UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CAMPUS DE MIRACEMA

CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILLA STEFANNI PEREIRA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NOS MUNICÍPIOS DE MIRACEMA E PALMAS: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS DE CONDIÇÕES MATERIAIS DAS ESCOLAS

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Camilla Stefanni Pereira Silva

A educação escolar pública nos municípios de Miracema e Palmas: uma análise das diferenças de condições materiais das escolas

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Juliana Chioca Ipolito

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586e Silva, Camilla Stefanni Pereira.

A educação escolar pública nos municípios de Miracema e Palmas: uma análise das diferenças de condições materiais das escolas. / Camilla Stefanni Pereira Silva. – Miracema, TO, 2025.

51 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2025.

Orientadora : Juliana Chioca Ipolito

1. Condições Materiais. 2. Educação Pública Brasileira. 3. Centro e Periferia. 4. Desigualdade. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAMILLA STEFANNI PEREIRA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NOS MUNICÍPIOS DE MIRACEMA E PALMAS: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS DE CONDIÇÕES MATERIAIS DAS ESCOLAS

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, foi avaliada para obtenção do título de Licenciado e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora

Data de Aprovação: 24/02/2025.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Juliana Chioca Ipolito – Orientadora – UFT.

_____

Prof. Dr. Marcio Bernardes de Carvalho – Examinador – UFT.

_____

Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho – Examinador – UFT.

_____

Prof. Dr. Roberto de Carvalho, Examinador – UFT.

AGRADECIMENTOS

De início, agradeço a mim mesma, mulher negra, nascida e criada em periferia. Por ser a primeira de minha família a conseguir ingressar em uma universidade pública e me mudar de cidade. Por estes quatro anos, com todos os aprendizados, as experiências, vivências, os afetos, os choros, os risos, que perpassaram essa jornada e que contribuíram significativamente para me tornar o que sou. Por ter conseguido no pouco tempo que tive, me dedicar a escrita desta monografia da melhor forma possível. Não foi tarefa fácil, mas, de forma coletiva, com o auxílio de minha orientadora, amigos, professores e todos aqueles que precedem essa pesquisa, com estudos acerca da educação pública brasileira, que me serviram de base para poder construir esta pesquisa e que me fazem acreditar em uma educação pública de qualidade para aqueles que historicamente são marginalizados, fecho assim mais um ciclo de minha jornada.

Aos meus pais, Gentil Jesuíno da Silva e Luiza Pereira Leal, por sempre me apoiarem em minhas escolhas, me ajudando da maneira que puderam. Que batalharam desde cedo com seus trabalhos árduos para que nunca me faltasse nada. Que me ensinaram a viver e contribuíram para eu me tornar o que sou hoje. Certamente, vocês me inspiram, pois, mesmo que privados do acesso à educação desde pequenos, fazem de tudo para que não só eu, mas seus outros quatro filhos se dediquem a estudar.

Aqueles que contribuíram para a minha formação, sobretudo a minha orientadora, Juliana Chioca Ipólito, por ter me apoiado nos diversos momentos em que me deparei com incertezas sobre a escrita de minha monografia, por ter sido acolhedora nas conversas, orientações e sua dedicação em me conduzir durante esta pesquisa, tornando assim este processo mais leve. Pelo seu incentivo em escritas, apoio e confiança.

À família que pude construir durante a graduação em Miracema do Tocantins, aos amigos que compartilharam da mesma jornada acadêmica comigo e aqueles que pude conhecer ao transitar outros cursos. Aos diversos momentos em que compartilhamos, nas discordâncias e concordâncias, por estarem presente nos momentos mais difíceis e alegres, Mateus Araujo, Mateus Dias, Eryka Ramalho, Carlos Leonardo, Vitória Francisca e Layon Cristian. Pessoas extraordinárias que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal, sem vocês essa caminhada não seria a mesma.

A Kallyne de Souza Borges e toda sua família, que me receberam de braços abertos em sua casa. Por ter sido essa amiga companheira durante essa longa jornada, me levando para os estágios na garupa de sua bicicleta, ter chorado comigo quando nos deparamos com a

realidade da educação pública brasileira, nos diversos trabalhos acadêmicos, rodas de capoeiras, etc. Por ter acreditado em mim e ter sido essa pessoa doce e cuidadosa. Para além apenas de uma amiga de turma, uma amiga de vida.

Aos meus amigos de Palmas, Milena Nunes, Luca Lopes, Sthefani Freitas, Izabela Lage e em especial, a Maria Clara de Oliveira, por todo seu afago, pois mesmo que distante, se fez presente sempre que possível, me apoiando nos diversos momentos.

Aos meus irmãos, seja de sangue, seja os que a vida me presenteou, Samila Silva, Luis Gustavo Silva, Marcus Silva e Cristina Feitosa. Em especial a Andressa Silva, por ter sido a irmã mais velha e se dedicado a cuidar com todo carinho de mim, me auxiliando durante toda minha jornada desde o ensino fundamental, as inscrições de processos seletivos, ao se preocupar nesse tempo em que estive distante e por vezes me apoiado. Sem você, eu não chegaria até aqui.

Aos professores Marcio Carvalho e Luciane Souza, por terem me proporcionado a experiência de poder apresentar as discussões iniciais em construção desta monografia em um encontro de pesquisadores da Pedagogia Histórico-crítica, o Grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Ao Francisco Gonçalves, por ter sido mais que um professor, um amigo, que me aconselhou em momentos difíceis, me proporcionando durante a graduação uma maior aproximação com a cultura afro, em suma, com a capoeira, local de aquilombamento durante esses quatro anos. E de forma tênue, me fez mais encantada pela educação. Iê, obrigada!

Aos diretores e coordenadores de ambas as instituições escolares observadas, por terem nos acolhido muito bem.

À Universidade Federal do Tocantins, por seu ensino de qualidade e por ter me dado condições para permanecer e concluir minha graduação de forma gratuita.

A vocês, meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta monografia visou investigar se há diferença nas condições materiais de duas escolas públicas, uma central e outra periférica, e se isso impacta nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A pesquisa caracterizou-se como exploratória do tipo qualitativa. Para tal, utilizamos como critério de seleção para este estudo duas escolas do estado do Tocantins, uma localizada em Palmas (capital) e outra em Miracema do Tocantins, com a maior nota do Ideb do ano de 2023. Assim, esta investigação foi dividida em três etapas, sendo a primeira de pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou um maior aprofundamento do tema e conhecimento das leis e documentos que regem as instituições pesquisadas bem como a compreensão do método materialista histórico dialético; a segunda de análise das condições materiais das escolas selecionadas para esta pesquisa, na qual utilizou-se a técnica de observação e análise descritiva; e a terceira de análise dos dados obtidos, orientada pelo método. Deste modo, ao analisar as condições de acesso à educação dos sujeitos em seus diferentes contextos sociais, e compreendendo a educação escolar como síntese de múltiplas determinações, foi possível apreender as diferenças nas condições infraestruturais das escolas, sendo uma central e outra periférica, e que isso impacta no desempenho acadêmico dos alunos, manifestado pela diferença nos resultados do Ideb.

Palavras-chaves: Condições Materiais. Educação Pública Brasileira. Centro. Periferia. Desigualdade.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate whether the material conditions of schools located in central areas differ from those located in peripheral areas, in order to understand if such conditions impact student learning. The research was characterized as exploratory and qualitative in nature. To this end, the study selected two schools from the state of Tocantins, one located in Palmas (the capital) and the other in Miracema do Tocantins, both with the highest IDEB score in 2023. This investigation was divided into three stages: the first was a bibliographic and documentary research, which allowed for a deeper understanding of the subject and knowledge of the laws and documents that govern the researched institutions; the second was an analysis of the material conditions of the selected schools for this research, using the technique of observation and descriptive analysis; and the third was an analysis of the data obtained, guided by the historical and dialectical materialist method. Thus, by analyzing the access to education of subjects in their different social contexts and understanding school education as a synthesis of multiple determinations, it was possible to apprehend the differences in the infrastructural conditions of the schools, one central and the other peripheral, and how this impacts the academic performance of the students, reflected in the difference in IDEB results.

Key-words: Material Conditions. Brazilian Public Education. Center. Periphery. Inequality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DRE	Diretoria Regional de Educação
EI	Educação Infantil
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IOEB	Índice de Oportunidade da Educação Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PNE – TO	Plano Nacional de Educação do Tocantins
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 09

1.1 Procedimentos metodológicos..... 10

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA 15

3 A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E TOCANTINENSE..... 29

3.1 O Neoliberalismo e a educação brasileira..... 29

3.2 Políticas Públicas de educação no estado do Tocantins e nos municípios de Miracema e Palmas: uma breve análise..... 34

4 A DESIGUALDADE MATERIAL DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS TOCANTINENSES..... 37

4.1 Caracterização do estado do Tocantins e das escolas municipais de Palmas e Miracema..... 37

4.1.1 O município de Miracema do Tocantins e a Escola Municipal Brigadeiro Lísias Rodrigues..... 38

4.1.2 O município de Palmas e a Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário..... 40

4.2 Da análise comparativa das condições materiais entre as escolas observadas..... 41

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 45

REFERÊNCIAS..... 47

APÊNDICES..... 49

1 INTRODUÇÃO

"O pobre que nunca viu uma escola decente e eficiente fica contentíssimo quando lhe dão uma escola precaríssima. Acha que aquilo funciona. Pensa que ali seus filhos se iniciarão no aprendizado que ele não teve, para atuar com manha esperteza no mundo complexo e hostil lá de baixo, onde somente sobe na vida quem teve muita escola" – Darcy Ribeiro

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar se há diferença nas condições materiais de duas escolas públicas, uma central e outra periférica, e se isso impacta nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este trabalho foi realizado a partir do confronto de diferentes realidades, que se constituem em um processo sócio-histórico, para apreendermos as múltiplas determinações que compõe as condições materiais das escolas pesquisadas, para então, realizar análises sobre os impactos da materialidade das instituições educativas no desempenho acadêmico dos estudantes, manifestado no IDEB.

A pesquisa versa sobre duas escolas públicas do estado do Tocantins, uma localizada no município de Miracema, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Lísias Rodrigues, e outra no município de Palmas, a Escola Municipal Olga Benário. O critério de seleção para este estudo foi o maior Ideb do ano de 2023 de uma escola localizada em uma região periférica e outra em região central: 5,5 para a escola localizada em Miracema e 7,4 para localizada em Palmas.

Deste modo, esta pesquisa surgiu de um anseio pessoal suscitado por experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório que ocorrera nas escolas de Miracema, em que me deparei com a precária realidade material da educação brasileira destinada às áreas periféricas. Assim, durante as observações nas escolas, sendo algumas delas consideradas de tempo integral, pude perceber que há uma carência significativa de infraestrutura básica: as salas de aula, ora improvisadas, às vezes não contavam com janelas que possibilitassem a circulação de ar e continham pouca iluminação. No geral, percebi a inexistência de espaços para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo estes, os laboratórios, bibliotecas, pátios e parques infantis (em creches ou escolas destinadas a educação infantil ou instituições de Ensino Fundamental I que tinham a pré-escola). O déficit de locais para alimentação (refeitórios), que muitas vezes ocorriam nas salas de aula, e ausência dos espaços de socialização. Por isso, buscamos entender se diante da escassez de recursos de infraestrutura e didático-pedagógicos observados na maioria das escolas, onde há uma privação de espaços e

recursos que respeitem as condições mínimas necessárias para o aprendizado, este ocorre de forma satisfatória.

A pesquisa se justifica pela contribuição para os estudos acerca dos problemas da educação pública brasileira, ao investigar sobre os possíveis impactos das questões infraestruturais das escolas da educação básica no desempenho acadêmico dos alunos. Saindo dos aspectos didático-pedagógicos ou de caráter individualista – quando o sujeito a quem ela se destina é taxado como "problemático" –, o intuito é compreender se na realidade concreta, na forma com que a educação está sendo ofertada, as condições materiais da escola impactam na aprendizagem dos alunos e de que forma.

Nesse contexto, na próxima seção, apresentamos os caminhos traçados para respondermos ao objetivo desta pesquisa, qual seja: investigar se há diferença nas condições materiais de duas escolas públicas, uma central e outra periférica, e se isso impacta nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

1.1 procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem do tipo qualitativa, já que buscamos, através de um trabalho de campo e de pesquisas bibliográficas e documentais, analisar como o contexto material influi dialeticamente no desempenho acadêmico dos sujeitos, expresso pelo Ideb. Assim, inicialmente, em uma primeira etapa, realizamos uma pesquisa exploratória para que houvesse uma maior familiaridade com o problema, e para que, partindo das hipóteses iniciais, pudéssemos aprofundar os estudos buscando mais informações a fim de direcionar a pesquisa. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica para compreendermos o método materialista histórico e dialético que direcionou a pesquisa, e para investigarmos na literatura disponível as produções acerca da história da educação pública no Brasil.

Em uma segunda etapa, utilizamos a técnica de observação para averiguarmos se haviam diferenças nas condições materiais em ambas as escolas, assim que, "observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto [...] algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p.153). A observação ocorreu através das anotações realizadas no caderno de campo, para apreender as características da realidade estrutural de ambas as escolas. Deste modo, a pesquisa descritiva, constituiu-se como base para descrever as características das variáveis observadas, e assim, estabelecer paralelos entre a realidade de uma escola localizada no contexto central, sendo esta na capital do estado, Palmas, e outra no município de Miracema,

considerada periférica. E por último, utilizamos a pesquisa do tipo análise documental para a análise de documentos que regem a educação pública brasileira ou aqueles das próprias instituições observadas.

A terceira etapa de análise e interpretação dos dados partindo do método materialista histórico e dialético, teve como finalidade de compreender como o contexto material influi dialeticamente no desempenho acadêmico dos sujeitos, expresso pelo Ideb. Tal corrente filosófica parte de uma análise crítica da sociedade em que compreende a realidade material como fator primordial que determina dialeticamente a realidade social, a consciência humana. Como enfatiza Triviños (1987, 50): "A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, [...] A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência", a apreensão do material precede a reflexão e a interpretação das relações humanas, pois o pensamento é nada mais nada menos que reprodução do movimento real.

Ora, vê-se que esta realidade, este mundo material que se encontra em constante movimento, em constante mudança a partir das ações do homem, leva ao desenvolvimento de um percurso histórico humano, este movimento é caracterizado por diferentes processos sociais, que resultam nas contradições existentes no mundo. A realidade material é, portanto, um produto histórico e também dialético. Assim que:

> O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica. (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p.96)

Como essência da concepção materialista, tem-se o trabalho, a forma na qual o homem produz o necessário à sua própria existência. Os meios de produção modificam a natureza material e com isso, mudam a forma organizacional da sociedade e do pensamento humano. Logo, as relações entre os homens que produzem as contradições na sociedade capitalista refletem na maneira pela qual estes produzem os meios de subsistência, assim que o modo de produção determina os demais aspectos da vida em sociedade.

Tendo isso em vista, a análise acerca da educação pública brasileira (sendo esta, um dos meios pelas quais os homens produzem sua existência), realizada nesta pesquisa, parte da consideração da forma como a sociedade se organiza. Buscamos apreender a dialética existente da produção material humana que geram as contradições nos diferentes âmbitos, um

deles sendo a educação. Com isto, a pesquisa ao refletir sobre a realidade material e primordialmente infraestrutural das escolas, a partir dos pressupostos metodológicos citados, segue sua análise partindo de uma primeira reflexão, esta sendo empírica nos mostra uma realidade aparente, que, posteriormente, a partir dos processos de abstração, em que se elaboram os pensamentos e as reflexões, é possível apreender o objeto em sua materialidade e assim chegar ao concreto, alcançando uma realidade pensada a partir da consideração das suas múltiplas determinações.

Se concebemos que a educação é um fenômeno socialmente humano, consoante com Saviani (2013), para compreendermos a sua natureza precisamos antes compreender a natureza humana. Comecemos evidenciando o homem como um ser histórico, que se constitui nas relações com os outros, tendo o trabalho como característica essencial. Na medida em que os sujeitos passam a viver em sociedade, produzem e desenvolvem, de forma material e não-material, métodos de subsistência e meios para garantir que tudo que nela fora produzido seja assimilado pelos sujeitos. A educação, como expressa Saviani (2013), se situa na categoria não-material, tratando-se da produção e reprodução de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, etc. Assim, a educação ao mesmo tempo que é produzida pela sociedade, também a produz.

A educação brasileira como condição essencial para a formação subjetiva e para o mundo do trabalho, tem a escola como um dos espaços para socialização da produção não-material. Tendo em vista que a escola básica pública brasileira é uma instituição educacional cujo público-alvo é a classe trabalhadora, torna-se relevante um estudo que se debruce em entender como as contradições sociais reverberam dentro do sistema educacional. Sendo um produto das relações sociais humanas, ela está subordinada a seu momento histórico, ao mesmo tempo em que é determinada de acordo com a organização estabelecida em cada tipo de sociedade. Portando, a educação "[...] é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social" (FRIGOTTO, 2003, p.31).

Em uma sociedade capitalista cuja essência é a exploração do trabalho de uns por outros para o acúmulo de riqueza, a desigualdade se manifesta em todos os âmbitos do seu corpo social, sendo a educação um deles, como expressa Mészáros (1981) *apud* Frigotto (2003, p.26), "[...] o sistema educacional da sociedade brasileira em sua complexidade também produz e reproduz a estrutura de valores dentro do qual os indivíduos são definidos, com objetivos e fins específicos [...]". Sendo assim, a depender do sujeito a quem a educação

será destinada, ela cumprirá um papel estabelecido historicamente, “a organização social tende a predominantemente à conservação da situação dominante” (SAVIANI, 1996, p.136). Tal característica histórico-social determina dialeticamente a disposição das cidades, resultando em diferenças urbanísticas significativas entre locais centrais e periféricos, onde quanto mais distante do centro, menos intervenções do estado nas condições de infraestrutura, seja na segurança, saúde, educação, etc.

Eis portanto que para a classe trabalhadora, que é aquela que não detém o capital, a educação escolar pública terá a função de prepara-la para o trabalho simples. Saviani (2007, p. 159. Grifos do autor) explica como ocorreu esse processo:

> [...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das **profissões manuais** para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das **profissões intelectuais** para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159. Grifos do autor)

Desta forma, a escola contribui para manutenção do *status quo*, e assim, aprofunda as desigualdades sociais, os embates entre classes sociais, como mencionado por Frigotto (2003), como consequência, tem-se um processo de marginalização. Este processo coloca a classe que vive do trabalho cada vez mais às margens da sociedade. O processo de marginalização é característica intrínseca da estrutura social capitalista que, dividida em classes sociais, a gera.

Diante disso, busca-se investigar se a escola com maior Ideb de Miracema, por fazer parte deste sistema, passa a ser determinada pela relação social que marginaliza a periferia, e se a materialização da educação escolar que chega a esta população se concretiza de forma desigual em relação as condições daquelas que moram em bairros centrais, ou no nosso caso, na capital do Estado, Palmas.

No primeiro capítulo resgatamos brevemente a história da educação pública brasileira, de modo a apresentar desde o período colonial como as relações sociais, políticas e econômicas impactaram ao longo da história na oferta do ensino. No segundo capítulo realizamos uma breve análise da educação na atualidade brasileira e tocantinense, para entendermos como as políticas neoliberais avançaram para o campo da educação bem como compreender o processo de tornar as escolas em tempo integral. O terceiro e último capítulo analisa as desigualdades materiais de duas escolas públicas localizada em dois municípios do

estado. Nele, realizamos inicialmente uma caracterização do estado, para depois partimos para a análise de ambos os municípios e suas respectivas escolas, finalizando com a análise comparativa em que notamos que há uma diferenciação das condições materiais entre a escola localizada na região central e na periférica.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Este capítulo objetiva apresentar, através de um estudo bibliográfico, uma discussão acerca da história da educação escolar pública brasileira e sua organização. Para tanto, faz-se necessário a análise dos elementos mediadores desta, que compõe a sociedade (características econômica, política e social). Assim, será possível entender a quais interesses a educação escolar pública veio historicamente servindo no contexto político e social brasileiro. Com isso, o objetivo é apreender a educação escolar pública brasileira de forma concreta, como síntese de múltiplas determinações.

Sabe-se que no Brasil as primeiras instituições de ensino público foram organizadas no período colonial, no século XVI, através da catequese. Nesse contexto, a escolarização jesuítica tinha como objetivo converter os indígenas à fé católica, configurando-se como uma "educação religiosa", com dois tipos de ambientes escolares: o aldeamento, com a catequização dos indígenas, e os colégios jesuítas, com a instrução dos colonizadores. Como explica Ribeiro (2003, p.20), "Num contexto social com tais características a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) [...]". Deste modo, a educação dos filhos dos colonos, por mais que fosse também realizada pelos jesuítas, foi formulada de outra forma. Assim explica Romanelli (2010, p.35):

> Os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. (ROMANELLI, 2010, p.35)

Como colônia de Portugal, o Brasil estava submisso a coroa portuguesa, quando Dom José I assume o trono, tendo como ministro Marquês de Pombal, a educação pública começara a tomar outros rumos com as chamadas "Reformas Pombalinas", ainda que, estreitamente ligados aos interesses da coroa, mas agora, dirigida pelo Estado. A partir da reforma pombalina visou-se romper com a educação na forma como estava posta, se opondo "ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo [...] (SAVIANI, 2002, p.187)". A priori, expulsar os jesuítas tinha como objetivo findar uma educação de caráter religioso, delineando um novo rumo a educação pública de forma laica e que estivesse voltada aos interesses do país, ao ensino científico, o que Saviani (2002, p.187) irá definir como "a nossa versão, da educação pública estatal". Ribeiro explica como ocorreu esse processo:

> Esta ampliação do aparelho administrativo e o consequente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, **surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família**. (RIBEIRO, 2003, p.31, *grifos nossos)*

Contudo, a formação de caráter científico sendo destinada a poucos continuou a privilegiar a classe dominante, tendo em vista que, eram estes que iam ocupar os grandes postos, pois no cenário social, não haviam mudanças consideráveis dos grupos.

Durante a primeira metade do século XIX, "com a independência política proclamada em 1822 o Brasil se constitui como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de 'Império do Brasil'." (SAVIANI, 2002, p.188). Outra mudança que se consolida neste período, se dá através do surgimento de uma nova classe intermediária, a pequena burguesia, que desempenha um papel importante nas mudanças que ocorrem no âmbito educacional, pois passaram a demandar acesso à educação como importante instrumento de promoção social, como explica Romanelli:

> [...] O período que se seguiu a independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. [...] como garantia para a conquista de prestigio social e de poder político. (ROMANELLI, 2010, P.37)

A educação se configurava a forma de se assegurar como classe através do título intelectual e a melhoria da qualidade de vida, era desta forma que essa camada intermediária visava se aproximar das camadas superiores, ainda que, dependente dela. Como bem discute Romanelli:

> Mas, se essa camada intermediária procurou a educação, como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão proporcionar-nos uma compreensão maior da **característica dominante no ensino brasileiro,** na época e posteriormente. Essas relações são ainda relações de dependência. Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, [...] (ROMANELLI, 2010, p.38, grifos nossos)

Vê-se que no cenário social, indígenas, escravos e a massa dos marginalizados não eram considerados cidadãos, não tinham direitos civis ou políticos, *quiçá* o acesso à educação. Sendo assim, a ineficiência de um atendimento a toda população continua, e a educação ainda se consolida como uma educação de caráter classicista.

Romanelli (2010) chama atenção ao fato de que a escola se caracterizava como instrumento de manutenção das relações sociais, em que:

> A cultura transmitida pela escola "guardava, pois, o timbre aristocrático". E o guardava em função das "exatas necessidades da sociedade escravista". Enquanto não predominava nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição

> de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios (ROMANELLI, 2010, p.42)

É na segunda metade do século XIX que as escolas elementares passam a serem pensadas para toda população, como um ensino obrigatório em âmbito nacional. Assim mostra Saviani (2002), "A ideia de um sistema público de ensino, em âmbito nacional, virá a ser retomada a partir do Regulamento de 1854, decorrente da "Reforma Couto Ferraz". [...] estabelecia em seu artigo 64 a obrigatoriedade do ensino [...]". Este é um dos aspectos que foram pensados para a renovação do ensino elementar. Outros aspectos de reformas desta época, como lista Pereira et al (2012, p. 244), são:

> A obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social. (PEREIRA et al, 2012, p. 244)

Mesmo com um projeto de massificação da educação escolar, em que toda a população teria acesso, na década de 1850, os interesses econômicos, políticos e sociais daqueles grupos que dominavam eram outros. Por isso, não havia a preocupação com o ensino elementar, mas sim com a educação superior. Com isso, a educação primária pública pouco avançou para possibilitar que tais ideais se concretizassem, tendo em vista que as modificações propostas foram "superficiais [...] também, pelo tipo de formação superior recebida, que oferece uma interpretação da realidade, fruto desta perspectiva de privilégios a serem conservados [...]" (RIBEIRO, 2003, p.55)

No cenário social da segunda metade do século XIX, é proclamada a República (1889). Findou-se o período imperial, e o Brasil passa de um sistema monárquico para o republicano – este sistema vigora até os dias atuais. Eis que ocorre o início do processo de urbanização no país a partir do crescimento dos setores de serviços da indústria, passando a surgir com isso a massa de proletariado urbano, o que levará a necessidade de prover para além do ensino elementar a população, um ensino profissional.

Com a instituição do governo com sistema federativo, se instala uma dualidade na organização da escola da Primeira república como fruto da descentralização, como consta na constituição de 1891, "a) união competia principalmente legislar sobre o ensino superior [...]. b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos; [...]" (AZEVEDO, 1944: 359 *apud* RIBEIRO, 2003, p.71). A descentralização como fruto de interesses políticos ao passo que leva a uma organização desigual do sistema educacional, ressalta as diferenças no acesso à educação a depender da classe. Assim, Romanelli (2010, p.42) explica que esse processo foi uma forma de

> [...] oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. (ROMANELLI, 2010, p.42)

Várias reformas sem êxito foram desenvolvidas neste período como forma de tentar solucionar os problemas educacionais mais graves, dentre elas, tem-se a elaboração daquela que traçaria as diretrizes para a educação em todos os níveis de ensino: a Reforma Benjamin Constant (1890). Segundo Ribeiro (2003, p.73), esta reforma: "tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Contudo, vale ressaltar que a reforma foi posta em prática apenas em alguns aspectos, pois mesmo com toda amplitude por ela delineada, faltou uma execução que, de fato, atendesse a especificidade da educação brasileira. Romanelli (2010, p.43) destaca que:

> Se a reforma Benjamin Constant teve o mérito de romper "com a antiga tradição do ensino humanístico", não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil. (ROMANELLI, 2010, p.43)

É importante salientar, tendo em vista esta ação do governo federal em descentralizar a educação primária, dando total autonomia aos estados para formularem seus sistemas, e não interferindo nas formas em que eram organizados, se consagrou variados sistemas educacionais, o que levará o ensino brasileiro ao aumento das desigualdades regionais, como descreve Romanelli (2010, p.44, grifos nossos):

> Depois, a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais. O federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque **os Estados que comandavam a política e a economia da nação ę eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas** para com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres sem e possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte. (ROMANELLI, 2010, p.44)

Sendo assim, nota-se que também em relação aos aspectos das diversas regiões do país, a educação da forma em que foi materializada, sem uma unidade, também contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais. A hierarquização da educação também se encontrava na forma com que cada estado e cidade tinham condições de desenvolver seu sistema. Pois, como mostra Romanelli (2010), aquelas localidades mais periféricas, não

tinham condições econômicas de implantar uma educação pública como aquelas que tinham em seu território a sede do poder.

Apesar de tudo, a educação avança nos aspectos de ampliação para a população, pois passa a ser vista como algo essencial a todos e desenvolvida pelos Estados. Nesse sentido, esta oferta se fez de modo a possibilitar que a classe dominada tivesse acesso ao básico necessário. Assim, embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, "**não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade**; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. [...]" (HILSDORF, 2011, p. 62, grifos nossos).

Assim, alguns dados acerca da população e o acesso a escolarização, mostram que, em 1920 "mais da metade da população de quinze anos e mais havia sido totalmente excluída da escola" (RIBEIRO, 2003, p.81), simultaneamente, apenas 35% nesta faixa etária eram escolarizados. Assim, nas primeiras décadas do século XX, a escola pública mesmo com o viés da escolarização da classe popular, em seu escopo, se concretizou integrando "aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano. Deste contingente ficaram **fora da instrução pública** promovida pelo Estado os **pobres, os miseráveis e os negros**." (PEREIRA *et al*, 2012, p.246, grifos nossos).

Ora, é notório pois, que houve neste período o crescimento das escolas primárias para atender a população com a ampliação do acesso ao ensino elementar, e também, as profissionais para o mercado de trabalho. Todavia, a educação escolar ofertada, ainda tinha caráter selecionador, visando apenas o ensino a uma pequena parcela da população como necessidade do sistema econômico vigente. Não havia como prioridade, que a organização pública escolar tivesse o objetivo efetivo de atender à população em sua totalidade (campo ou cidade). Sendo assim, boa parte da população brasileira ainda se encontrava às margens do acesso a escolarização, e sem o acesso a escola a população analfabeta crescia cada vez mais, o que passará a ser visto como um problema no país que tentará buscar soluções.

Em 1930 ocorre um Golpe de Estado que ficou marcado na história brasileira. Como bem esboça Romanelli (2010), um dos fatores desencadeantes do golpe foi a crise de superprodução do café no Brasil. A solução encontrada à época para tirar o país desta crise foi a ampliação do mercado interno, o que acarretou um maior desenvolvimento industrial. Com isso, Segundo Bittar e Bittar (2012), a transfiguração de um sistema econômico de caráter agrário-exportador para um industrial-urbano acelerou o modo de produção capitalista, acarretando mudanças infra e superestruturais. Concomitantemente, essas mudanças geraram

um crescimento cada vez maior da população das cidades e que passam a ingressar no mercado industrial.

Cabe aqui dizer que, a partir da intensificação da industrialização, resultado do desenvolvimento do capitalismo, e com isso o crescimento das zonas urbanas, todo esse processo não ocorre de forma homogênea no território brasileiro, mas sim, dando prioridade aos Estados mais centrais nos caráteres políticos e econômicos. O desenvolvimento dos Estados e até mesmo das cidades se caracterizam sob critério do mercado econômico, e nesses lugares, a qualidade do acesso aos bens públicos passa a depender dos sujeitos para qual será destinada. Assim destaca Ivo (2010, p.10,):

> [...] as formas de produção social e material da vida e da participação política se distribuem e se expressam sobre o território urbano, forjando diferenças de acesso aos bens públicos, num território marcadamente desigual tanto em relação à distribuição da riqueza quanto às formas de apropriação do território e disciplinamento do seu uso e acesso. (IVO, 2010, p.10,)

Essa característica desigual como produto das relações sociais de uma estrutura hierárquica, passa a se expressar também na disposição socioespacial das cidades. Manifestada sob o território urbano, criam áreas centrais com maior destinação dos recursos para infraestrutura, e áreas periféricas, com menores investimentos.

Vale ressaltar que compreendemos periferia(s) não apenas como um local afastado do centro, pois, esse entendimento:

> [...] meramente geométrico não representa a verdadeira relação entre o centro e a periferia das cidades. Neste caso, os afastamentos não são quantificáveis apenas pelas distâncias físicas que há entre os dois, mas, sim, revelados pelas condições sociais de vida, que evidenciam nítida desigualdade [...]. (MOURA, 1996, p.10)

O conceito, para além de uma compreensão meramente geográfica, necessita abarcar também as concepções sociais e históricas que forjam estas contradições dos espaços urbanos. Contradições estas que levam estes sujeitos a se movimentarem em busca de melhores condições de garantia dos seus direitos de acesso aos serviços públicos, como a educação. Com isto, "*as periferias* se constituem como lugares híbridos e heterogêneos [...] na busca por justiça social e por direitos sociais e direitos sobre a cidade, como o acesso à moradia, à saúde, ao transporte, à educação, [...]." (IVO, 2010, p.10, grifos do autor)

Romanelli (2010) ao falar desse crescimento heterogêneo das cidades, destaca que o acesso à educação escolar passa a ocorrer nesses lugares com maior expansão e demanda do capitalismo, sendo estes os centros. Assim, é então que

> [...] a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro [...]. (ROMANELLI, 2010, p.64)

Pós revolução de 1930 sob governo de Getúlio Vargas, se cria o Ministério da Educação e Saúde, e assim, "a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional" (SAVIANI, 2002, p. 194). Daí que a formulação do Ministério da Educação e da Saúde leva aos debates acerca dos princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional.

Ocorrem diversas reformas políticas na educação, visando a uma reorganização do sistema público brasileiro, para a concretização de um sistema nacional com escolas públicas para toda a população, Mas, como mostra Bittar e Bittar (2012), durante o período de 1930 e 1964, as várias reformas que ocorreram não resolveram o problema nem do analfabetismo *quiçá* o da garantia de ao menos 4 anos de escolaridade a todas as crianças. Dentre alguns exemplos, tem-se a Reforma Franciso Campos (1932), que levou "a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação." (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

Neste mesmo período, ganha força o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que passa a traçar os caminhos da educação brasileira a partir do Manifesto Escolanovista. É assim que:

> Representado por nomes como Anísio Teixeira, [...] o objetivo principal do manifesto foi realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, que tinha por princípio a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e a unidade da escola. (PEREIRA *et al*, 2012, p.246)

O movimento buscou a efetivação do ensino acessível a toda população, compreendendo a educação como um direito de todos os cidadãos e se contrapondo às relações de ensino tradicionais que predominavam nas escolas. Isso porque a educação até então, tinha caráter excludente e elitista. É assim que "o manifesto representou mais que um ideal de defesa da escola nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública [...]" (PEREIRA et al, 2012, p.246).

Contudo, apesar dos aspectos positivos supracitados, o movimento, ao passo que se opôs as concepções tradicionais, tira do ato educacional a importância dos conteúdos e da exposição do professor. Passa a conceber o aluno como sujeito ativo e primordial no seu processo de aprendizagem. Como mostra Saviani (2024, p.212)

> [...] o aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta" [...] o professor "é um colaborador que conduz aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma acompanha, contribui para estabelecer entre atividade que provocou e aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum" (idem, ibidem). (SAVIANI, 2024, p.212)

Saviani, ainda deixa claro que:

> [...] considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a "educação física, moral e cívica [...], desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver [...]. (SAVIANI, 2024, p.212)

Partindo das citações acima, vê-se que para os escolanovistas, a criança aprende como ser autônomo e isso ela faz por si só, o professor não deve interferir, apenas estimular a atividade livre e criadora que é própria da natureza da criança. A escola ativa passa a ser pensada como um local que ensina as crianças a "aprender a aprender", com base nas aptidões naturais e individuais dos alunos.

Com isso, neste período ocorre no ambiente escolar daquelas instituições que aderiram ao modelo escolanovista, um esvaziamento do caráter científico do ensino para um ensino voltado ao desenvolvimento das capacidades necessárias a existência, para o aprender a aprender. Vale ressaltar que, esse movimento ocorre em meio a conflitos de ideias que refletem no âmbito educacional. Assim, a educação passa a ser palco das manifestações ideológicas que decorrem dos embates entre grupos sociais:

> De um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158)

A Constituição Brasileira de 1934 é promulgada, sua formulação procurou atender as reinvindicações dos vários grupos, como forma de conciliar os diferentes interesses dos conflitos ideológicos e políticos supracitados. Assim, que de forma legal, ambos os lados conseguiram inscrever suas pautas no texto. Como bem mostra Hilsdorf (2011), esta constituição se tornou um produto híbrido, onde a Liga Eleitoral Católica defendia os direitos da igreja e da família acima do estado, sendo assim, o ensino religioso deveria constar nas escolas públicas. Ao passo que, os renovadores, a esquerda socialista e os representantes dos trabalhadores, defendiam uma escola gratuita, obrigatória e leiga. Eis então, que "o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos." (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159).

Em relação ao ensino primário, Saviani (2002), porém, deixa claro que é somente no final da primeira metade do século XX que se tem a criação de uma Lei Constitucional (1946) de âmbito nacional, onde passa a definir:

> [...] A educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica[...]. (SAVIANI, 20012, p.194)

Contudo, este mesmo autor chama atenção para o fato de que a realidade para que se colocasse em prática o que foi mencionado acima era limitadora, o que não possibilitava ainda a real democratização do ensino, pois não haviam mecanismos que superassem as limitações geradas pelo contexto social. Limitações estas que são inscritas no próprio texto da primeira LDB, promulgada em 1961, que apesar de ter incorporado "os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória" (BITTAR; BITTAR, 2012, p.161), compreendendo assim a educação escolar como direito de todos e assegurada pelo poder público em todos os graus, contraditoriamente, se isentou da responsabilidade da efetivação, postas no Art. 30:

> Parágrafo único - Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade). além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 2010, p.187).

Isto posto, entende-se em lei, que os mecanismos que limitavam o acesso, não foram levados em consideração como problemas a serem resolvidos, reconhecia-se, assim, "[...] uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor dos mecanismos para superar essa limitação". (SAVIANI, 2002, p.195). Ora, fica claro que o que impossibilitava a efetivação da escola como direito de todos era reconhecido em lei, mas não como algo a ser superado.

Bittar e Bittar (2012, p.161-162) relembram uma característica fundamental da educação brasileira que, sendo herdeira de séculos de escravidão, prioriza o acesso à escola apenas para a classe dominante. Conforme afirma Manacorda (1989, p. 41), ", desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, [...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola".

Eis portanto, em síntese, com as palavras de Maciel (2013), que compreendemos como a educação escolar pública se organizou desde a colônia até este período da história:

> Num mundo em que poucos tinham acesso à educação primária, pouquíssimos ao ginásio, [...] para não falar da ínfima minoria que chegava ao ensino secundário, **a escola pública restrita até 1971 se constituía num privilégio nitidamente de classe, com as inevitáveis exceções.** (MACIEL, 2013, p.80, *grifos nossos*)

Com a ditadura militar instituída em 1964 algumas mudanças são provocadas na escola pública brasileira, acentuando o papel da escola como aparelho ideológico do Estado. Assim as reformas deste período tiveram caráter de repressão e controle do ensino e da população. Em 1971 é criado uma nova LDB, instruída pelo governo militar (lei 5692) que estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° grau, "transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado" (Bittar e Bittar, 2012, p.162), ocorrendo uma expansão das escolas físicas para a oferta deste ensino a toda população. Porém, essa expansão não trouxe com ela, a qualidade, como destaca Maciel (2013, p. 80-81), "[...] a reforma de 1971 se constituiu, contraditoriamente, na mais ampla expansão da educação básica, ao mesmo tempo em que os fatores de qualidade caíram para índices que aproximaram o Brasil dos piores países em qualidade educacional."

Em relação ao segundo grau o intuito primordial era a oferta do ensino médio para a qualificação do trabalho. Saviani (2002), ao falar sobre esta lei, destaca que ela viria a ser pensada como uma correção ao dualismo existente na educação brasileira, em que, o acesso ao ensino superior era possível apenas a classe dominante. Contudo, ao justificar:

> [...] a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, [...] o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente. (SAVIANI, 2002, p.195)

Tal lei não resolveu, de fato, os problemas acerca do acesso da população aos demais níveis de ensino, que não apenas ao primário e profissional, pois, ao invés de criar leis que possibilitassem seu acesso ao nível superior, apenas tornou obrigatório um ensino médio profissionalizante. Ora, isso leva a compreensão de que o intuito maior era o de garantir que todos saíssem da escola com preparo necessário para adentrar no mercado de trabalho, e não, os problemas de hierarquização do acesso ao ensino, que sendo ofertado a uns de forma aligeirada, diminuía a demanda sobre o ensino superior, já que os sujeitos sairiam com formação profissionalizante.

Este período se caracterizou pela expansão quantitativa das escolas e, consecutivamente, o seu acesso a toda população, porém, pelo seu caráter tecnicista, não

trouxe junto a ela a qualidade de ensino. Com um ensino aligeirado e tecnicista, priorizou que a população tivesse acesso ao necessário para executar funções de trabalho simples, ao contrário da classe dominante que tinham acesso ao ensino superior, que as prepararia para o trabalho intelectual e para os postos de comando da sociedade.

Assim, Saviani (2002) destaca que neste período havia a terminalidade ideal/legal, sendo esta o primeiro e segundo grau (ao todo de 11 anos de duração), e a terminalidade real, que seria a antecipação da formação com caráter profissional. Com isso, naquelas regiões que eram menos desenvolvidas, e que nelas haviam escolas mais carentes, mesmo que os sujeitos não completassem a terminalidade legal, ficando apenas com o curso primário de 4 anos, estes recebiam um preparo profissional que possibilitasse o seu ingresso no mercado de trabalho.

Em vista disso, as desigualdades continuaram a ser mantidas, na medida em que a maioria da população não tinha possibilidades de acesso a terminalidade legal, de forma a concluir seus estudos por completo, e assim tinham uma formação voltada para o trabalho, com a terminalidade real. Diferente daqueles que tinham acesso ao legal completo, que em sua maioria, era a classe dominante. Como enfatiza Saviani (2002, p.196), "[...] a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei, a [...] terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros". Essa diferenciação de tratamento revela um dualismo presente no acesso à educação, que se evidenciou desde os antepassados, o acesso ao ensino como preparo para o mercado de trabalho era para as classes subalternas. Não há diferenciação apenas em relação a formação técnica e o acesso ao ensino superior qualificado, assim como disserta Saviani (2002, p.196), "essa diferenciação se manifesta também no ensino fundamental, na medida em que o ensino se torna aligeirado.

Com o final da ditadura e reorganização do sistema político brasileiro, ocorre a promulgação da Constituição de 1988 (vigente até os dias atuais), que ficou conhecida como a "Constituição Cidadã", principal símbolo da redemocratização. Em relação a educação, consoante com Bittar e Bitar (2012, p.164):

> Define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de 'ensino fundamental obrigatório e gratuito', considerado 'direito público subjetivo'. A efetivação desse direito, um avanço em termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira [...]. (BITTAR; BITAR, 2012, p.164)

A educação como direito de todos e dever do Estado, deverá garantir um ensino público gratuito com igualdade de acesso a todos e em condições de permanência, inclusive para aqueles que não o tiveram na idade certa. Em seu art. 211 determina que sua organização

deve ter colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Com base nestes e noutros princípios, é formulada e promulgada a LDB de 1996 (também vigente até os dias atuais), que estabelece diretrizes e bases para a educação em âmbito nacional. A aprovação desta lei:

> [...] constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] Nesse contexto, criou os chamados cursos seqüenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 10-11 *apud* BITTAR; BITTAR 2012, p.165).

Pode-se dizer que a partir disto, houve uma expansão dos direitos e das oportunidades do acesso ao ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior. Porém, essa ampliação não se fez de forma que prezasse também pela qualidade, o que se pode observar com os resultados da política de avaliação sistemática realizada pelo Ministério da Educação, que:

> Possibilitou o conhecimento de dados dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior e a constatação de que os níveis de aprendizagem no País, na Educação Básica, eram muito baixos, necessitando de políticas públicas mais eficazes para enfrentá-los. Quanto à Educação Superior, a constatação centrava-se na extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros e indígenas, na privatização, e no ensino de baixa qualidade, entre outros. (BITTAR; BITTAR, 2012, 166)

Sendo assim, mesmo posto em lei, as condições reais e materiais dos sistemas escolares e a realidade vivida pelos sujeitos dentro do sistema estrutural desigual, não possibilitaram que a educação fosse direito a todos em pé de igualdade, acesso e permanência. A lei por si só não muda a situação da educação, é preciso criar condições para que ela seja efetivada, com formulação de propostas no âmbito das políticas públicas que sejam eficazes.

Estas mesmas autoras chamam atenção ao fato de que será apenas no início do século XXI, em que chega ao poder um representante da camada popular, que algumas melhorias foram vistas no que diz respeito ao acesso da população a educação:

> Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República [...] Uma de suas medidas de maior impacto socioeducacional foi ampliar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental [...]. Além de o Estado investir mais em educação básica com o objetivo de melhorar a sua qualidade, o governo Lula também investiu mais na educação superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.166)

Dentre o conjunto de medidas criadas em âmbito nacional neste período, que possibilitaram uma modificação significativa na educação do país, em relação a educação superior, tem-se a criação de:

> 14 universidades públicas federais, em diversas regiões brasileiras, e foi implantado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para possibilitar e ampliar o acesso e a permanência de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior nas IES privadas, implantou-se, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) (PROUNI, 2012), com bolsas integrais ou parciais oferecidas pelas IES privadas, além de prever cotas a jovens negros ou indígenas. Esse conjunto de medidas mudou o perfil da educação superior no País. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.166)

Com isso, é visível que neste período se buscou efetivar o acesso a escolaridade a toda população, principalmente àquelas pessoas que eram colocadas às margens do acesso ao ensino. O ensino superior que antes, em suma, era espaço alcançado apenas pela classe dominante e camadas médias, passa a diversificar-se. Isso se deu a partir da criação de leis na educação que diminuíssem as desigualdades no acesso e possibilitassem a permanência dos estudantes.

Contudo, Saviani (2002) ao fazer uma análise em relação a escola elementar, chama atenção ao fato de que não chegamos a sua universalização, e nem conseguimos implantar um sistema de ensino abrangente em âmbito nacional. Com isso, estamos distantes de garantir um acesso a todas as crianças a um ensino igualitário e aos bens culturais produzidos. Sendo assim, "**transpomos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.**" (SAVIANI, 2002, p.199, *grifos nossos*).

Com base no que foi discutido no decorrer deste capítulo, vemos que desde os tempos coloniais, a maior parte da população sempre foi excluída do acesso à educação, ficando às margens tanto da sociedade quanto do que era por ela produzida. Para estes restava apenas o trabalho braçal que era menosprezado por aqueles que podiam exercer o intelectual.

Ao passo que a escola elementar pública gratuita passa a ser pensada para toda população a partir da segunda metade do século XIX, esse acesso começa a ser destinado principalmente a educação primária e posteriormente a formação técnica. A ampliação que se intensifica no século XX ocorre principalmente em decorrência da industrialização e a necessidade de alfabetizar as massas, devido as demandas do mercado capitalista.

A disparidade regional do investimento em educação é um aspecto importante evidenciado por esse estudo histórico, pois como viemos discutindo, se deu de forma desigual nas diferentes regiões do Brasil. Isso levou a educação escolar destinada as pessoas

marginalizadas historicamente a cumprir um papel específico: o de formação de mão de obra para o trabalho.

Tais características ficam ainda mais acentuadas com as ideias neoliberais voltadas para o campo da educação, que ganham força no Brasil no início do século XXI. Veremos no próximo capítulo como esses ideais impactam no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos da escola pública na atualidade, e mais especificamente, do estado do Tocantins.

3 A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E TOCANTINENSE

Este capítulo tem o objetivo de discutir as características da educação pública na atualidade no Brasil, e mais especificamente no estado do Tocantins. Com isso, buscamos compreender as determinações históricas, políticas e sociais que dialeticamente formaram a escola pública de hoje e, a partir disso, a apreendermos enquanto realidade concreta, síntese de múltiplas determinações.

3.1 o neoliberalismo e a educação brasileira

A educação pública brasileira no final do século XX e início do século XXI foi se caracterizando pelo ideário neoliberal, pautada num conjunto de ideias hegemônicas que, como bem mostra Gentili (1996), surge a partir de projetos ideológicos de reformas que são impulsionadas pela classe dominante. Para os neoliberais a interferência do mercado privado nas instituições públicas resolveriam todos os problemas. Como apontam Passinato e Fávero (2020, p.909): "[...] o poder público deve transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo o mercado [...]". Em vista disso, a intencionalidade e funcionalidade da educação passa a ter um novo olhar. Essa transferência de responsabilidade levaria a uma mínima interferência do Estado nas questões sociais, o que passa a ser denominado Estado mínimo, em que se deve ter "menos Estado para o social e mais Estado para o mercado" (SILVA; SILVA, 2021, p.159). Com isso o interesse do coletivo, as questões de caráter social, são deixadas de lado em relação aos interesses do capital privado.

Vale ressaltar, consoante com Gentili (1996), que os neoliberais ao enfatizarem uma educação subordinada as necessidades do mercado de trabalho, se referem a urgência dos ajustes do sistema educacional para suprir as demandas do mundo dos empregos. Eis que se adequando as exigências do mercado, as modificações que passam a ocorrer nas políticas educacionais e no interior da escola pública, são efetuadas de forma a transforma-la em um espaço de "[...] eficiência, eficácia e produtividade [...]" (GENTILI, 1996, p.4), através de um trabalho de cunho gerencial, ou seja, a educação passa a ser vista pela lógica do mercado.

Em 1990 ocorre a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", financiado por agências como o Bando Mundial e organizações como a ONU, que culminou num receituário para os países em desenvolvimento sobre a educação. Tal movimento leva a criação de uma declaração com um projeto mundial para a educação, que reformula os aspectos essenciais da

educação brasileira, atribuindo um novo valor de uso da educação escolar, traçando uma nova intencionalidade. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) "a Conferência de Jomtien [...] tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", sendo assim, este movimento buscou realizar uma padronização do ensino, fazendo com que todas as pessoas viessem a ter uma aprendizagem pautada em conhecimentos básicos, que julgaram ser necessários para a formação do cidadão.

Esta declaração levaria a concretização de pensar uma escola partindo do que Libâneo (2012) em suas discussões denominou de "escola para o acolhimento", provindo de premissas pedagógicas humanistas. Assim, o que se concretiza na nova visão para a educação escolar, não se trata mais:

> [...] de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p.17)

Partindo da citação acima, além da redução dos conteúdos e da ideia de atender as necessidades mínimas de aprendizagem, a escola passa a ser vista como local de acolhimento, de respeito as diferenças, do acesso aos conhecimentos mínimos, do desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes. Nesse contexto, a educação escolar deixa de lado a socialização dos conhecimentos científicos, de forma que contribua para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Eis que ela se torna espaço em que, como bem sintetiza Libâneo (2021, p.18), "[...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento". O que os alunos precisam é aprender a aprender, se tornando sujeitos capazes de se ajustarem as demandas do mundo do trabalho.

"Aprender a aprender" é um lema chave naquilo que concerne as concepções pedagógicas tais como o Construtivismo, que compreendem a educação como necessária para que o aluno seja capaz de aprender por si só, reduzindo a importância dos conteúdos e da interferência do professor. Como destacado por Coll (1994, p.136 *apud* DUARTE, 2001, p.55):

> Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno "aprenda a aprender". (COLL, 1994, p.136 *apud* DUARTE, 2001, p.55)

Por volta da década de 1980, emerge no campo educacional a perspectiva de que a finalidade da educação escolar deveria ser incutir no aluno a habilidade de aprender a

aprender, ou seja, de construir seu próprio conhecimento com o mínimo de interferência possível. Tendo influência do pensamento educacional Escolanovista, o Construtivismo, irá delinear-se como hegemônico, e assim, o conhecimento intelectual, concebido de forma autônoma, se torna mais significativo do que a aprendizagem que viria da transmissão do conhecimento pelo professor, concepção ainda presente no ambiente escolar na atualidade.

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elabora um documento para a UNESCO, chamado Relatório Jacques Delors. Este documento em seu escopo apresenta os eixos essenciais para o norteamento da educação no século XXI. No decorrer de suas páginas destaca que o ensino deve ser organizado ao longo da vida pelo que denominou "Os quatro pilares da educação", sendo estes: "Aprender a conhecer", "Aprender a Fazer", "Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros" e "Aprender a ser". Estas são concebidas como as quatro aprendizagens fundamentais no decorrer do ensino escolar e são estes os pilares que efetivam as concepções de um ensino baseado no aprender a aprender, implantado nas escolas brasileiras da atualidade.

Noronha (2006) ao falar sobre o documento formulado na Conferência de Jomtiem (1990) e sobre o Relatório Delors (1996), destaca que suas orientações:

> [...] convergem para as novas formas de gestão do ensino público, que tem como base modelos mais flexíveis de administração traduzidos por participação da comunidade, descentralização das decisões, dos recursos e das responsabilidades. A prioridade de atendimento voltada para a ampliação das oportunidades no ensino básico expressa nos documentos dos organismos multilaterais significa, na prática, de um lado, a conclamação da sociedade e do indivíduo para resolver seus problemas de educação e se preparar para o mercado e, por outro, a integração dos indivíduos, através de uma educação permanente, aos novos requisitos da globalização e do consumo. A educação, desta forma, aparece como viabilizadora do aumento da produtividade, do progresso e, por extensão, da equidade social. (NORONHA, 2006, p.57-58)

No que concerne a função social da escola para os neoliberais, passa a ser sua tarefa formar sujeitos com competências e habilidades mínimas que os possibilitem ingressar no mundo do trabalho, e com isso atuarem "competitivamente num mercado [...] altamente seletivo e cada vez mais restrito [...]" (GENTILI, 1996, p.10). É assim que "Competências e habilidades" passam a ser a essência primordial do ato de ensinar, e o que se torna fundante no discurso da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento normativo que começa a ser elaborado em 2015 e tem sua aprovação em 2017, passando a ser um dispositivo imposto por lei de regulação da educação escolar criado a partir da política neoliberal, em seu escopo, diz quais as aprendizagens mínimas a serem trabalhadas em cada etapa e modalidade de ensino. Competências se torna

uma palavra chave na elaboração do documento, sendo definida como, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). O direito a aprendizagem passa a ser assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências estabelecidas na BNCC, eis a pedagogia das competências.

Newton Duarte (2001), ao dissertar sobre a pedagogia das competências, fala de como ela se encaixa neste grupo das pedagogias do “aprender apender”, em que o aprender se torna uma ação, uma capacidade de ir se adaptando as demandas, aprendendo e reaprendendo, e a criatividade é vista como meio de encontrar as novas formas de adaptação.

Não por acaso, esta escola pública desenhada pelos neoliberais que passa a ter tais característica supracitadas, tem como público aqueles sujeitos periféricos que são marginalizados historicamente, ao contrário daquela educação escolar na qual tem acesso a burguesia.

É assim que Libâneo (2012) ao fazer um retrato da escola pública brasileira na atualidade, a caracteriza pela sua dualidade perversa, destacando que um dos grandes perigos atuais:

> [...] é uma escola a “duas velocidades”: **por um lado**, **uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres**, com uma forte retórica da cidadania e da participação. **Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.** (NÓVOA, 2009, p.64 *apud* LIBÂNEO, 2012, p.16-17, *grifos nossos)*

Ora, vê-se que conforme as novas necessidades vão surgindo no mercado de trabalho, a escola pública como instituição que faz parte de uma estrutura social vai sendo moldada. A concepção de educação vai tomando rumos opostos, sendo modificada a depender do sujeito que ela atende. Assim que, para a classe trabalhadora, ela passa a ser pensada para formar os indivíduos com o mínimo de conhecimentos necessários, possibilitando que se adaptem as novas necessidades que venham a surgir.

Sendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação brasileira, em 2007 é lançado o Programa Mais Educação, este teve como intuito promover a educação integral e leva-la ao alcance das inúmeras escolas de todo país. Desta maneira, como característica de um novo modelo de escola de tempo integral, esta deveria estar posta com tais características como “[...] a ampliação da jornada escolar, integração com a comunidade e parcerias com universidades, cultura, esporte, saúde e assistência social [...]” (MÓDULO 1, p.6).

A despeito disso, um documento importante para compreender os aspectos da escola de tempo integral que se encontra em fase de implementação é o Plano Nacional de Educação (PNE), que surge mediante uma política pública e passa a determinar as diretrizes, as metas e as estratégias para a educação brasileira em um período de 10 anos, sendo o último, o decênio de 2014 a 2024 através da lei n° 13.005/2014.

As metas do PNE são estabelecidas para todos os níveis e modalidades de ensino, dentre as diversas, vale destacar a meta 6 da "Educação Integral", que dispõe sobre a oferta do ensino em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas. Para o alcance desta meta, algumas das estratégias criadas foram: incluir no currículo múltiplas disciplinas incluindo aquelas culturais e esportivas, combinando atividades recreativas e a permanência dos alunos por no mínimo sete horas diárias.

Acerca da estrutura pensada para as escolas de tempo integral, destaca-se:

> 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com **padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de **ampliação e reestruturação das escolas públicas**, por meio da **instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral**;6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; (BRASIL, PNE 2014-2024, meta 6, grifos nossos)

Face ao exposto, nota-se que para que as escolas passem a ser instituídas como integrais, faz-se necessário um "padrão arquitetônico", um "mobiliário adequado" que possibilite que as atividades diversificadas postas no currículo das escolas de tempo integral sejam realizadas. Em vista disso, a ampliação da estruturação a partir da construção dos espaços necessários para as escolas que não tem tal estrutura, aquelas que ofertavam o ensino apenas em tempo parcial, é uma das estratégias postas no documento.

Vale ressaltar também que, a proposta de integralização das escolas foi pensada sobretudo para atender aqueles estudantes em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica. Colares e Sousa (2015), ao dissertarem sobre as interfaces e os desafios das escolas de tempo integral e essa essência de acolhimento, destacam que:

> A perspectiva de pensar a escola de tempo integral como o local de atendimento das camadas populares apenas como estratégia de suprir carências, necessidades básicas de alimentação, saúde, segurança, atividades desportivas, distancia-se cada vez mais dos pressupostos de construir uma escola que possibilite o desenvolvimento de todas

> as potencialidades dos alunos em diferentes dimensões. (COLARES; SOUSA, 2015, p.264)

Para estes autores, a concepção de uma educação integral não está sendo efetivada a partir destas implementações, mas posta apenas de forma superficial, o que se tem são condições mínimas ofertadas que não potencializam o desenvolvimento dos alunos.

A partir do ideário neoliberal, a educação pública destinada para classe trabalhadora na atualidade é pensada apenas como meio de preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. A escola, esvaziando-se dos conteúdos científicos, passa a enfatizar a maior necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades, ao invés dos conhecimentos históricos e críticos, passa a ser local acolhedor e assistencial, ocorrendo o que Libâneo vai chamar de inversão das funções escolares, pois "o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência" (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Posto isso, e como visto no capítulo anterior, a quantidade não trouxe a qualidade, assim, como bem destaca Libâneo (2012, p.23), [...] as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola [...]". Isso se agrava mais ainda quando pensamos a escola pública destinada aos sujeitos periféricos, estes esquecidos até pelo Estado. Estes têm suas escolas sucateadas e a eles não é ofertado um ensino que garanta o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, mas sim pautada no assistencialismo, possibilitando um acesso apenas ao mínimo estabelecido pelo ensino mercadológico. Assim, as camadas mais pobres da sociedade são excluídas do acesso a uma educação de qualidade.

No estado do Tocantins, localizado na região norte do Brasil, esta realidade não é diferente. Por isso, na próxima seção apresentamos uma discussão sobre as políticas educacionais do Estado e dos munícipios de Miracema e Palmas, lócus de realização desta pesquisa.

3.2 políticas públicas de educação no estado do Tocantins e nos municípios de Miracema e Palmas: uma breve análise

Como viemos discutindo ao longo deste trabalho, atualmente no Brasil algumas políticas públicas educacionais vêm sendo concebidas de forma a considerarem a oferta do ensino das escolas no modelo de tempo integral, bem como o aumento do número de matrículas e a permanência desses alunos. A partir disso, governo, estados e municípios se

articulam de modo a possibilitar uma maior efetivação na implementação, estruturação e financiamento de políticas que viabilizem a construção ou adequação de escolas de tempo integral, para que estas passem a oferecer no contraturno disciplinas diversificadas.

Sancionada pelo Governo Federal, a lei 14.640/2023, que dispõe sobre o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), tem como foco o aumento de matrículas em todas as etapas da modalidade da educação básica, as estratégias para a implementação das escolas no modelo integral, bem como o financiamento que passa a ser destinado às escolas para aderirem ao modelo integral. O que fica explícito no início do texto da lei a partir dos artigos 1 e 2:

> Art. 1º Fica instituído o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. Art. 2º O Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei.

Um dos incentivos para que as escolas públicas que venham a aderir de forma voluntária ao programa escola de tempo integral que contempla toda a educação básica, é o fomento através do repasse dos recursos do Fundo de Desenvolvimento de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para as instituições a partir da pactuação da matrícula. O artigo 5° descreve como esse repasse ocorrerá

> Art. 5º As transferências de recursos serão realizadas em 2 (duas) parcelas, após as seguintes etapas: I - pactuação pelo ente federativo com o Ministério da Educação das novas matrículas na educação básica em tempo integral; e II - declaração pelo ente federativo da criação das matrículas no sistema do Ministério da Educação.

Ainda em fase de implementação a Política de Educação de Tempo Integral também é vislumbrada em várias escolas dos municípios do estado do Tocantis, dentre as 1.415 escolas do estado cerca de 373 são consideradas de tempo integral, algumas construídas no modelo padrão, com toda estrutura para as disciplinas diversificadas, e outras foram adequadas. Todavia faz-se necessário entender como essa implementação vem ocorrendo nas escolas adaptadas, ao constituírem um novo modelo, e se as ampliações estruturais vêm ocorrendo de maneira a possibilitar que as crianças realizem as atividades diversificadas do contraturno em espaços adequados.

Tendo como objetivo conduzir as políticas públicas da educação voltadas a realidade do estado, e como complemento do PNE, o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE-TO) de 2015 à 2025, na forma da Lei nº 2.977/2015, estabelece de forma específica as diretrizes, prioridades e metas básicas. A meta 5 do plano tem como objetivo o cumprimento a

meta 6 do PNE, algumas das estratégias para ampliação da oferta em tempo integral é a parceria com os municípios, em relação as questões estruturais a respeito desta estratégia destaco:

> a) espaços e estruturas físicas/arquitetônicas, interagindo com o meio físico, geográfico e social, com ambientes articulados e integrados, garantindo estruturas físicas adequadas com acessibilidade, sistemas de eficiência energética, hidráulica e sanitária, priorizando o conforto térmico com climatização e iluminação, minimizando os impactos ambientais; b) utilização e manutenção de tecnologias construtivas e adequadas; c) mobiliários, equipamentos e utensílios adequados, com manutenção periódica, prioritariamente, em comunidades pobres ou com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade;

Face ao exposto, nota-se que há na lei a prerrogativa de garantia de condições materiais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem que promove o desenvolvimento. Por isso, no próximo capítulo apresentamos o relato da observação realizada nas escolas, bem como a análise de como a lei vem sendo aplicada em relação à garantia de condições materiais das escolas, e se estas são fatores relevantes em seus desempenhos no IDEB.

4 A DESIGUALDADE MATERIAL DA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS TOCANTINENSES

Este capítulo visa apresentar os relatos de nossa observação nas escolas pesquisadas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Lísias Rodrigues, em Miracema, e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário, em Palmas; bem como realizar as análises propostas por esta investigação. Com isso, nosso objetivo é, através de análises sucessivas, apreender o objeto desta pesquisa, ou seja, as condições materiais da escola pública periférica, de forma concreta, real, como síntese de múltiplas determinações. Vale evidenciar que entregamos o termo de anuência e o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado por ambas as diretoras, autorizando a observação em suas respectivas escolas, o modelo consta nos apêndices I e II.

4.1 caracterização do estado do Tocantins e das escolas municipais de Palmas e Miracema

Tendo sua origem pela divisão do estado de Goiás, a partir da promulgação da Constituição de 1988, o Tocantins está localizado na região Norte do Brasil, sendo o seu estado mais novo, e ocupando uma área territorial de 277.423,627km². Segundo dados do último censo do IBGE (2023), conta com 139 municípios tendo uma população de aproximadamente 1.511.460 pessoas. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2021 foi de 0,731, ficando assim, na décima terceira posição no ranking brasileiro. Sua criação contou como uma capital provisória, sendo esta, a cidade de Miracema do Tocantins, até que em 1989 a capital passa a ser a cidade de Palmas. O estado do Tocantins tem sua economia composta principalmente pela agropecuária, mas conta também com outros setores como, serviços, comércios e indústrias.

Dados do Boletim de Conjuntura Econômica do Tocantins (2022) sobre os indicadores sociais, ao analisarem o coeficiente de Gini de 2014 a 2021[1], percebe-se nesse período grandes oscilações, de altas e baixas, porém, de 2020 para 2021 ocorre um crescimento cada vez maior da taxa de Gini chegando a quase 0.52 em 2021.

[1] Gini é uma forma de medida utilizada para calcular a distribuição de renda desigual, variando de 1 a 0, em que 1 significa maior concentração de renda e 0 completa igualdade.

Através disso, nota-se que o grau de concentração de renda das famílias e as desigualdades de renda são crescentes no estado, ocorrendo um aumento das desigualdades de renda que gera uma maior desigualdade entre a população.

4.1.1 O município de Miracema do Tocantins e a Escola Municipal Brigadeiro Lísias Rodrigues

Miracema do Tocantins foi fundada em 1948, sendo anterior a divisão do estado de Goiás. De acordo com os dados do IBGE (2022), conta com uma área territorial de 2.663,745km², e sua população é de aproximadamente 18.566 pessoas, com o IDH de 0,684. A respeito dos dados acerca do censo escolar no município, fornecidos pelo QEdu, o Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (Ioeb) é de 4.07, e a porcentagem de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos é de cerca de 97,1%. Tem ao todo 18 escolas públicas, estas atendem alunos desde a educação infantil ao ensino médio, com um total de 3.022 matrículas.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pelo QEdu, a respeito da infraestrutura das instituições escolares públicas, os dados mostram que: 100% delas contam com alimentação, sanitários, cozinha, internet e energia elétrica; 83% têm água filtrada e sala de professores; 78% têm sala da diretora; 67% têm TV 61% tem biblioteca; 50% têm sala de Atendimento Especial e impressora; 31% têm quadra de esporte; 17% têm laboratório de informática, salas de leitura; 0% têm laboratório de ciências, salas de leitura, copiadora e projetor.

Com um Ideb em 2024 de 5,5 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Lísias Rodrigues ocupa uma área de 293.400 m², localiza-se afastada da área mais urbanizada da cidade de Miracema, no bairro Correntinho.

A primeira visita realizada à escola ocorreu no dia 28 de novembro de 2024, acompanhada de minha orientadora, para tratarmos das questões formais e explicarmos sobre a pesquisa. Retornei a escola, desta vez sozinha, no dia 04 de dezembro de 2024 para realização da observação da estrutura da escola e leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A partir da observação pude notar que a escola tem cozinha para o preparo da comida, porém não tem refeitório para as crianças se alimentarem, o que passa a ser realizado nas próprias salas de aula. A escola tem uma quadra, porém ela não está em bom estado, não há biblioteca e nem áreas lúdicas como parquinhos, há um bebedouro para os alunos e banheiros. Conta com alguns equipamentos tecnológicos tais como: computadores, impressora, datashow.

De acordo com os dados dispostos no PPP da escola a modalidade de ensino ofertada vai da Educação Infantil (EI) Pré-escola I e II ao 5° ano do Ensino Fundamental, com um ensino parcial (matutino e vespertino) e um total de 206 matrículas. O corpo pedagógico da escola conta com 8 professoras graduadas e 3 professores de apoio escolar. O corpo Administrativo com: 1 gestora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientador educacional, 1 técnica em secretaria, 2 auxiliares de serviços gerais, 3 técnicos em alimentação escolar, 1 monitora de rota e 3 vigilantes.

A respeito do espaço físico a escola conta com cinco salas de aula, quatro são salas específicas para aula e uma delas foi improvisada. Em relação a sala de Atendimento Educacional Especializado (AAEE) a escola improvisou um espaço para a Sala de Recurso em 2019 (aberta com autorização da SEMED) devido a demanda de alunos com laudo médico, a sala tem um espaço muito pequeno e poucos recursos.

Em uma conversa informal com a diretora e com a coordenadora realizada na escola nos momentos de visita, a diretora nos informou que atualmente a sala de direção está sendo utilizada também como sala de coordenação e dividindo o mesmo espaço da secretaria. A antiga sala da coordenação foi cedida no começo de 2024 para as aulas da EI que estavam sem sala, devido uma promessa no início do ano de construção de novas salas de aula na escola, o que não ocorrera ainda.

Com isso, três setores administrativos da escola estão agrupados em dois pequenos espaços, e as turmas de EI estão tendo aula em um espaço que não tem a estrutura necessária a eles. Ela relatou também que não existe sala de professores na instituição e que estes realizam o planejamento das aulas nos corredores da escola.

Ao relatar algumas das adversidades que a escola vem passando acerca dos repasses de verbas realizados pelo município, a coordenadora do colégio também nos relatou sobre a falta de ingredientes para o preparo de lanche aos alunos, de acordo com ela, a própria funcionária da escola (a cozinheira da escola) que levou de casa uma margarina para o preparo do lanche. Ademais, falou também sobre a falta de equipamentos dentro da sala improvisada da AAEE, equipamentos necessários e específicos para estes alunos, citou também a falta dos próprios materiais pedagógicos do cotidiano dos professores para a realização das aulas.

Para além das questões materiais estruturais, também relataram sobre alguns problemas a respeito dos recursos humanos, a escola não conta com uma psicóloga ou nutricionista. De acordo com a coordenadora, não ter uma psicóloga que trabalhe cotidianamente no espaço, não possibilita que as necessidades especificas deste âmbito sejam

solucionadas. Relatou que apenas uma psicóloga bem como uma nutricionista que realiza um atendimento em todas as escolas do município através da Diretoria Regional de Educação (DRE).

Sabe-se que as escolas, atualmente, estão sendo transformadas em escolas de tempo integral. No entanto, segundo a gestão atual da escola Brigadeiro Lísias Rodrigues, esta não tem condições de se tornar integral, pois, tais condições citadas acima, como a falta de salas de aulas tanto para os alunos quanto para os funcionários, a divisão de um espaço pequeno para três setores administrativos da escola, a falta de materiais, entre outros, já dificultam cotidianamente o trabalho realizado na escola que funciona em dois períodos com turmas diferentes. Um ensino integral só deve ocorrer em um ambiente que forneça as devidas estruturas adequadas para englobar o currículo diversificado que ela dispõe, e a escola, não tem estrutura física para que isso ocorra.

Por ter tido a maior nota do Ideb em 2024, a escola foi selecionada para ganhar do Estado do Tocantins por meio da Secretaria de Educação (Seduc) um prêmio de reconhecimento e incentivo às escolas públicas do Tocantins. Com isso, será destinado a ela um valor de valor de R$ 250.000,00, que deve ser utilizado para a melhoria da escola.

4.1.2 O município de Palmas e a Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário

Palmas, de acordo com dados do IBGE (2022), tem uma população de aproximadamente 302.692 habitantes, com o IDH de 0,788. Seu um Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (Ioeb) de 4.99, com uma taxa de escolarização de 98% (última atualização em 2010) de 6 a 14 anos. Ainda de acordo com dados do QEdu (2023) sobre o censo escolar, a cidade conta com 105 escolas públicas que atendem desde a educação infantil ao ensino médio, tendo um total de 45.732 matrículas. Dados a respeito da infraestrutura mostram que 100% têm água filtrada, sala de diretora, sala dos professores e internet; 99% têm cozinha, energia elétrica, sanitários; 98% fornecem alimentação; 91% têm TV; 79% têm impressora; 69% têm biblioteca; 63% têm atendimento especial; 62% têm quadra de esporte; 47% têm copiadora; 27% têm laboratório de informática projetor; 16% têm sala de leitura e 11% têm laboratório de ciências.

Localizada na Quadra 603 Sul, no plano diretor de Palmas, a Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário foi uma das primeiras instituições de Palmas, fundada em 1997. com um Ideb em 2024 de 7,4, está localizada em área nobre de Palmas. Atende alunos 1° ao 5° ano do ensino fundamental no período integral que vai das 8h às 17h, contando com

aproximadamente 620 alunos matriculados em 2024. No período de 2010 a 2011 passou pelo processo de adaptação para ofertar um ensino integral, sendo assim, não dispõe da estrutura “padrão” para o oferecimento das matérias diversificadas do currículo.

A primeira visita realizada à escola ocorreu no dia 29 de novembro de 2024, acompanhada de minha orientadora, para tratarmos das questões formais, explicarmos sobre a pesquisa e realizar a observação e leitura do PPP.

Da observação e de acordo com os dados dispostos no PPP da escola, conta com: 1 diretor, 11 funcionários administrativos, 3 de suportes pedagógicos, 1 professor da sala de recursos humanos, 4 professores auxiliares, 48 professores, 3 assistentes de sala, 10 monitores de desenvolvimento infantil, 17 profissionais para AAE, 4 vigias, 1 jovem aprendiz e 1 psicóloga.

A respeito do espaço físico, a escola conta com 20 salas de aula, 1 biblioteca, 1 quiosque que foi adaptado para sala de dança, 1 cozinha e espaço no pátio para as refeições com mesas e cadeiras, 1 sala de coordenação de apoio, 1 sala de recursos, 1 sala de supervisão escolar, 1 sala de orientação educacional, 1 sala de professores, 1 sala de direção/financeiro, 1 sala de secretaria, 1 quadra coberta, 1 parquinho de areia, 2 banheiros para os alunos (masculino e feminino), local de deposito de materiais de limpeza, local de deposito de material esportivo, 2 banheiros para os servidores, 1 pátio sem calçamento, 1 auditório, 1 sala de multimidias, laboratórios, sala de cultura.

4.2 Da análise comparativa das condições materiais entre as escolas observadas

Analisar as condições materiais das escolas do estado do Tocantins, apreendendo o processo histórico que forjou uma diferenciação do acesso ao ensino de pessoas que foram marginalizadas historicamente, não é uma tarefa simples. A educação escolar pública como instituição que faz parte de um sistema capitalista pautado na exploração do trabalho, gera gradativamente uma maior desigualdade, criando uma fissura cada vez maior entre a realidade vivida nos diferentes espaços urbanos e entre os diferentes sujeitos. Neste contexto, os locais centrais e periféricos vão sendo estruturados de forma a cumprir um papel estabelecido historicamente como parte da hierarquização social, cuja qualidade das estruturas e do acesso aos bens públicos dependem de forma intrínseca do sujeito a qual será destinado.

Desta forma, este trabalho na medida em que buscou analisar a infraestrutura dos espaços escolares públicos de diferentes municípios, como forma de verificar a real e concreta materialidade da educação brasileira, vislumbrou como a educação escolar pública vem sendo

destinada a população em seus diferentes contextos sociais, ou seja, nos diferentes espaços urbanos que se constituem como locais centrais e periféricos. Teve como ponto de partida, a compreensão da educação escolar como síntese de múltiplas determinações. Assim que, cada etapa que foi realizada contribuiu significativamente para que as hipóteses iniciais da pesquisa fossem verificadas ou para possibilitar novas indagações e redirecionamentos.

Compreender a historicidade dos fenômenos humanos é de extrema importância na realização de uma pesquisa, em vista disso, a breve análise inicial realizada acerca da história da educação pública brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, serviu de base para entender sua função social e de que forma as relações políticas e econômicas interferiram na organização do sistema público de ensino. Notou-se por um longo período histórico que a maior parte da população brasileira, em suma, a população marginalizada, não teve acesso a educação escolar. Outrora, esse acesso à educação aumenta significativamente com a intensificação do capitalismo no Brasil pós 1930, com a revolução industrial e o desenvolvimento dos setores do mercado econômico, surgindo a necessidade em massa de maior mão de obra adequada escolarizada.

Ademais, a análise da educação escolar pública brasileira e tocantinense na atualidade, também possibilitou perceber os impactos das políticas neoliberais na constituição de leis que passaram a reger o ensino escolar, a verificação de uma educação pública dualista, em que para uns o ensino escolar é apenas acolhimento, visando uma educação a formação sujeitos com competências e habilidades mínimas necessárias para o mercado de trabalho.

Dos estudos realizados de programas que surgem em âmbito educacional a partir do século XXI, o de tornar as escolas municipais em escolas de tempo integral, sendo este o “programa escola de tempo integral”, nos possibilitou vislumbrar que o novo modelo de ensino posto como meta 6 no PNE (20014-2024), que amplia a jornada escolar dos alunos ofertando as disciplinas diversificadas no contraturno com estrutura adequada, ainda não foi consolidada. Para que isso ocorra de forma satisfatória há necessidade de infraestrutura e de profissionais adequados, que precedem a inclusão destas múltiplas disciplinas (esportes, natação, dança, teatro, etc.) diversificadas e das atividades recreativas no currículo, bem como o aumento da carga horária escolar.

Face ao exposto, nos diversos momentos de aprofundamento bibliográfico pode-se construir um arcabouço teórico e metodológico para que as observações pudessem ser realizadas. Assim que, na etapa de observação de ambas as escolas, pudemos apreender a realidade concreta, ou seja, como elas estão estruturadas, seu funcionamento, sendo este o elemento primordial da pesquisa.

Na escola localizada no município identificado como periferia, Miracema do Tocantins, mostrou-se a escassez de espaços tanto para os alunos, como salas de aula, refeitórios, laboratórios, sala de AAEE adequada, etc., como também para a gestão da escola, como secretarias, salas de professores, sala de orientação pedagógica, entre outros. Tais espaços são de suma importância para o bom funcionamento da escola e para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ocupando uma área pequena, não tem espaço suficiente para construções das outras salas necessárias, porém, assim como as demais escolas do município, ela está em processo de se tornar uma escola de tempo integral. Ademais, além de notarmos o déficit de espaços necessários para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a escola foi construída em 1971, com seus 73 anos de funcionamento, nota-se que os espaços não estão sendo reformados, um dos exemplos é o estado da quadra de esportes.

Na escola localizada no município identificado como centro, na capital Palmas, notou-se que a escola funciona em tempo integral, porém, por não ser uma escola adaptada para oferta o ensino integral ela não dispõe da estrutura "padrão". Todavia, podemos notar que nela, tem-se os espaços como biblioteca, refeitório, laboratórios, sala adequada com equipamentos para AEE, sala de dança, parquinho, etc. Em relação aos espaços da gestão escolar, também notamos a presença de salas adequadas para os professores, a coordenação, sala multifuncional, sala de orientação educacional, secretaria, etc. Fundada em 1997, a escola apresenta aspecto de reformas, que estavam ocorrendo inclusive no período de observação, para construção de novos espaços.

Como critério de escolha, as notas do IDEB revelam a aprendizagem dos alunos. Com isso, salienta-se que a escola do município de Miracema teve 5,55 de aprendizagem, enquanto a escola do município de Palmas obteve 7,41 de aprendizado. Sendo assim, a escola central, que dispõe de uma infraestrutura mais adequada, teve resultados mais satisfatórios em comparação com a escola periférica, cuja a infraestrutura deixa a desejar. Dito isto, constata-se que, as condições materiais das escolas impactam na aprendizagem dos alunos, pois é necessário que se tenha um ambiente adequado para que as crianças e adolescentes desenvolvam suas potencialidades ao aprender os conhecimentos acumulados historicamente pelos homens.

Como mencionado nas conversas informais durante as observações realizadas, os diversos problemas estruturais não foram apenas observados, mas fazem parte do discurso de quem trabalha no sistema educacional brasileiro. Não ter estruturas físicas adequadas, materiais pedagógicos, recursos humanos, etc. acaba se tornando um empecilho para o trabalho cotidiano de professores e servidores.

Diante disso, a partir desta pesquisa, mediante os estudos, as observações e as comparações que foram realizadas em ambas as escolas, pode-se concluir que o sistema de ensino público brasileiro reproduz as desigualdades sociais. Pois na medida em que a escola é determinada pela relação estabelecida em um sistema que marginaliza a periferia, esboça em sua estrutura, essa relação desigual, visto que, as condições materiais da educação oferecida para esta população se apresentam de forma diferente daquelas que moram em bairros centrais. Com isso, é possível afirmar que existe sim uma diferença de qualidade do ensino público a depender do sujeito na qual ele será destinado.

Um aspecto importante para ser ressaltado, é que, como visto na caracterização das cidades, Miracema do Tocantins foi provisoriamente capital do Estado, sendo assim, em um determinado período constituiu-se como um local central, todavia, com a construção da nova capital, Palmas, a cidade perde tal aspecto. Isso mostra que, um local que já foi central pode se tornar periférico, a depender das relações políticas e econômicas que passam a ser estabelecidas no ambiente socioespacial, na medida em que a globalização expande em um determinado local aumentando os empreendimentos que sustentam o mercado capitalista. Dessa forma, periferias não se constituem apenas como locais distantes do centro, em limites territoriais. Logo, nota-se que para o sistema capitalista, são as relações econômicas que ditam os espaços urbanos que terão as melhores infraestruturas, se um determinado espaço perde interesse do capital, perde também a prioridade dos investimentos, bem como a qualidade do acesso aos bens públicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A periferia como resultado de um processo histórico de marginalização por vezes sofre sucateamento de suas instituições públicas, sendo uma delas, a escola. A educação escolar pública na medida em que é produto das relações humanas, e que tem como público alvo a classe trabalhadora, se torna ambiente de disputa, tendo em vista que, a relação estrutural da sociedade capitalista ao criar condições de hierarquização entre os sujeitos e dividi-los em classes sociais, os diferencia entre aqueles que acumulam o capital e os que vendem sua força de trabalho.

Dessa maneira, essa relação desigual como essencial da estrutura social é vislumbrada no ambiente escolar, levando a disparidade entre o acesso ao ensino para os diferentes sujeitos sociais. Assim, a educação, como parte do sistema que produz as relações estruturais e valorativas, objetiva formar sujeitos com fins específicos, de tal forma que passa a cumprir um papel social já estabelecido historicamente, e a população, por vezes, marginalizada, tem acesso a um ensino com uma infraestrutura inferior ao daquelas populações centrais.

O sistema de ensino público brasileiro reproduz as desigualdades sociais na medida em que a escola está sendo determinada por um sistema social desigual que marginaliza a periferia, está por sua vez sofre o sucateamento de suas instituições públicas, como a escola.

Caminhando em direção ao fim, ao realizar uma pesquisa e durante suas inúmeras fases, o pesquisador está cotidianamente descobrindo e aumentando seus conhecimentos sobre determinado assunto problema. Neste processo, surgem novas indagações que redirecionam o seu trabalho, ou trazem novos problemas a serem pesquisados. Neste caso em específico, não foi diferente, e ocorreu ao perceber que, na atualidade da educação brasileira, em especifico, na educação tocantinense, ocorre uma intensificação do processo de tornar as escolas municipais em escolas de tempo integral, aumentando assim a jornada escolar e as disciplinas curriculares.

Todavia, a partir da observação realizada através desta pesquisa, das condições estruturais de duas escolas do Estado, evidenciamos outros problemas a serem pesquisados. Eis que surgem indagações de como esse processo de tornar essas escolas de tempo integral vem ocorrendo, pois notou-se que mesmo aquelas que já foram adaptadas, ainda não dispõe da estrutura “padrão” que o modelo integral necessita.

Diante isto, esta pesquisa termina, porém, atrelado a ela novas indagações, que visam entender como esta nova modalidade de ensino em tempo integral está sendo efetivada nas escolas do Estado? Ela vem ocorrendo de forma a garantir que os alunos tenham acesso às

disciplinas diversificadas dos currículos, nos espaços adequados para que elas ocorram e com profissionais específicos a cada disciplina? Aumentar a jornada do aluno na escola contribui para o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, ou tal medida seria apenas meio possibilitar que pais e responsáveis cumpram suas jornadas de trabalho?

Assim, esperamos que tais questionamos possam ser investigados e aprofundados em futuras pesquisas e também por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa e BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.34, n2, p.157-168, July-Dec., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLARES, A.A. SOUZA, R**.** Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 247-266, dez2015 – ISSN: 1676-2584

DELORS, Jacques. et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO 1996, São Paulo – SP, Cortez editora. Impresso no Brasil – janeiro de 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), Revista Brasileira de Educação, 2001.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO. Gaudêncio, CIAVATTA, Maria**. Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril, 2003.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: Leituras. 4° reimpressão. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IVO, Anete B. L. **A periferia em debate**. Caderno CRH, Salvador, v.23, n.58, p. 9-15, jan/abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo Perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACIEL, Antônio Carlos. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **Revista EDUCAmazônia** – Educação Sociedade e Meio Ambiente. Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 74-106.

MOURA, Rosa e ULTRAMARI, Clovis. **O que é periferia urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1996. – (Coleção primeiros passos; 306)

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. 2° ed.

PASSINATO, Darciel. FÁVERO, Altair Alberto. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v. 15, n.3, p.903-928, jul/set., 2020. DOI: https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928

PEREIRA, L. A. *et al.* Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, campinas, Número especial, p. 238-252, mai2012 – ISSN: 1979-2584.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia e FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19° ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 36 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. Conferência de abertura da Jornada do HISTEDBR sobre o tema História da Escola Pública no Brasil. Salvador**. Revista de ciências da educação.** (p.185-201), 2002.

SAVIANI, Dermeval**. Do senso comum a consciência filosófica**. 12. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval**. História das ideias pedagógicas no Brasil.** 7. ed. – campinas, SP. Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, V. M. C. B. e SILVA, R**. O avanço do projeto neoliberal na educação pública:** breve reflexão acerca do contexto brasileiro. In Diógenes, E. M. N. (orgs). Políticas educacionais na era do ultra (neo)liberalismo: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2021. p. 157-156.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de anuência

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - **UFT**
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA - **CAUM**
CURSO SUPERIOR DE LIC. EM **PEDAGOGIA**
Avenida Lourdes Solino, s/n, Setor Universitário, 77650-000 Miracema do Tocantins|
(63) 3366-8618| pedmira@uft.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento livre e esclarecido, e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente, bem como que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do(a) voluntário(a)_____Data:____/____/_____.

Nome completo do(a) voluntário(a)_____.

Função exercida na escola:_____.

Telefone para contato:_____.

Assinatura da pesquisadora: _____.

Nome completo da pesquisadora: Camilla Stefanni Pereira Silva

Nome completo da orientadora: Juliana Chioca Ipolito.

Telefone para contato do curso de Pedagogia, campus de Miracema, UFT: (63) 3366-8618.

APÊNDICE II – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - **UFT**
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA - **CAUM**
CURSO SUPERIOR DE LIC. EM **PEDAGOGIA**
Avenida Lourdes Solino, s/n, Setor Universitário, 77650-000 Miracema do Tocantins|
(63) 3366-8618| pedmira@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Este estudo está sendo conduzido por Camilla Stefanni Pereira Silva e orientado pela professora Dra. Juliana Chioca Ipolito. O título da pesquisa é **"**A Educação escolar pública no município de Miracema e Palmas: uma análise das diferenças de condições materiais das escolas**".** A finalidade deste estudo é investigar se as condições materiais de duas escolas públicas, uma central e outra periférica, impactam nos índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Esta pesquisa não envolve participação de sujeitos, apenas observação da escola.

Esse estudo não envolve nenhum risco físico, e não envolve remuneração para nenhuma das partes, por isso sua participação é voluntária e gratuita.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e apenas o pesquisador e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei. A identidade das pessoas que prestarão as informações para a pesquisa, exceto o nome da instituição da qual pertencem, serão mantidos em sigilo para que, com isso, não haja conflitos de interesse quanto às relações de subordinação no ambiente de trabalho. Se qualquer informação prestada puder identificar um dos participantes, esta será omitida ou utilizada de maneira que não seja possível a identificação de quem a forneceu, evitando, assim, possíveis constrangimentos e problemas nas relações de subordinação no ambiente de trabalho.

Após a análise dos dados e conclusão da pesquisa você receberá uma devolutiva sobre o estudo realizado.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Camilla Stefanni Pereira Silva: (63) 99246-3026.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. E, que sou voluntário a tomar parte neste estudo. Assim, concordo livremente em colaborar com a presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - **UFT**
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA - **CAUM**
CURSO SUPERIOR DE LIC. EM **PEDAGOGIA**
Avenida Lourdes Solino, s/n, Setor Universitário, 77650-000 Miracema do Tocantins|
(63) 3366-8618| pedmira@uft.edu.br

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;

2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3. É garantido o anonimato dos participantes que por ventura fornecerem informações;

4. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5. A pesquisa aqui proposta não envolve a participação de seres humanos e por isso dispensa a submissão ao Comitê de Ética;

6. O presente termo está assinado em duas vias, ficando uma delas com o participante e a outra com o pesquisador.

Miracema, TO _____/_____/_____.

Nome do Diretor (a):
_____

Assinatura:
_____

Telefone (s) para contato:
_____

Pesquisador (assinatura):
_____