora o Programa Mais Educação tenha representado um avanço na tentativa de enriquecer a experiência educacional dos alunos da rede pública brasileira, suas limitações estruturais, falta de sustentabilidade e desafios na implementação comprometeram sua eficácia e alcance.

Em 2016 o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) com a publicação da Portaria nº 1.144/2016 (Brasil, 2016). O PNME possuía como objetivo “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2016, Art. 1º).

Além disso, houve questionamentos sobre a sustentabilidade do programa a longo prazo. Muitas vezes, os recursos financeiros e humanos destinados ao Novo Mais Educação não eram suficientes para manter as atividades ao longo do ano letivo, o que resultou em interrupções frequentes e na redução da qualidade das atividades oferecidas.

Ademais, há críticas em relação à pouca flexibilidade do programa em atender às necessidades específicas de cada comunidade escolar. As demandas educacionais variam

significativamente entre diferentes regiões e realidades socioeconômicas, o que requer abordagens mais personalizadas e adaptáveis. A rigidez na implementação do Novo Mais Educação pode limitar sua eficácia e impacto positivo nas escolas mais vulneráveis.

No PNME os macrocampos passaram a ser denominados de atividades complementares, havendo uma redução de sete para dois: Esporte e Lazer e Cultura e Artes. Em relação as atividades previstas houve a redução de 55 para 27, reduzindo as possibilidades formativas induzidas pelo governo federal para os programas de tempo integral (Menezes, Diniz Junior e Iglesias, 2024).

Em síntese, de acordo com a reportagem publicada pelo Centro de Referências em Educação Integral, Mendonça Filho (ministro da educação no ano de 2016) apontou que o PNME veio para substituir o PME, uma vez que o primeiro programa não apresentou resultados positivos no que tange aos índices do IDEB.

[...] a gestão interina fez uma análise de diversas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e estabelecem quais serão as prioridades. O Mais Educação é definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes.” (Mendonça Filho, 2016, apud Centro de Referências em Educação Integral, 2016).

Enquanto o PME possuía como enfoque a ampliação da reflexão sobre Educação Integral no Brasil por meio de experiências anteriores, o PNME tinha como finalidade a melhora no desempenho de Português e Matemática, não levando em consideração ao que já foi produzido historicamente. Percebe-se que tanto o PME quanto o PNME se inserem num campo de disputas dentro do contexto político brasileiro, onde sua descontinuidade foi ocasionada pelas demandas impostas pelo neoliberalismo, conforme iremos discorrer no tópico seguinte.

5 DO PME PARA O PNME: DEMANDAS IMPOSTAS PELAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A partir do século XX, o processo de globalização, advindo da terceira revolução industrial, possibilitou a redução do tempo na evolução de tecnologias, diminuição do tempo de comunicação e transporte internacionais. Esse encurtamento intensificou as influências e

competitividade internacional evidenciando disparidades econômicas, alterando consequentemente as necessidades educacionais. Nesse contexto, empresas transnacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atuam impulsionando o comércio mundial, o progresso e as reformas de novas perspectivas educacionais (Sardi, Bagatin e Corrêa, 2022).

Em 1995, o Banco Mundial divulgou um relatório com recomendações político-econômicas a respeito de vários setores sociais, incluindo o setor educacional, no qual “[...] propunha um pacote de reformas educativas, incluindo: prioridade na educação básica, melhoria da qualidade da educação, descentralização e impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no campo educacional” (Sardi, Bagatin, Corrêa, 2022, p. 4).

A partir disso e dos cenários competitivos internacionais, inclusive na educação, promulgou-se uma crescente influência, sobretudo dos Estados Unidos, na criação de novos modelos avaliativos pautados em testes e avaliações padronizadas a nível internacional e nacional, no qual o Brasil também compactua com esses modelos de avaliação em larga escala, sobretudo a partir dos anos de 1990.

Para Sudbrack e Cocco (2014) trata-se de uma modalidade de avaliação aplicada a um grande número de estudantes, criada para subsidiar políticas públicas educacionais, além de funcionar como forma de controle social. No Brasil as avaliações em larga escala são aplicadas nos mais diversos níveis de ensino, na qual as principais são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Segundo Schneider e Rostirola (2015) a implementação desse tipo de política e a centralidade adquirida por ela nas últimas décadas fez com que a educação passasse a evidenciar características de Mercado (competitividade, qualidade total, eficácia e eficiência), trazendo para a esfera pública padrões de gestão adotados no setor privado, deixando em segundo plano o processo de ensino e aprendizagem e passando a ter como prioridade os resultados obtidos nas avaliações. Além disso, essa configuração possui como objetivo

atender práticas capitalistas com planos de fundo pautados na internacionalização de padrões de qualidade pré-determinados (Silva, 2019).

Trazendo as discussões das avaliações externas para as escolas de tempo integral, temos que a reformulação do PME para o PNME se deu no contexto da substituição do ministro Fernando Haddad por Aloisio Mercadante em 2012. No conjunto das políticas implementadas pelo MEC, Aloisio Mercadante aparentava ter pouco interesse no PME. Logo, tal mudança resultou em efeitos negativos para o desenvolvimento e manutenção do programa.

Aloisio Mercadante utilizou o trabalho coordenado pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial como parâmetro para realizar a reformulação do PME. O trabalho intitulado como “Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos - O Programa Mais Educação”, teve como objetivo investigar a implementação do PME em duas redes estaduais e em quatro municípios, “analisando as boas práticas dessas redes públicas no apoio para a implementação do programa federal nas escolas e na sua articulação com suas próprias políticas municipais e estaduais” (Fundação Itaú Social, 2015, p. 5), que, entre as suas conclusões, apresentava que nas escolas investigadas, “a participação no Mais Educação, na média, não causou impactos nas taxas de abandono escolar ou nas notas de Português e gerou impactos médios negativos nas notas de Matemática” (Fundação Itaú Social, 2015, p. 43).

É importante também enfatizar que o ministro ignorou os resultados provenientes de uma pesquisa nacional, intitulada “Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada” (Brasil, 2013), realizada por pesquisadores de seis universidades federais e que teve como objetivo realizar a análise dos impactos do PME como estratégia indutora de políticas públicas de educação em tempo integral no país. A pesquisa levantou informações em 238 municípios que tinham realizado a adesão ao PME até 2010 (Menezes, Diniz Junior e Iglesias, 2024).

Com isso, Aloisio Mercadante declarou que "enquanto o Ideb não avançar, nada de capoeira. O Mais Educação tem que focar em matemática e português" (UOL, [2015]), enfatizando que a agenda da educação em tempo integral, no âmbito do MEC, deveria estar

submetida as avaliações em larga escala. A materialidade desse entendimento ocorreu na gestão do novo ministro Mendonça Filho por meio da implementação do Programa Novo Mais Educação – PNME, a qual utilizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como grande parte de suas justificativas para a formulação. A partir deste momento os conhecimentos acerca de Português e Matemática ganharam destaque no novo programa, e os outros conhecimentos, que também são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação integral, foram secundarizados:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (Brasil, 2016).

Verifica-se que, de acordo com o objetivo do novo mais educação e somado com as alterações realizadas nos macrocampos, ocorreu a diminuição das possibilidades das escolas de irem ao encontro do projeto formativo de educação presentes em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP.

Ademais, com o início da implementação do PNME, as escolas e alunos foram submetidos a uma avaliação que possuía como finalidade realizar um diagnóstico de seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Conforme informado no Caderno de Orientações Pedagógicas, “o sistema disponibilizará testes periódicos, sendo que o primeiro deles foi a avaliação de entrada” (Brasil, 2017, p. 37). Em síntese, os alunos inscritos no PNME deveriam realizar uma avaliação diagnóstica de entrada com o objetivo de realizar não apenas o monitoramento e avaliação do programa, mas também melhorar os resultados das avaliações externas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou realizar discussões acerca da educação integral no contexto das avaliações em larga escala, por meio de reflexões embasadas na pedagogia histórico-crítica. A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e influenciada pela teoria marxista, oferece uma abordagem específica sobre a emancipação humana, colocando-a como um processo educacional e social profundamente interligado. Segundo esta perspectiva, a emancipação não se limita à libertação política ou econômica, mas implica na capacidade dos indivíduos de compreenderem criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas que os envolvem, e de agirem de forma consciente para transformá-las.

A pedagogia histórico-crítica parte da premissa de que a educação desempenha um papel importante na formação dos indivíduos como sujeitos históricos e sociais. Ela busca proporcionar aos estudantes não apenas conhecimentos e habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica da realidade em que vivem. Isso inclui não apenas o entendimento das desigualdades existentes, mas também o desenvolvimento da capacidade de questionar e de agir para mudar essas estruturas injustas.

Saviani argumenta que a emancipação humana não pode ser alcançada de maneira individualista ou apolítica. Pelo contrário, requer uma análise profunda das relações de poder e das formas de dominação que permeiam a sociedade. Nesse sentido, a educação deve promover não apenas a conscientização dessas questões, mas também o engajamento ativo dos indivíduos na transformação das estruturas que reproduzem a desigualdade e a opressão. No contexto da emancipação humana, a educação integral busca capacitar os estudantes a se tornarem sujeitos ativos e autônomos, capazes de compreender criticamente a realidade ao seu redor e de agir de forma consciente e responsável. Isso implica não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas complexos, a criatividade e a colaboração.

Com isso, percebe-se que tanto no PME quanto no PNME é retomado o lema do “aprender a aprender”, característica central da pedagogia da Escola Nova, uma vez que no processo de ensino/aprendizagem a centralidade está no aluno, além da ênfase na pesquisa ao invés do ensino. Logo, partindo da PHC para fundamentar o conceito de educação

integral, em termos de concepção, temos que Saviani (2013) destaca que a ênfase dada na pesquisa em detrimento do ensino resultou na relativização do processo de assimilação do conhecimento acumulado, provocando uma desvalorização da escola pública.

Tendo isso em vista, temos que a descontinuidade do PME para o PNME apresenta uma linha tênue, ao implementar propostas que objetivam reforçar as práticas pedagógicas, mas que estão imersas em políticas públicas educacionais que visam a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, deixando em segundo plano os conhecimentos que não são valorizados por essas avaliações, mas que são de extrema importância para desenvolvimento humano integral e para a sua emancipação.

Percebe-se que do PME para o PNME, houve a migração de uma política de educação em tempo integral para uma política de ampliação da jornada escolar. Além de também ter sido realizado a substituição de uma política que traçava caminhos em direção a educação integral por uma política que, além da ampliação da jornada escolar, estava preocupada em atender as demandas impostas pelas avaliações em larga escala.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B; VIDAL, E. Financiamento das escolas de tempo integral a rede municipal de educação de Fortaleza. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 68, p. 1-18, e24633, jan./mar. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20/12/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), publicada no DOU em 23/12/96. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada** (relatório pesquisa). Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

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. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação - Caderno De Orientações Pedagógicas.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-deorientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em 25 mai. 2024.

CARVALHO, C. P. F; GALVÃO, A. L.G. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Ana Carolina Galvão Marsiglia. Campinas, SP. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos:** o Programa Mais Educação. São Paulo, Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-programamais-educao>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral – resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso 2012.

KASSICK, Clóvis N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: OLY, Maria (org.) **Esboço para uma história da Escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

MENEZES, J. S. da S.; DINIZ JÚNIOR, C. A.; IGLESIAS, A. F. **Do mais educação ao novo mais educação: o financiamento do governo federal do tempo integral nas escolas**. SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8287. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8287>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. (2013). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

SARDI, Fabíola Parrillo; BAGATIN, Jeniffer; CORRÊA, Mariana Neves. O processo de globalização e as influências na avaliação educacional e currículo da educação brasileira. **Ensaio Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 20-28, 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SILVA, Andrey Camurça da. **Análise Psicométrica e Pedagógica da prova da primeira fase da OBMEP respondida por um grupo de alunos do 6º e 7º ano do Fundamental**. 84 f. Monografia (Licenciatura Integrada em Matemática e Física) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade. **Roteiro**. UNOESC, p. 347-369, 2014.

UOL. **Greve nas federais: "Mais diálogo e menos intransigência"**, pede Mercadante. Educação - UOL. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/07/greve-nas-federais-maisdialogo-e-menos-intransigencia-pede-mercadante.htm>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ZINET, C. Governo interino não abrirá novas inscrições para o programa Mais Educação em 2016. **Centro de referência em Educação Integral**, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>. Acesso: 10 jun. 2024

Recebido em: 25/3/2024.

Aceito em: 6/11/2024.

Publicado online em: 25/3/2025.

Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>

 DOI: [10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14414](https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14414)

ISSN: 2595-7880 e-ISSN: 2595-7880

e-mail: contato@gposshe.com

Licença: Creative Commons – Atribuição não comercial 4.0 internacional

