

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA

**CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CADERNOS DO “PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO”**

PONTA GROSSA
2016

KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA

**CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CADERNOS DO “PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO”**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Política Educacionais, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach

PONTA GROSSA
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S586 Silva, Karen Cristina Jensen Ruppel da
Concepções que orientam atual agenda de
educação integral no Brasil: uma análise
de Cadernos do "Programa Mais Educação"/
Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva.
Ponta Grossa, 2016.
178f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Simone de Fátima
Flach.

1.Educação integral. 2.Concepções que
orientam o "Programa Mais Educação".
3.Capitalismo. 4.Emancipação humana.
I.Flach, Simone de Fátima. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.981

TERMO DE APROVAÇÃO

KAREN CRISTINA RUPPEL DA SILVA

CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CADERNOS DO "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)

Profª Drª Simone de Fátima Flach - UEPG

Profª Drª Gisele Masson - UEPG

Profª Drª Valéria Milena Rohrich Ferreira - UFPR

Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise UEPG

Ponta Grossa, 29 de fevereiro de 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico àqueles que lutam dia a dia pela emancipação humana contra a exploração do homem pelo homem deste cruel sistema do capital.

Ao meu filho, pela compreensão nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr^a Simone de Fátima Flach, pela paciência, respeito e compreensão na orientação desse trabalho e também por tudo que me ensinou, desde a graduação até aqui. Espero continuar aprendendo com você.

Ao meu companheiro Moisés, meu filho Samuel, e minhas sobrinhas Larissa, Ana e Bruna, pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais, pelo incentivo.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Marta, por me escutar nos momentos de angústia.

À minha amiga e colega de mestrado Aldimara, pela parceria nessa jornada e por dividir comigo suas inquietações.

À CAPES, pelo financiamento.

Aos colegas do grupo de pesquisa GPCATE, pelas importantes reflexões.

À professora Gisele Masson, com quem tenho aprendido muito, pelos valiosos ensinamentos e pela postura militante.

Aos professores da banca, pelas contribuições já na qualificação.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dentro de minha casa o vento não penetrava, somente lá fora era frio e o vento assobiava. Mas veio alguém e abriu a porta. Meus pés gelaram e meus ouvidos escutaram os gemidos do vento. Agora não posso deixar que fechem a porta. De que modo gozarei o calor e o silêncio de minha casa, sabendo como está frio e como venta além destas paredes?

Oswaldo França Jr.

A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva.

Marx

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo a atual agenda de educação integral no Brasil, expressa através do “Programa Mais Educação”. O objetivo da pesquisa consiste em analisar a concepção de educação integral presente nesta agenda, para tanto foi necessário desvelar as concepções teórico-práticas do “Programa”, apontar como essas concepções contribuem para a manutenção ou transformação social, bem como apreender o papel da educação em tempo integral no contexto atual. O problema que norteia a análise foi definido como: quais são as concepções teórico-práticas do “Programa Mais Educação”? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, onde os Cadernos que compõem a trilogia “Mais Educação”, foram selecionados para a análise por sintetizarem as principais concepções do “Programa”. O método empregado foi o materialismo histórico e dialético, por entender que este apreende as contradições do real. A pesquisa destaca a relação entre educação integral, atenção integral e tempo integral, tendo por base as contribuições de Rodrigues e Brandalise (1998) e Demo (1994). Em seguida, apresenta-se a concepção hegemônica de educação integral no Brasil, a partir de autores como Gallo (2011), Moll (2012) e Cavaliere (2002). Opondo-se a perspectiva hegemônica, aborda-se o conceito ontológico de educação, com vista à omnilateralidade, respaldando-se em Marx (2004), Tonet (2013), Lukács (2013) e outros. Retrata-se também um panorama histórico das principais experiências de educação integral no Brasil, bem como o lugar ocupado pela educação integral nas políticas educacionais, a partir das contribuições de Coelho (2005; 2009), Vasconcelos (2012), Saviani (2007), entre outros. Exploram-se, também, os fundamentos do Estado, problematizando a viabilidade de uma educação integral promovida por uma instituição que não representa os interesses de todos, tendo como fundamento as discussões de autores como Mascaro (2015), Mészáros (2002) e Masson (2010). Mais adiante, exploram-se aspectos do processo de reestruturação produtiva no Brasil, a influência neoliberal nas propostas de educação integral a partir dos anos 90 e as relações público-privadas na educação, apoiando-se em autores como Antunes (2014), Ferreti (1992) e Peroni (2006, 2013). Por fim, o texto trata da atual agenda da educação integral no Brasil influenciada por outras duas agendas, a pós-moderna e a globalmente estruturada para educação, e do contexto de elaboração dos Cadernos, com base em Wood (1999), Masson (2009), Dale (2004) e Flach (2005). Os resultados da pesquisa apontam que as concepções teórico-práticas do “Programa” são influenciadas pelos organismos internacionais e pela agenda pós-moderna, distanciando-se de uma educação verdadeiramente integral e contribuindo para a conservação da atual forma de sociabilidade.

Palavras-chave: educação integral; concepções que orientam o “Programa Mais Educação”; capitalismo; emancipação humana.

ABSTRACT

This paper studies the current unabridged education agenda in Brazil, expressed by the More Education Program - “Programa Mais Educação”. The research goal is to analyze the unabridged education conception presented in this agenda, therefore it was necessary to discover the theoretical and practical conceptions in this Program, showing how this conceptions contribute for social maintenance or makeover, as well as understanding the full-time education work nowadays. The problem which leads this analysis was defined as: What are the “Programa Mais Educação” theoretical and practical conceptions? This paper tends to be a bibliographic and documentary research and the notebooks which compose the “Mais Educação” trilogy were selected for this analysis because they synthesize the main conceptions from the program. The applied method was the historical and dialectical materialism because it exhibits the contradictions of what is real. The research emphasizes the relation among the unabridged education, the integral attention and the full-time education, based on Rodrigues and Brandalise (1998) and Demo (1994). After that, the hegemonic conception of the unabridged education in Brazil is shown, as from Gallo (2011), D'Ambrosio (2012), Moll (2012) and Cavaliere (2002). Contradicting the hegemonic viewpoint, the ontological concept of education is handled, aiming for the omnilaterality (which means to develop the most human potentiality), following Marx (2004), Marx and Engels (1999), Tonet (2013), Tonet and Lessa (2011), Saviani (1994), Lukács (2013), Meszáros (2014) and Ferreira Jr and Bittar (2008). It also retracts a historical overview of the main experiences on the unabridged education in Brazil, as well as the place the integral education takes in the educational policy, as from the ideas of Coelho (2005;2009), Rodrigues and Brandalise (1998), Vasconcelos (2012), Saviani (2007), Freitas (2015), among others. The Polity basics are also explored, from de Hobbes (2002), Locke (2006), Rousseau (2006), among others. This way, the unabridged education viability is a problem if it is promoted by an educational institution which doesn't represent everyone's concerns, as Mascaro (2015), Mészáros (2002), Gruppi (1986), Masson (2010) e Tible (2013) tell. Next, the productive restructure process in Brazil is studied in every respects, also the neoliberal influence on the proposal for the unabridged education from the 90's and the public-private relation on the education, based on authors like Bianchetti (1999), Antunes (2014), Ferreti (1992), Peroni (2006, 2013), Mészáros (2002; 2011). At last, this text deals with the unabridged education agenda in Brazil, which is influenced by two other agendas, the post-modern agenda and the agenda globally structured for the education, and also by the context of the notebooks elaboration, based on Wood (1999), Eagleton (1998), Masson (2009), Dale (2004) e Flach (2005). The results in this research show that the theoretical and practical conceptions from the Program are influenced by the international organizations and by the post-modern agenda, keeping away from a really integral education and contributing for the conservation of the current sociability way

Key words: unabridged education, conceptions from “Programa Mais Educação”, capitalism, human emancipation.

LISTA DE SIGLAS

ALEP	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
CAIC	Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Campanha “Destruir para construir”	45
FIGURA 2 -	Manifestações no início de 2015	45
FIGURA 3 -	Marcos legais, normativos e político-institucionais	51
FIGURA 4 -	Agentes envolvidos na elaboração do Caderno 1	106
FIGURA 5 -	Agentes envolvidos na elaboração do Caderno 2	108
FIGURA 6 -	Cidade Escola Aprendiz: Parceiros	109
FIGURA 7 -	Centro de Criação Imagem Popular: Parceiros	109
FIGURA 8 -	CENPEC: Parceiros	110
FIGURA 9 -	Agentes envolvidos na elaboração do Caderno 3	111
FIGURA 10 -	Casa Arte Educar: Parceiros	112
FIGURA 11 -	“Mais Educação”: áreas do conhecimento e disciplinas	123
FIGURA 12 -	Mulher chorando, 1937, Pablo Picasso	128
FIGURA 13 -	Mandala de saberes comunitários	130
FIGURA 14 -	Mandala de saberes escolares	130
FIGURA 15 -	Papel do Estado na proposta do “Mais Educação”	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Documentos explorados ao longo do trabalho	17
QUADRO 2 -	Objetivos do “Mais Educação”	113
QUADRO 3 -	Currículo: o que se considera importante aprender	121
QUADRO 4 -	Papel do professor na proposta do “Mais Educação”	134
QUADRO 5 -	Os tempos e os espaços na proposta do “Mais Educação”	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	27
EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS, EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E SEU CONTEXTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	27
1.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ATENÇÃO INTEGRAL	28
1.2. CONCEITO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	31
1.3. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITO ONTOLÓGICO E A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	34
1.4. EDUCAÇÃO 'INTEGRAL' EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO	43
1.5. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA PÚBLICA: MARCOS LEGAIS, NORMATIVOS E POLÍTICO-INSTITUCIONAIS	51
CAPÍTULO II	61
FUNDAMENTOS SOBRE O ESTADO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL	62
2.1. O ESTADO E A DEFESA DA PROPRIEDADE PRIVADA	63
2.1.1. A função do Estado moderno e a perspectiva marxista	64
2.2. A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL PÓS 1990	72
2.2.1. Neoliberalismo e reestruturação produtiva no Brasil	73
2.2.2. O primeiro projeto nacional de educação integral em tempo integral: aspectos gerais da educação nos governos Collor e Itamar	75
2.2.3. Subserviência aos organismos internacionais: aspectos gerais da educação no governo FHC.....	80
2.2.4. Servindo a dois senhores: aspectos gerais da educação nos governos Lula e Dilma.....	86

2.3. AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	90
CAPÍTULO III	99
A ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”	99
3.1. AGENDA DE COMPROMISSOS, AGENDA PÓS-MODERNA E AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO.....	99
3.3. AS CATEGORIAS DE CONTEÚDO	112
3.3.2. Currículo: o que é necessário aprender	120
3.3.3. O papel do Estado.....	131
3.3.4. O papel do Professor.....	134
3.3.5. Os tempos e os espaços	137
3.3.6. O conceito de educação integral	141
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A - DADOS DA PESQUISA POR CADERNOS	163
APÊNDICE B – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES: DESCRITOR “MAIS EDUCAÇÃO”	173
APÊNDICE C – ARTIGOS SCIELO: DESCRITOR “MAIS EDUCAÇÃO”	176

INTRODUÇÃO

O tempo lá fora, poema de Oswaldo França Jr (1985, p. 47), define de forma muito emblemática, o sujeito frente ao objeto de pesquisa e todo desconforto que essa relação pode causar no início de uma investigação. Esse desconforto é extremamente acentuado se o sujeito parte de uma perspectiva ingênua, idealista e conservadora e é confrontado por uma perspectiva onde a realidade é material e possível de ser modificada pelo homem. “Dentro de minha casa o vento não penetrava, somente lá fora era frio e o vento assobiava”, assim como neste primeiro verso do poema, ao iniciarmos o processo de formação como pesquisador, as prévias convicções - muitas delas aparentemente inabaláveis - nos conferem certa segurança e conforto. Essas convicções causam uma falsa percepção da realidade, onde tudo é mais simples e fácil de ser resolvido, bastando apenas boa vontade; também nos dão a sensação de não pertencimento à realidade mais ampla, onde certos problemas não nos comovem, não nos atingem e não nos dizem respeito.

No entanto, se tomamos o rumo certo durante esse processo de formação, grande parte de nossas prévias convicções se dissolvem, sem que outras ainda estejam totalmente claras, e muitas vezes o sentimento é de insegurança e angústia, pois assim como no poema “veio alguém e abriu a porta. Meus pés gelaram e meus ouvidos escutaram os gemidos do vento”. Nesse sentido, o processo de pesquisa também é doloroso, não somente pelo tempo e esforço empreendidos na análise e escrita, mas também pelo fato de que ele, respaldado em um procedimento teórico-metodológico condizente com o real, nos permite enxergar a realidade assim como ela é.

O restante do poema expressa muito bem essa inquietude: “Agora não posso deixar que fechem a porta. De que modo gozarei o calor e o silêncio de minha casa, sabendo como está frio e como venta além destas paredes?”.

Essa reflexão me faz lembrar um professor de Filosofia que tive no Ensino Médio, repetindo o ditado popular, ele sempre dizia: “a ignorância é uma benção!” Lembro-me dele falar em sala de aula que uma pessoa interiorana, despreocupada com questões políticas e sociais, que se empenhava apenas em satisfazer as necessidades imediatas de sua vida simples, certamente vivia muito mais feliz do que ele, que se atentava para o conhecimento, para as questões sociais mais

amplas etc. Às vezes a aparência que prevalece é esta: a de desencantamento, de falta de esperança e de angústia. No entanto, de maneira formidável, esse exemplo remete diretamente ao segundo texto que escolhi como epígrafe.

A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva. (Marx, 2010, p. 146).

O conforto da ausência de conflito e a aparência da felicidade na ignorância são na verdade as flores que enfeitam as cadeias que nos privam da liberdade e do desenvolvimento enquanto seres verdadeiramente humanos. Ao serem arrancadas, causam angústia e desconforto, mas o objetivo de arrancá-las não é a permanência desse estado, mas sim a potencialidade de se atingir uma condição muito melhor, uma condição verdadeiramente humana. O objetivo, então, é arrancar as flores artificiais para alcançar a flor verdadeira. Mas, para isso, tem de se entender que ela existe e que é possível de ser alcançada. Talvez aquele professor de Filosofia preferisse as flores imaginárias pelo fato de não acreditar na possibilidade de alcançar a flor verdadeira.

Penso que essa flor viva, de que Marx falou, muito tem a ver com o desenvolvimento das potencialidades humanas, com a verdadeira educação integral e com o conceito de liberdade e desenvolvimento. No entanto, o que vivenciamos hoje, na sociedade do capital, onde o caráter das relações sociais é muito mais mercantil do que humano propriamente dito, o que se entende por educação integral se distancia a passos largos do desenvolvimento pleno de nossas potencialidades. O que hoje se tem chamado de educação integral é na verdade a ampliação da jornada escolar para que um mesmo aluno permaneça na escola durante, no mínimo, 7 horas diárias. Muitos esforços têm sido despendidos para a progressiva ampliação dessa jornada. É nesse contexto que a exposição da temática pesquisada, que agora se inicia, se insere. Uma investigação onde as flores artificiais não impeçam o pesquisador de apreender o real. Por isso, se nos primeiros contatos com a pesquisa eu me sentia como no poema: encolhida, desconfortável e insegura; hoje, alegoricamente, estou agasalhando-me e saindo de casa para enfrentar o vento a fim de criar possibilidades para que no futuro seja possível alcançar a flor viva. O desafio está posto.

Levantamento bibliográfico e justificativa

A educação em tempo integral já é objeto de muitas pesquisas, Ribetto e Maurício (2009) apresentam um estudo acerca do estado da arte em que mapeiam as produções sobre essa temática desde 1988 até 2008. Nesse período, as autoras puderam levantar 43 dissertações, 11 teses, 44 monografias, 55 artigos em revistas acadêmicas, 16 capítulos de livros ou fascículos, 3 relatórios de pesquisa, 13 anais de eventos científico-acadêmicos e 7 livros. Partindo desse levantamento, Calderón e Gusmão (2013) apontam as produções em nível de mestrado e doutorado sobre educação integral no período de 2009 a 2011. Neste espaço de tempo foram levantadas 48 dissertações e 3 teses. Assim, os autores destacam para o crescimento do interesse pela temática num curto período, uma vez que em apenas 3 anos (2009-2011), somadas as dissertações e teses, foram escritos 51 trabalhos, em contraste com a demonstração de Ribetto e Maurício (2009) em que apresentam que em 20 anos (1988-2008) o número de trabalhos desta natureza foi de 54.

Atualmente, no banco de dados da CAPES podemos encontrar 80 trabalhos cuja temática central é a educação integral. Desses, 11 são teses de doutorado e 69 são dissertações de mestrado, esses dados dizem respeito às defesas a partir do ano de 2010. Já o banco de dados do site Domínio Público conta com 20 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado que contemplam o tema. O descritor utilizado em ambos os casos foi “educação integral”.

É possível perceber que a temática educação integral já conta com o subsídio de diversos estudos, nesse sentido, o que confere importância a presente pesquisa é a especificidade de seu objeto aliada ao método e referencial teórico utilizados. Sendo o objeto da presente pesquisa a atual agenda de educação integral, que se expressa através do “Programa Mais Educação”, foi possível refinar a busca. Assim, novamente no banco de dados da Capes, mas agora utilizando o descritor “Mais Educação”, foram encontrados 22 resultados, dos quais 21 diziam respeito à educação de tempo integral. Utilizando o mesmo descritor na plataforma do Scielo obtém-se como resultado 22 artigos, e assim como na busca anterior, 21 deles dizem respeito à educação de tempo integral. Esses dados¹

¹As tabelas com os dados descritos podem ser consultadas no apêndice deste trabalho.

reduzem consideravelmente a quantidade de pesquisas sobre a temática, sugerindo a necessidade de ampliação do conhecimento na área. Desses 42 trabalhos disponíveis no banco de dados do Scielo e da Capes, apenas uma dissertação e dois artigos utilizam como método o materialismo histórico e dialético, sendo assim, a investigação da atual agenda de educação integral no Brasil, sob esse enfoque metodológico, justifica-se pela contribuição que pode oferecer ao campo de políticas educacionais.

Metodologia, problema, objetivos e detalhamento da organização pesquisa

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objeto de estudo a atual agenda de educação integral no Brasil, expressa por meio do “Programa Mais Educação”. Esse trabalho tem como objetivo geral analisar a concepção de educação integral presente nesta agenda, para tanto, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Desvelar as concepções teórico-práticas do “Programa Mais Educação”;
- b) Apontar como essas concepções contribuem para a manutenção ou transformação social.

Neste sentido, o problema central desta pesquisa pode ser sintetizado na seguinte pergunta: quais são as concepções teórico-práticas do “Programa Mais Educação”?

A motivação para a delimitação da temática surgiu do interesse em problematizar o papel da educação nesta forma de sociabilidade. Como essa temática era muito ampla para a proposta do mestrado, buscou-se descobrir quais eram os principais programas da política educacional atual. O “Mais Educação” foi escolhido, então, por tratar de educação integral, ou seja, não de uma modalidade de ensino, mas da educação mais completa possível.

Ao buscar informações sobre o “Mais Educação”, percebeu-se a necessidade de desvelar determinadas concepções implícitas nos documentos. Nesse sentido, observou-se que o “Programa” conta com uma trilogia de Cadernos que expressam essas concepções. Viu-se, então, a oportunidade de problematizá-

las para colaborar com o desvelamento daquilo que o “Mais Educação” concebe como educação integral.

Deste modo, foram coletados dados para a pesquisa nos Cadernos: a) Gestão intersetorial no território; b) Texto referência para o debate nacional; c) Rede de saberes. Da análise desses dados, emergiram algumas categorias de conteúdo: a) conceito de educação integral; b) objetivos; c) currículo; d) papel do Estado; e) papel do professor e f) tempos e espaços. Essas categorias contribuíram para desvelar as concepções teórico-práticas do “Programa”.

Além dos Cadernos, outros documentos foram utilizados. O quadro a seguir apresenta os documentos explorados ao longo da pesquisa:

QUADRO 1 – DOCUMENTOS EXPLORADOS AO LONGO DO TRABALHO

1º Capítulo	Constituição Federal	1988
	Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
	Projeto Minha Gente	1992
	Pronaica	1993
	LDB	1996
	PNE I	2001
	Funbed	2007
	PDE	2007
	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	2007
	Portaria 17 de 24 de abril - Mais Educação	2007
	Portaria 873 de 01 de julho – Ponderações	2010
	Diretrizes Curriculares Nacionais	2013
	PNE II	2014
	Pátria Educadora	2014
3º Capítulo	Caderno 1 – Gestão intersetorial no território	2009
	Caderno 2 – Texto de referência para o debate nacional	2009
	Caderno 3 – Rede de saberes	2009

FONTE: **Dados da pesquisa**, organizados pela autora.

Para que o leitor pudesse acompanhar a exposição da análise dos dados e as conclusões a que a pesquisa chegou, o trabalho foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão acerca da relação entre educação integral, atenção integral e escola de tempo integral, muitas vezes apresentadas como sinônimos, para tanto, as contribuições de Rodrigues e Brandalise (1998), Moll (2012) e Demo (1994) foram importantes para esclarecer as diferenças entre esses conceitos, evitando equívocos, como por exemplo, considerar a mera ampliação do tempo escolar como educação integral. Ainda neste capítulo, apresentam-se as concepções hegemônicas de educação integral no contexto brasileiro, considerando as perspectivas de Gallo (2011), D'Ambrosio (2012), Moll (2012), Cavaliere (2002), entre outros, a fim de problematizar as relações entre essas concepções e a manutenção da sociedade capitalista. Em seguida, apresenta-se o conceito ontológico de educação integral, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade, em contraposição à lógica do capital, respaldando-se em Marx (2004), Marx e Engels (1999a) e autores marxistas como Tonet (2013), Lessa e Tonet (2011), Saviani (1994), Lukács (2013), Meszáros (2014) e Ferreira Jr e Bittar (2008). Posteriormente, aponta-se um panorama histórico das principais experiências de educação dita integral em tempo integral no Brasil, a partir das contribuições de Giolo (2012), Coelho (2005; 2009), Moraes et al (2012), Rodrigues e Brandalise (1998), Vasconcelos (2012), Esquinsani (2008), entre outros. Finalizando o capítulo, aponta-se o espaço ocupado pela educação integral em tempo integral nas políticas educacionais, Saviani (2007), Menezes (2012), Freitas (2015), entre outros, colaboram para essa reflexão.

No segundo capítulo, abordam-se os fundamentos do Estado moderno, a partir de Hobbes (2002), Locke (2006), Rousseau (2006), Kant (1944), entre outros, evidenciando a relação direta do Estado com a defesa da propriedade privada. O intuito dessa discussão foi problematizar a viabilidade de uma educação verdadeiramente integral promovida por uma instituição que não representa os interesses de todos os sujeitos envolvidos no processo, para esse fim, a crítica aos fundamentos do Estado teve por base os estudos de Mascaro (2015), Mészáros (2002), Gruppi (1986), Masson (2010) e Tible (2013). Mais adiante, exploram-se aspectos do processo de reestruturação produtiva no Brasil e a influência neoliberal nas propostas de educação integral da Nova República, quando surgiu a primeira política de educação integral a nível nacional, nos anos 1990, essa explanação

apoia-se nas considerações de Bianchetti (1999), Antunes (2014), Ferreti (1992), Jacomeli (2010), entre outros. Em seguida, discute-se a respeito das parcerias público-privadas na educação, comuns nas propostas de educação integral no Brasil, com base em autores como Mota et al (2012), Peroni (2006, 2013), Mészáros (2002; 2011).

O terceiro capítulo trata da atual agenda da educação integral no Brasil, influenciada por outras duas agendas, a pós-moderna e a globalmente estruturada para a educação. Nesse sentido Wood (1999), Eagleton (1998) e Masson (2009), contribuem para esclarecer as concepções da agenda pós-moderna, Dale (2004) denuncia a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação e Flach (2005) colabora para o entendimento da perspectiva gerencial, aspectos presentes na proposta do “Mais Educação”. Em seguida, explora-se o contexto em que foram elaborados os Cadernos que compõem a trilogia do “Programa” e as relações destes com o setor privado. Por fim, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa coletados nos Cadernos, problematizando a contribuição das concepções do “Mais Educação” para a conservação ou revolução da atual forma de sociabilidade, respaldando-se nos autores citados ao longo da dissertação.

Materialismo histórico e dialético: aproximações

Entende-se aqui, que todo conhecimento científico é construído por sujeitos que nele imprimem seus interesses e suas percepções da realidade, sendo assim, o conhecimento é permeado por visões de mundo pertinentes a determinadas concepções teóricas. Tais concepções, explícita ou implicitamente, expressam um método, um caminho para construção do conhecimento. Na atualidade existe uma predominância e extrema valorização do método oriundo das teorias desenvolvidas na modernidade, conforme aponta Tonet (2013, p. 9), “o método científico moderno se tornou sinônimo de caminho único e adequado de produzir conhecimento verdadeiro”.

Uma vez que o conhecimento científico não é neutro, e se o conhecimento validado hoje como verdadeiro é aquele construído a partir do método científico moderno, então este conhecimento é permeado de concepções modernas. Em que isto implica?

Implica em que as teorias modernas explicam a realidade, aceitam-na de certa forma - e propõem alguma espécie de reforma social a partir da perspectiva da propriedade privada, do progresso, do desenvolvimento econômico, da exploração do homem pelo homem; ou seja, pensam a realidade pela ótica burguesa. Se grande parte do conhecimento produzido, desde a modernidade até então, é respaldada nestes moldes, isto se torna um grande problema para a classe trabalhadora, pois a verdade passa a ser a verdade burguesa. Nesse contexto, assume-se a necessidade de romper radicalmente com esse padrão, assumindo um compromisso, não apenas com a classe trabalhadora, mas partindo dela, com a humanidade em geral. Assim, para o presente trabalho a teoria marxista² assume centralidade.

A teoria marxista não existe descolada de uma perspectiva metodológica, por isso, o método que norteia o caminho percorrido e a percorrer é o materialismo histórico e dialético. É preciso esclarecer que, diferente dos autores modernos, não há um texto de Marx que trate especificamente sobre o método. Parafraseando Tonet (2013, p. 70), não foi por falta de tempo ou de interesse que Marx não escreveu um texto específico sobre o método, mas intencionalmente, demonstrando assim a necessidade de elaboração de uma teoria geral do ser social anterior às respostas ao problema epistemológico. A preocupação de Marx não tinha como foco central a questão de como conhecer o objeto, mas sim, como aponta Paulo Netto (2011), em descobrir a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista analisando a gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise desta forma de sociabilidade. É nesse processo de conhecer a sociedade burguesa que Marx desenvolve o método, percebendo a historicidade e o movimento contraditório que permeia o real. Destarte, o materialismo histórico e dialético não é um sistema de regras e etapas de como proceder à pesquisa. Neste sentido, Chasin (2009, p.89) nos alerta:

Se por método se entende uma arrumação operativa, a priori, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então, não há método em Marx.

² Digo marxista, pois respaldados na obra marxiana, muitos autores nos auxiliam a compreender a realidade aprofundando questões apontadas por Marx.

O método de Marx não tem um caráter gnosiológico, na perspectiva de uma teoria geral sobre o conhecimento, onde o foco está no sujeito e no modo como este constrói teoricamente o real, pois sob esta ótica o sujeito é o norte para o conhecimento. Segundo Tonet (2013, p. 13), em uma perspectiva gnosiológica, é o sujeito que “colhe os dados, classifica, ordena, estabelece relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é”; é como o sujeito pensa o objeto que determina teoricamente a realidade.

O pressuposto do idealismo é o reconhecimento do papel ativo, decisivo, das ideias e da consciência humana na história. Isso, contudo, ao refletir o papel central da atividade de controle do trabalho manual exercido pela classe dominante, é equivocadamente exagerado a tal ponto que todo o mundo em que os homens vivem (portanto, tanto a sociedade quanto a natureza) passa a ser decorrente da ação da consciência. O idealismo não nega a existência da matéria, apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência (LESSA; TONET, 2011, p. 38).

Não é esse o princípio do método em Marx, pois o materialismo histórico e dialético tem um caráter ontológico, uma vez que o foco não é o sujeito. Não é ele quem determina a realidade; não é o sujeito que percebe o real de uma determinada maneira e a expressa teoricamente. Paulo Netto (2011, p. 20-21) aponta que, em Marx, teoria “é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador”. Isso não significa que o sujeito tenha um papel passivo na teoria marxiana, mas que o sujeito deve se apoderar o mais fiel possível da realidade, captando dela a sua estrutura e dinâmica, partindo da aparência, do fenômeno, mas superando esse aspecto em busca de apreender a essência do objeto. Nessa perspectiva, o real está posto, independente daquilo que acredita o pesquisador. Tonet (2013, p. 14) faz uma síntese ao afirmar que “não cabe ao sujeito criar – teoricamente - o objeto, mas traduzir, sob forma de conceitos, a realidade do próprio objeto”. Assim, o método, em Marx, parte de uma perspectiva ontológica, em que o sujeito está subordinado ao objeto. Esse caráter ontológico do método não surgiu de maneira sobrenatural no pensamento de Marx, nem estava obscuro em seu plano ideal como algo inato, mas, ao investigar a realidade, Marx observou o seu caráter ontológico. Por isso, o método é materialista³, pois

³ O conceito de materialismo é muito mais complexo do que o afirmar que o material determina o ideal. Esta forma de explicar o materialismo é um tanto simplista. Para maior esclarecimento ver

expressa que não são as ideias que condicionam o real, já que as ideias surgem a partir de determinantes materiais.

O objeto de pesquisa de Marx é descobrir a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista, para tanto, de acordo com Tonet (2013, p. 74), ele “parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade”. Ao pesquisar o ser social⁴, Marx descobre que o ato fundante de toda forma de sociabilidade é o trabalho. E por trabalho, Marx entende o intercâmbio orgânico com a natureza necessário para a reprodução da vida em sociedade. Sem esta relação do homem com a natureza se torna impossível a existência humana. Enquanto ser biológico, é da natureza que o homem retira o seu meio de subsistência. E enquanto ser social, ao intervir na natureza, o homem modifica não só a ela, mas a si mesmo e a sociedade, visto que o processo e o produto do trabalho não pertencem somente ao indivíduo, mas ao gênero humano, já que os sujeitos que interferem na natureza “influenciam e recebem influências da sociedade na qual vivem”. (LESSA; TONET, 2011, p. 23).

Levando em conta a questão de que Marx não tinha o objetivo de desenvolver e aprofundar questões epistemológicas, mas que desenvolveu o método ao investigar a gênese, estrutura e dinâmica da sociedade capitalista e que isso implicou em compreender a gênese do ser social e o trabalho enquanto categoria fundante desta, assim Lessa e Tonet (2011) expõe:

Temos aqui uma importante característica metodológica de Marx: o seu pressuposto pode ser historicamente verificado. Se encontrássemos alguma sociedade que não necessitasse do intercâmbio orgânico com a natureza para a sua reprodução, todo o marxismo teria que ser revisto. O fato de ter por pressuposto algo que pode ser verificado na realidade faz do pensamento de Marx uma teoria muito distinta de todas as outras correntes filosóficas que quase sempre “deduzem” ou “inferem” os seus pressupostos de seus próprios fundamentos. (LESSA; TONET, 2011, p. 23).

Podemos evidenciar, assim, o caráter histórico do método em Marx. Paulo Netto (2011) aponta que não se pode considerar o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas um conjunto de processos, fazendo-se necessária a historicidade na análise. O mesmo autor, a esse respeito, faz uma distinção entre unidade e identidade, compreendendo a categoria unidade enquanto uma

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 33-45.

⁴ Ser social não se trata do indivíduo, mas sim da sociedade.

determinação geral, ou seja, aquilo que é em essência, e identidade como uma determinação histórica que diz respeito a certo contexto. Tomemos, por exemplo, a categoria trabalho. Trabalho em seu sentido ontológico tem como caráter de unidade o intercâmbio do homem com a natureza, essa é a essência do trabalho independente de qualquer forma de sociabilidade. Já trabalho em uma perspectiva de identidade deve ser considerado a partir de um contexto histórico, como, por exemplo, o trabalho assalariado na sociedade capitalista. Essa análise é fundamental para evitar possíveis interpretações aligeiradas e equivocadas da teoria marxiana. Pode-se perceber, por vezes, uma crítica vulgar e inconsistente a qual afirma que Marx é contra o trabalho. Essa crítica se estabelece por tomar, erroneamente aquilo que é de caráter de identidade como se fosse de unidade. É nesse sentido que Paulo Netto (2011, p. 37) nos alerta que “é preciso distinguir as determinações que valem para a produção em geral”, ou seja, aquilo pode ser considerado como unidade, “daquelas que dizem respeito a certa época”, e tem condição de identidade.

É nesta relação entre unidade e identidade que Marx compreende a transformação da sociedade a partir das relações de produção. Para ele:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, mudando ao transformá-lo, alterando a sua maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano: o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. [...] Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX. 2009, p. 125-126).

É nesse sentido que Eagleton (1993, p.160) expõe que “o marxismo não é uma teoria do futuro, mas uma teoria da prática de como fazer um futuro possível”, demonstrando assim a compreensão da historicidade, a qual, sem fazer previsões futurísticas, compreende a história como não imutável nem previamente determinada, mas em constante transformação.

Esse caráter de movimento da história é evidenciado na teoria marxiana a partir da compreensão dialética, no movimento contraditório. É neste contexto que surge a necessidade de se estabelecer relações entre o singular, o particular e o

universal. Segundo Tonet (2013), essa é uma relação dialética entre o todo e as partes, no entanto, esse todo - universal - é predominante sobre as partes – singular e particular – sendo que essa relação é permeada por contradições e mediações. Podemos situar o singular como a realidade mais imediata, o objeto de pesquisa; o particular como uma categoria historicizadora, pois se trata do contexto histórico em que objeto está inserido; enquanto que o universal é a realidade ampla, inicialmente percebida como caótica devido a sua complexidade e contradição, mas que dá sentido ao singular e ao particular. Assim, Masson (2012) sintetiza a questão do singular, particular e universal na perspectiva da política educacional:

A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional. (MASSON, 2012, p.9).

Por essa razão, uma pesquisa respaldada no método marxiano não pode definir categorias a priori, pois assim perderia o caráter histórico e dialético da análise. A respeito das categorias é necessário apontar que, na perspectiva marxista, existe uma distinção entre categorias do método e categorias de conteúdo.

As categorias de conteúdo são aquelas captadas a partir da singularidade de cada pesquisa. Categorias que emergem da própria realidade; do objeto de pesquisa. Por exemplo, as categorias de conteúdo da pesquisa de Marx podem ser apontadas como: trabalho, mais valia, alienação, mercadoria etc., pois o objeto de pesquisa dele era a estrutura e dinâmica da sociedade capitalista. Uma pesquisa que tivesse outro elemento enquanto objeto, teria outras categorias, sempre determinadas pelo real e não pelo pesquisador como algo a priori. Masson (2012, p.6) aponta que “as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado”. É neste contexto que as categorias não podem ser engessadas, estabelecidas previamente, mas devem advir da própria realidade.

Já sobre a questão das categorias metodológicas, a mesma autora aponta que “são as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação etc.) e, portanto, são categorias universais porque correspondem às leis objetivas”. (MASSON, 2012, p.6). Essas categorias foram observadas por Marx ao captar a estrutura e dinâmica da sociedade burguesa, assim, enquanto vivermos nessa forma de sociabilidade essas categorias se farão presentes, pois emergem da realidade da sociedade capitalista. Possivelmente, em outra forma de sociabilidade que tivesse superado a exploração do homem pelo homem para acúmulo de capital, as categorias advindas do real seriam outras. Tais categorias como totalidade, mediação, práxis e contradição, são fundamentais para compreender a relação entre o particular, o singular e o universal. Assim, é importante salientar que:

Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2012, p.6).

Fica muito claro perceber que o materialismo histórico e dialético não é um passo a passo, uma espécie de regra ou receita para se compreender o objeto. As categorias não estão postas previamente e o pesquisador, no exercício de captar ao máximo as determinações do real, é que irá encaminhar o andamento da investigação. Mas se a realidade é algo extremamente dinâmico, permeada por tantas contradições e o objeto de pesquisa não está inerte, mas em constante movimento, como organizar teoricamente essa apreensão do real?

É nesse sentido que Marx (2013, p.90), no posfácio da segunda edição de *O capital*, expõe a diferença entre o método de investigação e método de exposição. Para ele, essa distinção é necessária já que a investigação deve captar os detalhes da matéria, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e suas correlações internas. Só depois desse processo é que o pesquisador pode

expor adequadamente essa dinâmica da realidade. Neste sentido, o método de exposição trata-se da apresentação dos resultados da pesquisa que aparentemente, como nos alerta Marx, pode parecer uma construção a priori.

A escolha do materialismo histórico e dialético como método da investigação se justifica pelo entendimento deste ser o meio mais adequado de apreensão do real. A síntese apresentada por Masson (2012) vem ao encontro desta perspectiva:

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais. (MASSON, 2012, p. 2-3).

Analisar a atual agenda de educação integral não é tarefa fácil, porém, o método de investigação adotado é um referencial sólido que busca captar ao máximo as determinações do real. Neste sentido, a utilização do materialismo histórico e dialético contribui para a pesquisa ao evidenciar que o objeto a ser investigado, enquanto singular, só pode ser compreendido na particularidade de determinado contexto histórico, o qual é determinado, em última instância, por elementos universais. Assim, pretende-se perceber o movimento e as contradições do real a partir de uma perspectiva que não compactua com o capital, mas vislumbra um movimento revolucionário.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS, EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E SEU CONTEXTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (MARX; ENGELS, 1999a, p.41)

A educação é exaltada pela grande maioria das pessoas por possibilitar ao sujeito educado uma vida melhor. É comum ouvirmos, especialmente de pessoas com idade mais avançada, que a educação é importante para que se tenha condição de “*ser alguém*” na vida. Em geral, nesse contexto, a expressão ‘alguém’ faz alusão a uma profissão. Neste sentido, é preciso estudar, e muito, para ser um professor, um engenheiro, um médico. Caso contrário, rara as exceções, as opções são diretamente ligadas a um trabalho mais braçal, como o de pedreiro ou empregada doméstica. Essa é uma perspectiva do senso comum⁵, fragmentada e inconsistente, mas que não deixa de conter certo teor de verdade⁶.

A educação é direcionada para uma determinada função. Ou se estuda para ser médico, engenheiro ou professor etc., ou o suficiente para conseguir um emprego em algum setor de serviços, do comércio ou da indústria. Esse direcionamento, geralmente, é determinado pelo pertencimento à determinada classe social. Percebe-se, assim, que a educação é dicotômica, já que algumas profissões parecem ser exclusividade de determinada classe. É incomum uma pessoa oriunda da classe trabalhadora se tornar juiz, por exemplo, menos provável ainda é encontrar alguém da classe dominante que teve sua educação voltada para

⁵ Gramsci diz que “senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica; neste sentido, contanto que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor”. (GRAMSCI, 2004, p. 118).

⁶ Nem sempre os significados são perceptíveis à classe dominada, ou como disse Gramsci “o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação”. (GRAMSCI, 2006).

um trabalho braçal, como o de pedreiro. Percebe-se que a classe burguesa é formada para um trabalho mais intelectual, enquanto a classe trabalhadora, para um trabalho mais manual e que exige menos do intelecto. No entanto, tanto a classe dominante como a classe trabalhadora recebem uma educação unilateral, voltada para uma determinada função no sistema produtivo. Trata-se de uma educação parcial, que abrange pouquíssimas possibilidades dentre as potencialidades humanas. Certamente, para a classe trabalhadora, a fragmentação da educação é muito mais acentuada.

E se fosse diferente? Se a educação realmente trouxesse ao sujeito uma série de possibilidades, as quais dariam ao homem condições de se desenvolver integralmente? Essa é a reflexão feita por Marx e Engels (1999a, p. 41), apresentada no início dessa seção. A possibilidade de uma formação ampla, não voltada especificamente para uma profissão, em que “cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver”, é nesta esteira de pensamento que proponho abordar a temática da educação integral.

Assim, inicialmente apresentamos as diferentes nomenclaturas que se relacionam com o conceito de educação integral, como por exemplo, educação em tempo integral e doutrina da atenção integral. Posteriormente, são explorados os conceitos de educação integral, amplamente difundidos no Brasil, que se mesclam e se constituem numa perspectiva hegemônica acerca da temática. Em seguida, aborda-se o conceito ontológico de educação e sua relação com a perspectiva da emancipação humana, que cindem com a lógica do capital e opõem-se ao conceito hegemônico. Ainda neste capítulo, é apresentado um panorama histórico das experiências de educação dita integral no Brasil. Para finalizar, o capítulo aponta o lugar da educação integral nas políticas educacionais brasileiras.

1.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ATENÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral são comumente entendidos como sinônimos. Moll (2012, p. 129) afirma que no Brasil educação integral é “compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”. No entanto, a

distinção dessas nomenclaturas é importante para entender de que perspectiva se parte para analisar o objeto.

As experiências dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAICs são exemplos de práticas categorizadas como educação integral, mas de caráter fortemente compensatório, que, como veremos, visavam suprir carências nos planos econômicos, sociais e culturais, com o foco na atenção integral à criança e ao adolescente. De acordo com Rodrigues e Brandalise (1998), as propostas com eixo na atenção integral cumprem uma função social no embate à exclusão, porém, também contribuem para ofuscar as determinações fundamentais que reproduzem esse processo de exclusão. Segundo Demo (1994), “por atenção integral entende-se cuidado de oferecer ao aluno uma base mais ampla de atendimento de suas necessidades fundamentais, que certamente desbordam a mera pedagogia” (1994, p. 38). Nesse entendimento, a proposta se concentra em aproveitar o tempo que o aluno está na escola para atender a “sua saúde, nutrição, sanidade física e mental, bem-estar social”, além do “aprimoramento da própria oferta pedagógica, enriquecida por ambiente cultural e adequado, lazer orientado, estudo dirigido, leitura sistemática etc”. (DEMO, 1994, p. 38). Para dar conta de todas essas atividades a doutrina da atenção integral requer necessariamente uma ampliação do tempo diário em que o aluno passa na escola.

Percebe-se que a perspectiva da atenção integral ultrapassa os aspectos pedagógicos, visando atender as necessidades básicas das crianças no que diz respeito principalmente à higiene, à alimentação e à segurança. Para tanto, a relação com o tempo integral é crucial, já que para dar conta de no mínimo três refeições diárias, cuidados básicos com a higiene, e manter as crianças em segurança enquanto seus pais estão em horário de trabalho, o tempo ampliado é uma necessidade, assim o tempo integral se constitui enquanto característica fundamental do atendimento integral.

Rodrigues e Brandalise (1998) apontam que a questão do tempo integral se relaciona intimamente com a questão da vulnerabilidade social, da disciplina e da formação de mão de obra, além do caráter compensatório já citado. Na escola de tempo integral o aluno estaria protegido da marginalidade presente no meio onde vive, aprenderia as habilidades e competências necessárias para ser um cidadão

adaptado às demandas da sociedade e, em especial, do mercado de trabalho, bem como, poderia suprir as carências na higiene, alimentação, cultura, etc.

Assim, a escola que parte da perspectiva da atenção integral, necessita também do tempo integral, uma vez que a possibilidade de uma proposta como essa se efetivar em um turno de apenas 4 horas diárias é muito remota. Já a situação posta de maneira inversa, não caracteriza essa relação de dependência. Uma escola em tempo integral pode ou não compactuar da proposta de atenção integral.

Fica nítido que a doutrina da atenção integral tem um público-alvo bem definido, os filhos mais carentes da classe trabalhadora. Assim, se as políticas públicas de educação integral têm se voltado para a doutrina da atenção integral, e quem é atendido por essas políticas é a classe trabalhadora, isso constitui uma situação-problema, uma vez que reforça a dualidade da escola. Uma educação mais erudita para a classe dominante e uma educação extremamente compensatória para a classe trabalhadora. Uma escola que atende a formação da elite dirigente e outra que garante a formação de mão de obra, pois para assegurar que o aluno mais carente tenha a possibilidade de aprender leitura, escrita, as operações matemáticas básicas e algumas habilidades necessárias à vida nesta forma de sociabilidade, antes é preciso garantir que essa criança sobreviva e se desenvolva com o mínimo de qualidade em questões relacionadas à segurança, à nutrição, à higiene etc.

No entanto, vale ressaltar que educação integral não é uma modalidade de ensino, mas diz respeito à própria concepção de educação e não pode se restringir a atenção integral, se esta última for considerada como atendimento as necessidades básicas para sobrevivência. Assim, é preciso explorar o que se entende por educação integral, não necessariamente vinculada ao tempo integral e a doutrina da atenção integral. Essa diversidade de termos que se utilizam – educação integral, educação de tempo integral, atenção integral - pode causar certa confusão. Neste trabalho, entende-se que educação integral é a educação mais completa possível.

O conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo, podendo ser entendido como a associação dos conteúdos escolares ao tempo ampliado e à atenção integral; ou então, como formação do sujeito em todas as suas potencialidades; ou, ainda, como educação que valorize a singularidade, as diferenças; entre diversas outras possibilidades de conceituação. O que vem a diferenciar cada uma dessas perspectivas são as concepções teórico-práticas que

as sustentam. Educação integral do ponto de vista neoliberal certamente não coincide com o conceito de educação integral de uma visão verdadeiramente emancipadora. Neste sentido, proponho abordar esta temática a partir da cisão entre perspectivas que compactuam com a manutenção do sistema do capital e perspectivas emancipadoras.

1.2. CONCEITO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A perspectiva de impossibilidade de uma transformação do modelo econômico vigente é muito mais compartilhada entre a sociedade em geral, e também no meio acadêmico, do que uma perspectiva revolucionária. A ideia de capitalismo como fim da história e passível de aperfeiçoamento parece ter uma aceitação muito maior. Portanto, considera-se o reformismo como pensamento hegemônico, pois se a impossibilidade de outra forma de sociabilidade é tomada como premissa, não há mais o que fazer, senão reformas, mudanças e aperfeiçoamentos na estrutura sob a base já existente.

Gallo (2011), D'Ambrosio (2012), Moll (2012), Cavaliere (2002), entre outros, são autores que podem ser considerados expoentes na discussão sobre educação integral e podem ser apontados como expressão do pensamento hegemônico acerca desta temática. Compreende-se que cada autor tem sua orientação político-filosófica, no entanto, de modo geral, partilham de pensamentos que muito se assemelham no sentido de conceituar educação integral.

Gallo (2011, p. 2), autor que se dedicou a diversos textos sobre educação e anarquismo, rotula como interessante a perspectiva de educação integral do movimento anarquista construída a partir da organização operária e baseada na crítica à exploração capitalista, no entanto, classifica esta perspectiva como anacrônica, uma vez que emergiu no final do século XIX. Desta forma, esses pressupostos não poderiam “ser simplesmente transplantados para nossa época. Nos dias de hoje, já não se compreende o ser humano como uma unidade sólida e indissolúvel”. Neste panorama, o autor aponta para o novo conceito de educação integral a partir de uma reinvenção da escola:

Nesta reinvenção, também a educação integral precisa ser ressignificada. Um caminho possível é o de tomar o ser humano não mais como unidade,

mas como multiplicidade em constante transformação. Educar integralmente já não significa educar o indivíduo em sua inteireza, em sua integralidade, mas proporcionar um processo educativo singularizante, no qual cada estudante possa viver seus próprios encontros e produzir seus aprendizados, em relação solidária com seus colegas e com os educadores. (GALO, 2011, p. 2).

Para o autor, a educação integral pode ser uma realidade ainda nessa forma de sociabilidade, para tanto, requer que a escola possibilite ao aluno construir aquilo que ele vai aprender, de acordo com a sua subjetividade, levando em conta as experiências vividas e a solidariedade.

De acordo com D'Ambrosio (2012, p. 107), educação integral relaciona construção de conhecimento a um sistema de valores amparados por uma ética primordial. Segundo o autor, o mundo e a vida humana estão ameaçados pelos pactos sociais em defesa do equilíbrio econômico, que resultam na miséria de mais de 80% da população mundial. No entanto, o autor afirma que os pactos são importantes, mas não da maneira como vêm sendo celebrados. É necessária então uma reforma social e econômica, mas não qualquer reforma, ela deve ser pautada em princípios éticos que primem o respeito ao outro, a solidariedade e a cooperação, pois "já que é interdito questionar se devem existir ricos e pobres. Que pelo menos exista dignidade nas relações". Para ele, o objetivo da educação integral é a obtenção de um estado de paz em várias dimensões - paz interior, paz social, paz ambiental e paz militar. Por meio da educação poder-se-ia então apreender determinados comportamentos necessários para garantia da paz na vida em sociedade.

A concepção de educação integral de D'Ambrosio reflete em grande parte o pensamento hegemônico de que através da educação é possível atingir uma harmonia entre as pessoas, conferindo dignidade às relações sociais, sem romper com o sistema econômico vigente, pois nesta perspectiva a organização em classes sociais é estática, impossível de ser superada e por isso inquestionável.

Já para Rabelo (2012) a educação integral, mediante a ressignificação dos tempos e espaços, permite uma educação autêntica que confere liberdade para escolha do próprio destino e desenvolvimento das potencialidades do educando. A liberdade apontada pelo autor refere-se à liberdade de ser diferente. Trata-se de uma perspectiva voltada para a subjetividade, o que se assemelha muito a concepção de Gallo.

A investida do Itaú Social e da Cenpec apresenta a noção de educação integral como a ressignificação dos espaços e tempos educativos, relacionada à garantia do direito à educação, à proteção e à inclusão. A “concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética” (TENDÊNCIAS..., 2011, p.10) de nossas crianças e adolescentes visando uma aprendizagem significativa.

Cavaliere (2002), um dos fortes nomes da pesquisa em educação integral no Brasil, propõe o retorno, repaginado, ao ideário escolanovista de educação enquanto reconstrução da experiência como base para a nova identidade que a escola brasileira vem assumindo. O caráter repaginado do escolanovismo proposto por Cavaliere ficaria por conta da teoria de Habermas, que seria capaz de subsidiar uma pedagogia nova “adequada aos desafios da modernidade tardia em que vivemos”. (CAVALIERE, 2002, p. 268).

Esse ideário viria ao encontro da necessidade de uma ação socialmente integradora em oposição ao caráter discriminatório da pedagogia tradicional, que através da reprovação, da rigidez dos conteúdos, da rejeição às diferenças e da disciplina formal, seria o principal responsável pela exclusão e pelo fracasso escolar. A autora tem bem claro que os ideais escolanovistas estão no âmbito do liberalismo e que contribuem para a manutenção da sociedade capitalista, porém, classifica como impróprio reduzir “um amplo e consciente movimento de questionamento do instituído a uma estratégia de controle” (2002, p. 264) de uma classe sobre outra, pois entende que:

O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor. (CAVALIERE, 2002, p. 264).

Moll (2012), outro expoente da pesquisa atual no campo da educação integral, em consonância com Cavaliere, propõe a retomada do legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro - representantes brasileiros da Escola Nova - para pensar a nova agenda de educação integral, visando o aprofundamento da democracia e o enfrentamento das desigualdades sociais “por meio de concertações entre estado e sociedade, entre escolas e famílias pelo regime de colaboração” (p. 145). A autora

aponta que educação integral compreende “necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros”, para tanto, se faz necessária à ampliação do tempo para a “reinvenção do cotidiano escolar”. (MOLL, 2012, p. 145).

Percebe-se que as concepções de educação integral que colaboram com a manutenção da sociedade do capital, se constituem como hegemônicas e se baseiam em ideários neoliberais e escolanovistas. Nesta perspectiva, utilizam-se frequentemente os termos ressignificação, reconstrução, reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação fundamental na base. A ideia de educação para paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode *cair como uma luva* para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negando a ideia de uma possível revolução. A proposta do desenvolvimento das potencialidades do educando também é enaltecida, porém numa perspectiva micro, onde a individualidade e as experiências subjetivas são postas em evidência, como se a partir do momento em que o sujeito estivesse bem consigo mesmo - em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos etc. - estaria automaticamente bem com os demais sujeitos e com o mundo, e assim todos os problemas sociais seriam minimizados nesta relação entre sujeito e seu interior, e a harmonia poderia então vigorar plena.

No entanto, a questão é muito mais séria do que estar em paz consigo mesmo ou de dar novo significado à escola, à outros espaços e outras relações. Os problemas educacionais são reflexos da sociedade desigual, da luta classes, da pobreza em todos os sentidos possíveis desta palavra, e isso não será solucionado por meio da educação.

1.3. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITO ONTOLÓGICO E A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Tendo em vista que educação integral é educação na sua inteireza e não uma modalidade de ensino, faz-se necessário analisar o que se entende por educação. Neste sentido, considera-se importante esclarecer o que é educação no sentido ontológico do termo, ou seja, captar o caráter de unidade da educação,

aquilo que ela é em sua gênese, para posteriormente abordar os aspectos de identidade, aquilo que ela é em determinado momento histórico, neste caso, na sociedade capitalista. Para tanto, vem à tona as contribuições de Tonet (2013), Saviani (1994), Lukács (2013), Meszáros (2014), Marx (2004), Ferreira Jr e Bittar (2008), entre outros, nesta tarefa de compreender o conceito de educação na sua integralidade.

Tonet (2013) afirma que a educação é uma atividade humana, fundamental para a reprodução do ser social, e para entender essa relação entre ser social e educação, pretende-se aqui uma análise ontológica, partindo da categoria trabalho que, como aponta o autor, constitui-se enquanto raiz ontológica do ser social.

Uma das primeiras coisas a serem consideradas numa perspectiva ontológica é compreender que, para que os homens possam existir necessitam transformar a natureza. Essa intervenção do homem na natureza é o trabalho. No processo de trabalho o homem transforma não só a natureza, mas também a si mesmo. Como o homem não existe sozinho, ao transformar a natureza e a si mesmo, transforma também a sociedade. Deste modo, o “trabalho é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade”. (LESSA; TONET, 2011, p. 27). Vejamos algumas considerações que aqui se fazem fundamentais para compreender o trabalho como matriz do ser social:

[...] todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir; [...] todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não possuía; [...] todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva. Essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho, os quais, modificando a realidade, darão origem a novas situações, e assim por diante. (LESSA; TONET, 2011, p. 27).

Em síntese, o processo de trabalho gera novos acontecimentos, novas demandas e perspectivas, modificando assim o indivíduo, o meio onde ele vive e a sociedade como um todo. É em torno do processo de trabalho que a sociedade se organiza, se mantém e também se modifica.

Tendo entendido que aqui se considera o trabalho como fundante do ser social, cabe agora entender sua relação com a educação. A educação, no seu

sentido amplo é inseparável do trabalho, diferente dele – já que educação é o intercâmbio entre homem-homem e trabalho é intercâmbio entre homem-natureza – porém inseparável. Para que o trabalho se efetive é necessário que o indivíduo se aproprie de determinados conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, objetivos etc. Sendo assim, a educação é uma mediação para o trabalho.

Essa apropriação, garantida através da educação, se dá em dois níveis: o do indivíduo e o da comunidade. O primeiro, no sentido de que essa apropriação possibilita ao indivíduo fazer parte do gênero humano, pois diferentemente dos animais que encontram os meios para sobrevivência por meio do instinto fundamentalmente biológico, o homem, para garantir sua existência, necessita de meios fundamentalmente sociais, já que, ao nascer, ele não sabe o que é necessário para continuar existindo, por isso necessita tomar posse daquilo que já é conhecido por outros homens. Neste processo, o homem recria e desenvolve esses conhecimentos. O segundo, o momento da comunidade, no sentido de que ao se desenvolver necessitou de elementos já produzidos por outros homens, e ao recriar esses conhecimentos, contribui para o desenvolvimento não só individual, mas também do gênero humano. (TONET, 2013).

Neste sentido, depreende-se que a educação é fundamental para a conservação e reprodução do gênero humano. Conservação e reprodução necessárias, enquanto elementos positivos, desprendidos de contexto político-ideológico. Assim, “conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero”. (TONET, 2013, p. 250).

[...] podemos resumir a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2013, p. 256).

A educação é, então, uma mediação entre o indivíduo e a sociedade e exerce papel fundamental no processo de autoconstrução do homem. Conclui-se assim, que a educação é essencialmente positiva, e no sentido ontológico, educação

integral possibilitaria a máxima apropriação possível de tudo aquilo produzido pelo gênero humano, garantido, assim, a reprodução do gênero e seu desenvolvimento.

Lukács (2013, p.130-131) aponta que a educação do homem, entendida no sentido amplo, nunca estará concluída, pois determinadas circunstâncias da vida podem exigir-lhe coisas bem diferentes daquelas às quais a educação estrita, aqui entendida com educação escolar, o preparou. Assim, a educação no sentido amplo, para ele, consiste “em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”, “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Nesta perspectiva, uma educação integral no sentido amplo, seria aquela que daria aos homens as máximas possibilidades de lidar com novas situações.

Temos aqui dois aspectos importantes da educação em sentido amplo: a conservação e a transformação. A conservação de todos os conhecimentos que a humanidade já produziu e a superação deste estado pela incorporação de novos elementos que levam ao desenvolvimento do gênero e a transformação deste. No entanto, esses elementos da educação - conservação e transformação - antes positivos, podem adquirir outro caráter e contribuir para a perpetuação ou revolução de determinada forma de produção e organização sociais. Deste modo, a educação, em determinada forma de sociabilidade, pode vir a ter aspectos muito mais negativos do que positivos, e vice-versa.

Saviani (1994) traz uma importante contribuição para compreender a educação em diferentes formas de sociabilidade. O autor retoma a constatação de que inicialmente, no comunismo primitivo, a educação dos homens coincidia inteiramente com o processo de trabalho. No entanto, quando o homem se fixa na terra e consegue produzir excedente surge a propriedade privada e organização em classes. Os não proprietários continuam a se educar em sua relação com o trabalho, enquanto que os proprietários ocupam seu ócio com outras atividades tidas como dignas. “Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio”. (SAVIANI, 1994, p.2). É assim que se dá o surgimento da escola, que em grego significa lugar de ócio, onde aqueles que vivem do trabalho alheio recebem uma educação diferenciada, desvinculada das relações de trabalho imediatas. Essa cisão entre a educação

escolar, como forma de educação de uma classe economicamente favorecida, e educação no trabalho, para a classe trabalhadora, persiste, predominantemente, durante a Antiguidade e a Idade Média. “Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho”. (SAVIANI, 1994, p. 3).

Com o advento da sociedade capitalista há uma mudança profunda na forma como os homens se organizam. A centralidade da cidade e das atividades industriais em relação ao campo e às atividades agrícolas, a ideia de contrato e de liberdade substituindo as relações servis requerem agora outra forma de educação predominante. “Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito”, por isso há necessidade de generalização da escrita e de determinados conhecimentos e habilidades no sentido de impulsionar o progresso. (SAVIANI, 1994, p. 5).

Se na Idade Antiga e Média o acesso à escola não era universalizado, a questão não se assenta na falta de vontade política, nem na pseudo-obscuridade científica da época, mas sim na necessidade, ou não, de uma educação desta natureza frente à forma de produção predominante no período. Assim, a educação escolar vai se tornar a forma dominante de educação na sociedade capitalista.

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se porque as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, subordinam-se à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui, com a questão escolar, o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. Nesse sentido, é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário, assim, formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma mais desenvolvida de educação. Hoje em dia, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando, mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar. (SAVIANI, 1994).

Observa-se, assim, que a educação escolar contempla as necessidades do modelo produtivo vigente. Neste sentido, Mészáros (2014, p.35) afirma que o papel da educação escolar na sociedade capitalista é muito claro: a) fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva; b) gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. No entanto, o autor também aponta que “as instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte” (p. 44). Aqui Mészáros traz à tona questões a respeito de essência e forma. Quando o autor se refere à educação formal, não está fazendo a leitura apenas da instituição escolar enquanto espaço formalizado de educação sistematizada. A ideia que ele apresenta é de que a educação escolar é uma das formas, uma das possibilidades dentro do complexo que é a educação. Para Mészáros, uma educação que busca romper com a lógica do capital, com vistas à emancipação humana, não pode requerer mudanças apenas de forma, mas sim de essência. A perspectiva socialista/comunista de educação parte justamente desta transformação radical, essencial.

Emancipação humana e o desenvolvimento do homem integral, essas premissas, na perspectiva marxista, estão relacionadas ao conceito de omnilateralidade, no qual o trabalho também é categoria fundante.

Evidenciado o trabalho nesta forma de sociabilidade, o seu caráter negativo é predominante, uma vez que aliena o homem, tanto no processo de produção como no produto final. A exposição de Marx acerca do processo de alienação, chamado também de estranhamento, nos ajuda a entender esse caráter negativo do trabalho na sociedade do capital:

[...] o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva. [...] Em que consiste, então, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (Äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sabe bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...] Finalmente, a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim, como religião e auto-atividade de fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como atividade

estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo. (MARX, 2004, p.82-83)

De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 642), “o processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto”. Essa alienação se reflete também no processo educativo, uma vez que “as representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material”. (MARX; ENGELS, 1999a, p. 20).

No decorrer da história esse processo se reflete também na dicotomia entre a educação burguesa e a educação da classe trabalhadora. A primeira recebendo uma educação mais humanística, enquanto que a segunda tem acesso à uma educação mais elementar, direcionada para o trabalho manual. Mesmo a classe trabalhadora tendo acesso ao conhecimento mais erudito, esta não deixa de ser alienada e unilateral, pois “a fruição de que pode dispor a classe possuidora, é uma condição de positividade apenas relativa, porque a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a omnilateralidade”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 643).

A omnilateralidade é, então, o oposto da unilateralidade. De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 644), enquanto a unilateralidade é parcial, fragmentada, focada em poucos aspectos dentre as potencialidades humanas, a omnilateralidade é o desenvolvimento integral, é “a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” como também a “totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído”.

A perspectiva da emancipação humana corrobora a necessidade da formação omnilateral. No entanto, essa formação integral requer a cisão com o paradigma do capital para que o ser humano seja livre do trabalho alienante, e possa desfrutar de tempo livre para desenvolver plenamente suas potencialidades. Assim, a omnilateralidade, falando da perspectiva da totalidade⁷, é impossível sob a ótica do capital. Porém, “o processo da omnilateralidade do homem não se dará nos marcos do ‘zero histórico’, ou seja, o movimento em si já nasce no âmago das próprias relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 645),

⁷ Totalidade na perspectiva das máximas relações possíveis.

a partir de uma educação que entrecruze as dimensões intelectuais, físicas, tecnológicas etc.

É importante esclarecer que uma educação na perspectiva da emancipação humana, da integralidade, carrega consigo alguns princípios e condições que podem servir como norte para a educação atual. Esses princípios e condições dizem respeito a uma perspectiva revolucionária em contraposição a visão idealista de educação integral. Nesse sentido, Tonet (2013) aponta alguns requisitos para uma atividade educativa de caráter emancipador.

O primeiro requisito apontado pelo autor trata da clareza sobre o objetivo que se deseja atingir. Se nos comprometemos com a perspectiva revolucionária de educação integral, este fim é a emancipação humana e de acordo com Tonet (2013, p. 261) “só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a se alcançar”. Aqui não se trata só de desejar a emancipação humana, mas de ter um “domínio amplo e aprofundado” sobre ela (2013, p. 267).

Um segundo requisito apresentando por Tonet (2013, p. 267) é “a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico, em suas dimensões universais e particulares”. Essa condição trata da necessária compreensão sobre os problemas atuais, levando em conta as dimensões do universal, singular e particular, bem como o entendimento “de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social” (2013, p. 267) e que essa forma de sociabilidade está estruturada sob o tripé capital-trabalho-Estado.

Outro requisito indicado pelo autor é o “conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação” (TONET, 2013, p. 269), uma vez que o conceito de educação integral numa perspectiva revolucionária difere-se fundamentalmente do conceito idealista. Nessa perspectiva, é necessário saber de qual educação está se falando e quais premissas ela emprega.

Mais um requisito defendido por Tonet (2013, p. 269), é a necessidade do “domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber”, expressando a emergência tanto de um posicionamento político, por parte do educador, quanto de um saber que não seja medíocre, ou seja, é importante uma apropriação adequada dos conhecimentos historicamente produzidos e estes conhecimentos precisam estar articulados com as práticas sociais.

O último requisito para uma prática educativa emancipadora, segundo Tonet (2013, p. 272) é a articulação entre a atividade educativa e a luta da classe trabalhadora, pois “muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla”.

Tonet (2013, p. 273) ainda afirma que “a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico”, ou seja, permitir que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Obviamente que esses requisitos não dizem respeito a atividades educativas emancipadas, mas sim, aquelas que carregam, potencialmente, elementos que podem contribuir com a emancipação humana e com a educação omnilateral. A respeito da omnilateralidade Ferreira Jr. E Bittar (2008, p. 644) nos alertam que, uma vez que Marx focou sua análise no modo de produção capitalista, “dispomos muito mais de elementos explicativos sobre a unilateralidade do que sobre a omnilateralidade. Dado o caráter não utópico da pesquisa marxiana” a omnilateralidade ainda está por ser desenvolvida. Assim, as possibilidades dentro da perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade são muitas e o fato do comunismo ainda não ter se concretizado não o torna improvável, pelo contrário, ele se faz cada vez mais necessário para que a liberdade humana possa ser plena e os homens possam se desenvolver integralmente.

Pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. No entanto, existem requisitos que, se atendidos, podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive.

Visando uma compreensão ampla, entende-se necessário apresentar o máximo de determinantes que colaboram para que o objeto estudado se apresente como realmente é na materialidade. Na esteira desse pensamento, a próxima seção apresenta algumas propostas, intituladas de educação integral, consideradas como referências na implementação do tempo integral no Brasil, as quais certamente influenciaram o construto teórico-prático para a atual agenda que orienta a educação integral na atualidade.

1.4. EDUCAÇÃO 'INTEGRAL' EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO

A educação em tempo integral é vivenciada no Brasil desde os colégios jesuíticos da época colonial, assim como os liceus e colégios do império e do período republicano. Porém, de acordo com Giolo (2012, p.94-95), essa realidade era inacessível aos segmentos populares, sendo exclusividade da classe dominante, pois na “história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo”. Assim, as escolas das massas visavam muito mais à incorporação de hábitos laborais do que de hábitos intelectuais, no intuito de alfabetizar e logo encaminhar para o mercado de trabalho. Desta forma, uma educação de tempo integral seria um empecilho à necessidade imediata de suprir a demanda do mercado. Ainda segundo o autor, as poucas experiências de educação em tempo integral para as classes populares, contemplavam a qualificação para o mercado de trabalho em nível médio. No entanto, com o crescente processo de urbanização pós anos 1950, mesmo as escolas destinadas à elite, em sua grande maioria, passaram também a se organizar em turnos, o que não teve relevante impacto na educação de sua clientela, uma vez que os alunos oriundos das classes dominantes já dispunham de atividades complementares de caráter cultural, esportivo e científico, além do fato da cultura escolar fazer parte do contexto em que este aluno se insere, “o que faz com que a família, mas não apenas ela, dissemine, por meio das relações espontâneas e cotidianas, conteúdos típicos da escola” (GIOLO, 2012, p.94-95), evidencia-se, assim, a elitização dos conteúdos escolares, que parecem estranhos a uma determinada classe e naturais à outra.

Entre 1900 e 1930 é que no Brasil ocorrem as primeiras experiências marcantes no que diz respeito à educação integral, neste sentido, Coelho (2009) destaca as influências do movimento integralista, do anarquismo e dos projetos escolanovistas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

O movimento integralista surgiu no Brasil na década de 1930. Inspirado pelo fascismo enaltecia valores como espiritualidade, nacionalismo, civismo e disciplina, a partir da tríade fundamental: Deus, pátria e família. O integralismo ganhou visibilidade e se legitimou enquanto perspectiva política com o Manifesto de Outubro de 1932, sob a liderança de Plínio Salgado. Além de respaldar uma determinada

visão de homem e sociedade, o integralismo tratava também do aspecto educativo, na perspectiva da educação integral que formasse o homem integral em seus aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais. Sob a ótica integralista, educação e instrução são elementos dissociados, sendo que a instrução diz respeito à formação intelectual e o enriquecimento da inteligência, enquanto que a educação trata da formação do caráter. Longe de ser apenas um movimento ideológico sem resultados práticos, pode-se verificar que, de acordo com os jornais integralistas da época, em 1937 o número de escolas na perspectiva integralista chegava aos 3.000 em todo país. (COELHO, 2005).

De acordo com Coelho (2009), a investida do movimento integralista representa a influência do conservadorismo nas propostas de educação integral. Wallerstein (1996) aponta que o conservadorismo se caracteriza pelo rechaço à modernidade e seus ideais, como, por exemplo, a perspectiva democrática.

Cabe ressaltar aqui, que este movimento não ficou esquecido ao longo da história, mas se mantém vivo. De acordo com o site da Frente Integralista Brasileira, constantemente atualizado, o integralismo não é um partido político, mas um “movimento cívico-político-cultural de renovação moral e social, propugna a implantação no Brasil, do Estado Integral, isto é, do Estado Cooperativo Cristão”. (INTEGRALISMO...2016) Trata-se claramente de uma perspectiva político-filosófica conservadora, sendo possível encontrar seus pressupostos de maneira muito ativa nas recentes manifestações do início de 2015 contra a corrupção no país e a favor do *impeachment* da presidenta eleita, mas que levantava diversas e também divergentes bandeiras. Muitos dos manifestantes reivindicavam a intervenção militar em defesa da pátria, da família e de valores cristãos. Para exemplificar como muitos aspectos do ideário integralista se materializam na atualidade, as figuras 1 e 2 são esclarecedoras:

FIGURA 1 – CAMPANHA “DESTRUIR PARA CONSTRUIR”



FONTE: www.integralismo.com.br

FIGURA 2 – MANIFESTAÇÕES NO INÍCIO DE 2015



FONTE: www.google.com

NOTA: Imagens organizadas pela autora.

A figura 1 representa a quebra com o ideário comunista, entendido por muitos conservadores como o responsável pelos problemas sociais. No entanto, a imagem não representa apenas o rechaço por determinado projeto de sociedade,

mas também violência e intolerância diante da suposta necessidade de destruição da perspectiva comunista para a construção de um mundo melhor. Já a figura 2 diz respeito às manifestações do início de 2015. Nos cartazes o ideário integralista é notável.

A discussão sobre a educação integral do início do século XX teve, ainda, a forte influência do movimento anarquista que, diretamente na contramão do conservadorismo, afirmava a necessidade da liberdade humana, da emancipação política, da igualdade, da autonomia. Uma educação integral nos moldes anarquistas buscava contemplar atividades que desenvolvessem expressões artísticas, deleite estético, percepções sensitivas, habilidades manuais e corporais, bem como saúde e instrução profissional, visando à formação física, intelectual e política. O caráter político da educação anarquista se evidenciava, também, pelas atividades propostas como a pedagogia da pergunta, a indução ao espírito coletivo e a solidariedade, além de atividades voltadas à imprensa, entre outras, que remetiam a um viés ideológico progressista. (COELHO, 2009).

Para a concepção libertária, o trabalho é visto como principal princípio educativo e a produção social como a própria vida do homem, deste modo a educação deve ser relacionada à vida, ou seja, deve considerar a relação do homem com o trabalho. Neste sentido, a crítica anarquista à educação escolar burguesa partia do caráter dualista da escola, que refletia a divisão social do trabalho: trabalho manual para a classe dominada e trabalho intelectual para classe dominante. Assim, os trabalhadores recebiam um tipo de conhecimento e a burguesia outro. Nesse contexto, o acesso às ciências e as artes não eram patrimônio da humanidade, mas sim de um pequeno grupo. (MORAES, et al, 2012).

De acordo com Calsavara (2002), o movimento anarquista compreendia educação integral em sua tríplice dimensão: formal, não-formal e informal, buscando articular a prática educativa a estes três momentos igualmente importantes da educação. A educação libertária seria, então, um instrumento de transformação social, a partir de princípios de liberdade com objetivo da igualdade. No entanto, essa concepção de educação se afastava dos métodos tradicionais, eliminando procedimentos de avaliação como exames, prêmios ou castigos e utilizando o jogo como atividade pedagógica coletiva e privilegiada, estimulando a solidariedade, a curiosidade e a liberdade. (MORAES, et al, 2012).

Eram escolas mistas, sem exames, sem promoções, sem castigos ostensivos, combinando um currículo convencional com a difusão dos princípios anarquistas. Seus fins e objetivos podem ser resumidos em três itens principais: 1) Libertar a criança do progressivo envenenamento moral que lhe é transmitido através da educação religiosa ou do governo; 2) Desenvolver junto à inteligência a formação do caráter, apoiando toda a concepção moral sobre o valor da solidariedade; 3) Permitir que o professor trabalhe com autonomia e dinamismo não escondendo verdades científicas e não falseando a história. (CALSAVARA, 2002, p.6).

A rede de práticas educativas formada por iniciativas anarquistas tem como principal expoente as Escolas Modernas Racionalistas em íntima relação com o movimento operário. De acordo com Marques (1992, p. 4), “o relacionamento sempre foi umbilical: quando este era ascendente, as escolas também o eram, quando o movimento entrava em declínio, as escolas também o sentiam”.

Gonçalves e Nascimento (2007, p. 72) apontam que nestas escolas “crianças e adultos podiam estudar em uma atmosfera de liberdade, espontaneidade e amizade, em contraste com o autoritarismo, disciplina e obediência cega que imperava nas escolas brasileiras”. Porém, as escolas anarquistas brasileiras não sobreviveram à extrema perseguição da classe dominante, do Estado e das organizações religiosas. Essas escolas foram obrigadas a fechar as portas pelo não cumprimento da legislação acerca do funcionamento das instituições escolares e por disseminar ideias anarquistas e comunistas. É uma difícil tarefa realizar um estudo mais aprofundado das práticas educativas nas escolas de caráter anarquistas, uma vez que devido à repressão da década de 1930 muitas fontes foram destruídas. Para Coelho (2009), as iniciativas anarquistas de práticas educacionais representam a influência do socialismo enquanto corrente político-filosófica. Entende-se aqui, que anarquismo e socialismo não são sinônimos, mas que apresentam alguns princípios que se assemelham, especialmente no que diz respeito ao interesse na libertação da classe trabalhadora e na derrocada do Estado burguês⁸.

Tanto a educação influenciada pelo movimento anarquista, quanto à influenciada pelo movimento integralista, constituíram-se enquanto iniciativas da sociedade civil organizada e não como políticas públicas. É a partir do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, também chamado de escolanovismo brasileiro, que os ideais da educação integral foram amplamente difundidos no

⁸ Não é objetivo deste trabalho discutir a ideologia anarquista. Neste texto, a perspectiva socialista/comunista permeia a análise e ficará mais clara ao longo da dissertação.

Brasil. Segundo Esquinsani (2008, p. 3), o “projeto capitaneado por Anísio Teixeira constitui-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral”. De acordo com Coelho (2009), trata-se da influência do liberalismo enquanto corrente político-filosófica, com bases no pragmatismo de Dewey.

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova. (VASCONCELOS, 2012, p. 157).

Em 1950, a partir da perspectiva escolanovista, temos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, fundado por Anísio Teixeira em Salvador, Bahia. O projeto requeria uma grande estrutura física, tratava-se de um espaço escolar bipartido, com 5 prédios, sendo 4 deles chamados de escola-classe, que contemplavam os elementos da instrução como leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e ciências sociais e a organização das turmas de alunos se daria pelo fator idade/série. Já o quinto prédio, a escola-parque, trataria dos elementos da educação, compreendendo atividades socializantes, educação artística, trabalhos manuais e artes industriais, as turmas deveriam ser organizadas não por idade, mas por interesses comuns. A escola-parque ofertava atividades no contraturno para os alunos das escolas-classe, buscando aliar tempo integral à formação integral. De caráter compensatório⁹, a proposta objetivava atender crianças e adolescentes das classes populares em período integral.

Neste projeto, educação e instrução eram elementos dissociados, o que contribuía para uma cisão entre atividades prazerosas e atividades escolares. Após o golpe militar de 1964, o projeto idealizado não consegue resistir à repressão. Das

⁹“Este conceito denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Nesse nível de generalidade, o conceito aplica-se a sociedades historicamente determinadas e refere-se às opções de políticas sociais de seus governos. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social”. (SILVA, 2010).

vingte e oito escolas previstas, apenas cinco foram construídas e se mantêm funcionando até hoje, porém com estrutura física e pedagógica precárias. (RODRIGUES e BRANDALISE, 1998; COELHO, 2009; VASCONCELOS, 2012).

Em 1980, Darcy Ribeiro idealiza o CIEP, Centro Integrado de Educação Pública, implantado de 1983 a 1987 e retomado de 1991 a 1994 no governo de Leonel Brizola, inicialmente no Rio de Janeiro. Na proposta idealizada por Darcy Ribeiro, os CIEPs deveriam ter um projeto arquitetônico próprio que contemplasse espaços para atendimento médico e odontológico, atividades artísticas, físicas e culturais, além das atividades curriculares obrigatórias, para tanto a jornada necessitava ser ampliada para período integral. Diferente do projeto de Anísio Teixeira, os CIEPs pretendiam mesclar atividades escolares e as demais atividades em uma mesma estrutura física, visando à integração destas atividades entendidas como componentes curriculares necessários. No entanto, tratava-se de uma proposta assistencialista e o ensino ficava em segundo plano. Para efetivação da proposta foram construídas aproximadamente 500 escolas com projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer. O então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, com vistas à presidência da república, tinha pretensão de expandir a experiência dos CIEPs a nível nacional. No entanto, com o fim da gestão de Brizola o projeto não teve continuidade e os prédios que já estavam prontos passaram a funcionar como escolas em turnos. (RODRIGUES e BRANDALISE, 1998; COELHO, 2009; PERCURSOS..., 2013).

Em 1986, no estado de São Paulo o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança visava o atendimento à criança e a extensão do tempo na escola, através de repasses financeiros aos municípios conveniados. Coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com caráter intersetorial, o programa tinha apoio das Secretarias de Saúde, Cultura, Trabalho, Promoção Social, Esporte e Turismo. O PROFIC financiava experiências já existentes, sem interferir diretamente na gestão e na realização das propostas das instituições participantes. A assinatura de convênios e o repasse de verbas às instituições de assistência social não obtiveram o sucesso esperado, atingindo um reduzido número de alunos, deste modo o PROFIC foi extinto em 1993. Vale destacar que o PROFIC não se tratava de uma instituição de ensino, mas de um projeto que ganhou corpo

através das ações de diversas Secretarias, com foco, mais uma vez, no assistencialismo. (RODRIGUES e BRANDALISE, 1998; VASCONCELOS, 2012).

Outro empreendimento de educação integral no Brasil foram os CIACs e os CAICs, classificadas por Giolo (2012, p. 95) como experiências “efêmeras e eleitoreiras”. Inspirados nos CIEPs e no PROFIC, os CIACs, Centros Integrados de Apoio à Criança, apresentado em 1991 pelo então presidente da República Fernando Collor de Mello, previa a construção de 5.000 escolas nas 600 maiores cidades do Brasil. Os CIACs tinham por objetivo melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes carentes matriculados no ensino fundamental a partir da articulação de programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, em turno integral. (COSTA, 2011; MENEZES e SANTOS, 2002). Costa (2011) aponta para a autonomia relativa e articulação do aspecto educacional com a saúde e cultura presentes nesse projeto.

É de se ressaltar a preocupação com a questão da descentralização, diversificação e focalização do atendimento dentro do programa, apontando para uma maior participação do poder e comunidade locais, bem como para a atuação de organizações não governamentais e a cooperação de organismos internacionais. (COSTA, 2011, p. 53).

Em 1992, após o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência da república e o nome do projeto foi modificado para CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança, passando a fazer parte do PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Da projeção de 5.000 escolas apenas 444 saíram de papel, e de acordo com Esquinsani (2008, p.3) “pouco diferiram de uma escola regular”. Costa (2011) expõe que uma das principais críticas aos CAICs reside na questão do orçamento, que seria oneroso demais aos cofres públicos, custando em média 2 milhões de dólares por unidade. Vasconcelos (2012, p. 27) aponta que atualmente os CAICs vêm “sofrendo a descaracterização da proposta e a falta de manutenção de seus prédios”. Novamente o caráter assistencialista se faz presente no projeto de educação integral dos CIACs/CAICs, uma vez que cada CAIC abriga um ambiente escolar, mas não se trata de uma escola apenas, e sim de um espaço físico que deveria contemplar a articulação de diversos serviços com foco na Filosofia da Atenção Integral.

Os projetos de educação integral no Brasil, até então, não conseguiram se constituir enquanto política pública sólida e abrangente. As experiências representaram muito mais tentativas de atenção integral de natureza assistencialista e compensatória do que de educação integral. A superação destes obstáculos é a tentativa do “Programa Mais Educação”, que tem por objetivo a indução da construção da agenda de educação integral no Brasil. Essa questão será tratada em seção posterior.

1.5. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA PÚBLICA: MARCOS LEGAIS, NORMATIVOS E POLÍTICO-INSTITUCIONAIS

A educação integral em tempo integral encontra amparo na legislação brasileira. Para apontar como se dá esse amparo, neste texto categorizaram-se os marcos em: legais, normativos e político-institucionais. Os marcos legais são aqui entendidos como leis e decretos. Os marcos normativos dizem respeito as portarias e pareceres. Já os marcos político-institucionais são documentos orientadores e expressam as intenções das ações de determinados governos. O quadro a seguir mostra, em ordem cronológica, a partir da Constituição Republicana de 1988, os principais marcos no que diz respeito à educação integral:

FIGURA 3 - MARCOS LEGAIS, NORMATIVOS E POLÍTICO-INSTITUCIONAIS



FONTE: Dados da pesquisa.

NOTA: Organizados pela autora.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi um marco para legitimar a educação enquanto direito social e dever do Estado. Apontando, no artigo 205, a finalidade da educação como sendo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” o texto constitucional se assemelha a muitos discursos de educação integral como sendo a formação mais completa possível, porém não aprofunda o que seria esse pleno desenvolvimento da pessoa. O texto também deixa margem sobre qual o papel da sociedade em relação à educação, uma vez que propõe que seu provimento e incentivo se deem através da colaboração social. Os princípios apontados pelo artigo 206 como bases para o ensino também remetem às premissas de muitas propostas de educação integral, dentre eles, a gestão democrática, o pluralismo, a liberdade, a igualdade, a garantia de um padrão de qualidade etc. Visto que, no Brasil, um dos fatores que justificam a necessidade da educação integral em tempo integral é a vulnerabilidade social, a emenda constitucional nº 65, de 2010, contribui para reafirmar a necessidade de proteção à criança e ao adolescente em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva de proteção integral, a Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente reitera objetivos da educação expostos na Constituição e confere à criança e ao adolescente uma série de direitos que lhe beneficiam enquanto educando sem, contudo, fazer referências específicas à educação integral. No entanto, o artigo 57 aponta para o estímulo, por parte do poder público, “às pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação” para inserir crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, o que aparenta certa flexibilidade curricular que remete às propostas de educação integral. Já o artigo 58 do ECA trata do acesso às fontes de cultura e do respeito a diversidade de valores culturais artísticos e históricos do contexto social dos educandos, e o artigo 59 expõe que o poder público deve estimular e facilitar a “destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, o que se

aproxima muito da proposta do “Programa Mais Educação”, discutida posteriormente. No artigo 86, o Estatuto valida a importância da colaboração social a partir das ações não governamentais:

A política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1990).

De acordo com Coelho (2009), esta perspectiva de colaboração social ganha força a partir da década de 1990, quando novas perspectivas de educação integral põem em xeque a efetividade dos projetos anteriores e trazem à tona propostas de atividades fora do espaço escolar, parcerias variadas, metodologias diferenciadas e a inserção de novos agentes educativos.

O Projeto Minha Gente se constitui, enquanto marco legal, como primeiro projeto de educação integral a nível nacional. Visava à promoção de ações integradas nas áreas de educação, saúde, assistência e promoção social, voltadas às crianças e adolescentes bem como a integração destes na comunidade. As ações do projeto focavam: I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho. Instituído pelo Decreto de 14 de maio de 1991, pretendia a construção de unidades físicas que dessem suporte a estas ações e a celebração de convênios com entidades estatais e não governamentais para implantação e execução do projeto (BRASIL, 1991). De acordo com Rodrigues e Brandalise (1998), o Projeto Minha Gente se materializou através dos CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança - durante um curto espaço de tempo e contava com diversos programas que compreendiam cultura, saúde e cuidados básicos, ensino fundamental de tempo parcial e integral, educação de jovens e adultos, educação para deficientes e superdotados, creche a partir dos 3 meses de idade, incorporação dos novos meios de comunicação no processo educativo, profissionalização, entre outros programas e ações.

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello (PRN), e a posse de Itamar Franco (PRN), o projeto muda a roupagem e ganha a nomenclatura de Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente. O PRONAICA, Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993, tinha como objetivo realizar ações nas seguintes

áreas consideradas como prioritárias: I - mobilização para a participação comunitária; II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III - ensino fundamental; IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI - assistência a crianças portadoras de deficiência; VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes. Os então chamados CIACs, passam a ser denominados como CAICs – Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente. Esse programa visava à criação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, por meio da integração com organizações não governamentais e com agências internacionais que mantinham acordos de cooperação, o que mais tarde, com a extinção do programa, tornou-se um grande inconveniente ter um espaço físico de responsabilidade de todos e ao mesmo tempo de ninguém¹⁰. (BRASIL, 1993). De acordo com os estudos de Vasconcelos (2012), com o fim do mandato de Itamar Franco e a posse de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) o programa não teve continuidade.

Outro marco fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que estabelece as diretrizes e os princípios da educação nacional. Em seu artigo 1º, apresenta uma concepção de educação que pode ser entendida como educação integral, ampliando as possibilidades educativas para além do ambiente escolar.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Constituição Federal e o ECA, a LDBEN em seu artigo 2º reafirma os objetivos da educação voltados para o tripé desenvolvimento do educando, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como também os princípios que devem embasar o ensino, com a inclusão do inciso “XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Ao tratar da educação infantil, no artigo 29, a LDB aponta como desenvolvimento integral aquele que compreende “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a

¹⁰Como exemplo o CAIC de Ponta Grossa está no terreno da Universidade, portanto é do estado, os professores são funcionários da prefeitura, mas o prédio em si é de responsabilidade do Governo Federal.

ação da família e da comunidade”. Já os artigos 34 e 87, nos parágrafos 2º e 5º, respectivamente, tratam da ampliação progressiva do tempo escolar sem, contudo, especificar um prazo para que esta ampliação ocorra e deixando a possibilidade a critério dos sistemas de ensino.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Reivindicação desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932, o primeiro Plano Nacional de Educação – Lei 10.172- após a redemocratização do Brasil foi aprovado em 2001, com previsão para que as metas propostas fossem atingidas até 2010. O Plano tinha por objetivos: a) elevação global do nível de escolaridade da população; b) melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; d) democratização da gestão do ensino público. O PNE relaciona a qualidade da educação ao maior tempo de permanência na escola e louva os bons resultados das experiências de jornada ampliada. Ao estabelecer metas para o Ensino Fundamental, o PNE propõe a ampliação progressiva da jornada escolar para, pelo menos, 7 horas diárias, no intuito de difundir a escola de tempo integral, priorizando o atendimento às crianças de famílias com menor renda. (BRASIL, PNE, 2001). De acordo com o documento:

[...] o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, PNE, 2001).

No que diz respeito ao financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, engloba o repasse de recursos abrangendo a educação básica, e não somente o Ensino Fundamental, como

previsto pela legislação anterior¹¹, e se constitui como o mais importante mecanismo de financiamento educacional. Dos 25% do total de impostos arrecadados com destino obrigatório à educação, o FUNDEB elevou de 15 para 20% a participação dos estados e municípios na composição do fundo, acrescida da complementação da União, o que implicou diretamente nos programas de educação integral, uma vez que o fundo também se destaca por incorporar o tempo integral a todas as etapas da educação básica, além de colaborar para a compreensão do que seria esse tempo integral, através do Decreto nº 6.253/2007, que define tempo integral como a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias de um mesmo aluno. No entanto o FUNDEB não representa a salvação dos problemas de financiamento da educação, nem mesmo uma ampliação de recursos, mas uma reorganização da aplicação do dinheiro destinado à educação. (SAVIANI, 2007; MENEZES, 2012).

Ainda sobre o financiamento, em 1º de julho de 2010, foi aprovada uma portaria que definiu as ponderações aplicáveis para cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino, referentes à educação básica. Essa portaria previu também o financiamento das escolas com jornada ampliada. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007 durante o governo Lula (PT), é um plano executivo, composto por mais de 40 ações e programas, com vistas à educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, buscando a garantia de uma educação de qualidade alinhada aos princípios constitucionais e ao PNE (BRASIL, 2009 a). Saviani (2007) afirma que o PDE é um projeto ambicioso que agrega diversas ações que influenciam diretamente a educação em vários aspectos, níveis e modalidades. Configurando-se como um grande guarda-chuva orientado pelas 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação e compreendendo a maioria dos programas desenvolvidos pelo MEC, o PDE tem um caráter global.

O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, MEC, 2007, p.11-12).

¹¹ FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Essas *normas gerais* citadas acima são apontadas em nota de rodapé como essencialmente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Sustentado pelos seis pilares: I- visão sistêmica da educação, II- territorialidade, III- desenvolvimento, IV- regime de colaboração, V- responsabilização e VI- mobilização social (BRASIL, 2007), o PDE está intimamente ligado ao atual projeto de educação integral no Brasil. Dentre os programas abarcados pelo PDE encontra-se o “Mais Educação” e diversos outros programas, que devido ao aspecto intersetorial, fazem parte do projeto mais amplo de educação integral, fundamentados pelos mesmos pilares.

O PDE causou insatisfação principalmente entre os militantes que se dedicam a pesquisa de políticas educacionais. Essas críticas são sintetizadas por Masson (2012) e se configuram: a) na descontinuidade nas políticas, pois não se respalda no PNE, que deveria se constituir como o verdadeiro plano de educação; b) na primazia dos resultados através de índices puramente quantitativos; c) na consideração de que o fracasso na educação se dá por problemas gerenciais; d) na ausência de discussões amplas com os educadores; e) no equívoco ao utilizar o termo *plano*, que não seria coerente com o conteúdo do documento. Já com relação aos pontos positivos do PDE, Masson (2012) condensa alguns dos principais elementos apontados como favoráveis pelos educadores como: a) foco na qualidade da educação básica; b) educação concebida como necessária e relevante ao desenvolvimento do país; c) ações relacionadas ao financiamento em prol da erradicação do analfabetismo.

Lançado simultaneamente ao PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, apresenta 28 metas para a melhoria da qualidade da educação básica mediante conjugação de esforços entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade (BRASIL, 2007). Apesar de a legislação apontar para a colaboração das famílias e da comunidade, esse Compromisso parece visar muito mais à colaboração da sociedade civil organizada, em especial das organizações não governamentais, que não deixam de pertencer à comunidade, mas que se inserem num contexto muito mais amplo de envolvimento com o setor privado. A adesão ao Compromisso está

prevista como voluntária aos municípios, estados e Distrito Federal, como também à sociedade em geral. Nesta perspectiva o documento aponta:

Art. 7º- Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

Todas as metas propostas no Plano incidem de alguma forma sobre os projetos de educação integral, no entanto, nesta seção cabe citar os principais objetivos e elementos desta proposta. Posteriormente, este Compromisso será abordado de maneira mais aprofundada. Assim esclarecido, o Compromisso aponta para dois elementos importantes, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como o meio para aferir o cumprimento das 28 metas, e o PAR – Plano de Ações Articuladas enquanto conjunto de ações para o cumprimento das metas com apoio técnico ou financeiro do MEC. Diretamente ligada à educação integral, a meta VII dispõe sobre a ampliação das “possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007). Convém ressaltar que este Decreto tem como objetivo primordial a melhoria da qualidade da educação básica a partir da articulação de esforços, ou seja, de esquemas de colaboração e é nesta perspectiva que o “Programa Mais Educação” vai se sustentar, sendo que a adesão ao Compromisso é uma dos imperativos para implementação do “Programa”.

O “Programa Mais Educação”, instituído pela Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem como objetivo colaborar para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas federais, alterando a organização escolar no que diz respeito a saberes, métodos, processos e conteúdos. O “Mais Educação” propõe transcender o ambiente escolar, apoiando a realização de atividades socioeducativas tanto na escola quanto em outros espaços socioculturais, no contraturno escolar. (BRASIL, 2007). Visando a ampliação das oportunidades formativas propostas pelas escolas, o “Mais Educação” atua em 10 macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7)

Promoção da Saúde; 8) Comunicação e Uso de Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10) Educação Econômica (MEC, SECAD, 2011). O conceito de educação integral, as premissas, o papel do Estado, entre outros elementos relevantes intrínsecos ao “Programa Mais Educação” se constituem como objeto de estudo deste trabalho e serão abordados em seção posterior.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reafirmam os pressupostos da LDBEN de ampliação progressiva da jornada escolar, também reforçam a importância da proteção integral em contextos de vulnerabilidade social, na tentativa de superação das desigualdades sociais, culturais e econômicas. O documento apresenta a escola como o lugar que deve oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto e em consonância com a proposta vigente de educação integral aponta para a necessidade de aproveitamento pedagógico dos espaços da comunidade na perspectiva das cidades educadoras¹². (BRASIL, 2013).

O novo Plano Nacional de Educação, que prevê a próxima década, e coerentemente deveria ter sido apresentado em 2011, só veio a público através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Composto por 20 metas e diversas estratégias que visam à garantia do direito à educação básica com foco na qualidade. No que tange a educação integral, a Meta 6 do novo Plano contempla a oferta de educação em tempo integral em, “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

As estratégias estabelecidas para o cumprimento dessa meta dizem respeito: a) promoção da oferta de educação básica pública em tempo integral, igual ou superior a 7 horas diárias através de atividades culturais e esportivas, multidisciplinares e de acompanhamento pedagógico, como também a progressiva ampliação da jornada do professor em uma mesma escola; b) em regime de colaboração, instituir programa de construção de escolas com projeto arquitetônico e mobiliário adequado à jornada de tempo integral, priorizando comunidades em situação de vulnerabilidade social; c) em regime de colaboração, institucionalizar e

¹²“O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990. [...] visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade” (TENDÊNCIAS..., 2011, p. 36).

manter programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, através da instalação de quadras poliesportivas, bibliotecas, laboratórios, etc., além da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em jornada ampliada; d) promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos; e) fomentar a oferta de atividades voltadas à ampliação do tempo escolar, aos alunos das escolas públicas, por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, em articulação com a rede pública de ensino; f) orientar a aplicação da gratuidade nas atividades de ampliação da jornada escolar de alunos da escola pública, em articulação com a rede pública de ensino; g) considerando-se as peculiaridades locais, atender as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral; h) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado; i) otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, combinado efetivo trabalho escolar com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, PNE, 2014).

O novo PNE deixa ainda mais evidente a participação do setor privado nos planos de educação integral em tempo integral. Além de fazer várias referências ao regime de colaboração, estimular a oferta de atividades por entidades privadas, o Plano, ao definir como estratégia a orientação para aplicação da gratuidade das atividades realizadas com alunos da rede pública, deixa margem para que este serviço seja cobrado, uma vez que a gratuidade se trata apenas de uma orientação e não de uma obrigatoriedade.

Ainda com o novo PNE recém sancionado, o Governo Federal apresentou para a sociedade um documento preliminar intitulado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, elaborado pela SAE. Assim como no passado, o PDE ofuscou o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o documento Pátria Educadora tem causado insatisfação entre os pesquisadores de políticas educacionais, uma vez que seu lançamento se deu menos de um ano após a aprovação do PNE 2014-2024. Como aponta Freitas (2015), aparentemente o governo não tem o Plano Nacional de Educação como

norte, uma vez que volta seus esforços para novas propostas tirando o foco daquilo que deveria ser o real plano para a educação.

O documento *Pátria Educadora* não trata especificamente da educação em tempo integral, mas sim da educação em geral. No entanto, há de se fazer importantes considerações acerca deste documento, principalmente no sentido de se manter alerta, pois essa proposta não parece ser algo que ficará engavetado, ainda mais que o documento lançado é uma versão preliminar, que deverá incidir em diversas ações que nortearão os rumos da educação em geral e certamente da educação integral ou pelo menos, em tempo integral. Portanto, apontarei aqui algumas das críticas ao texto *Pátria Educadora*, elencadas pelo professor Luiz Carlos de Freitas¹³, que considero oportunas: a) o documento não é produto do MEC, mas sim da Secretaria de Assuntos Estratégicos, desvincilhando-se da pesquisa em educação já disponível; b) a falta de bibliografia de referência que fundamente o documento; c) o texto classifica como dramática a situação da educação brasileira, comparando a situação de outros países, sem levar em consideração as especificidades do Brasil em relação aos países desenvolvidos; d) trata-se de uma proposta elitista, que sugere a criação de um grupo coeso e vanguardista de forte influência política para alavancar a educação brasileira; e) utiliza indicativos duvidosos que representam interesses de grupos empresariais; f) educação aliada à ideia de produtividade; g) reforma educacional nos moldes gerenciais etc. (FREITAS, 2015).

Os marcos aqui apresentados representam a direção que se tem tomado quanto à educação de tempo integral. A descontinuidade e o caráter assistencialista são traços dos projetos políticos nesta perspectiva e atualmente se direcionam para uma ótica gerencial. Dando continuidade às questões relacionadas à política, o próximo capítulo abordará algumas questões referentes à origem do Estado, sua função e os desdobramentos do governo brasileiro nas políticas de educação integral a partir dos anos 1990.

¹³ Luiz Carlos de Freitas, mestre em Educação, doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo é professor titular na UNICAMP. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica e tecnológica são: Avaliação, Políticas Públicas, Neoliberalismo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Progressão Continuada e Ciclos de formação.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS SOBRE O ESTADO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Há classes sociais. O problema do mundo é que ele se divide por elas. A questão não é o partido, o Estado, o governo, os poderes legislativos, executivos ou judiciários, a democracia ou a eleição. Essas divisões que estão na órbita do Estado, para nós, guardam problemas e não alcançam o fundamental. Ficar refém de seus termos não ajuda a explicar a sociedade de um modo melhor. A chave para a compreensão é entender que o mundo é capitalista e está fraturado em classes sociais. (MASCARO, 2015, p.17).

As tão aclamadas reformas do Estado, as lutas unilaterais dos movimentos de questão-única, a conquista de alguns direitos pela classe trabalhadora, certamente, podem trazer consigo algumas melhorias, no entanto, tornam-se tão parciais e elementares diante da afirmação de que há classes sociais e que essa é uma característica da sociedade do capital e, por isso, não há tarefa mais urgente que a de romper com esse sistema. O capital é o problema e essa é a premissa que norteia aquilo que será explorado nesse capítulo.

Inicialmente, abordam-se os fundamentos do Estado moderno¹⁴, no intuito de apontar sua relação direta com a defesa da propriedade privada e assim problematizar a possibilidade de uma educação verdadeiramente integral promovida por essa instituição. Em seguida, exploram-se algumas questões sobre a reestruturação produtiva no Brasil e a influência neoliberal nas propostas de educação integral dos governos pós anos 1990, quando surgiu a primeira política de educação integral a nível nacional. Para concluir o capítulo, problematiza-se a respeito das parcerias público-privadas na educação, uma vez que, no Brasil, as propostas de educação integral comumente estão atreladas a essas parcerias.

¹⁴Esta discussão pode parecer um tanto prolongada e aparentemente desvinculada da relação direta com a temática da educação integral, no entanto, tenho muito clara a necessidade de se abordar essa questão por uma razão: a urgência em disseminar cada vez mais o conhecimento de que o problema não reside apenas no Estado, mas sim no capital. Enquanto, para aqueles que estão habituados com o referencial marxista a leitura desse item pode ser repetitiva para outros, pode se constituir como uma possibilidade de desfazer a ideia de Estado como provedor do bem estar social. Nenhuma linha deste texto terá o sentido pretendido durante sua escrita se isso não estiver claro, por isso a citação inicial foi escolhida para abrir essa seção e optou-se por fazer essa exploração acerca da função do Estado.

2.1. O ESTADO E A DEFESA DA PROPRIEDADE PRIVADA

Na teoria marxista, sob a perspectiva de Mészáros (2002), o Estado, o trabalho e o capital formam um tripé sobre o qual se desenvolvem os sistemas legais, políticos e também educacionais, entre outros. Nesta perspectiva, Mészáros (2002) ressalta a importância do Estado para a garantia do sistema capitalista. Para ele, o Estado não é apenas parte da superestrutura gerada pelo capital, mas:

[...] o Estado moderno imensamente poderoso – e igualmente totalizador – se ergue sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole, e o *complementa* de forma indispensável (e não apenas servindo-o) em alguns aspectos essenciais. (MÉSZÁROS, 2002, p.98).

Parafraseando Mészáros, em entrevista ao programa de televisão Roda Viva¹⁵ em 2002, “o sistema capitalista¹⁸ não sobreviveria nem sequer um dia sem a intervenção do Estado”. Desta fala, podemos concluir que o Estado é muito mais que um aparato legal deste sistema, mas está emaranhado ao trabalho e ao capital, dando sustentação à forma de sociabilidade vigente, baseada num sistema de exploração de muitos em detrimento de alguns.

[...] o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas, e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. Não basta eliminar um ou mesmo dois de seus polos. (MÉSZÁROS, 2002, p.18).

Pode-se concluir apressadamente que há uma contradição de ideias quando no início deste mesmo capítulo foi afirmado que o Estado não é o problema, agora é demonstrado que o Estado é essencial para o capital e deve ser eliminado. No entanto, isso não ocorre. Vejamos, o Estado não é o problema central quando tratamos de suas variações: o absolutista, o aristocrata ou a sua versão democrática, não são essas variações que vão romper com as desigualdades de classe. Da mesma forma, o problema central não reside no partido político que está no poder,

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HaqF9H_Rllg Acesso em: 28/01/2015.

¹⁸ Na apresentação de *Para Além do Capital*, Ricardo Antunes alerta que “capital e capitalismo são fenômenos distintos, [...] o capital, antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas” (MÉSZÁROS, 2002, p.15). Assim, quando Mészáros faz a afirmação de que o sistema capitalista não sobreviveria sem o Estado ele refere-se ao capitalismo e não ao capital.

pois este também não fará essa transformação. A forma como o Estado se apresenta varia justamente para manter o sistema do capital vigente. Sob essa ótica, a derrocada do Estado, juntamente com o capital e com fenômeno do trabalho nesta forma de sociabilidade, é necessária para que os homens possam se constituir enquanto homens verdadeiramente livres.

2.1.1. A função do Estado moderno e a perspectiva marxista

O Estado nem sempre existiu, surgiu para atender uma determinada demanda: a defesa da propriedade privada¹⁶. Assim, a importância de se apontar algumas das principais teorias de Estado consiste em reforçar seu caráter de defesa de uma determinada classe – a classe proprietária - em detrimento de outra, desde o seu surgimento. Deste modo, aqui, não se trata de descrever a teoria de Estado de determinado autor, mas sim de evidenciar a necessidade da existência do Estado diante da propriedade privada, de acordo com importantes autores da teoria política, uma vez que hoje, essa função aparece nos documentos muito mais de forma implícita do que explícita.

Narrando a função do Estado de uma forma quase poética, a Constituição Federal Brasileira apresenta em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

Essa ideia romantizada de Estado contribui para velar sua função essencial. Muito diferente dos primeiros defensores dessa instituição, que expõem de maneira muito clara a função estatal como defensora da propriedade privada, destes, destacam-se os filósofos contratualistas, como os pioneiros a fundamentar as teorias mais completas de Estado moderno, seguidos por Kant e Hegel, entre outros.

¹⁶ Para maiores esclarecimentos sobre a origem do Estado, consultar: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala Educacional, 2009. As reflexões empreendidas pelo autor na obra indicada contribuem muito para o entendimento da origem do Estado e a relação entre o surgimento da propriedade privada e da família monogâmica.

Thomas Hobbes (1588 – 1679), um dos primeiros contratualistas, entende o homem como naturalmente mau. Para ele, o estado natural do homem é um estado de guerra, e enquanto os homens estivessem nesse estado de natureza, viveriam em constante guerra em defesa de seus interesses para garantia de sua superioridade. Esses interesses dizem respeito ao direito à propriedade privada:

Onde não há Estado [...] há uma guerra perpétua de cada homem contra seu vizinho, na qual cada coisa é de quem a apanha e conserva pela força, o que não é propriedade nem comunidade, mas incerteza. (HOBBS, 2002, p. 184).

Assim seria necessária a existência de um poder comum que impeça essa natureza violenta. Esse poder seria estabelecido através de um contrato entre os homens para segurança da vida em sociedade. Defensor do absolutismo, Hobbes acreditava que esse pacto seria mantido por meio do Estado, representado pela figura do soberano como uma multidão unida numa só pessoa. O soberano era instituído por Deus e seria o representante Dele na terra. Para Hobbes, a função do Estado, representado pela figura do incontestável soberano, consiste em proporcionar a paz mediante a preservação da propriedade privada. (GRUPPI, 1986; HOBBS, 2002; MASSON, 2010).

John Locke (1632-1704), considerado o primeiro teórico do liberalismo, grande defensor da propriedade privada e da democracia em oposição ao despotismo, afirma que o Estado não é criação divina, mas se trata de um pacto consensual entre homens livres. Para ele, todo o governo é gerado pela força e violência, assim como no reino animal, o mais forte é quem teria o poder de dominar. O estado de natureza seria um estado de paz e boa vontade, no entanto, quando um homem tenta dominar outro, cessa o estado de natureza e passa a vigorar o estado de guerra, onde predomina a destruição recíproca. Para evitar o estado de guerra, em consentimento, os homens abandonam o estado de natureza e se submetem a um poder civil. (GRUPPI, 1986; LOCKE, 2006; MASSON, 2010).

Para Locke, Deus teria dado o mundo em comum a todos os homens, mas não seria Seu propósito que a terra continuasse assim; deste modo, aquele que utilizava melhor a razão e fosse mais esforçado teria direito a maior propriedade. Assim, a extensão da propriedade de um homem é determinada pela quantidade de trabalho que este desempenha. Pode-se perceber o caráter meritocrático da

explicação do autor para a defesa da propriedade privada, valorizando o esforço como meio de obter propriedade, desconsiderando qualquer outro fator.

Deus deu o mundo em comum a todos os homens; mas, como o fez para seu benefício e para a maior fatura que fossem capazes de obter dele, não é viável supor que fosse sua intenção que devesse ficar em comum e inculto. Deu-o para o desfrute do diligente e do racional – cujo trabalho seria alicerce para o direito de posse. (LOCKE, 2006, p. 41).

Deste modo, o contrato entre os homens originou o Estado que deveria garantir a conservação da vida, da liberdade e, sobretudo, da propriedade privada, pois esta, segundo ele, era fruto do trabalho do homem.

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) entendia a natureza humana de maneira positiva, como o estado em que vigora a paz, a liberdade, a igualdade e a felicidade. Os problemas que impossibilitariam o homem viver sob o estado de natureza tiveram início no momento em que surge a propriedade privada.

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!” Parece, porém, que as coisas já tinham chegado ao ponto de não mais poder ficar como estavam. (ROUSSEAU, 2006, p. 61).

Rousseau parece lamentar o fato da existência da propriedade privada ser inevitável, assim, ele não cogita a possibilidade de os homens viverem em sociedade sem um poder político que possa substituir a liberdade do estado de natureza pela liberdade civil e o direito de propriedade. No entanto, como aponta Masson (2010, p. 77), Rousseau “ignora que a origem da propriedade tenha surgido pelo desenvolvimento das forças produtivas”. Deste modo, tendo surgido à propriedade privada e assim a desigualdade, faz-se necessário um pacto social que conserve a garantia do direito mais sagrado do cidadão: a propriedade privada. O Estado deveria, então, limitar os excessos de riqueza e pobreza. Assim, a forma de governo mais apropriada consistiria na democracia que deveria representar a vontade geral através da assembleia com poder soberano, sendo liberdade e igualdade – individual e jurídica, respectivamente - a bandeira desta forma de governo. (GRUPPI, 1986; MASSON, 2010; ROUSSEAU, 2006; 2007).

Emmanuel Kant (1724 – 1804) é “considerado como um dos maiores doutrinadores do modelo liberal de Estado”. (MASSON, 2010, p. 79). Aproximando-se dos princípios de Hobbes, ele entende que o estado de natureza é um estado de guerra e só é possível instaurar a paz através do Estado civil.

Portanto, a paz é algo que deve ser “instaurado”, pois abster-se de romper as hostilidades não basta para assegurar a paz, e se os que vivem juntos não se derem mútuas seguranças – coisa que só no estado “civil” pode acontecer, - será cabível que cada um deles, tendo-as previamente requerido ao outro, o considere e trate, se se negar a dá-las, como a um inimigo. (KANT, 1944, p. 33).

Para Kant, existem dois tipos de cidadãos, os proprietários são os únicos que tem capacidade política para votar e serem eleitos, sendo que os não-proprietários – servos e artesãos – têm esse direito restringido, já que não teriam opiniões independentes para participar da vida pública. A diferenciação entre classes, proprietários e não proprietários é o fundamento do liberalismo, e como a posse, para os liberais, está relacionada à ideia de esforço e diligência, os que não a detém, são considerados inferiores e incapazes de participar ativamente do processo de tomada de decisões. “Este é o critério que vai nortear toda a concepção liberal”. (GRUPPI, 1986, p. 16).

É a típica visão liberal do Estado de Direito. A soberania do povo deve ser delimitada por algumas leis que estão acima dela e são invioláveis, indiscutíveis: o direito de propriedade, a liberdade de palavra, de expressão, de reunião, de associação. Liberdades que, na prática, são gozadas apenas por quem tiver recursos suficientes para usufruir delas. (GRUPPI, 1986, p. 17).

Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão do século XIX, teceu críticas ao Estado liberal por acreditar na necessária intervenção estatal, porém, com uma visão conservadora, defendia o poder soberano mediante o absolutismo, em que o Estado é quem determinaria a sociedade civil. Partindo de uma perspectiva idealista, Hegel acreditava que o Estado é que fundava o povo. (GRUPPI, 1986; MASSON, 2010).

Hegel, citado por Dri (2006, p. 222), entendia a “constituição jurídica como instrumento de segurança da pessoa e da propriedade”, neste sentido, a visão de Hegel sobre essa função do Estado, em linhas gerais, não difere da apresentada por Hobbes, Locke, Rousseau e Kant. Todos estes têm em comum a credibilidade no papel do Estado em proteger a propriedade privada como única maneira de defender o bem comum, como se o Estado fosse panaceia.

O rompimento com essa perspectiva de Estado se dá com Marx, a partir da crítica ao pensamento hegeliano baseado no idealismo, e aos princípios liberais que regiam a sociedade de seu tempo. Obviamente, esse pensamento que rompe com o modelo padrão não é de autoria exclusivamente marxiana. Gruppi (1986, p. 26) aponta que esta crítica “começa logo depois da Revolução Francesa, com Babeuf e Buonarroti. Começa com o comunismo utópico, que demonstra como essa liberdade e igualdade [...] não eram realmente universais”. No entanto, é com Marx que essa crítica se consolida, rompendo definitivamente com os ideais liberais, não enquanto teoria de Estado, mas enquanto “projeto marxiano de uma outra política no sentido da superação da sua dimensão estatal”. (TIBLE, 2013, p. 54).

Segundo Masson (2010) e Gruppi (1986), em *Crítica da filosofia do direito de Hegel* e *A questão judaica*, textos de 1843, e em *Contribuição a crítica da economia política*, obra datada de 1859, Marx se opõe à visão idealista contrariando a tese hegeliana de que *o Estado é que funda o povo*. Nestes textos, Marx afirma o caráter materialista do surgimento do Estado como sendo fruto da necessidade real da sociedade civil. Para Marx, “não é a constituição que cria o povo, mas o povo a constituição” (MARX, 2010, p. 50). Assim “a sociedade civil, ou seja, o conjunto das relações econômicas é que explica o surgimento do Estado”. (MASSON, 2010, p. 88).

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Masson (2010, p. 88) nos alerta que o fato de a estrutura econômica determinar o Estado, não o torna menos importante ou separado da sociedade civil. Gruppi (1986, p. 27) afirma que o Estado não é um mero acessório ou coisa supérflua. Em concordância Antunes (2002, p. 18), expõe que “o Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário”. A respeito da função do Estado, em *Debates a Propósito da Lei sobre os Roubos de Madeira*, um de seus primeiros textos conhecidos enquanto jornalista, Marx aponta: “[A] Dieta cumpriu perfeitamente sua missão. De acordo com sua vocação, representou um interesse

particular determinado e o tratou como seu objetivo final”. (MARX apud TIBLE, 2013, p. 55). Segundo Tible (2013, p. 55,) Marx questiona o suposto papel do Estado em defender o interesse geral, afirmando que este se posiciona ao lado do interesse privado. Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels deixam claro que a origem do Estado consiste na propriedade privada e na garantia do interesse de uma determinada classe.

Dado que a propriedade privada se emancipou da comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular junto da sociedade- civil e fora dela; mas esse Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantirem mutuamente a sua propriedade e os seus interesses. (MARX; ENGELS, 1999a, p. 123).

Deste modo, sob a ótica materialista, Marx entende o Estado como sendo expressão da defesa de uma classe em detrimento de outra. Do mesmo modo que sua criação foi necessária devido a instituição da propriedade privada, quando esta deixar de existir o Estado não terá mais sentido. Mészáros (2011, p. 237) nos lembra de que o Estado é historicamente específico e necessariamente transitório, mesmo que seja preponderante na atualidade, ele emergiu no curso do desenvolvimento sistêmico, não sendo necessário em outra forma de sociabilidade onde o capital não impere. Assim, o Estado não é algo fixo, estabelecido como pré-requisito para a comunidade humana.

Desde sua existência o Estado está em crise, não pelo fato de sua organização enquanto Estado monárquico, democrata ou gerencial, mas porque está atrelado ao capital, e este, por sua vez, possui uma falha estrutural, ou seja, tem defeitos incorrigíveis. Desde a origem do Estado muitos filósofos vêm buscando uma teoria capaz de garantir a paz e o bem geral, o que é impossível a partir de uma instituição estatal, criada justamente para defender uma classe e explorar outra, em detrimento de um sistema econômico. Essa foi a tentativa dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau, como também de Kant, Hegel e muitos outros, que defendem perspectivas reformistas.

Pode-se perceber que essa perspectiva que visa à reforma da organização estatal, que enfrenta problemas desde seu nascimento - persiste no curso da história e é amplamente difundida. Uma de suas facetas é justamente as parcerias público-privadas, em especial a relação do Estado com o chamado Terceiro Setor, as organizações públicas não-estatais. Tais instituições não visam fins lucrativos, são

iniciativas particulares com um caráter público que socorreriam o sistema educacional aliando a eficiência da administração gerencial ao sentido público do Estado. Trata-se de uma perspectiva que não visa à ruptura com essa forma de sociabilidade e com o modelo econômico vigente. Vale enfatizar, que quem administra essas organizações público não-estatais são grandes empresários ou fundações oriundas de instituições privadas mercantis, que defendem os interesses da classe dominante e não o interesse da classe trabalhadora, público alvo desse modelo.

No entanto, se como apontado neste texto, o Estado está a serviço do capital, qual seria a grande diferença entre a educação estatal ou educação pública nas mãos do setor privado?

É uma pergunta complexa, que deve levar em conta a categoria contradição para entender o movimento do real. O Estado, como elemento fundamental da sociedade capitalista, é contraditório. Ora age sob os imperativos mais cruéis, fazendo valer a sua função primordial de defesa da propriedade privada e do sistema do capital em geral. Ora, faz concessões à classe trabalhadora, como meio de garantir mão de obra e criar uma situação de conformidade, reproduzindo o sistema capitalista. Neste texto, alguns elementos podem contribuir para um esboço dessa resposta, mas uma situação em particular pode nos ajudar a refletir a este respeito.

Recentemente, o estado do Paraná vivenciou cenas de horror. Os funcionários públicos, representados em sua imensa maioria pelos professores, neste determinado momento histórico, foram às ruas e reivindicaram a retirada de um projeto de lei que modificava o plano de previdência, conferindo um sentimento de incerteza sobre a aposentadoria futura. Hostilizados pelo governo do estado, os professores foram agredidos fisicamente e tiveram direitos civis, políticos e trabalhistas violados. O cenário do dia 29 de abril de 2015 em frente à Assembleia Legislativa em Curitiba assemelhava-se aos tempos da ditadura militar. Bombas de efeito moral, balas de borracha, cassetetes e até cães foram utilizados de maneira covarde para deter a manifestação dos professores – desarmados - e garantir a continuidade da votação do projeto. Mesmo com um massacre ocorrendo do lado de fora, dentro da ALEP o projeto foi aprovado¹⁷.

¹⁷ Para maiores esclarecimentos consultar os links:

a) <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/apos150-feridos-governo-do-parana-culpa-manifestantes-1271.html>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

Esse fato exemplifica que o Estado não está à serviço do povo, mas sim de interesses particulares de uma determinada classe, uma vez que mais de 15 mil professores demonstravam em “alto e bom som” o repúdio ao projeto que influenciaria diretamente suas aposentadorias. No entanto, esse recorte histórico recente também nos mostra outra faceta, a do poder da união da classe trabalhadora. Resistindo, os professores fizeram vir a público sua insatisfação com a postura do governo e o fato ganhou repercussão internacional²¹.

Os possíveis desdobramentos da luta de classes evidenciada neste contexto podem mudar, de forma positiva ou negativa, os rumos da educação paranaense. Mas o fator da educação ser estatal garantiu a visibilidade dos interesses da classe trabalhadora, mesmo com constantes tentativas muitas vezes bem-sucedidas, de deturpação do movimento dos trabalhadores por parte da mídia e do governo. Neste sentido, acredito que a defesa da educação pública estatal ainda é uma necessidade neste determinado período histórico, já que a entrada do setor privado na educação pode representar também a perda de direitos trabalhistas através das terceirizações e o esfacelamento da organização dos trabalhadores enquanto classe.

Outra questão emerge dessa situação. Como o Estado consegue que policiais militares - servidores públicos, os quais também tiveram o plano de previdência afetados pelo projeto - agredissem seus pares? Mascaro (2015) levanta essa questão dentro de outro contexto semelhante, e aponta a sua resposta.

[...] como é possível que um policial militar bata em um professor de escola pública. Esse policial militar não ganha o mesmo salário que o professor? O mesmo se deu no caso do golpe militar de 1964, que foi em proveito civil, burguês. O que acontece é que as estruturas do Estado podem ser dominadas até pelo militar que ganha um salário baixíssimo, só que ele opera em uma máquina que está em favor do capital. Há uma estrutura

b) <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/05/12/massacre-de-trabalhadores-nunca-mais-o-exemplodo-parana/>>. Acesso em 02 jan. 2016.

c) <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=11438>>. Acesso em 02 jan. 2016.

²¹ A mídia internacional divulgou a notícia através das páginas na internet de importantes jornais como The New York Times, BBC, El País e Clarín, respectivamente disponíveis em:

a) <http://www.nytimes.com/2015/04/30/world/americas/brazil-at-least-150-are-injured-as-policeclash-with-teachers.html?_r=1>, Acesso em: 02 jan. 2016.

b) <<http://www.bbc.com/news/world-latinamerica-32527969>>, Acesso em: 02 jan. 2016.

c) <http://internacional.elpais.com/internacional/2015/04/29/actualidad/1430337175_476628.htm> Acesso em: 02 jan. 2016.

d) <http://www.clarin.com/mundo/heridos-violento-profesoresprefecturaBrasil_0_1348665218.html> Acesso em: 02 jan. 2016.

política capitalista, na qual quase sempre a burguesia domina o poder. (MASCARO, 2015, p. 21).

Em Marx podemos encontrar os fundamentos teóricos para uma ruptura com as concepções que visam à manutenção da sociedade onde impera o capital. Na concepção marxista, o Estado não é eterno, ele foi criado para atender a demanda do capital, e deixará de ser necessário em uma forma de sociabilidade onde não existam propriedade privada e desigualdade de classes.

Neste sentido, enquanto educadores, precisamos decidir de que lado nós estamos. Se não acreditamos na possibilidade de outra forma de sociabilidade, e para tentar amenizar os problemas desta sociedade, nos valem de perspectivas reformistas que apenas contribuem para manutenção deste sistema; então, estamos ao lado do capital e as parcerias público-privadas se constituíram como uma boa saída. No entanto, se acreditamos que a desigualdade de classes, o Estado e o capitalismo nem sempre existiram e que deste modo, podem vir a deixar de existir e, portanto, nos apropriamos e construímos concepções de mundo que rompam com o sistema econômico vigente, estamos nos posicionando ao lado da humanidade, do bem-estar geral e da possibilidade de uma verdadeira educação integral.

Como o Estado pode, então, proporcionar uma educação verdadeiramente integral se ele também contribui para a desigualdade de classes, uma vez que está a favor da classe dominante em defesa da propriedade privada? Os elementos que tornam essa proposta inviável são muito maiores do que as possibilidades dela se efetivar.

Vejamos agora como se deu a proposta de educação integral na Nova República Brasileira.

2.2. A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL PÓS 1990

Inicialmente, discute-se aqui, o processo de reestruturação produtiva no Brasil, que influenciou drasticamente o mundo do trabalho e, por consequência, diversos outros setores da sociedade, como o da educação. Foi neste contexto que

emergiu a primeira política de educação integral a nível nacional, durante o governo de Fernando Collor de Melo¹⁸.

Posteriormente, aborda-se como se deu o projeto educacional no referido governo, e como ocorreu o desenvolvimento da educação dita integral em tempo integral neste e nos governos sucessores, apontado a orientação neoliberal da Nova República.

2.2.1. Neoliberalismo e reestruturação produtiva no Brasil

Vivemos em uma sociedade permeada por princípios neoliberais. Tais princípios extrapolam as barreiras do campo econômico e transpassam a totalidade das relações sociais. Entender o que isso implica no âmbito das políticas educacionais é fundamental para uma análise crítica e o mais fiel possível da realidade. Para tanto, se faz necessário questionar quais são as premissas do neoliberalismo e quais princípios visam romper radicalmente com esses pressupostos.

Neoliberalismo é um conceito político-econômico, muito amplo e por isso heterogêneo, que busca se consolidar como alternativa única de superação da crise do Estado de Bem-Estar Social. Propõe o retorno aos princípios do liberalismo clássico, do livre mercado, mas agora com o aporte de novas ciências e tecnologias, sob novas condições de desenvolvimento da sociedade. Emergiu na década de 1970, nos países capitalistas desenvolvidos, desencadeado pela recessão econômica, descrédito do modelo keynesiano, altos índices de desemprego aliado ao aumento contínuo dos preços, além de diversas outras situações conjunturais. Como precursores políticos do neoliberalismo são considerados expoentes Margaret Thatcher (de 1979 a 1990), no Reino Unido, Ronald Reagan (de 1981 a 1989), nos Estados Unidos, Helmut Kohl (de 1982 a 1998), na Alemanha, e Yasuhiro Nakasone (de 1982 a 1987), no Japão. Já como expoentes teóricos Friedrich Hayek, Adam Smith e Milton Friedman são os principais representantes desta vertente. Em linhas gerais trata-se de uma proposta antiestatista, baseada na racionalidade do mercado e na hegemonia empresarial sob a ótica utilitarista. Contrária as redistributivas e de

¹⁸ Fernando Collor de Mello, doravante denominado apenas de Collor, foi o 32º presidente do Brasil no período de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, sofrendo impeachment neste ano. Na época Collor era filiado ao PRN – Partido da Reconstrução Nacional, hoje denominado PTC - Partido Trabalhista Cristão.

regulação da economia, tem a centralidade na lógica do mercado como estruturante das relações sociais e políticas. (BIANCHETTI, 1999).

Se nos países capitalistas dominantes a reestruturação produtiva neoliberal ganhou forças a partir da década de 1970, no Brasil este processo foi mais lento e tardio, tendo início no final dos anos 1980 pós-ditadura militar. No entanto, é nos anos 1990, com os governos de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, que a reestruturação produtiva se efetiva e a perspectiva neoliberal ganha espaço nas políticas públicas.

Devido à *dependência estrutural ontogenética*¹⁹ da economia brasileira em relação ao capital internacional, uma nova organização social do trabalho se fez necessária nesse determinado momento histórico para que fosse possível a manutenção e reprodução da sociedade capitalista. Antunes (2014) aponta para os principais motivos que levaram a reestruturação produtiva no Brasil: a) imposição das empresas transnacionais; b) preparação das empresas brasileiras para a concorrência internacional; c) contenção do avanço do sindicalismo e da luta dos trabalhadores.

Pode-se apontar como elementos do novo modelo de produção - toyotismo - a informatização, a difusão microeletrônica, os métodos participativos, a reengenharia industrial e organizacional, as novas formas de gestão, a flexibilização e terceirização do trabalho etc. No entanto, a chegada do toyotismo ao Brasil não significou o fim do modelo fordista. Elementos de continuidade e ruptura convivem numa espécie de mescla fordismo-toyotismo, com a preservação do fordismo em alguns ramos e a expansão do toyotismo em diversos outros setores. (ANTUNES, 2014).

A sujeição da economia brasileira à nova organização internacional do trabalho teve um alto custo social, pago pela classe trabalhadora. A informatização, a difusão microeletrônica e o desenvolvimento tecnológico serviram ao capital para a substituição da mão de obra, o que resultou em altos índices de desemprego e superexploração da força de trabalho. A reengenharia industrial e organizacional deu um novo layout as empresas que passaram a se organizar em espaços menores, com menor número de trabalhadores, o que levou a significativas mudanças na rotina de trabalho. Com a redução de pessoal, a exigência do capital era de um

¹⁹ Expressão utilizada por Antunes (2014).

profissional polivalente, capaz de desempenhar diversas funções, acarretando numa sobrecarga de tarefas e dificultando a organização dos trabalhadores no espaço de trabalho. Os métodos participativos deslocaram a posição do sujeito de trabalhador para colaborador, muitas vezes participante dos lucros da empresa e corresponsável pelo sucesso ou fracasso desta, o que implicou diretamente num processo de competitividade entre os trabalhadores, individualização das relações de trabalho e enfraquecimento da consciência de classe. A redução de postos de trabalho, o trabalho domiciliar, as terceirizações, a flexibilização, a desregulamentação do trabalho, o empreendedorismo e a informalização também foram consequências da reestruturação produtiva no Brasil e contribuíram para o desmonte de direitos sociais e trabalhistas. (ANTUNES, 2014).

É sob essas condições que a primeira política de educação integral no Brasil a nível nacional foi pensada e efetivada, durante o Governo Collor. É neste sentido que cabe pensar: qual era a demanda nesse determinado momento histórico que gerou a necessidade de uma política nacional de educação integral?

Sabe-se que os CIACs e CAICs foram propostas de cunho assistencialistas, muito mais voltadas para a atenção integral do que para um projeto verdadeiramente educacional. Assim, faz-se necessário investigar por que este projeto em especial foi proposto neste momento histórico com estas características.

2.2.2. O primeiro projeto nacional de educação integral em tempo integral: aspectos gerais da educação nos governos Collor e Itamar

No discurso de lançamento do *Programa Setorial de Ação do Governo na Área da Educação*, o então presidente Fernando Collor iniciou seu pronunciamento apontando a dramática situação de inúmeras crianças brasileiras. Maus tratos, violência urbana e o abandono são os problemas apontados pelo documento que registrou o discurso. Neste sentido, o presidente propôs uma “cruzada nacional em favor da criança brasileira”, a partir da mobilização conjunta da sociedade sob o questionamento: “E você? Que é que você vem fazendo para evitar que isso aconteça?” (COLLOR, 1990, p. 74), expressando claramente o posicionamento do governo acerca da responsabilização dos sujeitos, das associações, do setor privado etc. em relação aos problemas sociais. Mostrando claramente sua faceta neoliberal o documento afirma:

Naturalmente esta é uma tarefa que não cabe única e exclusivamente ao Governo. O Governo já abdicou da velha função de grande pai, de provedor de todos, de equacionador de todos os conflitos. Numa sociedade democrática há que se ter a participação do conjunto desta mesma sociedade para, juntos, elaborarmos e estabelecermos as soluções adequadas para estes e para outros problemas cruciais (COLLOR, 1990, p. 75).

Mais adiante, neste mesmo sentido Collor assinala que:

O Estado não tem que se intrometer em áreas que são típicas da iniciativa privada, quebrando os liames da economia de mercado, que é a economia adaptada à modernidade que estamos pretendendo. (COLLOR, 1990, p.81).

A denúncia feita por Collor a respeito dos menores abandonados, do alto índice de abusos, violência e maus tratos às crianças foi um dos fatores que desencadearam a necessidade dos CIACs, que mais tarde se tornaram CAICs. No entanto, depreende-se que dois elementos foram fundamentais para a sua promoção: a) resolver um problema que fora ampliado significativamente devido às medidas tomadas pelo governo; b) a influência dos organismos internacionais.

Com a intensificação dos problemas econômicos - como a recessão e altos índices de desemprego e inflação— os problemas sociais e educacionais também se agravaram. Neste sentido, os CIACs serviriam como uma medida para conter o abandono, a repetência, a evasão etc. ampliadas pelo resultado das medidas de cunho neoliberal adotadas pelo governo da época. O acesso a escolarização e a educação em tempo integral também foram, e ainda são, diretrizes dos organismos internacionais, assim os CIACs também vieram a ser uma resposta a essa demanda.

A ideia de reforma foi assumida como solução única diante dos diversos problemas sociais. Ao tratar sobre os problemas hídricos no Nordeste, ainda no discurso sobre educação, Collor afirma “não se trata de lutar contra a seca, mas de lidar com a seca”, (1990, p. 76) que figurativamente representa a postura reformista e favorável às adaptações diante das exigências postas. Essa fala é carregada de sentido e remete às intenções do momento histórico e político da época de desacreditar a luta de classes e a possibilidade de uma revolução, no intuito de naturalizar determinados fenômenos sociais, como se estes fossem intransponíveis e a adaptação fosse a única saída. Collor prossegue nesta esteira de pensamento afirmando que a reforma “é um processo permanente de adaptação, de

aperfeiçoamento, de adequação da máquina à realidade nacional e, mais do que isso, de adequação ao projeto de modernização” do Brasil (1990, p. 79).

Se queremos um país moderno, se queremos um país inserido nessa nova conformação geopolítica do mundo, teremos que obrigatória e necessariamente voltar a maior e melhor das nossas preocupações para a área educacional. Não podemos ter um país onde a cidadania não esteja plenamente realizada. E o cidadão tem que ter acesso às letras, à leitura, às informações, para poder julgar, para poder discernir, para poder decidir. A questão da cidadania está, portanto, profundamente vinculada à questão educacional. Daí o nosso desejo de aumentar crescentemente a fatia do nosso PIB destinada à educação. (COLLOR, 1990, p. 80).

De acordo com Yanaguita (2011), a principal meta do *Programa Setorial de Ação do Governo na Área da Educação*²⁰ era:

[...] inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. (YANAGUITA, 2011, p. 4).

O documento *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*²¹ reitera o compromisso com a modernidade e aponta para a função principal da educação como “a construção permanente da pessoa em busca de uma cidadania plena” (COLLOR, 2008, p.74), indispensável em uma sociedade democrática. Constata também que a qualidade da educação brasileira se encontra em níveis muito baixos e que a escola não vem contemplando nem a formação para a cidadania, nem a capacitação profissional. Percebe-se aqui o interesse no papel da escola na preparação de mão de obra e na inculcação de valores, conhecimentos e habilidades para a adaptação dos sujeitos às exigências da nova faceta do modelo econômico vigente.

Partindo do pressuposto da necessidade da reforma no sistema educacional o documento traz uma série de propostas, entre elas a otimização e aproveitamento das instituições de ensino com vistas a “reduzir a má utilização de pessoas docentes” (COLLOR, 2008, p. 77). Somente o termo “utilização de pessoas” já remete a uma das características da sociedade em que impera o capital: a

²⁰ O qual deu origem ao discurso do presidente, apresentado no início do subitem, em razão de seu lançamento.

²¹ Documento lançado no ano de 1991.

reificação, onde a condição humana ganha caráter inanimado, assemelhando-se a um objeto, uma mercadoria. Outras propostas previstas no documento são a autonomia das universidades, a discussão acerca da gratuidade do ensino superior, a capacitação gerencial deste setor, bem como a obtenção de recursos baseados na produtividade e competitividade e a busca de “recursos extra orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas” (COLLOR, 2008, p. 78) que demonstram os interesses do setor privado no ensino superior sendo contemplados em uma política pública.

A breve explanação de alguns elementos dessas duas propostas do governo Collor indica claramente a postura neoliberal assumida por este governo. Vejamos agora o lugar da educação integral neste governo, que toma corpo por meio dos CIACs enquanto proposta do Projeto Minha Gente.

De acordo com Ferretti (1992), a proposta do Projeto Minha Gente não se desenvolve no Ministério da Educação, mas sob a coordenação do Ministério da Saúde com a colaboração do Ministério da Criança e da Legião Brasileira de Assistência. Assim, os CIACs “constituem, antes e apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto *Minha Gente*”. Os CIACs foram então unidades físicas que abrigaram principalmente propostas de: a) creche e pré-escola; b) ensino fundamental em tempo integral; c) saúde e cuidados básicos da criança; d) convivência comunitária e esportiva.

A justificativa para o Projeto concentrou-se na situação de vulnerabilidade social da criança brasileira, na Constituição Federal e no ECA, como também na postura dos organismos internacionais a respeito da criança, materializados, por exemplo, no Encontro Mundial da Cúpula pela Criança, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e na Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação – UNESCO. (FERRETTI, 1992).

Na perspectiva da descentralização, a participação da comunidade era elemento chave desta proposta, justificando até mesmo a ausência de um projeto pedagógico mais detalhado, já que este deveria ser construído a partir das necessidades de cada CIAC, no intuito de adequar as propostas à realidade de cada comunidade. O recrutamento de pessoal local também foi uma das propostas do Minha Gente, pois essas pessoas supostamente conheceriam melhor a realidade da comunidade.

Quanto à questão da responsabilidade, cabia ao governo federal a instituição da rede física, a coordenação geral e técnica do Projeto, o financiamento de pesquisas nesta perspectiva, e a manutenção da rede física em colaboração com a administração local. A operacionalização dos CIACs era compartilhada entre as esferas de governo federal, estadual e municipal. Os recursos humanos em nível local ficavam a cargo dos estados e municípios. Como os CIACs requeriam grande e diferenciada estrutura física²² o governo federal seria responsável pela implantação de “fábricas de peças de argamassa armada pré-fabricada em regiões estratégicas para distribuição estadual”. Abrangendo tantos sujeitos, Ferretti (1992, p. 71) alerta para o conflito de interesses já que neste Projeto foram envolvidas “várias instâncias do poder público, empreiteiras, entidades assistenciais e movimentos populares”. No entanto, de acordo com o autor, o documento que legitima a proposta aponta que a vontade política poderia minimizar os conflitos de interesse visando um bem maior. Nesta perspectiva, ao tratar sobre os altos custos do Projeto, Ferretti (1992) expõe que:

Pode-se facilmente imaginar quanto o Projeto e, especificamente, a construção dos CIACs onera os Ministérios envolvidos e, por conseguinte, as ações que lhes caberia desencadear. Os possíveis ganhos das crianças e adolescentes, a quem o Projeto se dirige, são uma incógnita, que só o tempo responderá. Os das empreiteiras, ao contrário, são uma certeza. E imediata. (FERRETI, 1992, p. 73).

O público alvo do Projeto eram as famílias com menor poder aquisitivo, portanto, contava com “ações básicas de saúde, alimentação e atividades de estimulação” (FERRETTI, 1992, p. 69), creche em período integral para crianças a partir de 3 meses de idade “como extensão do ambiente familiar” (FERRETTI, 1992, p. 69). Os CIACs poderiam tanto atender a criança no período integral, quanto complementar a carga horária, ofertando o contra turno para crianças matriculadas em escolas já existentes na comunidade. O Minha Gente então “põe-se como ação estabilizadora, transformadora e de recuperação, acolhendo sugestões de organismos internacionais” que não reconhece a forma capitalista de produção como a fonte da desigualdade de classes, e tem a escola como salvação para a pobreza.

²² Cada CIAC era composto por 5 prédios, quadra poliesportiva e campo de futebol. Contava com uma área construída de aproximadamente 4.000m² e necessitava de um terreno com medidas aproximadas a 16.000m². Todos os prédios deveriam ser construídos com peças de argamassa armada pré-fabricada. (FERRETI, 1992).

Neste sentido, a escola deveria auxiliar a construção de uma nova realidade, buscando formar o homem completo enquanto compromisso social permanente.

No entanto, apesar de se apresentar como solução de fundo, o Projeto "Minha Gente" nada mais é que um encaminhamento paliativo, pois deixa intocadas as causas efetivas da produção da pobreza e da disseminação de seus efeitos. É, nesse sentido, mais do que inoperante e mistificador, pois desvia as atenções do foco principal, deslocando-as para suas conseqüências, embora travestidas, na questão central. (FERRETTI, 1992, p. 60).

No ano posterior ao impeachment, 1993, o Projeto Minha Gente foi substituído pelo PRONAICA e os CIACs passaram a ter a denominação de CAICs durante o governo de Itamar Franco²³, sem destoar significativamente da proposta inicial.

O Projeto Minha Gente e o PRONAICA foram projetos que previam educação integral, considerando educação em seu sentido amplo, não abrangendo apenas o tempo ampliado e atividades escolares. Prova disso é o fato das unidades físicas não serem uma escola, mas abrigar uma escola dentro de suas propostas. No entanto, entre o prever e o realizar existe uma longa distância, neste sentido os CIACs/CAICs foram muito mais uma medida assistencialista visando reparar elementos da condição de extrema pobreza do que educar o homem em sua integralidade.

2.2.3. Subserviência aos organismos internacionais: aspectos gerais da educação no governo FHC

Durante o governo Itamar houve a implantação do Plano Real, que de acordo com Jacomeli (2010) otimizou o processo de privatizações e a redução de gastos públicos. O psdbista²⁴ Fernando Henrique Cardoso²⁵, Ministro da Fazenda na época, recebeu os louros por essa investida considerada um sucesso, o que lhe conferiu grande visibilidade, contribuindo para a sua vitória nas urnas na disputa eleitoral. FHC assume a presidência da República em 1 de janeiro de 1995 e conquista a reeleição garantindo o mandato seguinte até o final de 2001.

²³ Itamar Franco foi o 33º presidente brasileiro, assumindo após o impeachment de Collor. Governou de 29 de dezembro de 1992 a 1 de janeiro de 1995.

²⁴ Diz-se daquele que é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

²⁵ Fernando Henrique Cardoso, doravante denominado também de FHC, foi o 34º presidente brasileiro. Governou por dois mandatos, de 1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003, pelo PSDB.

[...] o governo de Cardoso vai ao encontro dos preceitos neoliberais, enfocando o fim das polaridades, das lutas de classes, entre outros, e que estamos no tempo da globalização, período em que devemos nos ajustar não mediante políticas protecionistas, mas de acordo com as leis do mercado, [...] onde o estado deveria desfazer-se do patrimônio público, deixar de fazer política econômica e social, transferindo essas responsabilidades para o mercado. O governo Fernando Henrique Cardoso teve, portanto, como fundamento primordial adequar-se as orientações dos organismos internacionais, tornando-se um Estado mínimo. (EFFEGEN; VIRIATO, 2012, p.165).

O período foi marcado por privatizações de estatais, abertura para exportações, e relacionamento com organismos multilaterais, tratando-se claramente de um posicionamento neoliberal, o que novamente custou caro à classe trabalhadora, assim como ocorrido no governo anterior. Antunes (2005) aponta para os efeitos nefastos do neoliberalismo de FHC, entre eles: a) desmontagem do parque produtivo e desindustrialização; b) privatizações – inclusive a desorganização de setores para justificá-las; c) subordinação a ordem mundial globalizada; c) alto índice de desemprego; d) precarização dos direitos trabalhistas; e) aumento de impostos; f) recessão.

De acordo com Pasquim (2006), em seu primeiro mandato, FHC não atendeu as principais demandas sociais brasileiras. No entanto, é após a reeleição que as políticas sociais de FHC ganham destaque, a partir dos programas de transferência de renda para a população mais pobre: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás. No entanto, a autora aponta alguns problemas destes Programas: a) os programas não eram unificados, a gestão era fragmentada entre três órgãos do governo; b) a implementação dos Programas “revelou restrições, dificultando o acesso de certos grupos populacionais portadores desse direito”, como por exemplo a questão do cadastro que exigia documentação civil e comprovante de endereço da população de rua, indígena, ribeirinha etc. ; c) nem todos os Programas tinham o salário mínimo como referência; d) diversidade de maneiras da realização dos cadastros, possibilitando fraudes e erros. (PASQUIM, 2006, p. 79).

Assim como a proposta de Collor, no governo de Fernando Henrique Cardoso a intenção era alavancar o Brasil e colocá-lo em patamares propostos pela lógica globalizada. O que valia também para a educação, já que esta foi entendida como “requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho

de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico”. (CARDOSO, 2008, p. 47).

Muitas eram as demandas dos profissionais da educação neste período. Desde a década de 1970 os educadores reivindicavam diversos elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira: a) melhoria da qualidade; b) maior atenção à formação de professores; c) gestão democrática; d) maior financiamento; e) ampliação da escolaridade obrigatória, entre outros. Borges (2012) aponta que esses elementos se fizeram presentes também nas discussões em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996 e do PNE de 2001. A autora ainda assinala que todas essas reivindicações foram atendidas pelo processo de reformas educacionais da gestão FHC. No entanto, essa investida do governo em atender ao clamor da considerada esquerda educacional era apenas um estratagema neoliberal que tinha como propósito desarticular o movimento de esquerda, resolvendo problemas pontuais, porém, descaracterizados da proposta essencial, acalmando os ânimos da oposição e, concomitantemente, atendendo as demandas dos organismos internacionais. Nesse sentido, a autora alerta para a ressignificação de termos engendrada a este processo. Como exemplo, a melhoria da qualidade passava a ser encarada como adequação as demandas do mercado de trabalho; formação de professores como capacitação profissional; gestão democrática, autonomia e participação social foram entendidas enquanto desresponsabilização do Estado, liberdade para captação de recursos e contribuição de ONGs e do empresariado. (BORGES, 2012).

A proposta de governo expressa no documento intitulado *Mãos à obra, Brasil* traz consigo a tônica da construção de um novo país, a partir de um novo modelo de desenvolvimento de dimensão internacional. A intenção era inserir o Brasil na lógica da globalização, alcançando “presença significativa na economia mundial”. (CARDOSO, 2008, p. 4). Neste sentido, a educação foi entendida como ferramenta essencial para impulsionar o país. Para isso, deveria contar com a parceria entre o público e o privado, tanto no que diz respeito à gestão, quanto ao financiamento.

Na economia globalizada de hoje, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas. O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de

desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. (CARDOSO, 2008, p.4).

As medidas pretendidas na proposta de governo residiam principalmente: a) na reforma do MEC, em tirar a responsabilidade desse Ministério enquanto instância de execução, deixando-o apenas com a função de coordenação e articulação das propostas, na perspectiva da descentralização; b) no estímulo a participação de toda a sociedade no projeto educacional; c) na revisão dos padrões de financiamento (recursos nacionais, internacionais e privatizações); d) na eliminação de processos burocráticos; e) no estabelecimento de novos padrões de gestão; e) na incorporação de novas tecnologias; f) na determinação de plano de carreira para o magistério.

Para realizar essas medidas e adequar o Brasil ao mercado mundial, o governo havia de se submeter aos ditames das instituições multilaterais. Os interesses desses organismos internacionais na educação podem ser expressos por meio de documentos produzidos a partir de reuniões como a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990; CEPAL, também no início da década de 1990; Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, que resultou no *Relatório Jacques Delors*, em 1996; Banco Mundial, *Prioridades e Estratégias para a Educação* em 1995, entre outros. (BORGES, 2012).

Tais documentos apontam para a relação entre educação e desenvolvimento, para a necessidade da universalização do ensino e ampliação do tempo escolar, para o progresso e a competitividade, para a descentralização, para a relação entre educação e cidadania nos moldes da modernidade, entre outros elementos muito presentes na gestão FHC.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, na década de 90, que resultou no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, colabora com a perspectiva da ampliação do tempo dedicado à educação como mecanismo para aperfeiçoamento das condições de ensino. Para tanto, propõe a participação de toda a sociedade a partir de iniciativas de educação não-formal (UNICEF, 1990).

O documento *Educación e conocimiento: eje de La tranformacion productiva com equidad*, resultante da Comissão Econômica para América Latina e Caribe, também da década de 1990, reforça a importância do papel da educação para a formação do cidadão e para o desenvolvimento econômico. Para a CEPAL, a competitividade requer que os trabalhadores tenham cada vez mais uma formação geral ampliada, conhecimentos sólidos e habilidades específicas. Também aponta para a necessidade da descentralização e autonomia no que diz respeito à gestão escolar, visando atingir objetivos comuns globalmente estabelecidos. Para atingir esses objetivos, a escola deveria contar com diversos atores sociais, numa campanha que envolvesse toda a sociedade. (CEPAL, 1996; OLIVEIRA, 2001).

Em *Prioridades y Estratégias*, documento do Banco Mundial lançado em 1995, o tempo necessário para aprender é elencado como um dos cinco elementos necessários para que a aprendizagem aconteça. De acordo com o documento, os estudantes com renda baixa e média têm menos horas de instrução em sala de aula. Para o Banco Mundial, a quantidade de tempo destinada à aprendizagem está diretamente relacionada com o rendimento escolar. A estratégia para que essa ampliação do tempo ocorra pode residir em aumentar a quantidade de dias do ano letivo, prolongar a quantidade de horas diárias de um mesmo aluno na escola, atribuir aos alunos tarefas para casa, entre outras. (BANCO MUNDIAL, 1995). Pode-se inferir que o Banco Mundial acredita que um dos problemas graves que incidem na baixa qualidade da educação de alguns países reside no tempo inferior dedicado às atividades escolares dos alunos da classe trabalhadora em relação aos alunos de classes mais abastadas. Neste sentido, o documento ignora que a desigualdade de classes é o fator que resulta nos baixos índices, pois na perspectiva do Banco, basta ampliar o tempo escolar para igualar as condições educativas dos alunos da classe trabalhadora com os da classe dominante.

Já o *Relatório Jacques Dellors*, de 1996²⁶, trata da educação num contexto amplo, educação para e durante a vida, em que os tempos e os espaços de aprendizagem devem ser repensados frente às novas tecnologias e imposições da modernidade. Também reforça a ideia de educação para a cidadania “adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 1998, p. 68). O documento também relaciona a quantidade de tempo ao rendimento escolar, entendendo que “cada

²⁶ Impresso no Brasil em 1998.

interrupção, cada incidente que reduza o tempo de aprender compromete a qualidade dos resultados”. (DELORS, 1998, p. 129). Na perspectiva do Relatório, se os quatro pilares propostos para a educação fossem contemplados, eles possibilitariam o desenvolvimento integral do indivíduo.

A educação deve ocorrer de forma universal e singular simultaneamente, prezando pelo desenvolvimento integral do indivíduo e tanto os temas transversais como as linhas investigativas precisam estar relacionados com os quatro pilares da educação. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (ACCORSI, 2012, p. 3)

Essas diretrizes internacionais orientaram importantes documentos elaborados no período FHC, como exemplo a LDBEN, os PCNs e o PNE 2001, que se constituíram enquanto um reforma no sistema educacional e mesmo levando em conta que durante esse governo não houve nenhuma experiência significativa a nível nacional com relação ao tempo integral, a temática se fez presente nestes documentos.

Neste sentido, a LDBEN (1996), no segundo parágrafo do artigo 34, aponta que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. E no quinto parágrafo do artigo 87 afirma que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 17) apontam que os “tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo”. Já o Plano Nacional de Educação (2001) também indica o progressivo atendimento em tempo integral, preferencialmente para as “crianças das camadas sociais mais necessitadas” principalmente “quando os pais trabalham fora de casa”.

Pode-se concluir que o governo FHC cumpriu fielmente as orientações das instituições globais. No que diz respeito à educação integral, os documentos apontam para o entendimento do Relatório Delors, de educação para e durante a vida. Com relação à ampliação do tempo escolar, não houve um projeto efetivo de aumento do tempo diário, mas enquanto proposta, a ampliação foi prevista de maneira progressiva pela LDB. No entanto, a ampliação do tempo escolar foi contemplada, pois apesar da inexistência de um projeto a nível nacional com

atividades no contraturno, Flach (2015) aponta que a LDB de 1996 alterou a quantidade de dias letivos de 180 para 200, e as horas de 720 para 800 de efetivo trabalho escolar.

2.2.4. Servindo a dois senhores²⁷: aspectos gerais da educação nos governos Lula e Dilma

Luís Inácio Lula da Silva²⁸, doravante denominado apenas de Lula, pela sua figura enquanto líder sindical representou, em parte, os interesses da classe trabalhadora durante sua trajetória política. Assim, a conquista do petista à presidência da república trouxe esperanças ao movimento de esquerda. No entanto, como aponta Marques e Mendes (2007), o governo Lula serviu muito bem às inclinações do capital, uma vez que privilegiou fartamente os interesses do agronegócio e do capital financeiro nacional e internacional “garantindo elevada rentabilidade mediante a manutenção de elevadas taxas de juros e viabilizando um lucro bancário recorde” (2007, p. 16), uma vez que durante o governo Lula o lucro das maiores instituições financeiras foram superiores em relação ao período FHC. Mas um dos pontos que diferenciaram o governo Lula dos seus antecessores é que durante sua gestão foram implantados diversos programas e projetos que atenderam a parcela mais pobre da população, que até o referido governo estava à margem da maior parte das políticas públicas.

As principais ações do governo no combate à extrema pobreza giraram em torno do Programa Bolsa Família.²⁹ Iniciativas consideradas meramente assistencialistas e compensatórias pelos críticos que se opunham à gestão Lula. Neste sentido, as principais críticas ao Bolsa Família, de acordo com Marques e Mendes (2007), podem ser elencadas como: a) é apenas um programa e não um direito garantido. “Não se constituindo um direito, sua continuidade fica ao sabor da

²⁷ O subtítulo com a expressão “servindo a dois senhores” foi inspirado no artigo *Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula*, de Rosa Maria Marques e Áquilas Mendes, que por sua vez faz menção a um trecho bíblico do Sermão da Montanha, como uma analogia ao governo Lula que tanto serviu aos interesses do capital, como atendeu determinadas demandas da população mais pobre.

²⁸ Luís Inácio Lula da Silva foi o 35º presidente brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT, Lula governou por dois mandatos, de 1 de janeiro de 2003 a 1 de janeiro de 2011.

²⁹ O Programa Bolsa Família foi lançado pela Medida Provisória nº 132 datada de 20/10/2003, a partir da unificação dos Programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás, gestado no governo anterior.

prioridade do presidente de plantão” (2007, p. 20); b) não tem o salário mínimo como parâmetro, desse modo, muitas famílias recebem um valor abaixo do piso mínimo, insuficiente para suprir necessidades básicas; c) não altera “os determinantes da pobreza estrutural brasileira” (2007, p. 21). As autoras afirmam que o Programa “de fato alterou as condições de existência das famílias beneficiadas, retirando-as da pobreza absoluta” (2007, p. 22). No entanto, como não apresenta mudanças radicais na estrutura e não rompe com o sistema econômico vigente, aquilo que determina a condição de pobreza não foi alterado, o que “não impede que novos contingentes nessa situação surjam e nem que essas famílias possam, no médio e longo prazo, viverem sem esses recursos” (2007, p. 22).

Deste modo, parte-se do pressuposto que o neoliberalismo foi presente na gestão Lula, mas sob outra roupagem. Assim, compreende-se que Lula colaborou para minimizar a condição de pobreza extrema de muitos brasileiros, mas de forma nenhuma rompeu com os ditames do capital, nem seu governo se constituiu enquanto alternativa em busca da emancipação humana.

Jacomeli (2010) reafirma que na gestão Lula houve um maior comprometimento com as camadas sociais mais pobres, além do rompimento com o processo de privatizações em detrimento do fortalecimento das empresas estatais, no entanto, no que diz respeito à educação básica, se caracterizou pela continuidade das propostas de FHC. Contraditoriamente, ao tratar a respeito da política educacional no período FHC, em seu plano de governo para o primeiro mandato, Lula faz a crítica a seu antecessor:

As características da atual política educacional são a descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos (LULA, 2002, p. 45).

Mesmo fazendo a crítica a FHC, a descentralização foi uma herança muito bem recebida e cultivada pelo governo Lula, que como veremos é fundamental para o programa de educação em tempo integral vigente. A concepção de educação, expressa também na proposta de governo está diretamente relacionada à cidadania,

ao desenvolvimento e a competitividade, o que também se assemelha ao conceito de educação defendido pelo político tucano³⁰.

A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano e sem exclusão, precisa desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos. A escolaridade média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da dramática situação de desigualdade e injustiça existente no Brasil. (LULA, 2002, p. 44-45).

Foi no final do primeiro mandato que a primeira política marcante do governo Lula é instituída, o FUNDEB³¹, ampliando o programa do governo anterior que privilegiava apenas o ensino fundamental, o novo Fundo compreende toda a educação básica, no entanto, o fundo ampliou a abrangência sem ampliar significativamente os recursos destinados à educação básica. (SAVIANI, 2007). Em 2007, é criado o IDEB³², considerado pelo MEC importante instrumento para verificar a qualidade da educação, inclusive como indicador para que determinados municípios tenham preferência ou não a certas ações governamentais. Muitas dessas ações fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

No âmbito do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação – PNE - para garantir uma educação de qualidade, inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à diversidade. O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização; é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o Programa MAIS EDUCAÇÃO- que objetivam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE. (BRASIL, 2009a, p. 12).

Assim, dentre as ações do PDE, o “Programa Mais Educação” se constitui enquanto segunda estratégia a nível nacional para implementação da educação integral em tempo integral no Brasil, prevista no plano de governo para o segundo mandato:

³⁰ Diz-se daquele que é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, cujo símbolo é um tucano. Neste caso, refere-se ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

³¹ Fundo já apresentado no primeiro capítulo.

³² O IDEB será melhor explorado no terceiro capítulo, já que este Índice é um dos critérios para adesão ao “Mais Educação”.

Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados, municípios e comunidade, integrando políticas, programas e equipamentos, que façam da escola um polo educacional, cultural, de esporte e lazer. (LULA, 2007, p. 6).

O capítulo posterior tratará especificamente desse “Programa”. O que aqui quis se fazer evidente é que apesar do estereótipo de Lula enquanto salvador das mazelas sociais ser muito bem aceito por grande parte da população, em nenhum momento o governo abandonou seu compromisso com o capital.

A grande aceitação do governo Lula contribuiu largamente para a vitória de sua companheira de partido na disputa presidencial. Dilma Rousseff assume o posto pela primeira vez em janeiro de 2011, sendo a primeira mulher a ocupar a frente da presidência da república. A princípio o governo Dilma deu continuidade às propostas de seu antecessor, buscando manter os resultados obtidos na gestão Lula. No entanto, já no início do segundo mandato vem sofrendo uma crise de governo, acompanhada de sérios problemas na economia do país, inclusive sob a ameaça de impeachment. Os problemas enfrentados pelo governo Dilma podem ser apontados como³³: a) oposição no congresso - o grande poder de influência do presidente da câmara juntamente com divergências políticas gera a ameaça de golpe pelo PMDB, assim a base aliada do governo assume papel de opositora; b) crise econômica e ajuste fiscal: altas taxas de juros e elevados índices de desemprego; c) baixa popularidade; d) acusação de corrupção oriunda da operação da polícia federal denominada Lava Jato que investiga crimes na Petrobrás envolvendo grandes empreiteiras e diversos políticos de renome do país; entre outros. Frente a esse gravíssimo quadro o governo tem adotado medidas cada vez menos populares que favorecem somente ao grande capital como cortes bilionários nos gastos públicos, mudanças no setor previdenciário e nos direitos trabalhistas, alianças com o setor privado, entre outras que caracterizam o governo como extremamente neoliberal.

No que diz respeito à educação, o foco foi o ensino profissional a partir do programa PRONATEC, implantado já no primeiro ano do primeiro mandato. (WALDOW, 2014, p. 3). Quanto ao projeto de educação integral em tempo integral, o governo Dilma deu continuidade ao “Mais Educação”. O novo Plano Nacional de

³³ Os fatos relacionados ao segundo mandato da presidente Dilma Rousseff são muito recentes. A escrita desta seção foi embasada em reportagens como as que podem ser acessadas nos links a seguir: a) <<http://www.pstu.org.br/node/9083>>; b) <<http://controversia.com.br/20765>>; c) <<http://brasil.elpais.com/especiais/2015/crise-politica-governo-dilma-rousseff/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

Educação com metas até 2024, gestado neste governo, também contempla as propostas para ampliação do tempo escolar, visando ofertar educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos alunos da Educação Básica.

O que fica evidente ao refletirmos sobre o papel da educação nos diferentes governos é que os interesses do capital sempre prevalecem. O modo como os homens se organizam e produzem os meios para sobreviver ditam os direcionamentos para a educação. A educação dita integral em tempo integral, neste sentido, vem para atender determinadas demandas, e para que ela possa ser estabelecida vem contando com a parceria do setor privado como veremos a seguir.

2.3. AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

As parcerias público-privadas, recorrentes no cenário atual da educação brasileira, são tema de muitas pesquisas na área de políticas educacionais. Peroni (2006, 2013), Fernandes (1994), Guimarães Ferreira e Veloso (2006), Bresser-Pereira (2001), entre outros, apontam os desdobramentos desta parceria a partir de diferentes fundamentos teóricos. No entanto, quando se trata de educação integral essa discussão ganha um maior enfoque, pois se o tempo em que o aluno passa na escola é ampliado e as atividades que esse aluno irá realizar no contraturno têm de ser diversificadas do currículo convencional e se, para muitos, o Estado não dá conta nem mesmo da escola de turno parcial, recorrer às parcerias público-privadas vem sendo a ‘solução’ encontrada para os problemas educacionais. Nesta perspectiva, a agenda de educação integral vem sofrendo influências do modelo público não-estatal, que tem se constituído enquanto alternativa para que a educação seja assegurada por diferentes entes administrativos.

Com a ampliação do tempo também há a necessidade de ampliação do espaço físico, de material didático, de merenda escolar, de atividades diversificadas, de profissionais etc., ou seja, ampliar o tempo escolar é ampliar o projeto de escola. Neste sentido, a sociedade civil organizada, em especial o setor privado, muitas vezes através de suas fundações, vem sendo chamada a atender essas demandas que vão desde a construção de um projeto político pedagógico que contemple esses novos tempos, espaços e vivências, até a avaliação dos programas implantados.

Essa tendência de relação entre o público e o privado nas políticas educacionais não é exclusividade da situação educacional no Brasil, mas está relacionada a um projeto global, em que os interesses de uma determinada classe prevalecem sobre outra. De acordo com Mota et al (2012), a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia no ano de 1990, o documento do Banco Mundial *Prioridades e estratégias para a educação* de 1995, e Cúpula Mundial de Educação para Todos, no Senegal, em 2000, constituem-se como importantes elementos do cenário internacional que influenciaram e continuam influenciando as políticas educacionais no Brasil em vários aspectos, aqui destacam-se a defesa de uma educação básica de qualidade, o aumento do tempo escolar e a participação da sociedade civil.

Uma das primeiras experiências notáveis de parceria entre o público e o privado, no que diz respeito à educação integral, foi o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, de 1986 a 1993, no estado de São Paulo, que se diferenciava de outras propostas pela não centralidade no espaço físico da escola, utilizando lugares alternativos e envolvendo diversos setores públicos como também organizações privadas. (MOTA et al, 2012). Em 2007, a perspectiva de não centralidade da escola e de valorização de parcerias, inclusive com o setor privado, ganha destaque novamente através do “Programa Mais Educação”.

Importante ressaltar que esse Programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas. (BRASIL, 2009 b, p. 25).

O “Programa Mais Educação”, diferentemente das demais tentativas de implementação da educação de tempo integral, é uma abrangente alternativa de ampliação do tempo escolar, que já chega aos nove anos de existência e aparentemente tem-se em vista a sua expansão. Esse “Programa” representa a atual agenda da educação integral no Brasil. Sendo assim, há de se problematizar as premissas que esse “Programa” pressupõe, dentre elas, as parcerias público-privadas.

Cabe questionar, então, como os defensores desse modelo justificam a necessidade destas parcerias e em que isto implica nas políticas educacionais, em especial no que tange a educação integral.

Nos estudos de Guimarães Ferreira e Veloso³⁴ podemos encontrar a defesa da aliança entre o público e o privado. Os autores apontam como positivas as experiências educacionais oriundas dessa relação, justificando que um maior investimento financeiro na educação pública estatal não garante acesso e qualidade no ensino. Segundo eles:

Uma forma de introduzir mecanismos de incentivos no sistema público de educação e, com isso, elevar sua eficiência, é através de parcerias público-privadas. A ideia básica é combinar a eficiência do setor privado com a característica do setor público de dar acesso a todos, particularmente aos mais pobres. Um outro aspecto muito importante dessas parcerias é que elas criam um mecanismo de competição por recursos públicos que, por sua vez, gera incentivos para um melhor desempenho das escolas públicas. (GUIMARÃES FERREIRA; VELOSO, 2006, p. 1).

Os autores ainda sugerem a alteração da LDB no sentido de eliminar as restrições, principalmente no que diz respeito ao repasse de recursos financeiros às instituições e programas desta natureza, pois, segundo eles, “a legislação brasileira deveria conferir flexibilidade suficiente para que programas educacionais que se encaixem nesses e em outros tipos de parcerias público-privadas sejam implementados”. (GUIMARÃES FERREIRA; VELOSO, 2006, p. 2).

Pode-se perceber, então, que uma das justificativas para a necessidade da parceria público-privada é a eficiência do setor privado e, por assim dizer, a ineficiência do Estado. Silva Jr. (1996) expõe que, para defender seus interesses por meio da vida pública, os privatistas utilizam o discurso da incompetência natural do Estado versus a eficácia natural do sistema de gestão empresarial. Outra questão a ser levada em consideração é que, neste modelo, o valor da meritocracia é exaltado, como se o bom desempenho de uma escola fosse unicamente resultado imediato de um esforço da comunidade escolar, este esforço seria estimulado pela competição, fazendo parecer que a escola que não atinge os resultados esperados não se esforça o suficiente, desconsiderando todo o contexto mais amplo dos problemas socioeconômicos.

A defesa das parcerias público-privadas carrega consigo valores da gestão empresarial como a meritocracia, o individualismo e a competitividade, e vão ao encontro de uma política reformista que visa à manutenção e reprodução da atual

³⁴ No ano em que o texto foi escrito Sergio Guimarães Ferreira era pesquisador do Ibmec/RJ e do BNDES, mais tarde, de 2007-2010 foi subsecretário de Fazenda do Rio de Janeiro. Fernando Veloso era coordenador do Mestrado em Economia do Ibmec/RJ.

forma de sociabilidade. Na contramão dessa empreitada, Peroni (2006, p.11) expõe que as parcerias público-privadas funcionam como tentativas de superação da crise do capital. A autora aponta que, para os neoliberais, não é o capital, mas o Estado que está em crise, pois para se legitimar excede em gastos com políticas sociais, provocando uma crise fiscal e atrapalhando o livre mercado, uma vez que pela ótica do neoliberalismo o papel do Estado deveria ser mínimo – naquilo que lhe convém. Assim, na tentativa de contornar essa crise, entra em cena a chamada Terceira Via, um terceiro caminho que não o Estado mínimo neoliberal nem a antiga social democracia que propõe a defesa da intervenção estatal na economia e na execução de políticas sociais. Esse terceiro caminho considera que “o privado mercantil é o parâmetro de qualidade para sanar as falhas do Estado”. (PERONI, 2013, p. 4). No entanto, em concordância com Mészáros (2002), a autora entende que a crise atual não é fruto do Estado, mas se trata de uma crise estrutural do capital. Deste modo, as manobras utilizadas para amenizar a crise jamais conseguiram cumprir o fim a que supostamente são destinadas, sendo assim, as parcerias público-privadas, jamais irão elevar a qualidade da educação como anunciado nos discursos de seus defensores, pois a crise no sistema educacional é oriunda de um contexto muito mais amplo, a crise estrutural do capital.

[...] nenhum postulado fictício de “soberania empresarial”, nem mesmo a projeção idealizada da misteriosa mas, por definição, necessariamente e para sempre bem sucedida “mão invisível”, poderia efetivamente remediar a falha estrutural dos microcosmos produtivos do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2011, p. 237).

Não convencidos da crise estrutural do capital e na tentativa de manter o sistema econômico vigente, Estado e classe dominante – praticamente sinônimos – utilizam a Terceira Via como possibilidade de sucesso. Uma das estratégias da Terceira Via é o Terceiro Setor, explicitado por Fernandes (1994, p. 127) como “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público”, seria assim a parceria entre o Estado e o mercado, sem fins lucrativos, também chamada de iniciativa pública não-estatal.

Bresser-Pereira (2001, p. 25), defensor desse modelo, explica o significado da nomenclatura afirmando que “‘propriedade pública’, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa ao lucro; ‘não-estatal’ porque não é parte do aparelho do Estado”. O autor também

defende que essas organizações “podem ser em grande parte - e em certos casos, inteiramente - financiadas pelo Estado”. Para ele, os serviços sociais como saúde, educação e também a pesquisa científica são direitos humanos fundamentais e devem ser de propriedade das organizações de caráter público não-estatal.

São, portanto, atividades que o mercado não pode garantir de forma adequada através do preço e do lucro. Logo, não devem ser privadas. Por outro lado, uma vez que não implicam no exercício do poder de Estado, não há razão para que sejam controladas pelo Estado, e de se submeter aos controles inerentes à burocracia estatal, contrários à eficiência administrativa, que a Reforma Gerencial pode reduzir, mas não acabar. Logo, se não devem ser privados, nem estatais, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, é utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 25).

É interessante o fato de a pesquisa científica estar entre as preocupações do autor, sendo colocada no mesmo patamar da saúde e da educação. Os benefícios ideológicos - em favor da Terceira Via e, por assim dizer, do capital - de pesquisas realizadas em uma instituição pública não-estatal, e por ela gerenciada e fiscalizada, não poderiam ficar em segundo plano, já que a disseminação de uma cultura em nível acadêmico é extremamente relevante para a legitimação deste modelo.

No entanto, essa discussão não se trata apenas de algo idealizado ou restritamente acadêmico, mas de uma iniciativa real em andamento. Podemos perceber essa estratégia da Terceira Via em inúmeras parcerias. No campo da educação, é possível citar como exemplo as parcerias entre governos e o Instituto Ayrton Senna³⁵ e a Fundação Itaú Social³⁶, entre muitas outras. Também em

³⁵ O Instituto Ayrton Senna é uma ONG sem fins lucrativos fundada em 1994, pela família do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, após a sua morte, e presidido por sua irmã, Viviane Senna. A proposta do Instituto é a melhoria da qualidade da educação. A ONG oferta serviços de gestão de processos educacionais, incluindo diagnóstico e planejamento e formação de gestores e educadores. (LUMERTZ, 2008).

³⁶ Itaú Social é uma fundação criada para estruturar e implementar os investimentos sociais do Itaú. A Fundação atua em todo o território brasileiro, e tem como proposta o apoio, elaboração e fortalecimento de programas que visam o progresso das políticas públicas de educação. Assim, vem formulando, implantando e disseminando metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas na área educacional, sempre em conjunto com governos, empresas e organizações não-governamentais. Informações do site Itaú Social, disponível em <https://www.itaui.com.br/crianca/a-fundacao/>.

documentos governamentais, como o Plano Diretor da Reforma no Aparelho do Estado³⁷, destacam essas iniciativas:

[...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. [...] Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995).

À primeira vista, os planos da Terceira Via parecem ser uma solução, um meio termo entre a burocracia do Estado e o caráter lucrativo do setor privado. O Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995, busca esclarecer que as organizações públicas não-estatais “não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público”. (BRASIL, 1995).

No entanto, a utilização da nomenclatura público não-estatal parece ser uma manobra para suavizar o termo *parceria público-privada*, pois em geral, quem gerencia essas organizações ditas públicas não-estatais são grandes corporações ou importantes empresários, assim, o Estado continua nas mãos dos grandes proprietários que defendem seus interesses privados. O fato de não visar lucro, não quer dizer que não visa nada, pois muito mais do que dinheiro, o poder de transmitir uma ideologia que garanta a perpetuação de um sistema econômico que privilegia um determinado grupo não tem preço. Portanto, as instituições públicas não-estatais não deixam de ser parcerias público-privadas, e não perdem o caráter de expressão da desigualdade de classes.

A interferência do setor privado no projeto de educação integral no Brasil é acentuada. Isso pode ser verificado em pesquisa no Google, um dos sites de busca mais utilizados no país, pois a busca pelo termo “educação integral” indica primeiramente o *site* do Centro de Referências em Educação Integral. De acordo com as informações ofertadas pela página oficial do referido Centro³⁸:

³⁷ De acordo com Mota et al (2012) esse documento representa a institucionalização da lógica do mercado no Brasil, é o neoliberalismo em evidência.

³⁸ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 jan 2016.

O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendizagem parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para contribuir para a formulação, implementação e aprimoramento de políticas públicas de educação integral a partir de ações de mobilização, formação e articulação de agentes estratégicos para o tema. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL..., 2016)

Esse Centro tem como proposta “pesquisar e sistematizar caminhos possíveis para fortalecer a educação integral como agenda prioritária no país”. Gerido e co-financiado pelas organizações Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare e Instituto Natura, além de outras instituições que participam do processo de gestão, tem por objetivos: a) fortalecer a agenda pública pelo direito à educação integral de qualidade; b) apoiar o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de programas e políticas de educação integral; c) formar e instrumentalizar agentes para a educação integral.

A Fundação Itaú Social, uma das financiadoras e gestoras desse Centro, tem empenhado seus esforços em desenvolver propostas que contemplem educação integral, gestão educacional, avaliação de projetos e mobilização social. De acordo com as informações contidas na página eletrônica da Fundação Itaú Social,³⁹ sua atuação se dá “em todo o território brasileiro, em parceria com as três esferas de governo, com o setor privado e com organizações da sociedade civil”. Como um dos princípios que regem a fundação, apresenta-se o reconhecimento da educação como primordial para o desenvolvimento do país, uma vez que “em um ambiente global no qual a competitividade é cada vez mais pautada pela capacidade de gerar conhecimento e inovação” se deve primar pela excelência no sistema educacional. Visando reconhecer e dar visibilidade aos projetos de educação integral desenvolvidos por ONGs, a Fundação criou o Prêmio Itaú-Unicef, em 1995, e desde então vem ampliando suas ações nesta perspectiva.

O Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006, tem por objetivo realizar ações no âmbito das condições de acesso, alfabetização, sucesso escolar e na ampliação e gestão de recursos. Está organizado em torno de cinco metas, cinco bandeiras e cinco atitudes com foco na Educação Básica. Uma destas bandeiras

³⁹ Disponível em: https://ww2.itaui.com.br/itaucrianca/conheca_fundacao.htm. Acesso em: 03 jan 2016.

defende a ampliação da oferta de educação de tempo integral. Segundo a página virtual oficial, trata-se de um Movimento:

Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO..., 2016).

Como mantenedores dessa organização se apresentam os bancos Itaú, Santander, Bradesco e Unibanco – também através de suas Fundações; o Instituto Samuel Klein – vinculado à rede de lojas Casas Bahia; Instituto Natura, Vivo, entre outros. Como demais parceiros dessa empreitada se evidenciam a Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Patri Políticas Públicas, Fundação Vitor Civita, Microsoft, entre outros.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, também é um dos expressivos exemplos de parcerias entre o público e o privado na educação. Trabalhando nas áreas de assessoria em políticas educacionais, sociais e culturais; formação de agentes que atuem nestes setores; implementação de programas e projetos; produção e disseminação de conhecimento, o CENPEC tem por objetivo contribuir na formulação e implementação de políticas públicas com vistas à redução das desigualdades sociais. De acordo com site oficial, o CENPEC tem como parceiros organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, e OIT – Organização Internacional do Trabalho; organizações não governamentais; fundações empresariais e empresas privadas como Itaú, Petrobrás e Votorantim, além de órgãos governamentais como o MEC e diversas secretarias estaduais de educação. (CENPEC... 2015). O CENPEC, juntamente com a Fundação Itaú Social e a UNICEF, vem despendendo grandes esforços na produção de diversos materiais que fundamentem as práticas de educação em tempo integral e as políticas públicas nesta perspectiva.

O CENPEC, o Itaú Social, o Movimento Todos pela Educação e o Centro de Referências em Educação Integral são exemplos de organizações do ponto de vista da Terceira Via.

Vale ressaltar que o papel da Terceira Via é o de reforma do sistema capitalista, e mesmo que os seus defensores afirmem que os mais beneficiados com essa estratégia são especialmente os mais pobres, enquanto perdurar a forma de

sociabilidade regida pelo capital, sempre haverá desigualdades sociais e luta de classes que, como alerta Mészáros (2002, p. 100), podem caminhar para a “autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral”. Desse modo, adotar uma visão reformista vai na contramão do interesse em romper com o sistema desumano do capital.

No entanto, essa relação entre o poder público e a iniciativa privada, que representa um choque de interesses entre classe trabalhadora e grandes detentores de capital, não deveria causar espanto se levarmos em consideração, como vimos, o real papel do Estado e sua origem em prol da propriedade privada e da classe economicamente dominante, assim, é ingenuidade pensar que a educação pública estatal não estaria permeada de interesses privados.

Por acreditar, então, que se deve ter bem claro os interesses de determinada proposta – reformistas ou revolucionários – é que o próximo capítulo abordará especificamente o “Mais Educação” no intuito de desvelar as concepções teórico-práticas desse “Programa” e entender de que modo e em que medida elas contribuem para manutenção do *status quo* ou para a transformação social.

CAPÍTULO III

A ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. (MARX, 2010, p. 151).

A partir do materialismo histórico e dialético, Marx constatou que “a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”. A teoria expressa pelos Cadernos do “Mais Educação” certamente penetra nas massas, uma vez que se trata de uma proposta de educação pública e gratuita, na qual o público alvo é majoritariamente os filhos da classe trabalhadora e a adesão ao “Programa” tem alcançado cada vez mais escolas no Brasil inteiro. Assim, cabe aqui desvelar se essa força contribui para a manutenção da atual forma de sociabilidade ou apresenta elementos que indicam a necessidade de uma revolução na forma como os homens produzem e organizam a sua existência.

O “Mais Educação” é um programa do governo federal que visa estimular o desenvolvimento da educação integral no Brasil para crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas a serem realizadas no período de contraturno escolar. O “Programa” foi instituído no ano de 2007, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril, mediante o documento assinado pelos então ministros na época, Fernando Haddad - Ministro da Educação, Patrus Ananias - Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Orlando Silva - Ministro dos Esportes, e Gilberto Gil - Ministro da Cultura.

Um olhar mais atento para o “Mais Educação” é muito importante, pois se trata de uma proposta ampla, que abrange muitos projetos⁴⁰ e se expande cada vez mais.

3.1. AGENDA DE COMPROMISSOS, AGENDA PÓS-MODERNA E AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO.

O “Mais Educação” é a materialização da atual agenda de educação integral no Brasil. O conceito de agenda aqui empregado se relaciona com três concepções

⁴⁰ Os projetos desenvolvidos dentro do “Mais Educação” não são explorados aqui, devido a extensão e objetivos dessa pesquisa.

de agenda: a) agenda de compromissos assumidos; b) agenda pós-moderna; e, c) agenda globalmente estruturada para a educação.

Agenda se constitui enquanto os compromissos a serem assumidos em prol de determinado objetivo. No que tange a educação integral, essa agenda de compromissos tem influências de outras duas agendas, a agenda globalmente estruturada para educação e a agenda pós-moderna.

Wood (1999) utiliza o vocábulo “agenda pós-moderna”, para expressar a polissemia dos termos ‘pós-modernidade’ e ‘pós-modernismo’. Aqui, adota-se a expressão concebida pela autora, já que o objetivo não é aprofundar as discussões no campo da filosofia, nem apresentar o pensamento de teóricos específicos ditos pós-modernos, mas se concentra na reflexão sobre a ênfase da agenda pós-moderna no mundo e no conhecimento humano como algo fragmentado, estabelecendo, assim, “a impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em algum tipo de visão *totalizante* [...] de tal modo que mesmo uma *crítica* do capitalismo está excluída”. (WOOD, 1999, p. 124).

Na perspectiva dessa agenda, teorias que emergiram na modernidade, como liberalismo e marxismo, não dariam conta de explicar a realidade, já que o mundo está em constante movimento, assim, Wood aponta que a característica mais específica da agenda pós-moderna consiste na “insistência nas diferenças e especificidades de época”. Essa é uma razão do emprego do prefixo ‘pós’, ou seja, nessa perspectiva a modernidade foi superada e estaríamos vivendo um período posterior a ela, isso implica em tomar para si que o conhecimento produzido na modernidade perdeu o seu valor, pois é considerado anacrônico. De acordo com Wood (1999, p. 120-121), “estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não existe uma coisa chamada sistema social (por exemplo, o sistema capitalista) com sua própria unidade”, assim, “todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância”.

Como nessa esteira de pensamento o conhecimento é fragmentado, não existe verdade, apenas diversas maneiras de se ver o mundo. Tentar compreender os problemas sociais partindo de uma concepção universal se torna impossível, assim, a possibilidade de transformação da realidade reside no âmbito micro, apoiada em mudanças locais.

Ao partir do pressuposto de que existem apenas multiplicidades de leitura do mundo e que as mudanças devem ser locais, a agenda pós-moderna naturaliza as incertezas e enaltece o subjetivismo que isola o sujeito. Ao postularem a falência da modernidade, os pós-modernos apregoam a falência das teorias emancipatórias e da superação do modo de produção capitalista. (MASSON, 2009, p. 22).

A hipervalorização da cultura também é uma característica marcante nesta agenda, como se as diferenças culturais dessem conta de explicar o real, no contexto micro. Destarte, as explicações marxistas do trabalho como categoria fundante e do modo de produção como base da sociedade são consideradas como análises economicistas, que reduzem os problemas sociais ao campo econômico. Todavia, Eagleton afirma que o culturalismo é tão reducionista quanto uma visão economicista⁴¹.

[...] se o pós-modernismo constitui uma forma de culturalismo, é porque, entre outras razões, ele se recusa a reconhecer que o que os diferentes grupos étnicos têm em comum em termos sociais e econômicos é, no final das contas, mais importante que suas diferenças. (EAGLETON, 1998, p. 95-96).

Sob a ótica da agenda pós-moderna “a cultura teria conquistado autonomia na sociedade ocidental, acarretando mudanças nos estilos de vida e nos valores, que não seriam decorrentes de alterações na estrutura social”. (MASSON, 2009, p. 56). No entanto, essa é uma argumentação que não se sustenta ao “considerarmos que a cultura se desenvolve a partir das relações sociais que são engendradas pelo modo de produção”, num movimento dialético entre a estrutura social⁴² e superestrutura⁴³.

Concordamos com Masson (2009) que agenda pós-moderna não deve ser entendida “como um mero diagnóstico do espírito da época atual. Ela representa uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças na sociedade”. (MASSON, 2009, p. 91). Tais mudanças contribuem para a falsificação da realidade como algo impossível de ser revolucionado, contribuindo para a manutenção da sociedade do

⁴¹ Aqui, repudia-se a ideia de que o marxismo é uma visão economicista de sociedade, pois não reduz as relações sociais ao campo econômico, no entanto, evidencia que o trabalho é que funda o ser social, e as relações de produção interferem radicalmente na forma como os homens se organizam.

⁴² Entendida aqui como o tripé: capital, trabalho e Estado.

⁴³ São as “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas” que se desenvolvem sob a estrutura social. (DEITOS, 2014, p. 19).

capital. Desta forma, considera-se que a perspectiva da agenda pós-moderna não se compromete com a emancipação humana.

A crítica do capitalismo está fora de moda - e há aqui uma curiosa convergência, uma espécie de sagrada aliança entre triunfalismo capitalista e pessimismo socialista. A vitória da direita se reflete na esquerda numa aguda contração das aspirações socialistas. Os intelectuais de esquerda, se não abraçam efetivamente o capitalismo como o melhor dos mundos possíveis, têm pouca esperança em algo mais que um pequeno espaço nos interstícios do capitalismo; e anteveem, na melhor das hipóteses, apenas resistências locais e particulares. E há outro efeito curioso de tudo isso. O capitalismo está se tornando tão universal, tão garantido, que passa a ser invisível. (WOOD, 1999, p. 126).

A terceira agenda referida aqui é a agenda globalmente estruturada para educação. Já vimos que os organismos internacionais orientam diversas ações na perspectiva da educação integral em tempo integral. De acordo com Dale (2004), existem forças supranacionais que regulam os sistemas educativos nacionais, como efeito da globalização. O autor ainda aponta que os países tomam para si os princípios da globalização devido à pressão econômica e aos próprios interesses nacionais, que se ajustam as premissas globais, em torno de um objetivo comum: o lucro. Para Dale:

[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (DALE, 2004, p.436).

Ainda segundo Dale, a importância de entender essa agenda globalmente estruturada “direciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas”. (DALE, 2004, p. 445). Como exemplo, podemos indicar que a reestruturação produtiva teve relação direta com as mudanças no setor político e educativo, demonstrando como as mudanças na economia são determinantes em outros setores da sociedade, como foi explorado em capítulo anterior.

Dale (2004, p. 446) ainda aponta que nesta perspectiva os estados “tornaram-se menores porém mais fortes e remodelaram-se a si mesmos como estados *competitivos* e *contratuais*” que apresentam “uma gama restrita de atividades e uma gama de articulações instaladas para a coordenação de atividades

não-centrais”. Sob essa ótica, a competição e a descentralização são categorias que orientam a ideia de mundo globalizado.

Se a ideia de globalização é mercantil, a concepção de educação global também tem esse caráter, assim, é possível perceber muitos elementos do gerencialismo nas propostas educacionais.

Segundo Paula (2005, p. 41), o modelo de administração pública gerencial teve origem com um “movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense”. De acordo com a autora, esse modelo de administração pública “ênfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista”. (PAULA, 2005, p. 41). Com relação à participação social, a autora esclarece que esse modelo pode ser considerado como “participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular”. (PAULA, 2005, p. 41). Ainda segundo ela, abordagem de gestão desse modelo é o gerencialismo, que “ênfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público”. (PAULA, 2005, p. 41).

Sobre o gerencialismo na educação, Flach (2005) expõe que:

[...] a eficiência e produtividade passam a ser as palavras de ordem. Os interesses empresariais passam a ser também os educacionais, priorizando a relação custo-benefício dos investimentos na área da educação. Fetichizando a qualidade através da eficiência, a educação assume a perspectiva de que o seu maior problema é o de custos, pois custo total da qualidade é o resultado da soma dos custos da eficiência e da ineficiência. Nesta linha de raciocínio, a educação, por não ser eficiente, tem um elevado custo e baixa qualidade, apresentando-se como um problema gerencial. (FLACH, 2005, p. 11).

Nesse sentido, o gerencialismo se apresenta como um modelo de administração pública supostamente capaz de superar a ineficiência do Estado por meio da eficiente lógica empresarial. Afirmar que os problemas sociais residem no modelo de gestão pública distancia-se dos objetivos dessa pesquisa, pois se entende, aqui, que o problema não reside na forma de Estado, mas no tripé capital, trabalho assalariado e Estado. A educação vai mal não porque o Estado é burocrático e ineficiente, mas porque os problemas sociais – educacionais – têm origem na desigualdade de classes. Acreditar que, entregar os destinos da

educação pública ao setor privado como condição de melhoria da qualidade da educação, é no mínimo contraditório, visto que os objetivos públicos e privados são antagônicos.

Muitas vezes esses aspectos mercantis estão envoltos em propostas romantizadas de educação, que é necessária uma análise muito rigorosa da realidade para percebê-los. O mesmo cuidado deve se estender para com as concepções da agenda pós-moderna, que aparentemente são muito atraentes ao enfatizar seu discurso com relação à cultura e os diferentes olhares sobre o mundo. Sendo assim, considera-se fundamental desvelar as concepções que permeiam os projetos educacionais.

Entende-se aqui que o “Programa Mais Educação” expressa os compromissos assumidos para a educação integral, por isso, ele se constitui como a atual agenda da educação integral no Brasil. Essa agenda é marcada por elementos da agenda pós-moderna que valorizam a cultura local e as diferenças, em detrimento das concepções universais, o que contribui para a mistificação da realidade. Essa atual agenda também sofre influências de organismos multilaterais, em função de mudanças no cenário econômico.

Assim, para entender essa atual agenda e desvelar as concepções teórico-práticas do “Programa” optou-se por abordar os principais aspectos da trilogia “Mais Educação”, que contempla três cadernos: a) Gestão intersetorial no território; b) Texto referência para o debate nacional; c) Rede de saberes. A escolha desses cadernos se deu por entender que eles trazem um panorama daquilo que o “Programa” expressa enquanto perspectiva teórica, bem como, das possibilidades práticas dentro da proposta do “Mais Educação”.

3.2. CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA TRILOGIA “MAIS EDUCAÇÃO”: SUJEITOS E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Trazer à tona quem foram os sujeitos e as instituições envolvidas na elaboração dos Cadernos pode colaborar no entendimento das concepções adotadas pelo “Programa”. Cada Caderno aborda uma determinada gama de elementos; eles foram escritos por diferentes sujeitos com diferentes perspectivas, assim, esclarecer *quem é quem* contribui para a análise das concepções teórico-

práticas do “Mais Educação”, bem como, pode apontar os interesses que permearam a escrita desses Cadernos.

O Caderno 1, *Gestão intersetorial no território*:

[...] ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. (BRASIL, 2009a, p.6).

Esse Caderno foi realizado pela Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - do Ministério da Educação. Ele foi organizado por Jaqueline Moll⁴⁴ e elaborado pelo CENPEC, sob a coordenação de Maria do Carmo Brant de Carvalho⁴⁵. O Caderno conta com a autoria de Lúcia Helena Nilson⁴⁶, Maria Júlia Azevedo Gouveia⁴⁷ e Stela Ferreira⁴⁸, as quais fazem parte do Grupo de consultoria socioeducacional SMS⁴⁹.

⁴⁴ “Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora colaboradora da Universidade de Brasília (UnB). Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação”. (MOLL, 2012, p. V)

⁴⁵ “Possui doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1974). Atualmente é consultora - Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo, consultora do Instituto Via Pública e conselho executivo - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Políticas Públicas; Política e Planejamento Governamental, atuando principalmente nos seguintes temas: família, assistência social, políticas públicas, assistência social, política social e educação”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781061T6>

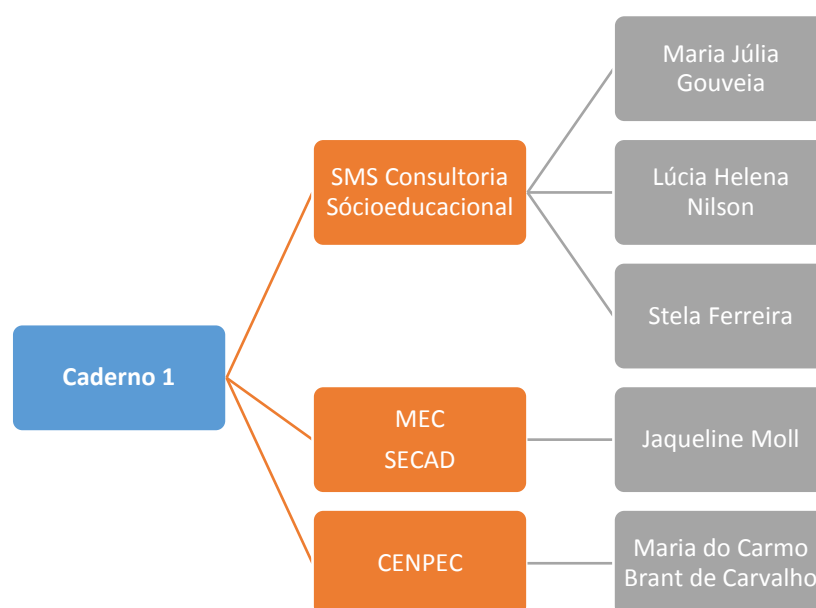
⁴⁶ “Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas). Especialista em Psicodrama pela Companhia de teatro Espontâneo de Tietê. Coordenadora de Projetos no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC 1996-2009). Membro especialista do Grupo de Consultoria Socioeducacional SMS. (MOLL, 2012, p. XIII).

⁴⁷ “Mestre em Educação e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora de Educação e Comunidade no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC 2001-2008). Gerente de Projetos na Diagonal – Transformação de Territórios. Membro especialista do Grupo de Consultoria Socioeducacional SMS”. (MOLL, 2012, p. VIII)

⁴⁸ “Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC –SP). Membro especialista do Grupo de Consultoria Socioeducacional SMS”. (MOLL, 2012, p. XI).

⁴⁹ Esse Grupo SMS não foi citado pelo Caderno 1.

FIGURA 4 – AGENTES ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DO CADERNO 1



FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

A figura acima demonstra o envolvimento do CENPEC e da SMS Consultoria Sócio educacional, além do MEC, na produção deste Caderno. Maria do Carmo Brant de Carvalho era, na época em que o Caderno foi elaborado, coordenadora geral do CENPEC. Já Lúcia Helena Nilson, Maria Júlia Azevedo Gouveia, e Stela Ferreira são especialistas do Grupo de Consultoria Socioeducacional SMS. As informações disponíveis na internet sobre o Grupo SMS são escassas, no perfil virtual de Lúcia Helena Nilson⁵⁰ na rede social LinkedIn, aponta que o Grupo existe desde 2009 – mesmo ano de elaboração dos Cadernos – e é composto por ela – Lúcia Helena - e “mais duas profissionais com larga experiência na área social”, as também autoras do Caderno 1.

Interessante o fato de uma empresa lograr êxito em conseguir uma tarefa tão distinta como a elaboração desse Caderno, para um Ministério tão notório quanto o MEC, já no ano de início de suas atividades. Uma hipótese, é que a encomenda desse material – o Caderno 1 – tenha sido justamente a causa do

⁵⁰Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/lucia-helena-nilson-57a59a26>>. Acesso em: 19 jan 2016.

surgimento do Grupo SMS. Outra suposição é de que as fundadoras do Grupo tinham forte influência ou boas indicações dentro do Ministério da Educação, do CENPEC ou de outra instituição voltada para educação integral com bom relacionamento com o Ministério. Também pode ser obra do acaso a coincidência das datas. De qualquer forma trata-se de um Grupo que prestou um serviço para um órgão público, ou seja, tanto o SMS, quanto o CENPEC, foram financiados para elaborar esse material. É dinheiro público indo para o setor privado e são interesses desse setor sendo expressos em materiais da escola pública.

O segundo Caderno, *Texto referência para o debate nacional*, tem como autora Ivany de Souza Ávila⁵¹, na época integrante da equipe do “Programa Mais Educação” do MEC, com a colaboração de diversos agentes. Também foi realizado pela Secad e organizado por Jaqueline Moll.

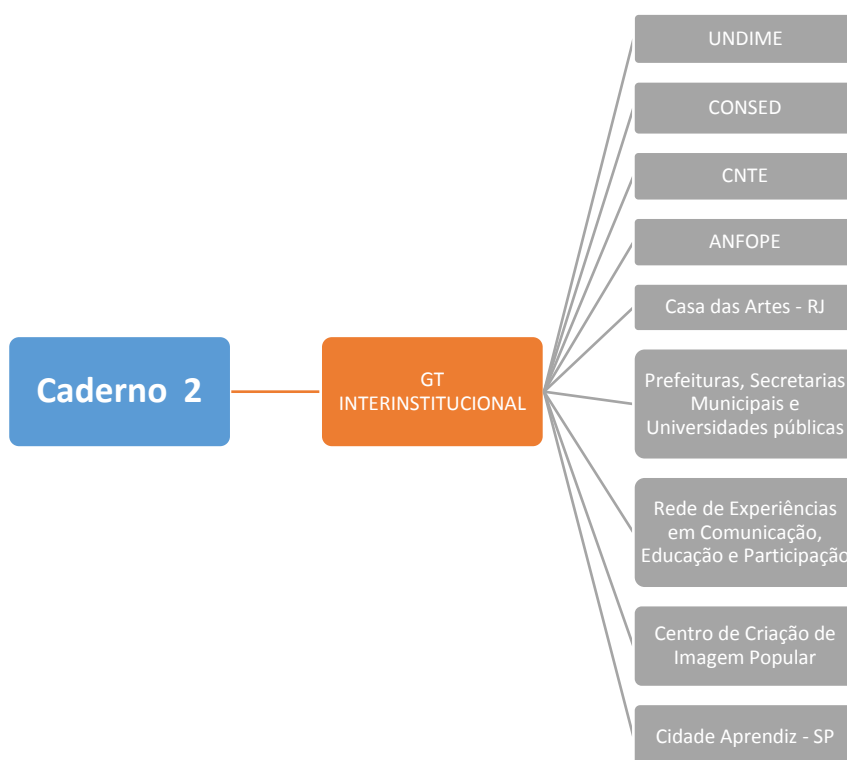
O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. (BRASIL, 2009b, p. 6-7).

A partir dos dados coletados no caderno 2 foi possível levantar as categorias de conteúdo para a análise, pois esse Caderno explora justamente: a) o conceito de educação integral; b) os objetivos do “Programa Mais Educação”; c) o currículo, ou seja, aquilo que se considera importante aprender; d) o papel do Estado; e) o papel do professor; f) os tempos e espaços para a educação integral.

Assim, é a partir dessas 6 categorias que serão apontadas as concepções teórico-práticas que norteiam o “Programa”.

⁵¹ “Doutora em Educação pelo Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante da equipe do Programa Mais Educação/Educação Integral do Ministério da Educação (MEC). Consultora do Programa de Progressão Continuada em Alfabetização/Letramento nos Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul”. (MOLL, 2012, p. VII).

FIGURA 5 – AGENTES ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DO CADERNO 2



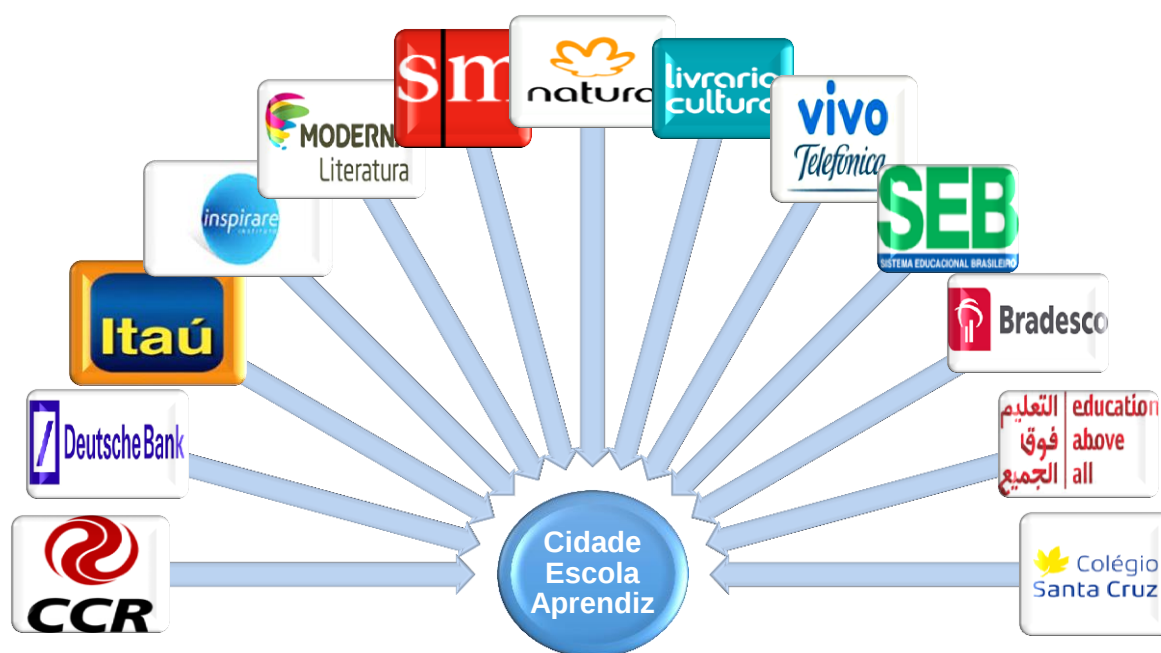
FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

Evidencia-se que esse Caderno teve a colaboração de diversos agentes, incluindo instituições do terceiro setor: a) Cidade Aprendiz – SP; b) Centro de Criação de Imagem Popular; c) Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação; d) Casa das Artes; e) CENPEC.

Sobre a Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação, não foram encontradas muitas informações disponíveis na internet, o link de acesso ao site da instituição resulta na informação que a página está indisponível no momento. Sobre a Casa das Artes, ela representa a instituição Casa Arte de Educar, apresentada mais adiante, assim como o CENPEC; Já a respeito da Cidade Aprendiz e do Centro de Criação de Imagem Popular, as figuras a seguir apontam quem são seus parceiros - instituições privadas e suas fundações - financiadores da proposta. Interessante observar a parceria com instituições internacionais como, por exemplo, United Way Brasil, Bernard van Leer Foundation, Education Above All.

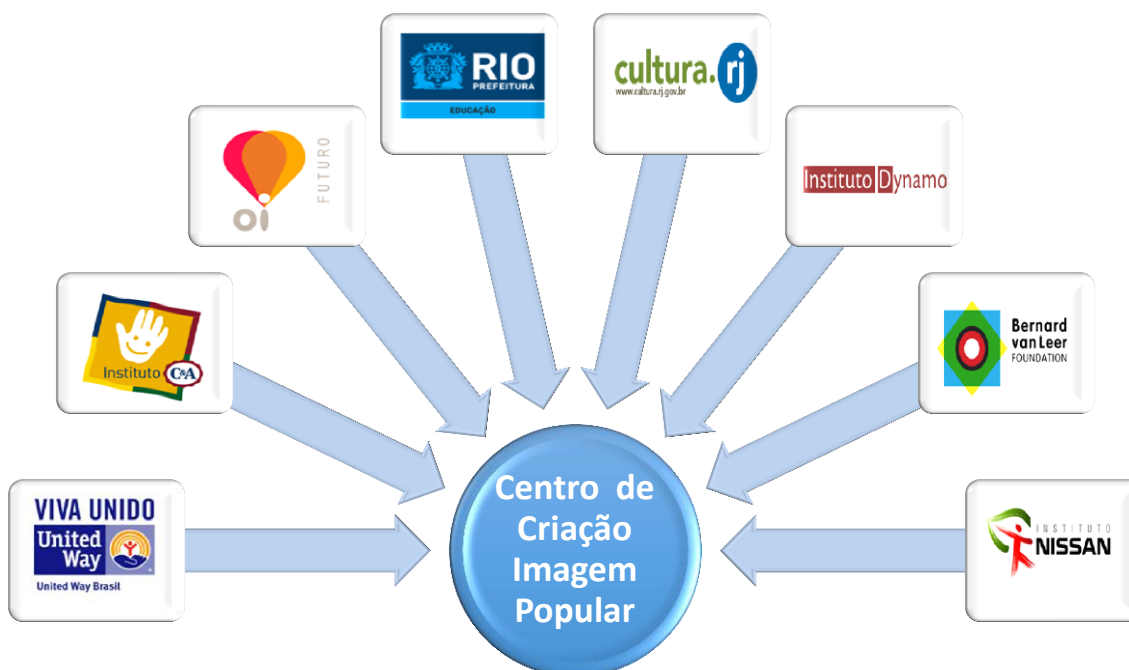
FIGURA 6 - CIDADE ESCOLA APRENDIZ: PARCEIROS



FONTE: Os dados da pesquisa (CIDADE ESCOLA APRENDIZ..., 2016).

NOTA: Organizados pela autora.

FIGURA 7 - CENTRO DA CRIAÇÃO IMAGEM POPULAR: PARCEIROS.

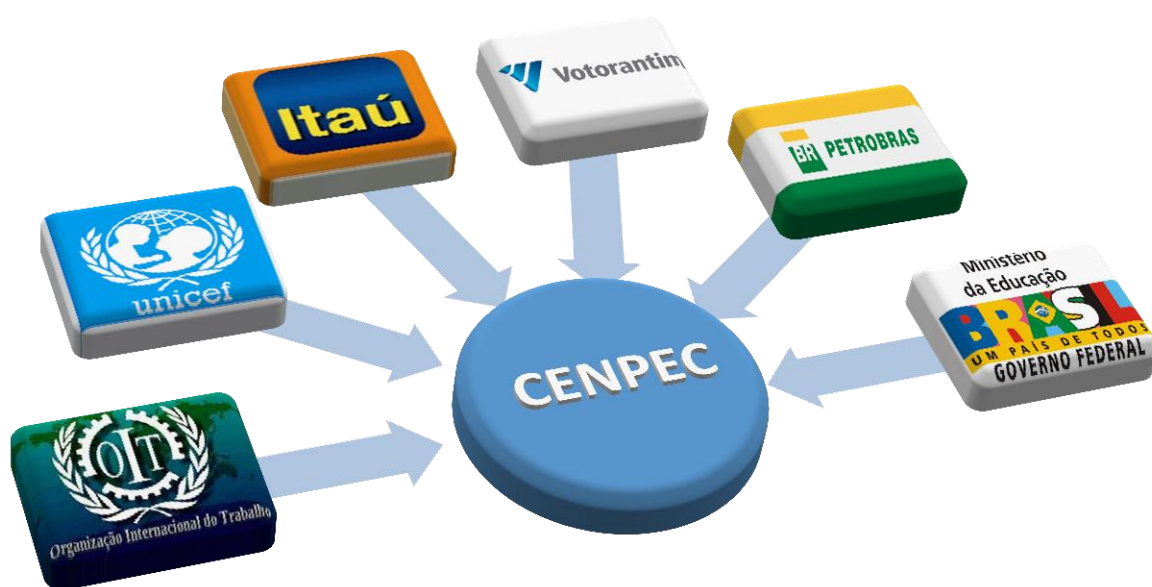


FONTE: Os dados da pesquisa coletados (CENTRO DE CRIAÇÃO..., 2016).

NOTA: Organizados pela autora.

Tanto o Caderno 1, quanto o 2, contam com a contribuição do CENPEC, já apresentado no capítulo anterior. No entanto, o quadro abaixo ajuda a visualizar melhor a relação dessa instituição⁵² com o setor privado e também com o público:

FIGURA 8 – CENPEC: PARCEIROS



FONTE: **Dados da pesquisa** (CENPEC..., 2015).

NOTA: Organizados pela autora.

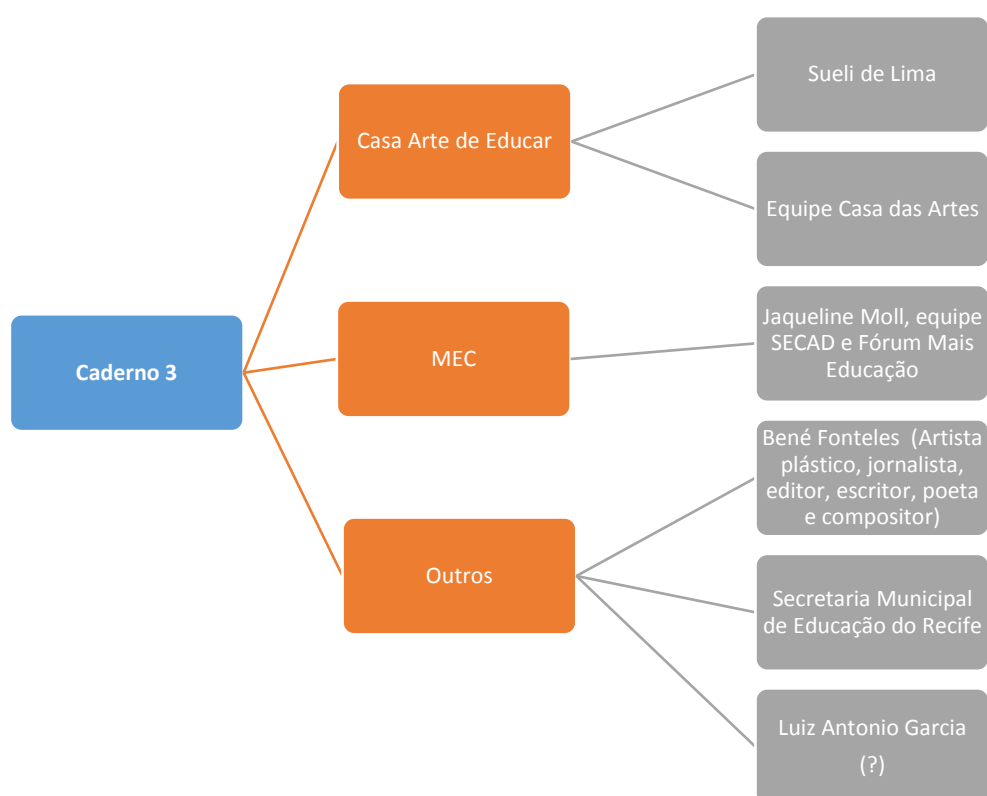
Já o terceiro caderno, *Rede de saberes*, conta com a autoria de Sueli de Lima, fundadora da Casa Arte de Educar e teve a colaboração de Bené Fonteles, Equipe Casa das Artes⁵³, Equipe da Secretaria Municipal de Educação de

⁵² O site aponta que o CENPEC tem parcerias com Ministérios e Secretarias estaduais e municipais; empresas; fundações empresariais; organismos multilaterais; institutos de pesquisa e organizações da sociedade civil. No início desta pesquisa, o site do Centro foi consultado e apresentava o nome de determinadas empresas parceiras. Já no processo de exposição da pesquisa, aproximadamente um ano e meio depois de seu início, retornei ao site em busca dessas informações, no entanto a busca foi redirecionada, não permitindo o acesso a determinadas informações que estavam disponíveis anteriormente. Atualmente, não consegui verificar no site nenhuma identificação de quais são as instituições que financiam as atividades do Centro. Assim, a figura 9 foi construída a partir de informação coletadas em meados de 2014, que hoje, não estão mais disponíveis no site.

⁵³ De acordo com site Ongs Brasil, trata-se da Associação Casa das Artes, cujo nome fantasia é Casa da Arte de Educar. Disponível em: <<http://www.ongsbrasil.com.br/default.asp?Pag=2&Destino=InstituicoesTemplate&CodigoInstituicao=20450&Instituicao=Associacao%20Casa%20das%20Artes%20de%20Educacao%20e%20Cultura>>. Acesso em: 19 jan 2016.

Recife/PE, Luis Antonio Garcia⁵⁴, Equipe técnica da Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares da Secad/MEC, e Fórum Mais Educação. Assim como os demais, o Caderno 3 foi organizado por Jaqueline Moll e realizado pela SECAD.

FIGURA 9 - AGENTES ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DO CADERNO 3



FONTE: **Dados da pesquisa.**
 NOTA: organizados pela autora.

Segundo o site da instituição, a Casa Arte de Educar existe desde 1999 e apresenta como missão “promover ações de educação e cultura capazes de contribuir para a qualificação das políticas públicas de educação, cultura e direitos humanos”, tem como parceiros a Criança Esperança – vinculado a Rede Globo, a Petrobrás, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Departamento de Psicologia da UFRJ, como evidencia a figura a seguir

⁵⁴ Não foram encontradas informações sobre Luis Antonio Garcia, por se tratar de um nome que não é incomum, neste trabalho, não foi possível indicar elementos do currículo deste autor.

FIGURA 10 - PARCEIROS DA CASA ARTE DE EDUCAR.



FONTE: **Dados da pesquisa** (CASA ARTE DE EDUCAR..., 2016).

NOTA: Organizados pela autora.

Já a respeito de Bené Fonteles e Luiz Antonio Garcia, não foi possível estabelecer maiores relações entre esses sujeitos e os Cadernos, ou entre eles e instituições privadas, todavia, o primeiro, é um artista plástico, jornalista, editor, escritor, poeta e compositor brasileiro, e provavelmente foi convidado a participar desse projeto por seu envolvimento com o mundo das artes e da cultura, bastante evidenciados neste Caderno.

Ficou evidente a influência de organismos internacionais na escrita dos Cadernos. Os interesses de instituições como Unesco, Unicef, OIT, expressos nos materiais do “Mais Educação” representam a existência da agenda globalmente estruturada para a educação. Evidenciou-se, também, que as parcerias público-privadas se fazem presentes desde a elaboração da proposta, orientando como o “Programa” deve ser implantado e quais premissas devem ser consideradas.

A seguir, veremos como emergiram as categorias de conteúdo dessa pesquisa e quais problemáticas suscitaram essa análise.

3.3. AS CATEGORIAS DE CONTEÚDO

Os dados dos Cadernos, em especial a organização do Caderno 2, possibilitaram apontar as categorias de conteúdo dessa análise. Da análise de cada uma das 6 categorias de conteúdo emergiram subcategorias que contribuem para

melhor explorar as concepções do “Programa”. Neste item, apresenta-se a análise desses dados, tomando como ponto de partida os objetivos do “Programa”, e consecutivamente, o currículo, o papel do Estado, o papel do professor e os tempos e os espaços, para, posteriormente, reiterar o conceito de educação integral dos Cadernos, já perceptíveis nas demais categorias.

3.3.1. Objetivos do “Programa Mais Educação”

Estabelecer objetivos é fundamental para se alcançar um determinado propósito. Entendendo que esse propósito, no caso do “Mais Educação”, é estimular o desenvolvimento da educação integral no Brasil, foi realizado um levantamento de dados nos 3 Cadernos do “Programa” para explicitar quais são os objetivos propostos.

A partir deste levantamento foi possível perceber que os objetivos do “Programa” giram em torno de 8 subcategorias: a) qualidade; b) cidadania; c) singularidade; d) cultura local; e) formação integral; f) vulnerabilidade social; g) intersectorialidade; h) ressignificação de saberes. O quadro a seguir aponta os objetivos por categorias:

QUADRO 2 – OBJETIVOS DO “MAIS EDUCAÇÃO”

(continua)

SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
QUALIDADE	a) Promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante. b) Combater a repetência. c) Alcançar as metas para o desempenho escolar, relacionados às habilidades de leitura e resolução de problemas, por meio da Prova Brasil. d) A conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras.
CIDADANIA	a) Promover a formação para o exercício pleno da cidadania. b) Resgatar princípios republicanos de equidade. c) Primar o reconhecimento e o respeito ao outro. d) Formar para fraternidade, felicidade e alegria.
SINGULARIDADE	a) Garantir unidade entre as diversas realidades do estudante levando em conta a narração das experiências. b) Valorizar as singularidades. c) Dar visibilidade as diferenças para construção de identidades.

(continuação)

SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CULTURA LOCAL	a) Estimular o diálogo constante com outras culturas. b) Estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. c) Auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa.
FORMAÇÃO INTEGRAL	a) Formação integral do indivíduo b) Contemplar a [...] formação integral e emancipadora. c) Busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro. d) Assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana.
VULNERABILIDADE SOCIAL	a) Romper com o ciclo da pobreza. b) Atenuar a vulnerabilidade social. c) Apoiar atividades socioeducativas no contra turno escolar.
INTERSETORIALIDADE	a) Reeducar a gestão política das escolas para o diálogo numa rede de coletivos. b) Conjuguar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. c) Possibilitar a transversalidade das políticas públicas.
RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES	a) Reconstruir conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. b) Distanciar-se do 'mais do mesmo'. c) Colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes.

FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

No que diz respeito à primeira subcategoria, depreende-se desses dados, que a concepção de *qualidade* está relacionada à promoção do acesso e da permanência, ao combate a repetência e ao resultado positivo dos indicadores de qualidade. No entanto, é preciso explorar mais essa questão, pois segundo Flach (2005):

[...] a concepção de qualidade defendida pelos indivíduos é a expressão de um posicionamento político e ideológico constituído historicamente, pois incorpora expectativas diversificadas ao longo do tempo, não podendo ser utilizada de maneira neutra, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade. (FLACH, 2005, p. 8).

Neste sentido, Flach (2005) aponta duas concepções de qualidade antagônicas: a qualidade social e a qualidade total. Nesta esteira de pensamento,

percebe-se que a concepção de qualidade no “Programa Mais Educação” é contraditória, pois ora apresenta elementos que apontam para a qualidade social, que como expõe a autora, são: o direito a cidadania, a participação na gestão, a valorização dos trabalhadores e os recursos adequados; como também denota elementos da qualidade total e controle gerencial, como: a percepção de educação como mercadoria, gestão eficiente, maximização do trabalho e redução de custos. No entanto, o gerencialismo é muito implícito nos Cadernos, enquanto que a postura democrática é mais explícita.

O Caderno 1, por exemplo, apresenta termos como “relações gerenciais” , “gestão da incerteza” (2009a, p. 25), “princípio de gradualidade” (2009a, p. 26), que se aproximam da perspectiva gerencial, outro elemento é que no Caderno 1, que explora diversas questões sobre gestão, o termo ‘gestão democrática’ não é utilizado. Também, a gestão eficiente e a maximização do trabalho⁵⁵ podem ser percebidas no “Programa” de maneira muito discreta pela responsabilização de diversos atores nos resultados obtidos e pelo bom entrosamento da equipe e de diversos setores em prol de um produto final, desconsiderando outros problemas da realidade mais ampla que implicam no fracasso escolar, como demonstra o Caderno 2 ao afirmar que a apatia, o fracasso e a indisciplina são gerados pela fragilidade do diálogo escola-comunidade (2009b).

Todavia, o elemento que mais chama atenção quanto a essa perspectiva da qualidade total, é o foco nos resultados quantitativos. De acordo com o Caderno 1, “o IDEB é um ponto de partida fundamental para o Programa MAIS EDUCAÇÃO” (2009a, p.39), e também é um dos critérios para adesão ao “Programa”⁵⁶. Essa importância conferida ao IDEB pode ser identificada também pelo número de páginas que discorrem sobre a questão. No Caderno 1 uma seção inteira, com 7 páginas, é dedicada a este indicador. De acordo com Saviani (2007), o IDEB:

⁵⁵ De acordo com Flach (2005, p. 36-37) a maximização do trabalho diz respeito a “uma padronização nos processos a serem executados, de tal forma que todos pensam que executam a educação, tendo autoridade sobre o processo e sendo responsáveis pelos seus resultados”. Já a “gestão eficiente na escola procura a melhoria da produtividade através de um ‘clima organizacional’ que garanta a satisfação pessoal de professores e alunos, pontualidade nas ações, cumprimento dos prazos, solução dos problemas através do processo educativo, redução de custos e melhor aproveitamento do tempo”.

⁵⁶ Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2.9 é um dos critérios para implementação do “Programa Mais Educação” nos municípios.

[...] se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programa e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022. (SAVIANI, 2007, p.1245).

Saviani (2007, p. 1246) concorda que o IDEB é um avanço importante pois combina “dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência” e possibilita “aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola”. Outro ponto favorável do IDEB, segundo o autor, é que esse Índice traz elementos que podem contribuir para a construção de “um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais”. No entanto, Saviani (2007) também aponta os limites do IDEB, que pode disfarçar resultados, como exemplo, a Provinha Brasil, um dos instrumentos do IDEB, tem por objetivo aferir a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, todavia, como expõe o autor, a alfabetização é um processo contínuo durante toda a primeira fase do ensino fundamental, portanto, não se pode considerar que a criança está plenamente alfabetizada aos 8 anos de idade só pelo fato de que ela reconhece os códigos formais de escrita, como apontam alguns resultados do IDEB. Já Paz (2010) aponta que uma das críticas ao IDEB é que muitos dos profissionais da educação desconhecem os resultados obtidos pela escola e, assim, poucas ações se dão na perspectiva de utilizar o Índice como indutor da melhoria da qualidade da educação.

Já a perspectiva da qualidade social é contemplada pelo “Programa”, no plano teórico, pois como evidenciado, o exercício da cidadania é um dos objetivos primados pelo “Mais Educação” e é associado à gestão participativa. Diversos trechos dos cadernos abordam a importância da participação e o Caderno 2 explora a questão da participação, da gestão democrática e da valorização do magistério, características da qualidade social.

Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009b, p. 46-47).

Vale destacar o papel da gestão democrática como condição para a qualidade da educação, enfatizando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem

elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa. (BRASIL, 2009b, p. 41).

[...] é preciso pensar em uma política que alcance novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação (BRASIL, 2009b, p. 38).

Contudo, essa gestão participativa é organizada “em função do grau de especialização e profissionalização de cada área” (2009a, p. 24). Como no “Programa” a comunidade é convocada a participar, ela ficaria com um trabalho mais manual dentro dessa proposta, enquanto que o processo de tomada de decisões ficaria por conta dos ‘especialistas’. É importante ressaltar que, principalmente os Cadernos 1 e 3, destoam neste quesito. Enquanto que o Caderno 1 apresenta um texto mais técnico, com mais elementos do gerencialismo, o Caderno 3 enfoca muito mais a comunidade e a relação desta com a escola.

A respeito da característica ‘recursos adequados’, como indicador de qualidade, o “Programa” é ainda mais contraditório, pois traz elementos das duas concepções de gestão apresentadas por Flach (2005).

Essa ação indutora expressa a vontade política e a determinação para investir mais recursos e para estimular e fortalecer os mecanismos de controle público. (BRASIL, 2009b, p. 41)

Nesses projetos, a escola tem o papel de sede e centro, mas o fluxo de saberes a transborda em busca de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não-formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral. (BRASIL, 2009b, p. 46).

Os trechos acima demonstram a necessidade de ampliação de recursos para o projeto de educação integral, no entanto, apontam também para a necessidade de mecanismos de controle público e de aquisição de recursos junto a diversas instituições, sob a ótica da contenção de gastos e maximização de resultados.

Já no que diz respeito a subcategoria *intersectorialidade*, ela é o foco do Caderno 1, como o próprio título sugere. O conceito de intersectorialidade é

entendido como a “articulação entre os Ministérios” que “se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se”. (BRASIL, 2009a, p. 24-25).

A ideia consiste em mobilizar diversos Ministérios e setores em prol de um objetivo comum, extraíndo assim as potencialidades de cada setor, supondo “trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial” tem em torno de um mesmo objetivo, neste caso, a educação integral. (BRASIL, 2009a, p. 24-25). Além da união de possibilidades, outro benefício da intersectorialidade seria a adaptação ao contexto local, já que cada município pode “participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal”. (BRASIL, 2009a, p. 32).

O problema aqui é que nenhum desses setores é neutro, eles possuem determinados interesses que podem colidir na perspectiva da intersectorialidade. Outro fator negativo, é que junto com a intersectorialidade, o “Programa” apresenta a “gestão comunitária participativa”, na qual quem participa é muito mais o setor privado e terceira via do que a comunidade em geral. É novamente a influência do setor privado nas propostas de educação integral, cujos interesses embatem com os interesses da classe trabalhadora.

Já as subcategorias *singularidade* e *cultura local* estão atreladas às influências da agenda pós-moderna, hipervalorizam o contexto local e o culturalismo. A cultura é fetichizada, como o elo entre os diferentes sujeitos para superação dos conflitos, o contexto local é elevado como fonte de saber necessário para a transformação das condições de vida, numa perspectiva micro, que enfatiza a singularidade e as experiências individuais dos sujeitos, como se a transformação tivesse de ser primeiramente um processo interior para depois ser exteriorizada, uma autotransformação garantiria a transformação do entorno. Nessa mesma perspectiva, a subcategoria *ressignificação de saberes*, faz parecer que o necessário é olhar o mundo de outra maneira, dando novo significado ao já existente. Essas concepções contribuem para ofuscar a realidade. Ao enfatizar o indivíduo singular, desconstruem a necessidade de consciência de classe. Ao focar a perspectiva local, distancia-se cada vez mais da possibilidade de uma nova forma de sociabilidade onde os seres humanos possam ser verdadeiramente livres e se

perde a percepção de capitalismo como sistema econômico opressor. Ao dar novo significado ao já existente, colabora com a visão de reforma e impossibilita sequer pressupor uma revolução.

Com relação a subcategoria *vulnerabilidade social*, os objetivos se direcionam para a doutrina da atenção integral, a partir da oferta de atividades socioeducativas no contraturno escola nas quais as crianças atendidas pelo “Programa”, em geral, não teriam acesso se não na escola. Interessante que um objetivo muito específico é o “rompimento com o ciclo da pobreza” (2009b, p. 45), como se por meio da educação isso fosse possível, desconsiderando os problemas socioeconômicos gerados pela desigualdade de classes inerente ao sistema do capital. Certamente que, em alguma medida, o “Programa” pode atenuar a vulnerabilidade social, principalmente ao propiciar a segurança de muitas crianças e adolescentes que talvez estivessem em situação de risco fora do ambiente escolar. Também contribui para nutrição de muitas crianças, que poderiam ter seu desenvolvimento comprometido por falta de uma alimentação adequada, além dos aspectos culturais e pedagógicos e de lazer proporcionados pelo “Programa”. No entanto, tratam-se de medidas paliativas que não rompem com o ciclo da pobreza por não atingirem a raiz do problema, o capital, e, obviamente, o objetivo do “Programa” jamais seria esse.

Por fim, a categoria da *formação integral*, no plano teórico é contemplada pelo “Programa” como um de seus objetivos, mas é contraditória, pois não há possibilidade de uma verdadeira emancipação humana e desenvolvimento omnilateral dentro de um sistema produtivo que fetichiza a mercadoria e produz a reificação dos seres humanos, ou seja, a mercadoria ganha ‘vida’ e o trabalhador parece ter um caráter inanimado e passivo. A formação integral é apresentada como o desenvolvimento em todos os âmbitos da condição humana, mas não como possibilidade, uma vez que as premissas do “Programa” não problematizam como esse desenvolvimento pleno pode acontecer. Entende-se, então, que o objetivo em questão, está ancorado numa perspectiva idealista de educação integral, na qual a ideia de desenvolvimento completo não depende, fundamentalmente, de mudanças objetivas. Conclui-se, assim, que a formação integral, objetivo do “Programa”, diz respeito a questões subjetivas, que independem de uma transformação radical no modo como os homens produzem e se organizam, ou seja, a formação integral, sob

a ótica do “Programa” é plenamente possível. Se retomarmos a concepção de educação integral de Gallo (2011, p. 2), apresentada no capítulo um, veremos que ela coincide com a proposta do “Mais Educação”, pois educar integralmente “não significa educar o indivíduo em sua inteireza [...], mas proporcionar um processo educativo singularizante”. Certamente o “Mais Educação” proporciona aos seus alunos experiências singulares e, nesse sentido, o objetivo do “Programa” é cumprido. Por isso é necessário ter clareza daquilo que se entende por educação, já que numa perspectiva revolucionária, educação integral é impossível nessa forma de sociabilidade. Sob essa ótica, o “Programa” não tem condições reais para cumprir esse objetivo.

Conclui-se que alguns objetivos têm a possibilidade de serem atingidos, e os cadernos apontam os meios para se chegar lá, como por exemplo, a participação seria o meio de se atingir a cidadania; a qualidade seria atingida pela mobilização dos atores envolvidos por intermédio, também, da intersetorialidade, e essa, por sua vez, seria atingida pelo compromisso e corresponsabilização de diversos setores; já a ressignificação de saberes, o envolvimento com a cultura local e a valorização da singularidade, infere-se que podem ser atingidos pela adoção de uma postura em consonância com a agenda pós-moderna. Contudo, as categorias como a vulnerabilidade social e formação integral, não podem ser atendidas, senão parcialmente, pois os Cadernos não apontam como se daria esse rompimento com o ciclo da pobreza, nem mesmo como se daria o desenvolvimento “em todos os âmbitos da condição humana”, como já explorado aqui, são impossibilidades dentro do capitalismo, e se formação integral é atendida parcialmente, ela já não é mais formação integral, portanto, o objetivo principal, é impossível de ser atingido.

3.3.2. Currículo: o que é necessário aprender

Viu-se anteriormente que a função da educação consiste, também, em transmitir o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. A seleção de quais conhecimentos serão abordados pela educação escolar, dizem respeito a um determinado posicionamento político e ideológico, que visam cumprir uma determinada demanda, por isso, uns conhecimentos são considerados essenciais e outros são deixados de lado ou menos evidenciados. Neste sentido, o Caderno 1 expressa a inexistência de neutralidade ao afirmar que os “objetos de conhecimento

estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação aos interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos. (2009a, p. 20).

Tendo claro que a escolha dos conteúdos não é neutra, importa ressaltar aqui, que o objetivo desse item é evidenciar quais conhecimentos o “Mais Educação” privilegia, deste modo, pelos limites dessa pesquisa, não cabe abordar a amplitude das teorias de currículo, mas apontar aquilo que se considera importante aprender, para revelar se tais conhecimentos contribuem para manutenção social e ou para a transformação da realidade em que vivemos. Para tanto, foi realizada uma coleta de dados referente ao currículo nos 3 Cadernos do “Mais Educação”.

A partir da análise desses dados, foi possível identificar algumas subcategorias que norteiam a proposta de currículo do “Mais Educação”, são elas: a) saberes locais; b) áreas e disciplinas; c) competências; d) cultura/singularidade; representadas no quadro abaixo:

QUADRO 3 – CURRÍCULO: O QUE SE CONSIDERA IMPORTANTE APRENDER

(continua)

SUBCATEGORIAS	CURRÍCULO
SABERES LOCAIS	a) Articulação com distintas áreas dos saberes comunitários. b) Deve levar em consideração os desafios concretos da comunidade. c) É preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias.
SABERES LOCAIS	d) Saberes comunitários / 11 áreas: • Habitação • Corpo/vestuário • Alimentação • Brincadeiras • Organização política • Condições ambientais • Mundo do trabalho • Curas e rezas • Expressões artísticas • Narrativas locais • Calendário local

(continuação)

SUBCATEGORIAS	CURRÍCULO
ÁREAS E DISCIPLINAS	a) Áreas do conhecimento escolar: • Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura. • Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências. • Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia. b) Interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil.
COMPETÊNCIAS	a) O que é preciso e o que se quer aprender: • Confiar em si mesmo e nos outros. • Realizar um projeto. • Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto. • Relacionar-se com os demais de maneira saudável. • Explicar sua própria vida e o mundo. b) A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos. c) A conquista da pesquisa. [...] fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras.
CULTURA/ SINGULARIDADE	a) Aqui vale destacar algumas palavras de Boaventura: “A visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas”. b) Formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória. c) Formato aberto, pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira. d) Pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. e) Não se trata de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares.

FONTE: **Dados da pesquisa**

NOTA: organizados pela autora.

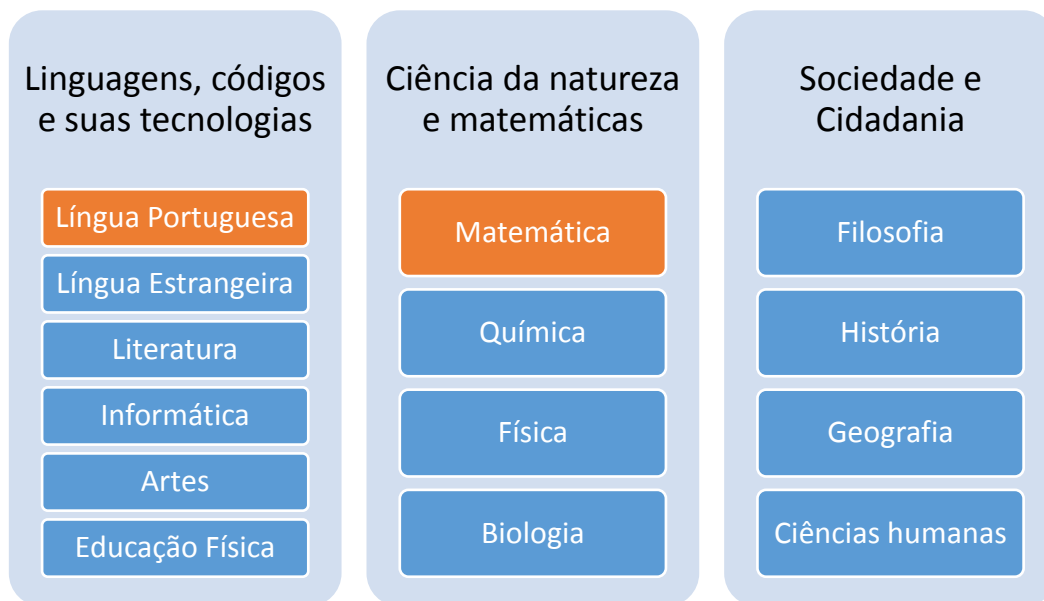
A superação da fragmentação entre teoria e prática é uma das premissas da concepção curricular do “Mais Educação” e é expressa em diversos trechos dos Cadernos. Aqui, destaca-se:

À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática. (2009c, p. 28).

Essa superação da dicotomia entre teoria e prática se daria ao vincular conteúdos escolares, competências necessárias para a vida em sociedade, saberes locais, conhecimentos multiculturais e experiências de vida.

Os conteúdos escolares apontados como necessários dentro do “Programa”, estão organizados por áreas de conhecimento, que desencadeiam em disciplinas. As três grandes áreas e disciplinas integrantes dessa proposta podem ser identificadas como:

FIGURA 11 - “MAIS EDUCAÇÃO”: ÁREAS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS



FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

No que diz respeito aos conteúdos escolares, apesar da subdivisão em áreas, o currículo não varia muito do convencional, da escola de tempo parcial. Apesar do “Programa” apontar a necessidade de se desenvolver cada uma dessas

áreas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são enfatizadas, por isso se encontram em destaque no quadro acima. De acordo com o Caderno 2, é necessária a “interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas)”, por meio da Prova Brasil (2009b, p. 30). De acordo com o site do Centro de Referência em Educação Integral, Aloizio Mercadante, em seu discurso de posse⁵⁷ à frente do Ministério da Educação “indicou que fará mudanças no modelo do “Programa” que passará a ter mais ênfase em disciplinas como Matemática e Português” devido aos resultados negativos no IDEB, e que o “Programa” será uma das prioridades de sua gestão à frente do MEC. (CENTRO DE REFERÊNCIA..., 2016).

Evidencia-se, assim, que a preocupação com os dados quantitativos é fortalecida e que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são privilegiadas em relação à Artes, Filosofia, História, Geografia etc. Sem esquecer que a escolha dos conteúdos é um ato político, e não neutro, cabe questionar quais demandas tendem a ser atendidas por meio da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas privilegiadas. Certamente serve às demandas do mercado de trabalho para formação de mão de obra necessária, uma vez que reconhecer os códigos de escrita e as quatro operações matemáticas básicas é fundamental para qualquer profissão atualmente. Ao enfatizar os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, fica claro que o comprometimento não é com o desenvolvimento integral do ser humano, mas com a demanda imediata do mercado.

De acordo com uma reportagem veiculada por meio do site Uol⁵⁸ em outubro de 2015, o Banco Mundial e Fundação Itaú Social divulgaram uma pesquisa apontando que “as atividades do Programa Mais Educação, do MEC (Ministério da Educação), não têm impacto a curto prazo nas notas das escolas em matemática, português e nos índices de abandono”. A reportagem encerra afirmando que o Ministro da Educação Aloizio Mercadante anunciou que rever o “Programa” é uma de suas prioridades. Segundo ele o “Mais Educação” deve priorizar “os conteúdos com maior foco na melhoria do aprendizado, especialmente português e matemática”.

⁵⁷ Posse em 02 de outubro 2015.

⁵⁸ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/05/mais-educacao-nao-tem-impacto-em-matematica-portugues-e-evasao-diz-estudo.htm> . Acesso em: 21 abr 2016.

Nessa mesma lógica, são apresentados pelos Cadernos como necessário aprender determinadas competências que estão em consonância com o documento da Unesco – *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*, conhecido também como *Relatório Delors*. Vemos, novamente, a influência dos organismos internacionais, ditando os comportamentos que os educandos devem adquirir durante o processo de escolarização.

O Caderno 1 expõe que essas competências são: a) confiar em si mesmo e nos outros; b) realizar um projeto; c) dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto; d) relacionar-se com os demais de maneira saudável; e) explicar sua própria vida e o mundo (2009a, p.20). O Caderno 2, apresenta que a “ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos”. Já o Caderno 3 é bem mais abrangente e aponta que esses saberes devem:

[...] desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras.(2009c, p. 17).

Essas competências, denominadas, no Caderno 3, de saberes escolares⁵⁹, seriam adquiridas com o desenvolvimento da pesquisa, a partir das seguintes considerações:

- A curiosidade: querer saber, querer conhecer;
- O questionamento: não aceitar, buscar confirmar;
- A observação: estudar algo com atenção;
- O desenvolvimento de hipóteses: estimar;
- A descoberta: revelar, dar a conhecer algo;
- A experimentação: tentar, praticar, verificar;
- O desafio: o jogo como pesquisa;
- A identificação: reconhecer o caráter de algo;
- A classificação: distribuir em classes, determinar categorias;
- A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos;
- A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos;
- As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos;
- As conclusões: realizar sínteses;
- O debate: confrontar pontos de vista;

⁵⁹ De acordo com o Caderno 3, a expressão *saberes escolares*, refere-se “às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos”. (BRASIL, 2009c, p. 43).

- A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original;
- O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar;
- Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar;
- A curiosidade: voltar a se perguntar. (BRASIL; 2009c, p. 44).

É possível perceber aqui, a influência do movimento escolanovista, que considera o ensino como processo de pesquisa. Saviani (2009) denuncia que a Escola Nova, com esse procedimento, dissolveu as diferenças entre ensino e pesquisa, empobrecendo as especificidades do ensino e, assim, inviabilizando a pesquisa. Por essa razão, Saviani (2009) expressa o caráter pseudocientífico da Escola Nova, que contribui para a falta de domínio dos conhecimentos historicamente produzidos. Levando em conta os requisitos para uma atividade educativa emancipadora, propostos por Tonet (2013), nos quais o domínio dos saberes específicos é uma condição e um princípio, observamos que o “Mais Educação” não visa o aprofundamento desses conhecimentos, associando ensino a pesquisa, desfocando a particularidade do ensino e assim se distanciando de atividades educativas potencialmente emancipadoras.

Esse processo de pesquisa, vinculado ao ensino, visa desenvolver no aluno determinadas competências que têm por objetivo a adaptação do sujeito à realidade, não se trata de uma adaptação passiva, mas do enfrentamento da realidade sem alterar significativamente o modelo de organização vigente e estão diretamente relacionadas com o mercado de trabalho, como aponta do próprio Relatório Delors:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94).

Não existe, rigorosamente falando, referencial de emprego; as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional. Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional. (DELORS, 1998, p. 96).

Mesmo o Relatório afirmando que a apreensão dessas competências é mais uma qualificação social do que profissional, a sua relação imediata com a empregabilidade é explícita.

Evidencia-se, assim, que o “Mais Educação” compartilha dessa perspectiva e visa preparar sujeitos versáteis, polivalentes, que saibam trabalhar em equipe, que tenham autonomia, que sejam corresponsáveis etc., para o mercado de trabalho.

A influência do Relatório Delors fica evidente nas competências apresentadas pelos Cadernos, assim como a exigência do Banco Mundial ao priorizar as disciplinas de Português e Matemática, demonstrando que o “Programa Mais Educação” não ficou à margem das orientações dos organismos multilaterais e reforçando a constatação de Dale (2004) sobre a agenda globalmente estruturada para educação.

Não se pode negar que tais competências sejam importantes para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade, mas essas competências passam a ter caráter negativo sob a ótica de manutenção da sociedade do capital. Aqui, o interesse não parece ser o desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades para que este possa desenvolver uma consciência de classe e junto com seus pares romper com o modelo econômico vigente e com as desigualdades de classe. Se o desenvolvimento dessas competências não visa a emancipação humana, visa apenas estratégias para que o sujeito ‘possa ter as cartas para continuar no jogo da sociedade capitalista’, e isto é muito pouco se pretendemos uma educação integral.

Já com relação aos *saberes locais*, o “Programa” prioriza a “articulação com distintas áreas dos saberes comunitários”, levando “em consideração os desafios concretos da comunidade”. (BRASIL, 2009c, p. 17). Esses saberes comunitários são elencados como: a) habitação; b) corpo/vestuário; c) alimentação; d) brincadeiras; e) organização política; f) condições ambientais; g) mundo do trabalho; h) curas e rezas; i) expressões artísticas; j) narrativas locais e calendário local.

A última subcategoria, *cultura/singularidade* apresenta a necessidade de se conhecer a diversidade cultural, no intuito de fomentar o respeito às diferenças em busca da harmonia entre os sujeitos. Nesse sentido, também, a experiência de vida de cada sujeito é enaltecida e os conhecimentos devem estar relacionados à estas experiências. Boaventura⁶⁰, citado no Caderno 2, expõe que “a visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas” (2009b, p.31), colaborando com a ideia de que a ciência moderna está ultrapassada

⁶⁰ Boaventura de Souza Santos, identificado no Caderno 2 apenas como Boaventura.

e valorizando a singularidade dos sujeitos e dos conhecimentos locais. Masson (2009) afirma que sob a ótica da agenda pós-moderna:

O conhecimento possível é restritamente contextualizado, ou seja, tem uma justificação local, porque se constrói numa prática situada de forma limitada, específica. (MASSON, 2009, p. 34)

Tanto a categoria saberes locais, como a categoria cultura/singularidade, têm forte influência da agenda pós-moderna. Nesse contexto, o Caderno 3 aponta que seus princípios são inspirados na arte contemporânea, aberta, flexível e passível de múltiplas interpretações. Os trechos abaixo enfatizam essa premissa:

Os princípios que apresentamos são inspirados em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira. Foi com este interesse que chegamos às ideias de Umberto Eco. Eco publicou em 1962 um livro que denominou *Obra aberta*³, em que apresenta um modelo teórico para explicar a arte contemporânea a partir da ideia de que as obras possuem diversos significados, todos em relação direta com o fruidor (o espectador). Com isto, retira do artista o papel de criador da obra, pois estabelece que a criação se dará na relação entre artista e espectador. Para Eco, a obra de arte contemporânea é intencional (ou seja, não depende da intenção de quem a criou, mas das possibilidades que oferece para quem se relaciona com ela, o espectador). Esses aspectos são importantes porque nos incitam a pensar um instrumento pedagógico sob a mesma condição: a Mandala. (BRASIL, 2009c, p. 28)

O olhar cubista nos revela que a realidade (neste caso o rosto de mulher) é composta de muitos pontos de vista simultâneos, ou seja, o cubismo nos revela a multiplicidade e a diversidade que nos envolve. (BRASIL, 2009c, p. 20).

FIGURA 12 – MULHER CHORANDO, 1937, PABLO PICASSO



FONTE: Rede de saberes (BRASIL, 2009c, p. 20)

Como vimos, o culturalismo⁶¹ é uma forma de reducionismo, pois ao hipervalorizar a cultura relativiza todo o conhecimento e desconsidera as relações de produção como categoria fundamental na forma como os homens se organizam.

Obviamente que as questões culturais são importantes, mas a cultura não surge de nada e sim de determinações materiais. Parafraseando Wood (1999) não é preciso ser pós-moderno para entender que a dimensão cultural é um fator a ser considerado na realidade. Pode-se, então, questionar por aqui não são exploradas essas dimensões da cultura. A resposta é simples, este não é foco da pesquisa. O esforço aqui é dedicado em desvelar as concepções do “Mais Educação” e até pelos limites de tempo e espaço uma abordagem materialista da cultura não cabe ser explorada neste trabalho.

Não é preciso aceitar os pressupostos pós-modernos para enxergar todas essas coisas. Ao contrário, esses processos reclamam uma explicação materialista. Nesse sentido, há poucos fenômenos culturais na história humana cujas fundações materiais sejam mais vivamente óbvias que o próprio pós-modernismo. Não há, com efeito, melhor confirmação do materialismo histórico que o vínculo entre cultura pós-moderna e um capitalismo global segmentado, consumista e móvel. Nem tampouco uma abordagem materialista significa que temos que desvalorizar ou denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista constitui, ao contrário, passo essencial para liberar a cultura dos grilhões da mercantilização. (WOOD, 1999, p.125).

Essa influência da agenda pós-moderna é mais enfatizada no Caderno 3, no entanto, também se apresentam elementos dessa natureza nos outros dois Cadernos. Uma curiosidade do Caderno 3, são as mandalas. De acordo com o Caderno, “não se trata de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares”. (2009c, p. 28) A mandala se constitui então como instrumento, que substitui o plano pedagógico, seria ela mais simples e direta, mais fácil de ser construída em grupo, de melhor visualização, podendo ser reconstruída a cada nova necessidade. Abaixo, duas mandalas apresentadas pelo Caderno 3. A primeira expressando os saberes comunitários; e a segunda os saberes escolares, numa mescla entre as áreas do conhecimento, as disciplinas e as competências.

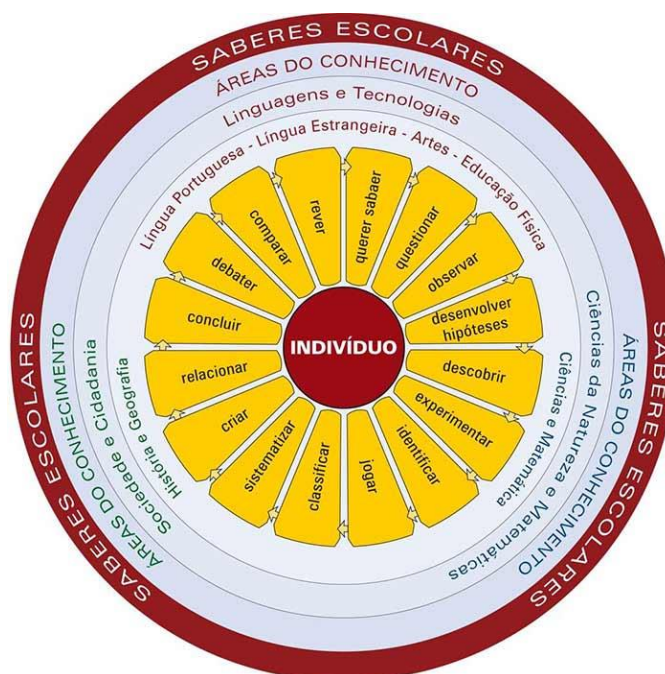
⁶¹ Culturalismo entendido aqui como “forma especial de reducionismo [...] que deprecia de modo drástico o que os homens e as mulheres têm em comum como criaturas naturais, materiais, e que por tolice julga toda conversa sobre natureza insidiosamente mistificadora e superestima o significado da diferença cultural” (EAGLETON, 1996, p. 16).

FIGURA 13 - MANDALA DE SABERES COMUNITÁRIOS



FONTE: Rede de Saberes (BRASIL, 2009c, P.41).

FIGURA 14 - MANDALA DE SABERES ESCOLARES



FONTE: Rede de Saberes (BRASIL, 2009c, p. 45).

A partir da elucidação dos conhecimentos considerados pelo “Programa” como necessários, fica claro que a proposta é possibilitar aos sujeitos meios para viver nesta forma de sociabilidade. Por exemplo, os filhos da classe trabalhadora necessitam entrar no mercado de trabalho, então o “Mais Educação” capacita ensinando as competências necessárias. Essas crianças e jovens vivem em condições de exposição e estímulo a violência, então o “Mais Educação” ensina o respeito e a tolerância para uma vida mais harmônica, além de valorizar os conhecimentos da realidade mais próxima. As escolas públicas atingem notas baixas no IDEB, então o “Mais Educação” reforça o ensino do Português e da Matemática. Não há expectativa de rompimento com a desigualdade de classes, nem mesmo o seu questionamento. Novamente são medidas paliativas que nem sequer arranham a raiz do problema e ainda contribuem para a mistificação dos problemas sociais.

3.3.3. O papel do Estado

Vimos no capítulo anterior que a função principal do Estado é a defesa da propriedade privada e que, atualmente, em documentos oficiais, como a Constituição Federal, por exemplo, essa função aparece de maneira muito mais implícita. O mesmo ocorre com o “Mais Educação”, uma vez que os Cadernos não desvelam essa premissa.

A coleta de dados realizada nos 3 Cadernos apontou que, nos Cadernos 1 e 3, o papel do Estado não é abordado explicitamente - nem vinculado a defesa da propriedade privada, nem de outra maneira. Já o Caderno 2 explora o papel do Estado de maneira mais abrangente, sem contudo relevar as relações deste com o capital. De acordo com o Caderno 2, o Estado cumpre “papel central na regulação e garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos”, e deve funcionar como “*intelligentia* do fazer público”. (2009b, p. 44). Ele deve ser o “indutor e articulador de esforços governamentais e societários”. Cabe ao Estado também “o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas” na perspectiva da intersetorialidade. (2009b, p. 44). Neste contexto, o Estado é insubstituível, porém coadjuvante.

FIGURA 15: PAPEL DO ESTADO NA PROPOSTA DO “MAIS EDUCAÇÃO”.



FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

Evidencia-se que a visão que predomina acerca do papel do Estado apresenta aspectos mais gerenciais do que democráticos. O Estado, por vezes, é tomado como aquele que deve gerenciar as ações que visam a educação integral. Implicitamente, entende-se que se o Estado gerenciar bem o processo de planejamento, a implementação e coordenação dos projetos e posteriormente proceder a avaliação dos mesmos se rever os pontos falhos, o objetivo será cumprido satisfatoriamente. O princípio da gradualidade, exposto no Caderno 1, aponta que as mudanças se dão de forma gradual, e cada avanço de patamar deve ser reconhecido, mesmo que o objetivo não tenha sido atingido plenamente.

A concepção de gestão gerencial também se faz notória quando o “Programa” convoca determinadas instituições, ligadas ao setor privado, para atuar dentro da proposta de educação integral, pois tais instituições trabalham sob a ótica empresarial. De acordo com Flach (2005, p. 51), o Estado gerencial utiliza de determinados instrumentos como “dotar os estabelecimentos de maior autonomia, gerar mecanismos flexíveis de regulação e impulsionar múltiplas instâncias de

coordenação” para atingir de maneira eficaz as metas estabelecidas. Essa é a concepção do “Mais Educação”, que toma a descentralização como premissa, ampliando a “autonomia dos Estados e municípios para inovações e experimentações políticas mais próximas das especificidades locais e regionais”(2009a, p. 26), fortalecendo as “instâncias de decisão compartilhada entre as esferas de governo”, no intuito de fomentar a educação integral. (2009a, p. 39). O grande problema nessa perspectiva, é que ela não leva em conta outros fatores condicionantes, como o social e o econômico. Aparentemente, se o Estado fizesse um serviço de inteligência, mobilizando e coordenando diversos atores, os problemas educativos seriam sanados.

Não que o papel do Estado não apresente elementos democráticos, longe disso, a participação social é um dos ícones do “Programa”, no entanto, como se dá essa participação é que é a questão. Em “função do grau de especialização e profissionalização de cada área” (2009a, p.24), como visto anteriormente, ou de modo que todos participem da tomada de decisões. No entanto, mesmo que a concepção mais enfatizada fosse a democrática, ela apresentaria limites, pois se entende aqui, que o Estado deve ruir, junto com o capital e com o fenômeno do trabalho nesta forma de sociabilidade.

Mészáros (2014) afirma que o Estado é a estrutura de comando político do capital e que sob essa lógica, a preservação desse sistema deve permanecer a qualquer custo. Para tanto, o Estado usa de suas funções corretivas, impondo sua legitimidade tanto em sintonia com normas constitucionais, quanto por meio da suspensão e violação dessas normas. A forma de atuação do Estado depende do momento histórico, das mudanças nas relações de poder e dos momentos de crise mais ou menos acentuadas. De acordo com o autor, essa ilegalidade é uma característica incorrigível do Estado e transforma poder em direito, partindo do princípio da lei do mais forte. Assim, a ideia de Estado como instituição corretiva – que combina com a ideia de Estado apresentada pelo “Mais Educação” como agência reguladora, de inteligência – é insustentável e incompatível com a emancipação humana, pois o sistema do capital tem defeitos estruturais que nenhum Estado ideal pode corrigir.

É nesta esteira de pensamento que Mészáros (2014) defende a necessidade do fenecimento do Estado, junto do rompimento com a expropriação e apropriação

alienada do trabalho excedente, enquanto contingências globais. Para o autor, essa é a montanha que devemos conquistar para que o tempo disponível seja liberado e finde a exploração do homem pelo homem. Só assim os seres humanos poderão se desenvolver integralmente e ter uma educação omnilateral. Logicamente essa não é a premissa do “Mais Educação” e aqui não se esperou, em nenhum momento, encontrar esse pressuposto como objetivo do “Programa”. Porém, esclarecer os limites do Estado é fundamental para essa análise.

3.3.4. O papel do Professor

O entendimento do papel do professor também não é neutro. As diferentes maneiras de entender a função do professor estão relacionadas às diferentes concepções de mundo. Assim, o objetivo aqui consiste em revelar o que o “Programa” prima com relação ao professor e seu papel no projeto de educação integral, a partir da trilogia “Mais Educação”. A análise dos dados coletados nos Cadernos permitiu organizar a concepção do papel do professor em 2 subcategorias: a) professor comunitário; b) ressignificação da função; como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 4 - PAPEL DO PROFESSOR NA PROPOSTA DO “MAIS EDUCAÇÃO”.

(continua)

SUBCATEGORIAS	PAPEL DO PROFESSOR
PROFESSOR COMUNITÁRIO	a) Cada escola deve eleger um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade. b) Professor comunitário – preferencialmente efetivo do corpo docente da escola. c) Preferencialmente, o articulador deve ser um professor que já tenha relações com a comunidade. d) O trabalho do professor comunitário é fundamental para o planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral. e) O professor comunitário em seu papel articulador deve procurar criar um ambiente agradável de confiança e respeito mútuo entre professores da escola e membros da comunidade. f) Cabe a ele incentivar que o desenvolvimento do projeto possa transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas.

(continuação)

RESSIGNIFICAÇÃO DA FUNÇÃO	a) Ressignificação dos agentes educacionais. b) Educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re) encantamento com sua profissão. c) O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. d) Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha <i>junto com</i> e não mais sozinho.
------------------------------	---

FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: Organizados pela autora.

A análise dos Cadernos evidenciou que o “Programa” requer um professor comunitário. Esse profissional deve ser eleito pela escola, e é ele quem vai articular os projetos a serem desenvolvidos dentro da proposta do “Mais Educação”, por meio da interação entre escola e comunidade. A princípio, podem haver tensões entre escola e comunidade, por isso esse professor deve, de preferência, pertencer à comunidade onde a escola está inserida, ou manter boas relações com a comunidade desde antes do início dos projetos. É papel desse professor comunitário “criar um ambiente agradável de confiança e respeito mútuo entre professores da escola e membros da comunidade” (2009c, p. 79), a partir do diálogo, da negociação e do enfrentamento das diferenças. Esse professor também é o responsável pelo “planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos” (2009a, p. 47). De acordo com o Caderno 1, esse professor deve ser “preferencialmente efetivo do corpo docente da escola” (2009a, p. 53).

A proposta de ter um professor responsável por essa relação escola-comunidade é muito interessante, uma vez que pode permitir que a comunidade tenha espaço dentro da escola, que seus interesses possam ser atendidos e que a realidade do aluno seja contemplada no projeto de educação integral, uma vez que muitos professores têm uma ideia falsificada da comunidade, pois, para alguns a escola é estritamente um local de trabalho, desvinculado de qualquer outro contexto. No entanto, me parece que esse professor comunitário é sobrecarregado de funções: é ele quem planeja, quem articula escola-comunidade, quem mobiliza os agentes envolvidos, quem organiza os espaços, quem negocia nos momentos de tensão e conflitos de interesses. São muitas atividades para um só profissional. Além da maximização do trabalho desse professor, deve-se questionar, como se

daria a formação de um professor comunitário, já que são especificidades que a formação inicial provavelmente não contempla.

Outro ponto negativo, e muito preocupante, é que esse professor deve ser “preferencialmente efetivo do corpo docente da escola”. A terminologia “preferencialmente” adotada pelo Caderno 1 abre uma gama de possibilidades: poderia esse professor atuar na escola sem ser funcionário público? Qual a formação desse profissional? Como seria pago o seu salário? Com recursos públicos ou através da captação de recursos junto a outras instituições? As instituições privadas ou do terceiro setor, parceiras do “Programa”, poderiam disponibilizar pessoal para essa função? São muitas possibilidades, as quais os Cadernos não respondem de maneira satisfatória.

O Caderno 2, expõe que, por meio dos processos de formação continuada se devem incluir “profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia”, entre outras, porém não explicita como essa formação ocorreria. O Caderno 1 apenas indica que os professores comunitários devem participar de “reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio”, no entanto, qual a periodicidade dessas formações, como elas se dão e quem são essas entidades de apoio são elementos não explorados pelo Caderno. (2009b, p. 39).

Além do professor comunitário, que tem um papel central nessa proposta, os demais professores também devem atuar como mediadores. É aí que surge a categoria ‘ressignificação’, já que, de acordo com o “Programa” “educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos” (2009b, p. 36-37). Sob essa ótica, é necessária a ressignificação dos agentes educacionais, o professor é “comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re) encantamento com sua profissão” (2009b, p. 37). O professor deve entender também que “seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua” (2009c, p. 31), trabalhando em equipe.

A escola não seria mais o único local de trabalho do professor, pois todos os espaços da comunidade são estendidos como possibilidades educativas. Como esses espaços seriam utilizados pelos alunos sob a coordenação do professor

também é um elemento complexo, pois se em sala de aula o professor encontra grandes desafios, quando se ampliam os espaços esses desafios também são estendidos.

Ao ressignificar o papel do professor relacionando ao do artista, o Caderno demonstra um determinado posicionamento. Essa afirmação, aparentemente desvinculada de uma ideologia está longe de ser neutra. Um adjetivo do artista é a versatilidade de como ele assume as características necessárias de cada personagem em cada papel, ou de como ele cria sua obra e produz algo belo sob condições adversas. Esse conceito de professor-artista de aparência romantizada, se assemelha muito ao profissional polivalente que se adapta e produz dentro qualquer contexto, que é criativo, ativo e que sabe trabalhar em grupo. Percebe-se assim, uma estratégia de tornar romântica a perspectiva gerencial, que privilegia a eficiência. O professor comunitário como uma espécie de subgerente no processo, e os demais professores como funcionários ativos e produtivos dentro do processo, e essa ressignificação de termos, como já vimos, é influência da agenda pós-moderna e seus olhares sob o mundo.

3.3.5. Os tempos e os espaços

Tempos e espaços são categorias fundamentais na perspectiva da educação integral. O “Programa Mais Educação”, ao menos no plano teórico, traz a tona uma proposta que além de ampliar o tempo escolar diário, amplia também os espaços educativos para além da escola. A análise dos dados coletados nos 3 Cadernos do “Mais Educação” leva à reflexão sobre a concepção de tempos e espaços do “Programa”, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 5 - OS TEMPOS E OS ESPAÇOS NA PROPOSTA DO “MAIS EDUCAÇÃO”

(continua)

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES
TEMPOS	a) os tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem. b) o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. c) O aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados. d) requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. e) a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

(continuação)

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES
ESPAÇOS	a) os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa. b) Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros. c) a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. d) A leitura, a escrita e a livre discussão possibilitam a construção e re-significação dos espaços públicos e dos espaços sociais onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania e representam as bases para a construção da esfera pública. e) A escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. f) cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola. g) Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas.

FONTE: **Dados da pesquisa.**

NOTA: organizados pela autora.

De acordo com os Cadernos, os “tempos são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem”(2009a, p. 21) e se relacionam com as categorias extensão e intensidade. Um tempo de qualidade é considerado como aquele que combina atividades educativas diversificadas e colabora para a formação integral do aluno, superando a fragmentação e o estreitamento curricular, como também a rigidez dos tempos e espaços. A quantidade de tempo – extensão – não pode estar isolada da qualidade do tempo – intensidade.

Como o “Mais Educação” “se realiza através de parcerias entre escolas, membros das comunidades, famílias, poderes públicos, organizações sociais etc” (2009c, p. 33), também é necessário “considerar o tempo de cada um dos parceiros

da comunidade” (2009b, p. 35), já que “o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola”. (2009b, p. 35)

De acordo com o Caderno 2, a ampliação do tempo proposta pelo “Programa” “não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação”, já que o intento não é gerar um processo de “hiperescolarização” com o reforço “em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa”. (2009b, p. 36)

Observa-se que em um determinado momento o “Programa” aponta a importância dos resultados do IDEB e o reforço nas disciplinas de Português e Matemática, em outro momento, contraditoriamente, rechaça a hiperescolarização e o foco em disciplinas específicas. Como vimos, os Cadernos foram elaborados por diversos sujeitos, que podem ter expressado concepções que entram em conflito, outra questão é a mudança de postura do governo, vimos que o discurso do então Ministro vai ao encontro da concepção gerencial, com ênfase nos resultados. Nesse sentido, a ampliação do tempo ora pende para o objetivo da formação integral, ora para o reforço escolar, e a relação entre extensão e intensidade fica confusa, pois essa intensidade diz respeito à natureza dos esforços empenhados no tempo ampliado; ou seja, ou se intensifica as possibilidades formativas ou se intensifica o reforço em disciplinas específicas durante o tempo escolar.

Organizar o tempo escolar com o tempo da comunidade também não é tarefa fácil, e nos Cadernos não há apontamentos específicos de como concretizar essa proposta. Pensar sobre isso ficaria a cargo dos municípios e das escolas a partir da diversidade das comunidades onde as escolas estão inseridas.

Já com relação aos espaços a proposta do “Mais Educação” é bem ousada, “a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação” (APRENDIZ, apud BRASIL, 2009b, p. 47), e diversos espaços da comunidade são considerados como espaços educativos. Esses espaços são denominados de trilhas educativas:

Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de

diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros. (BAIRRO-ESCOLA apud BRASIL, 2009a, p. 19).

Espaços da cidade “onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania” seriam um ambiente propício para a “leitura, a escrita e a livre discussão” (2009c, p. 28), pois diversas “experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas” (2009c, p. 13). Nesse sentido, ao abrir-se ao entorno, a escola pode ser “afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana” (2009b, p. 31). No entanto, “cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária” (2009c, p. 89), assim a responsabilidade pela educação continua da escola. A perspectiva micro, que enfatiza o local já foi apontada como vinculada as influências da agenda pós-moderna.

Verifica-se, que as concepções de tempo e espaço adotadas pelo “Programa” sofrem influências do gerencialismo e da agenda pós-moderna, portanto, não colaboram para o rompimento com a lógica do capital e não se comprometem com a emancipação humana.

3.3.6. O conceito de educação integral

Ao analisar os objetivos, o currículo, os papéis do professor e do Estado, bem como a concepção de tempos e espaços, já é possível esboçar que a concepção de educação integral na verdade é parcial. Mas vejamos agora como os Cadernos abordam especificamente essa categoria.

A trilogia “Mais Educação” aponta para um abrangente conceito de educação integral que supera o espaço físico escolar, o currículo e o tempo parcial (2009c). Neste contexto, a educação integral é apresentada de forma ampla como “pleno desenvolvimento do público infante-juvenil” (2009a, p.12). Esse desenvolvimento deveria abranger “todos os âmbitos da condição humana” (2009a, p.18), permeando “as múltiplas dimensões formativas do sujeito” (2009b, p.19) como a “afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (2009c, p.16). Trata-se, então, da formação mais completa possível (2009b, p. 15).

Numa perspectiva um pouco mais restrita, que contempla com maior atenção o âmbito da educação escolar, a educação integral é concebida nos Cadernos como

a integração do currículo “com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo” (2009b, p. 47), seria a “formação completa do aluno” (2009b, p. 34 e 38), na qual a educação escolar é entendida como “um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas (2009c, p.23). A associação educação e cultura também perpassa o conceito de educação integral do “Mais Educação”, assim, “educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas” (2009c, p.19).

O projeto de escola na perspectiva da educação integral, dentro deste “Programa”, também está vinculado à atenção integral no sentido de proteger os alunos em condições de vulnerabilidade social e garantir um atendimento as necessidades básicas como saúde, alimentação, trabalho, segurança, lazer etc. Sendo assim, educação integral nesta proposta também corresponde “ao direito à educação e a uma ampla gama de direitos sociais, políticos e humanos de todos os cidadãos (2009b, p. 43), deste modo, constitui-se enquanto “ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes” (2009a, p.18).

Aqui fica claro que quando se trata de desvelar a concepção de determinado documento não se podem analisar citações soltas, desvinculadas do documento como um todo. Educação integral, se levado em consideração apenas as citações específicas sobre seu conceito, apresenta-se de maneira muito bela, abrange o aspecto geral de formação para a vida, de desenvolvimento integral das potencialidades humanas em todas as dimensões. Os trechos contemplam, também, a educação escolar, e o desenvolvimento integral do aluno, além dos aspectos culturais, de cidadania e de atenção integral.

No entanto, a análise das demais categorias permitiu evidenciar que essa educação integral é na verdade apenas uma educação de tempo integral, já que as concepções evidenciam ideologias conservadoras, gerenciais e pós-modernas que não têm compromisso com a omnilateralidade, já que não visam romper com o tripé capital, trabalho assalariado e Estado. Apontar o conceito de educação integral como pleno desenvolvimento humano é uma coisa, dar indicativos de como esse

desenvolvimento pode se realizar é outra bem diferente, e isto os Cadernos não exploram.

Anunciar a educação integral não é tarefa complexa, isso os Cadernos fazem muito bem, no entanto, relacionar esse processo de desenvolvimento do homem à sua liberdade, que só será conquistada plenamente com o fim da exploração do homem pelo homem. Os Cadernos não contemplam, isso por várias razões. Primeiro, porque, de certa maneira, eles são fruto do Estado, por intermédio do MEC, e o Estado não tem compromisso com a emancipação humana, mas sim com o sistema do capital, permitindo a garantia de alguns direitos à classe trabalhadora e ao mesmo tempo a manutenção do próprio sistema. Segundo, porque os Cadernos foram escritos com a colaboração do terceiro setor, que, em linhas gerais, representam os interesses da classe dominante, que, obviamente, não estão comprometidos com a classe trabalhadora, a quem justamente o “Programa” se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] acredito que viver significa tomar partido. Não podem existir apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. (GRAMSCI, 2001, p. 59).

Concordo com Gramsci (2005) “que viver significa tomar partido”. Se não protestamos contra as desigualdades, somos coniventes com elas. Por isso, a presente pesquisa buscou evidenciar as concepções teórico-práticas do “Mais Educação”, e constatou que a força material em que essa perspectiva se transforma é muito eficaz no processo de conservação e reprodução da sociedade capitalista, colaborando com a perpetuação das desigualdades de classe, portanto, entende-se aqui, que se calar diante dessas concepções é o mesmo que aceitá-las.

Mas essa força material em prol do capital, em que se transforma as concepções do “Mais Educação”, não se mostra explicitamente neoliberal, pós-moderna, gerencial entre outros elementos identificados nos Cadernos. Utilizando a expressão empregada por Mészáros (2014, p. 27), trata-se de uma “personificação carinhosa do capital”, que fetichiza as questões relacionadas à cultura e à educação como possibilidade de emancipação, mistificando a desigualdade de classes e a relação entre meios de produção e a forma como os homens se organizam, tornando o capitalismo como algo praticamente invisível, como bem expressou Wood (1999).

Ficou evidente que a concepção de educação integral expressa no “Mais Educação”, por meio dos Cadernos, compactua com a perspectiva hegemônica de educação integral e esta, por sua vez, se opõe a concepção de omnilateralidade, de desenvolvimento das máximas potencialidades do ser, sob o prisma da emancipação humana.

Como foi demonstrado, o contexto em que os Cadernos foram elaborados revelou o envolvimento de organizações do terceiro setor. Entende-se aqui, que essas organizações representam os interesses do setor privado, visto que por ele são financiadas. Sendo assim, o “Mais Educação” não expressa o interesse de seu público alvo: a classe trabalhadora. Além disto, os Cadernos foram escritos por instituições diferentes, e não apresentam uma unidade, destoando em muitos aspectos. Enquanto que o Caderno 1 é muito mais técnico e de caráter mais gerencial, o Caderno 3, por exemplo, é amplamente influenciado pela agenda pós-

moderna, e mesmo ambos contribuindo para a manutenção do capital, parecem fragmentos e não unidade. Há também pontos de um mesmo caderno que não combinam entre si, como no caso do Caderno 2 que ora evidencia a importância da interface com a Prova Brasil e o enfoque na escrita, leitura e resolução de problemas e ora repudia a ideia de ênfase em disciplinas específicas para se atingir resultados positivos nos indicadores de qualidade.

Identificou-se, também, que os objetivos apontados pelo “Programa” são amplos e demonstram a impossibilidade de serem atingidos na sua integralidade, já que os objetivos mais específicos colidem com o objetivo geral da formação integral, pois giram em torno de ações paliativas. Como vimos, educação integral não cabe dentro de um contexto onde os homens são explorados e tais objetivos não visam romper com essa estrutura vigente, dessa forma, embatem-se com o objetivo maior, a formação integral.

Desvelou-se que aquilo que o “Programa” prima como conhecimentos necessários a serem aprendidos se distanciam da educação integral. No que diz respeito aos saberes escolares, o “Programa” enfatiza determinadas competências que colaboram com a formação de mão de obra necessária ao mercado de trabalho, e dá ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no intuito de melhorar o IDEB das escolas, correspondendo as demandas dos organismos internacionais. Além desses saberes escolares, os Cadernos dão destaque demasiado aos saberes locais, demonstrando a influência da agenda pós-moderna que contribui para desconsiderar conhecimentos universais. Assim, o entendimento de mundo globalizado, orientado pela lógica do capital, passa despercebido nos conteúdos privilegiados pelo “Mais Educação”.

Nessa mesma esteira de pensamento, ficou evidente que no “Mais Educação” o papel do professor deve ser ressignificado, ou seja, parte da ótica da reforma. Seu lugar de trabalho não é mais a escola, mas a comunidade. Seu papel enquanto aquele que possibilita ao aluno aprender os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não é enfatizado pelo “Programa”, o professor parece ser muito mais um mediador de conflitos de interesses entre escola e comunidade, entre saberes escolares e saberes locais.

Também foi possível demonstrar que o papel do Estado é entendido pela ótica gerencial, como possuidor de uma capacidade lógica para induzir e coordenar

as ações dentro da perspectiva da intersectorialidade para a obtenção de resultados mais eficazes, facilmente vinculados às notas obtidas pelos indicadores de qualidade. Os Cadernos não evidenciam a relação entre Estado e capital, mais uma vez mistificando as relações entre essa instituição e o modo de produção capitalista.

Da mesma maneira, a noção de tempo também não rompe com a lógica do capital, pelo contrário, cria possibilidades de ela se reproduzir. A necessidade de ampliação do tempo muito colabora para inculcação de determinados valores, necessários para a vida nessa forma de sociabilidade, bem como para a aprendizagem de certas competências, inerentes às atividades laborativas compatíveis com essa sociedade, pois o aluno passa praticamente um terço do seu dia na escola, aprendendo cada vez mais esses valores e competências. Além disso, a jornada escolar ampliada também se aproxima da jornada de trabalho de oito horas diárias, o que contribui com internalização de determinados hábitos a serem desenvolvidos pelos futuros trabalhadores. Ainda há uma terceira vinculação do tempo ampliado com o fenômeno do trabalho na sociedade capitalista, é a possibilidade de liberação, principalmente das mães, para o mercado de trabalho, já que seus filhos estariam seguros na escola neste período.

Percebe-se que a relação com o tempo é vinculada à lógica do capital devido às concepções adotadas pelo “Programa” revelarem a perspectiva da conservação dessa forma de sociabilidade. Se fosse um tempo ampliado que realmente atendesse aos interesses da classe trabalhadora, certamente a lógica seria outra, norteadas pela necessidade de ruptura com o sistema econômico vigente. Da mesma forma acontece com os espaços. Se a comunidade fosse apresentada como espaço para o desenvolvimento da consciência de classe, a perspectiva seria a da emancipação humana, enquanto possibilidade. No entanto, essa não é a concepção do “Mais Educação”. A perspectiva do “Programa” é o enfoque nos saberes locais e na comunidade enquanto espaços micro, de cultura singular, não abordando a totalidade do contexto em que vive a classe trabalhadora, pois parte da ótica da agenda pós-moderna. O enfoque é na singularidade dos sujeitos e não numa consciência comum de classe oprimida por um sistema. Reitera-se aqui, que a cultura e as experiências de vida não são desconsideradas pelo marxismo, no entanto, há algo muito maior que nos une ao invés de nos separar, o pertencimento à classe trabalhadora. Como Marx e Engels (1999b, p. 65) exclamaram no Manifesto

Comunista, “proletários de todos os países, uni-vos”. O pertencimento a determinada classe nos une, e isso não é evidenciado pelo “Mais Educação”.

No capitalismo, a educação, a cultura e os indivíduos se tornam mercadorias, e as mercadorias tornam-se fetiches. Por essa razão, era de se esperar que o “Mais Educação” apresentasse concepções que valorizassem mais o sistema econômico vigente do que a verdadeira educação integral. Já a perspectiva marxista, da omnilateralidade, opõe-se a lógica mercantil, valorizando o ser humano. É por isso que considero descabida a suposição de que o marxismo é reducionista. Como é que uma postura que visa romper com esse sistema - que desumaniza os homens e humaniza as mercadorias - e busca atingir a emancipação humana, pode ser acusado justamente de minimizar as relações meramente ao campo econômico? No que diz respeito às acusações de a postura marxista desvalorizar a cultura, acredito que elas são equivocadas, pois, em uma sociedade de homens verdadeiramente livres, o campo da cultura seria amplamente desenvolvido. No entanto, esse enfoque teórico não parte do idealismo, mas daquilo que é material. Assim, uma educação que valoriza demasiadamente o campo da cultura, pode contribuir para obscurecer as relações que causam as desigualdades, contribuindo, deste modo, com a manutenção da atual forma de sociabilidade, como é o caso do “Mais Educação”.

A omnilateralidade não vai ser alcançada na sociedade do capital, mas pode começar a ser gestada ainda hoje. Uma possibilidade, no contexto atual, seria uma educação financiada pelo Estado, mas planejada, executada e avaliada pela classe trabalhadora. Essa educação atenderia os interesses dos trabalhadores, fortaleceria a consciência de classe e denunciaria a lógica do capital, contribuindo para criar condições materiais para uma revolução. No entanto, essa possibilidade é uma questão que não cabe aqui aprofundar. O que vale ressaltar é que uma educação na perspectiva da emancipação humana, ou seja, da verdadeira educação integral, precisa considerar alguns princípios e condições que podem orientar a educação ainda nesta forma de sociabilidade rumo a uma forma de organização diferente. O primeiro desses requisitos é levar em conta objetivo maior da educação, a emancipação humana. O segundo é a apropriação do conhecimento sobre o processo histórico real, a partir da relação entre os elementos universais, singulares e particulares, levando em conta a centralidade da categoria trabalho. O terceiro

requisito é conhecer profundamente o campo específico da educação, distanciando-se de uma perspectiva idealista. O quarto requisito reside no domínio dos saberes específicos de cada área vinculados com a prática social. O quinto e último requisito diz respeito à articulação entre educação e a luta da classe trabalhadora, uma vez que para se atingir uma verdadeira educação integral, lutas muito mais amplas são necessárias. Mas esses requisitos, não são possibilidades do “Mais Educação”, já que o “Programa” não compactua dessas premissas.

Para concluir, respondendo ao problema da pesquisa, ficou evidente que as concepções expressas pelos Cadernos privilegiam a lógica do capital. São concepções gerenciais e da agenda pós-moderna, que concordam com orientações de organismos internacionais, representando as influências da agenda globalmente estruturada para educação. Os objetivos são concebidos como meio de atingir bons resultados nos indicadores de qualidade, de propiciar uma formação adequada para atender o mercado de trabalho e de promover uma aproximação com a cultura local, e aqueles objetivos que se relacionam com o desenvolvimento das potencialidades humanas só podem ser alcançados parcialmente. A concepção de Estado é gerencial, e a efetividade do seu papel só se dá através da intersetorialidade e da participação, que em linhas gerais, trata-se da participação do setor privado e do terceiro setor. A concepção de professor é de mediador de conflitos de interesses. Os tempos e os espaços são concebidos como potencialidades de ampliação das possibilidades educativas, no entanto, essas possibilidades não dizem respeito ao amplo desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da omnilateralidade.

Sendo assim, mesmo os Cadernos apontando que educação integral é o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, observou-se que o “Programa” não contempla essa possibilidade, pelo contrário, trata-se de mais uma proposta intitulada de educação integral, que, no entanto, abrange apenas educação em tempo integral. E se o tempo integral, não visa à formação integral, ele contribui para o sistema mercantil, deixando as crianças seguras na escola e os pais disponíveis para se constituírem enquanto força de trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, conclui-se que os limites do “Programa”, em prol da emancipação humana, são muito maiores do que as possibilidades, e suas concepções colaboram para manter a base sob a qual o sistema capitalista se funda.

Aqui, coube a denúncia da concepção do “Mais educação” atrelada à lógica do capital. Entende-se que esse trabalho não encerra as discussões acerca das concepções do “Programa”, antes se constitui como uma contribuição, dentre tantas outras, no campo das pesquisas em políticas educacionais. Sendo assim, considero essa pesquisa como ponto de partida para outras análises que enquanto pesquisadora pretendo realizar. Concluo essa etapa com consciência de que verdadeiramente estou vivendo, tomando partido e me comprometendo com a emancipação humana, com a luta da classe trabalhadora e com a educação integral.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, F. A. Os princípios do relatório Jacques Delors na revista Nova Escola. **Revista Travessias**, vol. 16, nº 3, 2012. Disponível: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/7317/6045>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 15-20.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXVII, 2014, pág. 11-25. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12436.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial, 1995.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Coleção Questões da nossa época, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BORGES, L. F. P. A herança do pensamento de Dewey no debate educacional no Brasil dos anos 1990. In: DEITOS, A. R. BORGES, L. F. P. **Mudanças no capitalismo contemporâneo e estado**: as questões educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012, p. 17-31.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 8631**, de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Adolescente. Disponível em <<http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/125519/decreto-91>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 65**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 09 jan. 2016.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 jun. 2015.

_____. **Lei nº 8.642**, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 07 jun. 2015.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secad. Programa Mais Educação. Educação integral: Programa Mais Educação: **gestão intersetorial no território**. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secad. Programa Mais Educação. Educação integral: **texto referência para debate nacional**. Brasília: 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secad. Programa Mais Educação. Educação integral: **rede se saberes**. Brasília: 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secad. Série Mais Educação; **Programa Mais Educação- Passo a passo**. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, WILHEIM e SACHS (orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001. p. 222-259. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/0073EstadoPatrimonialGerencial.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CALDERÓN, A. I; GUSMÃO, L. K. Educação em tempo integral. Mapeamento da Produção científica brasileira (1988-2011). **XI Congresso Nacional de Educação - Educere**, Campinas: PUC-Campinas, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9709_5936.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CALSAVARA, T. Os anarquistas e a educação - as escolas modernas ou racionalistas. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Memória da Educação Brasileira**, 2002, Natal. História e Memória da Educação Brasileira, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CARDOSO, F. H. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisa Social**, 2008. Disponível em: <http://www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?Arquivo=CARDOSO_Maos_a_obra.pdf_07_10_2008_18_20_37.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CASA ARTE DE EDUCAR. Disponível em: <<http://artedeeducar.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CENTRO DE CRIAÇÃO IMAGEM POPULAR. Disponível em: <<http://www.cecip.org.br/site/redes/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CEPAL. Educación e conocimiento: eje de La transformacion productiva com equidad. **UNESCO**, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resoluções metodológicas. São Paulo: Boitempo, 2009.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Disponível em: <<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/nossos-parceiros/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

COELHO, L. M.C. da C. Educação integral e integralismo nos anos 30 : a vez (e a voz) dos periódicos. **ANPUH** – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0581.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

COELHO, L. M.C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

COLLOR, F. **Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação**. Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor/discursos-1/1990/149.pdf/at_download/file>. Acesso em: 28 jan. 2016.

COLLOR, F. **Brasil: um projeto de reconstrução nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243024/01928.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

COSTA, R. **Tempo de escola e tempo fora da escola**: uma análise comparativa na rede municipal de Teresópolis/RJ. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/regis_arguelles.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

D’AMBROSIO, U. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEITOS, J. M. **Agenda pós-moderna e educação**: influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa, 2014.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

DEMO, P. Em torno da assim dita atenção integral. **Cadernos de Educação Básica**. MEC, 1994.

DRI, R.R. A filosofia do Estado ético. A concepção hegeliana de Estado. In: BORON, A. (Org.). **Filosofia política moderna**: de Hobbes a Marx. São Paulo: USP, 2006, p. 213-245.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EFFEGEN, D. P; VIRIATO, E. O. Entre o público e o privado: o terceiro setor. In: DEITOS, A. R. BORGES, L. F. P. **Mudanças no capitalismo contemporâneo e estado**: as questões educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012, p. 161 – 175.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. **V Congresso Brasileiro História da Educação**. – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/840.pdf> Acesso em: 21/07/2015.

FERNANDES, R, C. **Privado porém público**: o Terceiro Setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=rHy7AAAAIAAJ&q=privado+por%C3%Am+p%C3%BAblico&dq=privado+por%C3%A9m+p%C3%BAblico&hl=ptBR&sa=X&ved=0CB0Q6AEwAGoVChMI7_u9h-PsxlVApUeCh1tVQHB> Acesso em: 21 jul. 2015.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-2832008000300014>. Acesso em 28 jan. 2016.

FERRETTI, C. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set, 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/771/692>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FLACH, S. de F. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0739.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FLACH, S. de F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão 2001-2004**. 2005, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/3723/SIMONE.pdf;jsessionid=96C01817FE1DE93CDE98AAA598818E5E?sequence=1>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FRANÇA JR, O. **As laranjas iguais**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FREITAS, L. C. Posts críticos veiculados pelo **Blog do Freitas** e compilados pela Prof. Roseli S. Caldart. 2015. Disponível em <<http://avaliacaoeducacional.com/patria-educadora/>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GALLO, S. Educação integral. Workshop no Congresso de Educação Básica – **Aprendizagem em Contexto**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

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

GONCALVES, A. M. NASCIMENTO, M. I. M. Francisco Ferrer y Guardia : o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.25, p. 67–74, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art06_25.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

GRAMSCI, A. Indiferentes. In: COUTINHO, C. N. (Org). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos – 1916 – 1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 59 – 61, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**, v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**. vol. 2. 4 ed. Rio de Janeiro, 2006. (Tradução: Carlos Nelson Coutinho, co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira).

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 11 ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

GUIMARÃES FERREIRA, S; VELOSO, F. **Parcerias público-privadas em educação**. Julho de 2006. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/simulador/Site_CPS_Educacao/Parcerias_Publico_Privadas_em_Educacao.pdf>. Acesso em: 28 jan 2015.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002, p. 127-268.

INTEGRALISMO. Disponível em: <<http://www.integralismo.org.br/novo/imagens/phpOpQm5h.jpg>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista APASE**, 2010, p. 119-128. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=As+pol%C3%ADticas+educacionais+da+Nova+Rep%C3%BAblica%3A+do+governo+Collor+ao+de+Lula.+Revista+APASE&oq=As+pol%C3%ADticas+educacionais+da+Nova+Rep%C3%BAblica%3A+do+governo+Collor+ao+de+Lula.+Revista+APASE&aqs=chrome..69i57.809j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

KANT, I. **A paz perpétua**. Rio de Janeiro: Vecchi, 1944.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 21-75.

LUKÁCS, G. A reprodução. In: **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LULA. **Programa de governo 2002**, coligação Lula presidente: um Brasil para todos. Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Lula presidente**: plano de governo 2007/2010. 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

LUMERTZ, S. J. **A parceria público-privada na educação**: Implicações para a Gestão da Escola. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2008). Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15337/000671420.pdf?...>. Acesso em: 28 jan. 2016.](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15337/000671420.pdf?...)

MARQUES, A. J. **Escola Moderna em São Caetano**. Mimeo. (versão revisada. Publicada originalmente como: Escola Libertária em São Caetano. Raízes, São Caetano do Sul, n. 7. jul. 1992).

MARQUES, R. M; MENDES, Á. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katálisis**, vol. 10, núm. 1. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, pp. 15-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. O capital. **Posfácio da segunda**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. Glosas críticas marginais ao artigo "o rei da prússia e a reforma social". De um prussiano. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 142-155-; fev. 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-Books, 1999a.

_____. **O manifesto comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-Books, 1999b.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In: PAULO NETTO, J. (Org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**, 2009. 245 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Volume 44, n 1, p. 69-95, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/217845-82.2010v44n1p69/14409>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. UCF: **IX Anped Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. jul./set. 2012. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>> Acesso em: 31 mai. 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A reconstrução necessária da dialética histórica**. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Orgs.). István Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo, 2011. (mimeo).

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

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

MORAES, C. S. V; et al. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop638>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MOTA, C. N. da; et al. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 19, n. 2, p. 75 88, jul.-dez, 2012.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PASQUIM, E. M. **Implementação dos Programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação**. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Universidade de Brasília, 2006. 105 f. Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3476/1/2006_Elaine%20Martins%20Pasquim.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, vol. 45, n. 1, jan-mar 2005. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (mimeo).

PERCURSOS da educação integral em busca da qualidade e da equidade / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo: **CENPEC** : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

PERONI, V. Redefinições no papel do Estado: parcerias Público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Política Educativa**. v. 21, n. 47; p. 1 – 17, maio/2013. Disponível em: <epaa.asu.edu/ojs/article/download/1166/1112>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 11-23. (mimeo).

RABELO M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBETO, A; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

RODRIGUES, M, de F; BRANDALISE, M. A. **Escolas especiais e a visão classista**: as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares. Ponta Grossa: UEPG, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA JR, A. C. **Construção de um espaço público de formação**. Unesp, 1996. (mimeo).

SILVA, V. A. C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D. A.; et al. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/325.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social. **CENPEC**, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

TIBLE, J. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**. N. 13, abr. 2013, p. 53 – 87. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/112508140134Marx%20contra%20o%20estado%20-%20Jean%20Tible.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 28 jan. 2016.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNICEF. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. 1990, Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós -Graduação em Educação, 2012.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

WALLERSTEIN, I. **El fin de ¿qué modernidad?** *La Época*, Costa Rica, 20 out. 1996. P 22-3. Traduzido por José Flávio Bertero e Ana Maria de Oliveira Rosa e Silva. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/651/830>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos de 1990. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DADOS DA PESQUISA POR CADERNOS

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
- Pleno desenvolvimento do público infanto-juvenil. - Meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. - Ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes.	- É a condição para a ampliação do desenvolvimento humano. - Processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito. - Formação completa do aluno. - Formação mais completa possível. - Responde ao direito à educação e a uma ampla gama de direitos sociais, políticos e humanos de todos os cidadãos. - Integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo.	- Ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. - Educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. - A educação pode ser vista, assim, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas. - A educação integral não está condicionada ao espaço físico da escola, nem mesmo aos saberes que lá são construídos e, muito menos, ao tempo diário de quatro horas.

OBJETIVOS		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
- Combater a repetência - Formar para fraternidade, felicidade e alegria - Formação integral do indivíduo. - Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo pautada pela noção de formação integral e emancipadora; (p.14) - Busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro. - Assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. - Apoiar atividades socioeducativas no contra turno escolar. - Conjuguar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, nem prol da melhoria da qualidade da educação básica.	- Promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante. - Alcançar as metas para o desempenho escolar, relacionados às habilidades de leitura e resolução de problemas, por meio da Prova Brasil. - Promover a formação para o exercício pleno da cidadania. - Resgatar os princípios republicanos de equidade. - Primar o reconhecimento e o respeito ao outro - Garantir unidade entre as diversas realidades do estudante levando em conta a narração das experiências. - Valorizar as singularidades. - Dar visibilidade as diferenças para construção de identidades - Estimular o diálogo constante com outras culturas - Atenuar a vulnerabilidade social. - Romper com o ciclo da pobreza. - Reeducação a gestão política das escolas para o diálogo numa rede de coletivos - Possibilitar a transversalidade das políticas públicas. - Reconstruir conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. - Distanciar-se do 'mais do mesmo'	- A conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras. - Estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades - Auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. - Colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. - Busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro.

CURRÍCULO		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
- O que é preciso e o que se quer aprender: a) Confiar em si mesmo e nos outros. b) Realizar um projeto. c) Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto d) Relacionar-se com os demais de maneira saudável e) Explicar sua própria vida e o mundo. - Os objetos de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos. O acesso e a apropriação desses objetos pelos envolvidos se dão por meio de projetos que viabilizam um produto que realiza e comunica o aprendizado de todos, pois aprender é conhecer e intervir no seu meio.	- Flexível - Deve levar em consideração os desafios concretos da comunidade. - A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos - [...] é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. - Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil.	- Formato aberto, pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira. - Articulação com distintas áreas dos saberes comunitários - Formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória. - A conquista da pesquisa. [...] fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras. - (superar a oposição) teoria e a prática – esta divisão está muito arraigada em nossa cultura. (...) - Aqui vale destacar algumas palavras de Boaventura: “A visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas”. - Não se trata de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares. - Os princípios que apresentamos são inspirados em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira. - Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas

		condições, seqüências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. - Mandala de Saberes como um instrumento pedagógico capaz de sustentar o diálogo de diferentes. Sob esta ótica, ela pode ser vista como dotada de uma estrutura que desafia constantemente os envolvidos a construir sentido, diante dos contextos em que se encontrem. - As Mandalas de Saberes podem ser comparadas às obras de arte contemporâneas (e abertas, como queria Eco), pois se transformam a partir do reprocessamento de saberes sucessivamente. - Saberes comunitários / 11 áreas: a) Habitação b) Corpo/vestuário c) Alimentação d) Brincadeiras e) Organização política f) Condições ambientais g) Mundo do trabalho h) Curas e rezas i) Expressões artísticas j) Narrativas locais k) Calendário local - Saberes escolares • A curiosidade: querer saber, querer conhecer; • O questionamento: não aceitar, buscar confirmar; • A observação: estudar algo com atenção; • O desenvolvimento de hipóteses: estimar; • A descoberta: revelar, dar a conhecer algo; • A experimentação: tentar, praticar, verificar; • O desafio: o jogo como pesquisa; • A identificação: reconhecer o caráter de algo; • A classificação: distribuir em classes, determinar categorias; • A sistematização: criar ou identificar relações entre partes
--	--	---

		e objetos; • A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos; • As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos; • As conclusões: realizar sínteses; • O debate: confrontar pontos de vista; • A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original; • O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar; • Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar; • A curiosidade: voltar a se perguntar. Áreas do conhecimento escolar: • Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura. • Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências. • Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia.
--	--	--

ESTADO		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
	- Papel central na regulação e garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos. - Não deve ser entendido como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de <i>intelligentia</i> do fazer público. - Deve exercer papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários. - É fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos, levando em conta intersectorialidade e governança. - Insubstituível, porém coadjuvante.	

PROFESSOR		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
- Professor comunitário – preferencialmente efetivo do corpo docente da escola (ver p.53) - O trabalho do professor comunitário é fundamental para o planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral. O professor comunitário em seu papel articulador deve procurar criar um ambiente agradável de confiança e respeito mútuo entre professores da escola e membros da comunidade.	- Re-significação dos agentes educacionais. - Educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re) encantamento com sua profissão. - A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. - Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.	- Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha <i>junto com</i> e não mais sozinho. - O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. - Os conhecimentos (...) são resultados de práticas que mobilizam recursos intelectuais de diferentes tipos, vinculados a contextos e situações específicas. O trabalho do professor é buscar relacioná-los. - Cada escola (deve eleger) um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade. É verdade que o programa espera que todos os professores atuem como mediadores, mas para sua implementação será preciso escolher um professor responsável pelo desenvolvimento e sistematização dessas relações. - Preferencialmente, o articulador deve ser um professor que já tenha relações com a comunidade; - Cabe a ele incentivar que o desenvolvimento do projeto possa transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas.

TEMPOS E ESPAÇOS		
CADERNO 1 Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a)	CADERNO 2 Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b)	CADERNO 3 Rede de saberes (BRASIL, 2009c)
- os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa. - os tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem. - Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros. - Trata-se de uma nova cultura, forjada a partir desse novo olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. Uma nova forma de pensar e fazer educação. Envolvendo múltiplos espaços e atores, e que se estrutura a partir do trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização.	- Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. - Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. - O aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados. - Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode	- Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas. - Para alcançar tais objetivos, cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola.

	ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. - A leitura, a escrita e a livre discussão possibilitam a construção e re-significação dos espaços públicos e dos espaços sociais onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania e representam as bases para a construção da esfera pública. - A escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.	
--	--	--

**APÊNDICE B – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES: DESCRITOR
“MAIS EDUCAÇÃO”**

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES			DESCRIPTOR: “MAIS EDUCAÇÃO”			
	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Instituição	Ano	T/D
1	Programa Mais Educação/ Mais Escola: Avanços E Desafios Na Prática Educativa Em Duque De Caxias.	MATOS, Sheila Cristina Monteiro.	Educação Integral, Jornada Ampliada, Programa Mais Educação.	UNIRIO	2011	D
2	Programa Mais Educação: Representações Sociais De Professores E Monitores Nas Escolas Do Município De São Gonçalo	GOMES, Estela Paula Campos Moreira.	Educação Integral; Mais Educação; Representações Sociais.	UERJ	2011	D
3	Escola De Tempo Integral: Relação Entre O Programa Mais Educação E Propostas De Educação Pública Integral Do Estado De Goiás	SILVA, Nubia Rejaine Ferreira.	Educação Integral. Escola De Tempo Integral.	PUC Goiás	2011	D
4	Uma Avaliação De Impacto Do Programa Mais Educação No Ensino Fundamental	PEREIRA, Guilherme Costa.	Programa Mais Educação. Qualidade Da Educação	UFRJ	2011	D
5	As Novas Geografias Das Culturas, Conhecimentos E Aprendizagens: Ampliando Relações Entre O Território E O Desterritório	OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho De.	Território. Currículo. Redes. Tecnologias.	UFBA	2011	T
6	O Programa Mais Educação Na Perspectiva Da Gestão Escolar: A Dinâmica Da Tomada De Decisão E A Gestão Participativa	FERREIRA, Cristiane Gomes.	Educação Integral. Programa Mais Educação. Gestão Participativa	UFBA	2012	D
7	Programa Mais Educação: Mais Do Mesmo? Um Estudo Sobre A Efetividade Do Programa Na Rede Municipal De São Luis-Ma	GODOY, Claudia Marcia de Oliveira.	Educação Integral, Programa Mais Educação, Proposta Pedagógica	UCB	2012	D
8	O Programa Mais Educação: As Repercussões Da Formação Docente Na Prática Escolar	FERREIRA, Jaime Ricardo.	Formação Inicial E Continuada De Professores	UNB	2012	D
9	O Programa Mais Educação Como Articulador De Políticas Educacionais E Culturais: A Experiência De Uma Escola De Esteio, Rs.	KLEIN, Tiago Pavinato.	Educação Integral; Programa Mais Educação; Políticas Cultura	La Salle	2012	D
10	As Políticas Públicas De Educação Integral, A Escola Unitária E A Formação Onilateral	VASCONCELOS, Rosylane Doris De.	Educação Integral. Escola Unitária.	UNB	2012	T
11	O Programa Mais Educação No Contexto De Crise Estrutural Do Capital: Um Estudo À Luz Da Centralidade Ontológica Do Trabalho	FELIX, Maria Ivonete Ferreira.	Educação Integral; Mais Educação	UFC	2012	D
12	Cultura Digital: Ampliando Janelas Para Mais Educação?	FERREIRA, Felipe Da Silva.	Cultura Digital? Programa Mais Educação	UNIRIO	2012	D

13	Práticas De Leitura E De Escrita Nas Oficinas De Letramento Do Projeto Mais Educação: Um Olhar Sobre A Ação Docente	COSTA, Juliana De Almeida.	Língua; Ensino; Letramento; Formação Docente	UFBA	2012	D
14	Programa Mais Educação Uma Proposta De Educação Integral E Suas Orientações Curriculares	SABOYA, Marta Goncalves Franco De.	Programa Mais Educação; Educação Integral, Currículo	UNIRIO	2012	D
15	Mais Tempo Na Escola, Menos Tempo No Trabalho: Articulação Entre Políticas Sociais E Educacionais No Combate Ao Trabalho Infantil	SOUZA, Maria Elizabete Costa De.	Peti. Programa Mais Educação. Trabalho Infantil. Escola	UFPB	2012	T
16	Programa Mais Educação: Avaliação Do Impacto Da Educação Integral No Desempenho De Alunos No Rio Grande Do Sul	XERXENEVSKY, Lauren Lewis.	Avaliação De Impacto; Propensity Score Matching; Diferenças	PUC - RS	2012	D
17	Escola De Tempo Integral: Um Estudo Da Dimensão Subjetiva Com Pais E Alunos	LEMOS, Ruth Willna Ferreira De.	Educação Integral; Dimensão Subjetiva	PUC - SP	2012	D
18	Educação Integral E As Políticas Públicas Curriculares De Ampliação Do Tempo Escolar: Uma Análise Do Município De Bebedouro (Sp)	MIGUEL, Ana Silvia Bergantini.	História Da Educação. Escola De Tempo Integral. Legislação Educacional	Moura Lacerda	2012	D
19	Uma Investigação Sobre O Ficar Na Escola O Dia Todo Sentidos Da Escola De Tempo Integral Na Vivência De Alunos De Uma Escola Estadual	BARROS, Emilia Cristina Ferreira De.	Educacião, Tempo, Integral; Direitos, Aprisionamento	UFPB	2012	D
20	O Programa Mais Educação Em São José Dos Pinhais: Possibilidades Para O Esporte?	VIALICH, Andrea Leal.	Educação; Esporte; Possibilidades; Programa	UFPR	2012	D
21	"Gestão Dos Recursos Financeiros Transferidos Para A Escola Pública: Um Estudo Sobre As Escolas Municipais De Ensino Fundamental De Campinas/Sp - 2009/2010"	GON, Simone Andrea.	Gestão Escolar; Autonomia Escolar; Ensino Fundamental	UNICAMP	2012	D

APÊNDICE C – ARTIGOS SCIELO: DESCRITOR “MAIS EDUCAÇÃO”

SCIELO DESCRITOR: "MAIS EDUCAÇÃO"					
	TÍTULO	AUTOR (ES)	PALAVRAS-CHAVE	REVISTA/ EVENTO	ANO
1	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia	Helen Betane Ferreira; Dilys Karen Reesl	Educação Integral. Tempo Integral. Etnografia	Educação & Realidade	2015
2	Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade	Andrea Penteado	Argumentação. Qualidade na Educação. Educação Integral.	Educação & Realidade	2014
3	Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação	Jamerson Antonio de Almeida da Silva Katharine Ninive Pinto Silva	Educação Integral; Pós-modernismo; Neoliberalismo.	Educação em Revista	2014
4	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Luciana Pacheco Marques; Verônica Branco	Políticas públicas municipais. Educação integral. Tempo ampliado.	Ensaio: aval. pol. públ. Educ	2014
5	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	Nair Correia Salgado Azevedo Mauro Betti	infância; lúdico; educação integral; ensino fundamental de nove anos.	Rev. bras. Estud. pedagog	2014
6	A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação.	Jamerson Antonio de Almeida da Silva; Katharine Ninive Pinto Silva.	educação integral; pós-modernismo; neoliberalismo.	ANPAE	2013
7	A Educação Integral no Brasil (Resenha crítica da obra: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.)	Dinora Tereza Zucchettill	Não apresenta	Educação & Realidade	2013
8	O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões*	Carmen Sylvia Vidigal Moraes Tatiana Calsavara Ana Paula Martins	Movimento anarquista – Ensino libertário – Educação integral.	Educ. Pesquis	2012
9	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Lígia Martha C. da C. Coelho	Educação Integral; ampliação da jornada escolar; estudantes.	Educar em Revista	2012
10	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém	Lúcia Helena Alvarez Leite	Educação Integral; territórios educativos; cidadania.	Educar em Revista	2012

11	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral	Gesuína de Fátima Elias Leclerc Jaqueline Moll	Programa Mais Educação; Educação Integral; território; turno e contraturno.	Educar em Revista	2012
12	Educação em tempo integral: direito e financiamento	Janaina S. S. Menezes	políticas públicas em educação; Educação Integral; Educação em tempo integral; direito à educação; financiamento da Educação.	Educar em Revista	2012
13	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Veronica Branco	desafios; Educação Integral; gestores municipais.	Educar em Revista	2012
14	Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola	Marília Andrade Torales	educação em tempo integral; região sul do Brasil; jornadas escolares.	Educar em Revista	2012
15	Resumo - MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.	Maria Beatriz PauperioTifton	Não apresenta	Educar em Revista	2012
16	Temperar a alma, retemperar os músculos: corpo e História da Educação em Afranio Peixoto	José G. Gondra	educação; história; corpo.	Pro-Posições	2011
17	Anísio Teixeira e a educação integral	Ana Maria Cavaliere	educação, história da educação - Brasil, direito à educação, políticas públicas.	Paidéia	2010
18	Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual	Gabriela de Andrade Rodrigues	Pedagogia — Queer — Libertária — Cultura visual — Arte/educação	Educação e Pesquisa	2010
19	A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba	Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde	Não apresenta	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2003
20	Educação Integral: Uma Nova Identidade Para A Escola Brasileira?	Ana Maria Villela Cavaliere	Educação integral. Funções da escola. Pragmatismo. Escola fundamental.	Educ. Soc	2002
21	Temas transversais em educação. Bases para uma educação integral (Resenha: Busquets, M.D. et al.	Maria Thereza C. C. de Souza	Não apresenta	Educ. Soc	1998