



50¹⁹⁶²
2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSYLANE DORIS DE VASCONCELOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL,
A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL**

**BRASÍLIA
2012**



50 1962
2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSYLANE DORIS DE VASCONCELOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL,
A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo e do Prof. Dr. Célio da Cunha.

**BRASÍLIA
2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1004572.

V331p Vasconcelos, Rosylane Doris de.
As políticas públicas de educação integral, a escola
unitária e a formação onilateral / Rosylane Doris
de Vasconcelos. -- 2012.
278 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Regina Vinhaes Gracindo ; coorientação: Célio da
Cunha.

1. Educação integral - Distrito Federal (Brasil).
2. Educação e estado. 3. Política pública. I. Gracindo,
Regina Vinhaes. II. Cunha, Célio da. III. Título.

CDU 37.014

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL,
A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL**

ROSYLANE DORIS DE VASCONCELOS

TESE DE DOUTORADO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Célio da Cunha, UnB
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Eva Waisros Pereira, UnB

Prof. Dr. José Eustáquio Romão, Uninove

Prof^ª. Dr^ª. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif, UCB

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, UnB

Ao meu eterno amor, Adriano,
e aos meus pais, Leonora e Casemiro, com saudades.

AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me dio dos luceros que cuando los abro,
Perfecto distingo lo negro del Blanco,
Y en el alto cielo su fondo estrellado,
Y en la multitudes el hombre que yo amo.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me ha dado el sonido y el abecedario,
Y con el las palabras que pienso y declaro,
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando,
La ruta del alma de el que estoy amando.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me ha dado el oído que en todo su ancho,
Graba noche y día grillos y canarios,
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos,
Y la voz tan tierna de mi buen amado.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me ha dado la marcha de mis pies cansados,
Con ellos anduve ciudades y charcos,
Playas y desiertos, montañas y llanos,
Y la casa tuya, tu calle y tu patio.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me ha dado la risa, me ha dado el llanto,
Así yo distingo dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto,
Y el canto de ustedes que es mi propio canto.*

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!

Gracias a la vida, Violeta Parra

Agradeço ao Professor Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos, meu esposo e companheiro de todas as horas, por ser e dar à minha vida, desde o minuto em que nela entrou, o seu sentido mais dialético e revolucionário: o do amor e também por nosso diálogo acadêmico companheiro e cotidiano, obrigada. Agradeço a Toto Vasconcelos, por toda a alegria e paz que nos anima a continuar, obrigada.

Ao Professor Dr. Célio da Cunha, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo acolhimento e pela elegância e paciência em seu compromisso acadêmico como orientador. Os vários momentos de conversa foram verdadeiras aulas dialogadas

de História. Meu reconhecimento a um dos grandes nomes da educação brasileira, obrigada.

Agradeço ao Professor Dr. Renato Hilário dos Reis e à Professora Dra. Eva Waisros Pereira, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ao Professor Dr. José Eustáquio Romão da Universidade Nove de Julho, e à Professora Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif, da Universidade Católica de Brasília, pela disponibilidade ao imprescindível diálogo na banca de defesa e por oferecer de maneira tão competente e generosa elementos que qualificaram a pesquisa, obrigada.

Agradeço à Professora Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco, à Professora Dra. Jaqueline Moll, da Universidade de Brasília, ao Professor Dr. Benno Sander, da Universidade Federal Fluminense, e à Professora Dra. Denise Botelho, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo diálogo sempre aberto e pelas contribuições, obrigada.

Agradeço ao Professor Dr. Artur Trindade Maranhão Costa, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, e à Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelas importantes contribuições teórico-metodológicas oferecidas ao longo das disciplinas cursadas, obrigada.

Aos entrevistados que enriqueceram veementemente esta reflexão dialógica de pesquisa, oferecendo elementos importantes para as aproximações da compreensão do real, obrigada.

Agradeço à Professora Dra. Maria Abádia da Silva, que apostando sempre na melhoria da qualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sempre nos desafiou a qualificar nossos próprios trabalhos e a produzir mais e mais, para alcança coletivamente este objetivo. Carinhosamente agradeço pela abordagem histórica em seus ensinamentos, e momentos compartilhados, obrigada.

Agradeço ao Professor Dr. José Vieira de Sousa, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo diálogo em momentos desafiadores, na finalização desta jornada, obrigada.

Aos professores Ney Barros Luz, Bill Vitelli e Carolina Mendes pelo apoio na organização da versão final de tese, obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, nas pessoas da Professora Dra. Maria Carmem Villela Rosa Tacca e do Professor Dr. Bernardo Kipnis e à sua equipe técnico-administrativa, obrigada.

À Professora Maria Luiza Pinho Pereira, pelo diálogo amigo de sempre. Meu reconhecimento por seu compromisso com a educação brasileira e sua implacável esperança no mundo, obrigada.

Aos livreiros Rita e Hildebrando, pela amizade, obrigada.

À Professora Dra. Blanca Diaz Alva, pela leitura crítica deste trabalho e por compartilhar, nesta década de amizade, o sonho de uma educação libertadora no Brasil, assim como na América Latina, obrigada.

Ao Professor Jorge Teles, precioso interlocutor desta jornada, pelo leal apoio e por ajudar a manter em mim nestes anos de amizade, a crença na felicidade de modo cotidiano e pelos risos e sábios conselhos, obrigada.

Agradeço aos colegas da Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais do Ministério da Educação. Por sua alegria, pela lealdade, pelos momentos de estudo, pela aproximações coletivas à uma experiência matusiana de trabalho em equipe, obrigada.

Agradeço aos técnicos do Centro de documentação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, meu reconhecimento pelo compromisso em resgatar e manter a memória dos escritos em educação no Brasil, obrigada.

Agradeço aos colegas da Secretaria de Educação do Distrito Federal que cresceram rapidamente em número e qualidade, com os quais pude compartilhar o compromisso de construir no cerrado brasileiro uma escola emancipatória ancorada em um projeto de educação integral, obrigada.

Agradeço à Professora Dra. Juçara Dutra Vieira pelo companheirismo e amizade, obrigada.

Agradeço aos colegas da turma de doutorado ingressante em 2008, por compartilhar as primeiras emoções, indagações e saberes e pela assídua participação em nossa lista de discussão “Pensamento Pedagógico” que permaneceu até o fim como espaço de exercício de debate e solidariedade de pesquisa, obrigada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço especialmente à Professora Dra. Regina Vinhaes Gracindo, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Amiga, professora, chefe e orientadora. Foi principalmente, companheira na luta por uma educação de qualidade social no Brasil. A força de suas convicções e a aposta na possibilidade em se fazer pesquisa em educação, de modo comprometido, me inspiraram e me trouxeram até aqui. Meu reconhecimento e gratidão por sua guerreira condução de nosso coletivo na bela e intensa experiência na Escola do Cerrado em Brasília. Muito obrigada!

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!



*Ah, a rua!
Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.*

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Ciac	Centro Integrado de Atenção à Criança
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integral
CEU	Centro de Educação Unificado
Cepal	Comissão econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Cras	Centros de Referência de Assistência Social
Creas	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos
Deave	Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais
Deidhuc	Diretoria de Educação Integral Direitos Humanos e Cidadania
DF	Brasília, Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada



Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
Neephi	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
ONG	Organização Não Governamental
Paif	<i>Programa de Atenção Integral à Família</i>
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	<i>Programa Dinheiro Direto na Escola</i>
PDT	Partido Democrático Trabalhista
Peti	<i>Programa de Erradicação do Trabalho Infantil</i>
PIA	<i>Programa Integrado da Infância e Adolescência</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnae	<i>Programa Nacional de Alimentação Escolar</i>
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPDE	<i>Programa Dinheiro Direto na Escola</i>
Proec	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Profic	<i>Programa de Formação Integral da Criança</i>
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prolicen	<i>Programa Licenciár</i>
Pronaica	<i>Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente</i>
Pronasci	<i>Programa Nacional de Segurança com Cidadania</i>
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RA	Região Administrativa

Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEEIDF	Secretaria Extraordinária de Educação Integral do Distrito Federal
Suas	Sistema Único de Assistência Social
UDN	União Democrática Nacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Esta tese apresenta uma reflexão crítica sobre o tema da escola de tempo integral no Brasil, e oferece uma análise circunstanciada do programa interministerial *Mais Educação*, considerando sua identidade, origem histórica e execução no País, mais especificamente no Distrito Federal. O horizonte de pesquisa foi dado pelo método dialético, em uma perspectiva qualitativa, pautada na categoria reflexiva da totalidade como instrumento de desvelamento do real em movimento. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2008 a 2011, no Distrito Federal, com base em subsídios coletados em pesquisa de campo, tendo como sujeitos de pesquisa centrais os gestores responsáveis pelo *Programa* em nível federal e em nível local, cujo diálogo transversal com o referencial teórico foi enriquecido pelo exercício profissional realizado na assessoria especial do Gabinete da Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2011, o que oportunizou a outra face do trabalho de campo, por meio de visitas a escolas de conversas com professores e gestores, e da participação no trabalho de construção coletiva do *Programa Formação Integral em Jornada Total* para o DF. O trabalho objetivou revelar o decurso de construção e composição do *Programa Mais Educação*, considerando suas contradições e mediações em processo e compreendendo-o como produto da práxis político-pedagógica, no contexto das políticas públicas de educação, consideradas em sua especificidade local. A questão central, que configurou a pesquisa, discute a “integralidade” da educação integral em consonância com a perspectiva da “escola unitária”, referenciada nas premissas de Antonio Gramsci para, a partir delas, analisar as aproximações e distanciamentos da proposta de escola de tempo integral, consubstanciada no *Programa Mais Educação* e em sua estratégia indutora de ampliação da jornada escolar no Brasil. Os resultados da pesquisa, evidenciados pelo caminho dialógico entre as categorias analíticas, as categorias reflexivas e o movimento do real, subsidiaram uma análise que foi consolidada pela revelação dos avanços e recuos do *Programa*, como política pública no contexto brasileiro, em sua localização capitalista periférica. O *Programa Mais Educação* é compreendido como estratégia indutora, procurando cumprir o objetivo de construir a educação integral, por meio do fortalecimento da escola de tempo integral, em meio a um movimento social crescente que segue na direção da superação da escola de turnos. A capilaridade do *Programa* no Distrito Federal é compreendida de forma circunstanciada, a partir do diálogo que recupera o percurso da experiência de escola com ampliação de jornada, desde a mudança da Capital Federal, no cerne do projeto de nacional-desenvolvimento brasileiro.

Palavras-chave: Educação integral. Escola unitária. Políticas públicas de educação. Brasília. Programa Mais Educação. Distrito Federal.

RESUMEN

En esta tesis se presenta una reflexión crítica sobre el tema de la escuela de tiempo integral en el Brasil, a partir del análisis circunstanciado del *Programa* interministerial *Más Educación* como objeto de estudio, considerando su identidad, origen histórico y ejecución en el país, más específicamente en el Distrito Federal – Brasilia. El horizonte de investigación fue dado por el método dialéctico, en una perspectiva cualitativa, pautada en la categoría reflexiva de la totalidad como instrumento de desvelamiento de lo real en movimiento. La investigación fue desarrollada durante el periodo de 2008 a 2011 en el Distrito Federal con base en subsidios colectados en trabajo de campo teniendo como sujetos centrales de pesquisa los gestores responsables por el *Programa* a nivel federal y local, cuyo diálogo transversal con el referencial teórico fue enriquecido por el ejercicio profesional realizado en la asesoría especial en el Gabinete de la Secretaría de Educación del Distrito Federal en 2011, lo que permitió otra faceta del trabajo de campo por medio de visitas a escuelas, conversaciones con profesores y gestores, así como de la participación en el trabajo de construcción colectiva del *Programa de Formación Integral en Jornada Total* para el Distrito Federal. El trabajo objetivó revelar el proceso de construcción y composición del *Programa Más Educación* considerando sus contradicciones y mediaciones en proceso y comprendiéndolo como producto de la praxis político-pedagógico en el contexto de las políticas públicas de educación consideradas en su especificidad local. La cuestión central que configuró la investigación discute la “integralidad” de la educación integral en consonancia con la perspectiva de la “escuela unitaria” referenciada en los presupuestos de Antonio Gramsci y a partir de ella analizar las aproximaciones y distanciamientos de la propuesta de tiempo integral consustanciada en el *Programa Más Educación* y su estrategia inductora de ampliación de la jornada escolar en el Brasil. Los resultados de la investigación revelados por el camino dialógico entre las categorías analíticas, las categorías reflexivas y el movimiento de lo real subsidiaron un análisis que fue consolidada por la revelación de los avances y retrocesos del *Programa* en cuanto política pública en el contexto brasileño en su localización capitalista periférica. El *Programa Más Educación* es comprendido como estrategia inductora procurando cumplir el objetivo de construir la educación integral por medio del fortalecimiento de la escuela de tiempo integral en medio a un movimiento social creciente que sigue en la dirección de la superación de la escuela de turnos. La capilaridad del *Programa* en el Distrito Federal es comprendida de forma circunstanciada a partir del diálogo que recupera el trayecto de la experiencia de la escuela con ampliación de la jornada desde el cambio de la Capital Federal en el conjunto del proyecto de nacionalismo desarrollista brasileño.

Palabras clave: *Programa Más Educación*. Educación integral. Escuela unitaria. Políticas públicas en educación. Brasilia. Distrito Federal.

ABSTRACT

A critical reflection on the theme of full-time schooling in Brazil is presented in this thesis, based on a detailed analysis of the interministerial program called *Mais Educação* (More Education). The identity and historical origin of this program, as well as its execution throughout the country, and more specifically in the Federal District, are studied. The dialectical method, within a qualitative perspective, framed in the reflexive category of totality as a tool for uncovering reality undergoing transformation, has formed the horizon of this analysis. The research was conducted from 2008 to 2011 in the Federal District, based on data collected in field research. The principal subjects were administrators responsible for the program at the federal and local levels. This cross-sectional dialog, with its theoretical reference, was enriched with professional experience of working as special advisor to the Office of the Secretary of Education of the Federal District in 2011. This professional activity provided an opportune contact with another side of field work, namely in the form of school visits, conversations with teachers and administrators and participation in the collective construction of the *Programa Formação Integral em Jornada Total* (Program of Integral Formation during a Full School Day) for the Federal District. The study aimed to unveil the construction process, as well as the composition, of the program *Mais Educação*, considering its contradictions and ongoing mediations, while viewing it as a product of political-pedagogical praxis within the context of public education policies seen in their specific ambients. This research focuses on its central question in discussing the "integrality" of integral education viewed in the perspective of the "unitary school" as referenced in ideas purported by Antonio Gramsci. From this standpoint, the similarities and differences of the proposed full-time school embodied in the program *Mais Educação* are analyzed, along with its strategy inducing the expansion of the school day in Brazil. The results as revealed by the application of the dialogic method between the analytical categories, the reflective categories and the evolution of reality contributed to the elaboration of the analysis, consolidated in the revelation of the ebb and flow of the program as a public policy in the Brazilian context of peripheral capitalism. The program *Mais Educação* is seen as a strategy of induction that strives to fulfill the goal of building an integral education by strengthening the full-time school amid a growing social movement that aims to uproot the scheme of shifts at schools. The ongoing implementation of the program in the Federal District is examined considering the circumstances of the dialog retracing the trajectory of the experience of a school with an extended timetable from the moment the federal capital was relocated as part of Brazil's project of developmental nationalism.

Keywords: Program *Mais Educação*. Integral education. Unitary school. Educational public policy. Brasília. Federal District.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento do real e a pesquisa _____	17
Problematização do objeto de investigação: as circunstâncias do fenômeno _____	21
Panorama e contexto da situação problema _____	22
O problema de pesquisa _____	24
Objetivos _____	28
Questões preliminares de pesquisa _____	29
A questão central de pesquisa e suas premissas _____	31
Metodologia da pesquisa: a unidade do diverso _____	34
Aspectos teórico-metodológicos: a estratégia de leitura do real _____	35
As categorias metodológicas de pesquisa _____	38
As categorias de conteúdo de pesquisa _____	44
A pesquisa de campo e o trabalho de investigação participante _____	45
Os procedimentos, os instrumentos e as referências de análise _____	48
Configuração geral do trabalho _____	55

CAPÍTULO I

A escola de tempo integral como política pública: circunstanciamento e contradições de um processo _____	58
Preâmbulo _____	58
1.1 O Estado e as políticas sociais no contexto brasileiro _____	59
1.1.1 A agenda pública da política educacional brasileira sob o prisma das desigualdades sociais _____	75
1.2 Contextualização sócio-histórica da escola de tempo integral _____	83
1.2.1 A gênese da escola de tempo integral e o movimento em torno da duração da jornada escolar _____	84
1.2.2 A jornada escolar no espaço público da educação brasileira em contexto e o movimento de recuperação da escola de “dia inteiro” no Brasil _____	96
1.2.3 Mais educação para a escola: o percurso institucional de um programa _____	106
Epílogo _____	112

CAPÍTULO II

Educação integral, escola unitária e a formação humana onilateral: perspectivas em diálogo com as políticas públicas de educação no Brasil _____	114
Preâmbulo _____	114
2.1 Concepção de educação onilateral: o projeto de formar o <i>Uomo Nuovo</i> _____	115
2.1.1 A integralidade da formação humana em suas múltiplas dimensões _____	131



2.1.2 A escola unitária em Gramsci	138
2.2 A relação programática entre escola de tempo integral e a educação integral: a passagem da quantidade para a qualidade	149
2.2.1 A relação estabelecida entre formação integral e escola “de dia inteiro” na base filosófica das proposições	150
2.2.2 Propostas para a educação integral em cena	160
2.2.3 A materialidade da educação pública brasileira existente e a objetivação da educação emancipatória na perspectiva da escola unitária	166
Epílogo	169

CAPÍTULO III

O Programa Mais Educação de Brasília 171

Preâmbulo	171
3.1 As tentativas de retomada da escola “de dia inteiro” em Brasília: o movimento do real na especificidade da política educacional do Distrito Federal	172
3.2 O quadro recente da educação em tempo integral em Brasília	177
3.2.1 O <i>Programa Mais Educação</i> em contexto	181
3.2.2 O movimento em torno da organização e dinâmica do <i>Programa</i>	201
3.2.3 O <i>Programa Mais Educação</i> , os arranjos locais e outros elementos de sua capilaridade no Distrito Federal	230
Epílogo	237

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O Programa Mais Educação, a integralidade da educação e a sociedade capitalista 239

Contribuição às reflexões e práticas sociais da educação brasileira	240
As aproximações ao objeto de investigação à luz das categorias do método	242
As aproximações e distanciamentos do <i>Programa Mais Educação</i> em relação à educação emancipatória: considerações sobre as respostas de pesquisa	250
Rumo à consolidação da escola de tempo integral no Brasil: a cena brasileira e problematização propositiva	256

REFERÊNCIAS 261

Bibliografia	261
Legislação	277
Sítios eletrônicos	277

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento do real e a pesquisa

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

Bertold Brecht

No dia 24 de abril de 2007, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil entre 2003 e 2010, lançou a Portaria Interministerial nº 17, que instituiu o *Programa Mais Educação*, para fomentar a educação integral no Brasil.

Em linhas gerais, esta primeira orientação legal do *Programa* propunha a ampliação da jornada escolar, bem como a ampliação do espaço escolar por meio da ação articulada entre vários ministérios, estimulando a ação intersetorial e territorial nas cidades e escolas.

No caso de Brasília, a Capital do País, a capilaridade do *Programa* se dá de forma diversa. Cinco anos após sua institucionalização, o *Mais Educação* no Distrito Federal afirma-se em sua identidade institucional pela busca da superação da lógica de quebra de turnos, ao tempo em que está inserido em circunstâncias históricas nas quais a escola reproduz uma organização do trabalho pedagógico fragmentado, sob a lógica da alienação humana, resultado do processo capitalista.

Considerando este quadro, o programa federal *Mais Educação* foi eleito como objeto de investigação deste estudo de doutorado, inserido na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília¹.

No propósito de reproduzir no plano ideal o movimento do real, em uma perspectiva histórica que busca ter marcadamente a dialética como instrumento de análise crítica e a totalidade como suposto fundante, o exercício de investigação contempla a análise dos processos sociais buscando aproximações à compreensão da essência do objeto.

¹Inaugurada em 21 de abril de 1960, Brasília completou no ano de 2012 seus 52 anos. Precisamente dois anos após a fundação da Cidade, foi inaugurada a Universidade de Brasília. Com **50 anos** de existência, a UnB em 2012 “possui 2.308 professores, 2.692 técnicos-administrativos e 30.727 alunos regulares e 8.913 de pós-graduação. É constituída por 26 institutos e faculdades e 18 centros de pesquisa especializados. Oferece 105 cursos de graduação, sendo 30 noturnos e 10 a distância. Há ainda 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 22 especializações *lato sensu*. Os cursos estão divididos em quatro *campi* espalhados pela Capital: Darcy Ribeiro (RA-Plano Piloto), RA-Planaltina, RA-Ceilândia e RA-Gama” (UnB, 2012).

Nesta perspectiva, o método dialético exige do sujeito que pesquisa cientificamente um exercício no qual,

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada. (MARX, 2010a, p. 28).

A premissa da existência objetiva do objeto de pesquisa, o *Programa Mais Educação*, do Governo Federal, cuja localização circunstanciada percorre os vários momentos do trabalho, é o fio condutor da teorização, do exercício de reproduzir na dimensão do pensamento a estrutura e a dinâmica da realidade em questão.

A relação entre objeto e sujeito de pesquisa é determinante para esta análise, uma vez que a pesquisadora esteve implicada no objeto em atividade profissional relacionada à questão, nos níveis federal e distrital, destacando-se a realização de um processo permanente de observação participante no Governo do Distrito Federal por um período de oito meses. Sendo assim, para uma melhor compreensão desta relação, faz-se necessário que a pesquisadora contextualize-se em relação ao processo formativo que aqui objetiva-se em mais um estágio, o doutorado em educação.

A temática da educação integral na presente pesquisa traduz a consolidação de um longo percurso de sucessivas aproximações entre pesquisadora e objeto de pesquisa, considerando experiências acadêmicas e profissionais.

A questão da educação integral ganhou atenção em algumas experiências acadêmicas do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizado entre 1991 e 1994, cuja abordagem já despertava especial curiosidade em disciplinas e em atividades de projetos de pesquisa e de monitoria. Este início da década de 1990 ainda proporcionou muitas vivências militantes, como estudante de uma universidade pública que pulsava vida política, impelindo a participação em alguns movimentos como o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, os longos debates acadêmicos nas disputas à reitoria e em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, os estágios multidisciplinares e o próprio movimento estudantil local e nacional. Esta mesma universidade proporcionou vivências ao pautar debates em momentos relevantes da sociedade paranaense e brasileira, como os processos eleitorais, em alguns canais de diálogo com o movimento popular e na resistência teimosa aos processos privatizantes experimentados naquela

década de efervescência neoliberal, antagonizados pela força da juventude brasileira no movimento Fora Collor até a queda do Presidente da República em 1992.

Profissionalmente, a relação da pesquisadora com o tema teve início com um trabalho de consultoria junto à Pró-Reitoria de Extensão (Proec) da UFPR, para a qual prestava assessoria técnica e acompanhamento pedagógico ao conjunto de Caics² em funcionamento no Paraná. Esta experiência proporcionou uma ampla visão da proposta de educação integral em pauta, intensificada pelas visitas técnicas às escolas e pelo diálogo com as equipes pedagógicas nos momentos de preparação e vivência dos cursos de formação continuada de profissionais dos Caics, incluindo a preparação de materiais e edição de jornais circulantes na comunidade destas escolas. A partir daí, o tema passou a fazer parte do percurso formativo da pesquisadora em várias dimensões de atuação: na docência militante³ no ensino médio do Paraná, no curso de formação inicial de professores; discutindo e acompanhando a formulação de políticas públicas e de proposições programáticas dos partidos políticos; e observado sempre o peso da proposta de educação integral nos discursos das forças políticas em disputa para a Prefeitura Municipal de Curitiba e o Governo do Estado do Paraná.

Mais tarde, no âmbito da Universidade Federal do Paraná, foi possível a convivência com o tema na prática desenvolvida em coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto ao *Programa Licenciar* (Prolicen), coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFPR, que articulava ações integradas com escolas públicas paranaenses, incluindo as dos Caics e do *Projeto PIÁ* (*Programa Integrado da*

²Os Caics são os Centros Integrados de Atenção à Criança. Trata-se do projeto de escola de tempo integral implantado pelo governo Itamar Franco (1992-1994). Foi basicamente Collor (1990-1992) que em sua condução, os batizou de Centros Integrados de Atendimento à Criança, os Ciacs. A orientação pedagógica permanece, o que muda é a identidade. Em síntese, seu pensamento básico, expresso em (CAVALIERI, 1994, p. 9), afirma que: “a concepção de ‘atenção integral à criança’, compreendida como uma proposta abrangente e democrática de educação, insere-se na linha progressista de pensamento, inaugurada com o Manifesto [dos Pioneiros da Educação Nova], que vem evoluindo e acompanhando diferentes momentos históricos e incorporando diferentes concepções teóricas, mas realizando muito poucas e isoladas incursões na prática”. Sua meta, à época estipulada no Plano Decenal de Educação para todos, foi de “proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, [...] em áreas urbanas e periféricas” (BRASIL, 1993), visando atender 1,2 milhões de crianças e adolescentes. A questão dos Caics é discutida com mais especificidade ao longo desta tese.

³O termo docência militante traduz a experiência vivida por esta pesquisadora, que já em seus anos iniciais de carreira docente, no início da década de 1990, teve a oportunidade e a honra de compartilhar o espaço escolar e o sonho de construção de uma escola pública de qualidade com grandes professores companheiros e militantes da causa da educação, que contribuíram em seu tempo, para transformar a prática pedagógica naquela escola de ensino médio paranaense, no curso de formação inicial de professores, como exemplo fértil de sucesso em experiência de construção coletiva, materializando na rede paranaense de ensino um projeto possível de qualidade, cuja centralidade se deu pelo exercício da gestão democrática.

Infância e Adolescência), buscando qualificar a formação dos alunos participantes advindos de seus cursos de licenciatura.

Já residente em Brasília⁴, por intermédio do trabalho técnico-pedagógico realizado no Ministério da Educação, a partir de 2004, o aprofundamento no tema tomou nova dimensão, mais incisivamente a partir de 2008, como parte do trabalho na Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais – Deave – MEC, quando a pesquisadora acompanhou o trabalho de monitoramento e avaliação da política pública denominada *Programa Mais Educação*. Esse acompanhamento centrou-se em seus vários aspectos, desde o planejamento, envolvendo as reflexões em torno de seu redesenho, e ainda estratégias de monitoramento e avaliação. A experiência profissional no Ministério da Educação contribuiu para as aproximações sobre a estrutura e dinâmica do *Programa*, sua origem e funcionamento em nível nacional.

Atuando com a temática da diversidade na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad⁵), foram possíveis mais sucessivas aproximações, no sentido da compreensão da inserção da educação integral na agenda da política pública nacional e dos primeiros passos de sua implementação no âmbito do *Programa Mais Educação*, enxergando pela ótica institucional, de um outro modo, o Brasil.

Em 2010, com a eleição de Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores (PT), para o cargo de Governador do Distrito Federal, colocou-se o desafio de contribuir para a construção das políticas públicas de educação em Brasília, participando da equipe da

⁴ Para a realização deste trabalho, os termos Brasília e Distrito Federal são considerados sinônimos, ambos à Capital Federal, compreendendo-se o primeiro como local, espaço urbano, cidade, e o segundo como pessoa jurídica de direito público interno. Brasília dá existência material à ficção jurídica Distrito Federal, conforme CF67 e CF88. Não há nenhuma relação com a região administrativa homônima Brasília-RA1, também denominada na legislação local Plano Piloto-RA1, e assim conhecida pela população local.

⁵ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação foi criada em julho de 2004, sendo a mais recente na estrutura ministerial. “Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. (Disponível em www.mec.gov.br/secad. Acesso em 25 fev. 2010). No início do governo de Dilma Rousseff, Presidenta da República, e com a manutenção do Ministro Fernando Haddad (no cargo até 24 de janeiro de 2012), a Secad passou por processo de reformulação, como parte da reestruturação sofrida pelo Ministério, orientada pelo Decreto n 7480, de 16 de maio de 2011. Na nova formatação a então Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão passou a abrigar a área de educação especial. Na mudança, a área de educação integral passou a ser localizada na Secretaria de Educação Básica, mais especificamente na Diretoria de Currículos e Educação Integral. Para maior detalhamento sobre a reestruturação do Ministério da Educação em 2011, consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm

Secretaria de Educação, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo, então Secretária da Educação.

O trabalho de assessoria, desenvolvido no período de duração da gestão (oito meses), incluiu principalmente a coordenação dos trabalhos em torno da elaboração coletiva de um programa⁶ de educação integral, eixo fundante da recém-criada *Escola do Cerrado*.

O trabalho coletivo cotidiano com a equipe de gestão, especialmente com a equipe finalística, responsável diretamente pela área, foi muito enriquecedor. Durante esta experiência, foi possível a imersão no universo da educação de tempo integral local.

A breve e intensa experiência na Secretaria de Educação deu oportunidade à convivência plena e direta com a coordenação do *Programa Mais Educação* no Distrito Federal que, na proposta de educação integral em construção, era componente primordial. Esse foi um momento de observação participante de todo o quadro da educação integral no Distrito Federal e subsidiou de forma imprescindível a análise proposta pela tese. A intensidade destas proposições e suas conclusões preliminares podem ser observadas ao longo do trabalho.

Desse modo, o presente texto, ao corporificar-se, dialoga com a teoria já consolidada, com os sujeitos e o campo de pesquisa, em um movimento de aproximações sucessivas no intuito de revelar o *Programa Mais Educação*, considerando suas contradições no contexto sócio-histórico brasileiro.

Problematização do objeto de investigação: as circunstâncias do fenômeno

Um dos mais recentes movimentos da política pública de educação no Brasil é a retomada do debate em torno da ampliação da jornada escolar e da educação integral. Por conta do crescimento das discussões na academia e de um real crescimento de programas e projetos em Estados e Municípios, o tema ganhou centralidade, estimulando a ruptura das barreiras entre a reflexão acadêmica e a produção advinda do âmago das políticas públicas, e um esforço por práticas reflexivas integradoras.

Porém, entre os extremos da prática política desprivilegiada de exercício reflexivo e a proposição acadêmica de base material frágil, reside a concretude da força

⁶O *Programa Formação Integral em Jornada Total* foi elaborado no âmbito da *Escola do Cerrado*, em Brasília, no início do ano de 2011. Seus aspectos conceituais e propositivos são discutidos ao longo da tese. A proposta não institucionalizou-se a tempo de transformar-se em política pública da área no DF.

histórica, cujo exame dialético constitui-se na compreensão da produção social da existência humana como farol para o exercício do revelar.

A problematização do objeto de investigação está inserida neste contexto, à luz de localização circunstanciada, o que compõe o panorama a seguir.

Panorama e contexto da situação problema

A retomada da proposta da escola em tempo integral no Brasil, em uma de suas faces, está pautada pelo protagonismo de uma política pública em nível federal, o *Programa Mais Educação*.

Faz-se necessário que tal evidência seja contextualizada do ponto de vista da materialidade de sua proposição, considerando o movimento histórico que traçou a conjuntura em que se coloca o referido *Programa* nacional, observando o conjunto das demais ações nesta direção, como por exemplo, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) no Congresso que propõe a extensão da jornada escolar para sete horas, além das discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE) (2011 - 2020), que, em sua proposição governamental, estabelece um conjunto de metas entre as quais a de número seis, determinando que 50% das escolas públicas ofereçam educação de tempo integral até 2020.

A presente análise tem sua centralidade nas razões que conduziram o Estado a delinear o escopo dos diversos ritmos em formato de jornadas escolares, em diversas épocas de organização capitalista no Brasil, nas quais as dimensões culturais e sociais da jornada ampliada também têm peso importante. Considerando-se os elementos contemporâneos que apontam para novas formas de organização social, como a inserção da mulher no mundo do trabalho; as longas distâncias entre escola e casa; a vitimização e a vulnerabilidade social de crianças e jovens, causada pelas diversas formas de violência na rua, na escola e em casa; e o baixo atendimento à diversidade étnica e cultural, consubstanciaram-se em reivindicações legítimas, que a escola brasileira em sua organização pouco contemplou.

No Brasil, a herança da consolidação da escola de turnos, da forma pela qual marcou os sistemas escolares, colocou-se mais fortemente a partir das circunstâncias históricas da década de 1920.

A cena histórica envolvia múltiplos fatores em torno do movimento crescente de urbanização, industrialização e impactos sociais do escravismo brasileiro, marcando os

primeiros passos de replicação capitalista. A configuração dos grandes centros urbanos foi impulsionada pela intensificação das correntes migratórias e da população remanescente da crise do regime escravista que compunham parte significativa da força de trabalho nas fábricas em crescimento ou instalação nos grandes centros urbanos, realidade que se estendeu até os primórdios do fortalecimento do nacional-desenvolvimentismo no Brasil, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960.

Mas a expansão forçada pela grande demanda em torno da organização dos centros urbanos do início do século é um aspecto infraestrutural que aparentemente pode explicar o percurso qualitativo da escola pública existente.

É elemento imprescindível desta análise, o conjunto de questões que orientam a reflexão sobre a formação histórica do Brasil como nação fundada no modelo escravista.

A passagem do século XIX para o XX apresentou profundas contradições resultantes de modelos econômicos que desde a colônia pautavam-se no trabalho servil como base de produção interna, gênese do aprofundamento das desigualdades sociais. A indústria de manufatura no País absorvia os ex-escravos para um nível básico de trabalho, aqueles que não serviriam ao trabalho mais especializado, que requeria um necessário nível de preparação ou treinamento. Prado Júnior explica a circunstância que exigia níveis culturais mais altos da mão de obra industrial em consolidação: “[...] nela [a indústria manufatureira], não se empregarão trabalhadores servis a não ser para tarefas secundárias e acessórias; a sua ineficiência para os serviços mais delicados e complexos de manufaturas logo será percebida [...]” (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 175). O descrédito da escravidão e sua impossibilidade de manutenção, aliada à tentativa malsucedida de substituição do trabalho servil por mãos européias engrossou as fileiras organizativas de centros em formação como São Paulo.

Mais do que nunca, a escolarização seria pautada como elemento essencial de organização da sociedade, de “qualificação de mão-de-obra”, de ascensão social, ao menos no ideário burguês compartilhado com a classe trabalhadora, pois para as famílias ricas, o investimento no componente educação nunca deixou de ser o meio de ingresso de suas futuras gerações aos altos escalões sociais.

Esta escola urbana, formatada para dar conta da demanda do capitalismo brasileiro, já em condição periférica desde seus primeiros passos; foi configurada, entre outros atributos, pelo turno escolar cindido em dois ou mais períodos. Uma cisão

histórica até hoje não recuperada, principalmente no sentido da oferta qualitativa da jornada integral e integrada na escola.

Algumas respostas foram dadas como reação à quebra da jornada escolar. Uma das primeiras foi o Movimento de 1932 que lançou um manifesto intitulado “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”. Mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, rogou pela qualidade da escola pública, inserindo a discussão sobre educação integral. O sentido desta reivindicação pela integralidade na educação estava fortemente vinculado à composição da oferta escolar antes das reformas paulistas da década de 1920, cujas diretrizes foram posteriormente replicadas em outros Estados brasileiros.

Desde então, recuperar o prejuízo histórico que levou milhões de crianças e jovens a perderem seu direito à escola em no mínimo quatro horas, diariamente, ao longo de sua formação, progressivamente desde o início do século XX, tornou-se desafio para gestores e pesquisadores em Educação.

Este, em breves palavras, é o cenário que configurou o início da escola de turnos no Brasil, não superada por ocasião do projeto desenvolvimentista nos anos 1950 e 1960 e que majoritariamente ainda expressa a organização do sistema escolar até a atualidade. Sua superação ainda não foi possível, como se abordará ao longo deste trabalho.

O problema de pesquisa

A educação brasileira foi cunhada pela escola de turnos, com tempo diário reduzido, intensificando seu formato no contexto do projeto desenvolvimentista brasileiro, e acelerando o aprofundamento das diferenças sócio- econômicas entre esta Nação e os países inseridos no capitalismo central, mais precisamente, os da Europa e os EUA que, no mesmo período, apresentavam um movimento de ampliação da oferta escolar.

Na Itália houve o tempo “[...] após-escola (*doposcuola*) do início do século XX, cujo caráter assistencialista levou à formação de uma espécie de gueto reservado aos desprivilegiados”. Cavaliere (in COELHO, 2009, p. 164). A escola pretendida e voltada para o atendimento da vulnerabilidade social, cujo tempo é estendido, é então justificada no caso daquele país, segundo o argumento de Cavaliere (2009), pelo fato de que:

[...] a realidade escolar da Itália e a histórica divisão entre o norte rico e o sul pouco desenvolvido e pouco “europeu” favoreceram no país a compreensão de que o alongamento do tempo de escola seria coerente com as necessidades de democratização e busca de igualdade. Cavaliere (in COELHO, 2009, p. 1640).

A existência da escola de turnos legitimou a opção do Estado brasileiro pela expansão descompromissada com a qualidade, não apenas pela diminuição da carga horária escolar, como também por todos os outros encaminhamentos de política pública, frutos desta decisão. As ideias pedagógicas, os programas e projetos governamentais, que se ampliaram no Brasil, com o intuito de compensar esta fragmentação, elegeram como direção, o atendimento para situação de vulnerabilidade social. Incluir os excluídos, focar as ações educativas na população carente, buscar ressarcir dívidas históricas com populações alijadas de seus direitos, tem sido a grande proposição das políticas públicas modernas, ou seja, ao longo da história, a escola tem sido compensatória.

A cisão da jornada escolar significou a fragmentação da política pública, materializada na organização do trabalho pedagógico escolar, em todos os sentidos. Um dos sinais da fragmentação dos processos educativos é o fato do País ainda conviver com o “turno da fome”, como também é conhecido o período escolar que funciona das 11h da manhã às 3h da tarde. Além de ter uma hora a menos que o turno padrão, o “turno da fome” é totalmente improdutivo para crianças e professores, em todos os sentidos.

Sua instalação no Brasil foi fruto deste mesmo rearranjo da jornada escolar, para atender à grande demanda por escola, quando nem a quebra da jornada em dois turnos foi suficiente.

Devido à insuficiência das vagas disponíveis e ao alto custo da construção de mais prédios, criaram-se mecanismos para atender, em caráter emergencial, um maior número de alunos naqueles que já existiam. Entre esses mecanismos destacaram-se o desdobramento do horário (dois turnos) – efetivado em 1908 para os grupos escolares e, em 1918, para as escolas isoladas (de um só professor) – e o tresdobramento (três turnos), realizado legalmente no fim dos anos 20. (VICENTINI; GALLEGOS, 2012, s/p).

O argumento que sustentou a manutenção deste terceiro turno, a falta de condições de oferta, de professores, de espaço físico, enfim, a opção pela expansão sem qualidade, hoje já não se sustentaria, mesmo sabendo-se das dificuldades de governos

estaduais e prefeituras em dispor de espaços escolares adequados para atendimento. À época

as discussões que se realizaram nesse período acerca da divisão do horário das aulas em dois ou três turnos evidenciam que os princípios pedagógicos renderam-se às exigências econômicas (VICENTINI; GALLEGO, 2012, s/p).

A perspectiva unitária de formação humana, própria de sociedades autenticamente democráticas, que será apresentada ao longo desta tese, não encontrou espaço na realidade da política pública brasileira. As experiências de educação integral pelas quais passou o Brasil ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna. Foi o caso das proposições do *Movimento dos Pioneiros da Escola Nova*, das experiências educacionais de Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, e, mais tarde, na companhia de Darcy Ribeiro, durante a experiência da formação da Cidade de Brasília, com as *Escolas-Parque* e com a própria Universidade de Brasília. É também o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro. Posteriormente, nesses inspirada houve a proposta dos Centros de Atenção Integrada à Criança (Caics), no período dos Presidentes Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, com seus conjuntos arquitetônicos construídos pelo País, no total de “444 unidades, exceto no Amazonas”. (PONTES, 2012, p. 1)⁷.

A primeira experiência sistematizada no âmbito da política educacional brasileira em nível nacional e que contempla a ampliação da “jornada escolar” foi a do Caic. Há que se destacar a diferenciação entre sua proposta e as demais tentativas de educação integral. O Caic colocou-se no cenário da política social brasileira como Centro de Atenção Integral, sua identidade não era ligada diretamente à uma proposta educacional mas a uma concepção de atendimento que contemplava o atendimento integral à criança e ao adolescente, em várias dimensões das necessidades básicas humanas, organizadas em subprogramas. Segundo documento nacional do *Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente* (Pronaica):

⁷ Entrevista concedida por Marcos Pontes, à autora em setembro de 2012. Marco Antônio Dias Pontes é jornalista, formado pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi repórter, fotógrafo e redator do *Binômio* (Juiz de Fora e Belo Horizonte), *Correio da Manhã*, *Última Hora*, *Jornal do Brasil* (Rio), *Diário de Brasília* (nesse, também chefe de reportagem e editor-geral), *Correio Braziliense* (também colunista e editor de Economia). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Econômico. Técnico de planejamento e pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Subchefe do Gabinete Civil da Presidência da República. Secretário Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação – função na qual dirigiu o Pronaica. Hoje, consultor independente e colunista do *Jornal da Comunidade*, Brasília.

Os centros de atenção integral à criança e ao adolescente foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social. Cada Caic deve funcionar como núcleo de referência educativa dotado de autonomia que lhe propicie encontrar soluções pedagógicas próprias e auto-renováveis. Deve transformar-se em centro de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais. (BRASIL, 1993, Apud PONTES, 1997).

Estas e outras experiências locais, nos Municípios e Estados, dentro do que possibilitava cada conjuntura política, e o instrumental técnico de seus agentes e intelectuais, permitiam, mesmo que contraditoriamente, aproximações com a concepção de formação humana integral. Cada uma delas, a seu modo, procurou, em cada tempo histórico, alcançar a educação de qualidade pretendida, que incluía a ampliação da jornada escolar em espaços físicos condizentes à proposta e com todo o instrumento e arranjos governamentais que dessem sustentabilidade a cada projeto.

A luta pelo direito à escola de qualidade tomou configurações variadas ao longo da história no Brasil, porém, além do recente *Programa Mais Educação*, a última tentativa nacional de retomada, pela via dos Caics, já ultrapassa seus vinte anos, sofrendo a descaracterização da proposta e a falta de manutenção de seus prédios.

Os grandes programas nacionais, pautados na defesa e recuperação da educação integral, apresentam seus elementos constitutivos com a intenção de superar a baixa qualidade educacional e a exclusão social, porém a objetivação da escola revela incoerência. A mesma escola, a partir da qual se semeia a contestação que leva à possível ruptura para a transformação, reproduz as relações de classe, reflexo das contradições sociais em um movimento dialético de busca de superação da contradição entre alienação e emancipação.

O *Programa*, que é objeto central de estudos da presente tese, constitui-se em proposição em defesa da ideia de educação integral. Sua história de implementação e construção, no âmbito das políticas públicas, explica em parte a integralidade proposta em sua essência. Seu desdobramento institucional em Brasília, como um dos componentes da política da área, dialogando com a herança deixada pelo pensamento de Anísio Teixeira e sua *Escola-Parque*, traduzem a especificidade do quadro pesquisado.

A partir desta realidade, esta tese busca estabelecer o necessário diálogo entre os elementos do campo empírico e teórico de pesquisa, à luz de um exercício permanente de reflexão, orientado pela perspectiva da filosofia da práxis, que se constitui quadro de referência desta tese.

Objetivos

O percurso de pesquisa foi construído com base nas aproximações sucessivas ao objeto, por intermédio das categorias de conteúdo, das categorias metodológicas e dos referenciais teórico-metodológicos de pesquisa, que auxiliaram na localização histórica e circunstanciada do objeto de pesquisa.

Desse modo, a presente proposta de tese consolidou-se nos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Revelar o processo de construção e composição do *Programa Mais Educação*, considerando suas contradições, dentro do movimento do real e compreendendo-o como produto da práxis político-pedagógica, no contexto histórico da política pública de educação brasileira, de modo geral e de Brasília, em particular.

Objetivos Específicos:

1. analisar a proposta de educação integral na historicidade da educação brasileira, compreendendo a síntese de suas múltiplas determinações;
2. contextualizar a relação entre a oferta da escola em tempo integral e a concepção de educação integral, considerando seus possíveis pontos de interseção e consonância no âmbito de políticas públicas para a educação, como elemento ilustrativo de práxis político-educacional;
3. compreender a institucionalização e a implementação do *Programa Mais Educação* do Governo Federal, o conjunto de sua dinâmica, identidade, e proposições, mais especificamente em Brasília, a partir de seu circunstanciamento histórico;
4. contextualizar o movimento da adesão de Brasília ao *Programa Mais Educação* e sua configuração, estrutura e dinâmica, como elemento integrante da política pública em educação na Capital Federal, no período de 2008 a 2011.

Os objetivos específicos de pesquisa procuram dar conta de compreender faces de um único processo de forma mais apurada, buscando uma análise da complexidade do real. São elementos que se complementam na evidenciação do quadro da realidade, cujos resultados de pesquisa corporificam-se de modo dialogado nos capítulos deste trabalho.

A proposição destes objetivos busca compreender ontologicamente a questão da onilateralidade por meio de uma concepção de formação humana integral e da escola unitária, à luz de pensadores socialistas, especialmente Antonio Gramsci. O oriente procurado visou a análise de fundo, que subsidiou as reflexões sobre o ideal de educação, dentro do projeto de construção de uma sociedade justa e humanizada, na perspectiva de construir a necessária e possível escola pública de qualidade, socialmente referenciada.

As estratégias de pesquisa, dadas a partir das reflexões metodológicas oferecidas pelo método materialista dialético, procuraram orientar o trabalho de investigação em sua tarefa de revelar o objeto em suas múltiplas dimensões, desde a conceitual, que embasa o *Programa*, passando pelos processos de implementação, até as especificidades materializadas no projeto da educação candanga⁸.

Com diferentes níveis de embasamento na empiria, cada um dos objetivos compõe um conjunto instrumental orientado pelo uso das categorias metodológicas e de conteúdo, faróis na coordenação do trabalho de investigação, objetivando revelar o *Programa Mais Educação* em suas dimensões, de forma contextualizada, amparada na questão central de pesquisa.

Questões preliminares de pesquisa

A complexidade do quadro analisado exigiu, desde o plano inicial de pesquisa, a organização analítica pautada por categorias, ainda que de forma provisória e, por meio do trabalho de campo, foi permanentemente reconsiderada, tomando-se como base um conjunto de questões orientadoras das reflexões.

A primeira delas diz respeito ao questionamento inicial sobre a essência do recente movimento de retomada nacional da educação integral, expressa em ações governamentais federais, nas centenas de iniciativas de Municípios e Estados; e da

⁸ Neste trabalho, consideram-se sinônimos os termos *brasiliense* e *candango*, no sentido de tudo que é de Brasília, DF, ou que lhe é próprio. A diferença entre as duas denominações ultrapassa o campo linguístico percorrendo a seara política. Seu uso cotidiano revela mais que uma identidade local, marca a luta de classes que muitas vezes permanece de forma velada nas relações sociais, nas relações de trabalho e sobretudo na organização do espaço escolar na Cidade. O termo *candango* foi utilizado por Kubitschek para designar os trabalhadores da construção de Brasília. Durante décadas, foi o gentílico local, até que a nova pequena burguesia da região central do DF, passou a se autodenominar *brasiliense*, para diferenciarse do cinturão de pobreza do traçado urbano central. A resistência, no entanto, fez com que ser *candango* se tornasse orgulho dos descendentes dos pioneiros, sobrando a uma minoria a designação oficiosa de *brasiliense*.

produção acadêmica de inúmeros intelectuais que, desde o final da última década, estão dedicados ao tema.

Partindo-se da premissa de que a concepção da escola unitária, ancorada principalmente na teoria gramsciana, é a que mais legitimamente se aproxima de um projeto de formação humana onilateral, questiona-se a que concepções de ser humano, de sociedade, de formação humana e de escola estão vinculadas tais manifestações. Defere-se daí a seguinte questão:

a) A escola de tempo integral, em sua configuração atual, está distante de uma real escola integral, de acordo com a perspectiva da educação unitária e da formação onilateral do ser humano?

Outro questionamento preliminar trata das mediações entre sociedade, Estado e política pública de educação, indicando em que medida a educação integral, que proporcionaria a escola unitária, se realiza por si só, ou com ela movimenta-se dialeticamente na direção da construção de outra sociedade, construída em novas bases de justiça, humanidade e real democracia. Eis que se coloca outra questão:

b) Em que medida a escola atual, que reproduz as relações de classe, a luta pelo poder e o projeto hegemônico da sociedade capitalista pode, dentro das condições políticas do Brasil, ser o reflexo das contradições, gerando rupturas e revelando um horizonte de superação desta mesma escola?

Cabe ainda uma terceira premissa, que expressa a indagação científica sobre a natureza dos processos existentes, sobre as proposições de educação integral, com especial interesse para o *Programa Mais Educação*, no sentido de revelar quais são as bases nas quais se assentam as tendências atuais para a área, sua reconfiguração em Brasília, e as relações entre Estado, sociedade civil e escola, na execução desta política pública em educação. Desse modo questiona-se:

c) Em que medida e quais são as aproximações do *Programa Mais Educação* no crescente movimento brasileiro de ampliação da jornada escolar, via políticas públicas intersetoriais, no sentido de quebrar a lógica da escola de turnos e ser elemento contribuinte para superar a contradição entre alienação e emancipação?

Para além dos questionamentos preliminares, colocam-se ainda outras reflexões, pautadas na localização circunstancial, na dinâmica e funcionamento do *Programa*, expressas da seguinte forma:

d) Por que a escola integral é pautada no cenário atual, como protagonista de uma política pública em nível federal?

e) Quais são os agentes sociais envolvidos nesta institucionalização programática?

f) Em que medida as experiências e práticas consolidadas e registradas na história servem como guias para a construção desta proposta?

O conjunto de questões preliminares contribuiu para a configuração da questão central de pesquisa e a formulação de premissas no sentido das buscas pretendidas.

A questão central de pesquisa e suas premissas

As primeiras aproximações de respostas às questões preliminares de pesquisa, já em contato com o campo empírico no início da investigação, delinearam os supostos que constituíram a seguinte questão central de pesquisa:

Como se dá a dinâmica e organicidade do programa federal *Mais Educação*, em sua materialidade como política pública no Distrito Federal, de 2007 a 2011, considerando seus elementos constitutivos, no sentido de possíveis aproximações e distanciamentos da escola unitária?

No intuito de responder a esta questão central, algumas premissas⁹ foram lançadas, antecipando o caminho percorrido pela pesquisa. Este conjunto de conjecturas avança na direção de pré-afirmações e esperadas reflexões ao longo da problematização dos resultados de pesquisa.

Premissa 1: A concepção de educação está implicada às de formação humana, de sociedade e de mundo e traduz-se na mediação entre sociedade, Estado e política pública de educação.

Há uma relação intrínseca entre a concepção de escola, a de prática pedagógica e entre os entendimentos de sociedade, papel do Estado e formação de ser humano. A ontologia, a cosmovisão e o projeto de sociedade determinam o projeto político-pedagógico de uma escola ou a proposta programática de educação de um governo ou um sistema de ensino. É uma questão filosófica que se apresenta, uma vez que, mesmo sem assumir claramente suas premissas, os discursos, os escritos e as práticas pedagógicas refletem essas questões maiores.

⁹ O termo premissa aqui se aproxima da ideia de um exercício de antecipação do desvelar, orientando os caminhos possíveis para a pesquisa, porém foi concebido em uma fase inicial de conhecimento do estudo, que traduzia um nível de realidade no qual a aparência do objeto, mais imediata e empírica, pouco revelou sobre sua essência, e que no contexto do exercício de aproximações sucessivas, contribuiu para a tentativa de revelar o objeto.

Não é raro no campo educacional eclodir a incoerência entre o escrito, o dito e o feito (GRACINDO, 1994). Dentro de uma sociedade democrática, independente das opções políticas, filosóficas e pedagógicas de um grupo de educadores ou de gestores, o que se espera é a coerência entre ideias e ações, preferencialmente dentro de um projeto cuja ontologia seja a premissa da formação para a emancipação humana.

Toda política educacional, assim como a prática pedagógica, é intencional, orientada a um projeto político-pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que revela uma ontologia e, conseqüentemente, as demais convicções que a norteiam. O sujeito histórico que a pratica a manifesta em sua práxis cotidiana.

Sua prática pedagógica é política, na medida em que não existe educação neutra e que, cotidianamente, em sua condução didática e pedagógica, professores e gestores fazem opções e preparam seus alunos para fazê-las também. É política, ainda, no sentido da defesa de um ideal de ser humano, de mundo, de sociedade e, conseqüentemente, de organização do trabalho pedagógico.

O resultado é o processo de escolarização que prepara para o exercício de transformação do mundo, pela práxis dos sujeitos históricos. Essa é a diferença para o entendimento de escola redentora, que sozinha, e vista de forma descontextualizada, busca mudar o mundo, sendo que seus seguidores reivindicam para ela o papel de salvadora.

Eis a contradição entre alienação e emancipação, a relação dialética que a revela: a sociedade pode transformar-se com a escola, como a escola pode transformar-se com a sociedade. A relação entre Estado e sociedade dá o tom determinante das políticas públicas e a mediação entre estes alinha a forma de condução da política pública por parte do Estado.

Premissa 2: Ao longo da história a escola tem sido prioritariamente compensatória, atuando, pois, na contramão da emancipação humana. A escola, em sua possibilidade histórica, na perspectiva unitária, está determinada por radicais processos de mudança na ordem material capitalista que a constitui.

Há uma inversão histórica de prioridades quando se discute educação integral. O atendimento à demanda social para a garantia dos direitos fundamentais como saúde, segurança, bem-estar, a necessidade de atividades de contraturno, de alimentação, além da busca pela universalização da educação básica, condicionaram a qualidade de ensino da escola pública, distorcendo seu papel. Assim, historicamente, atribuiu-se à escola funções de assistência social, preventivas à vulnerabilidade educacional e meramente

ocupacionais, o que secundarizou o compromisso com a socialização do conhecimento humano.

A inversão está no fato de que a escola ainda possui uma forte face assistencial ou se utiliza de propaganda nesse sentido para mobilizar a comunidade em torno de sua adesão. Em lugar de mobilizar pais e mães, estudantes, professores e professoras, pela importância da educação como direito humano básico e, a partir disso, suprir eventuais lacunas, deixadas por direitos não assegurados como alimentação, saúde, transporte e até moradia (no caso dos internatos escolares), o que entra em pauta é o papel da escola, como instituição no desempenho dessa tarefa e conseqüentemente, o desvio do foco do exercício efetivo de sua natureza e especificidade: a formação humana emancipatória.

Premissa 3: Os registros históricos das experiências de educação integral brasileira possuem pouca ou nenhuma aproximação com a perspectiva unitária e emancipatória da educação. As proposições em curso, que perseguem o preceito da escola integral, sofrem os efeitos contraditórios próprios de sua inserção no cenário brasileiro.

As experiências de educação em tempo integral marcam diversamente as políticas públicas de educação brasileiras e trazem um legado eivado por novas proposições. Porém, as aproximações teórico-metodológicas, ainda que mais recentes, não aprofundaram sua reflexão, no sentido de praticar uma educação que transcenda a ampliação da jornada escolar e cuja centralidade do debate ainda não é hegemônica, não convencendo gestores e especialistas, mantendo-se como tabu.

Junto à questão do tempo, apesar da superficialidade do debate, está a concepção de educação e formação humana expressa pelos defensores da escola integral. Todas as propostas têm em comum a defesa da formação humana integral de forma genérica, mas não é travado o debate chave sobre qual ontologia, concepção de mundo, de educação e projeto de sociedade estão assentadas as propostas para a área. Antes desta, outra reflexão pouco exercitada é referente ao reconhecimento da conexão entre tais fundamentos, pois uma vez que se identifique essa relação dialética, uma visão de ciência pretensamente neutra e despolitizada tem condições de ser superada.

Considerando tal quadro de forte presença de políticas compensatórias na educação e a proposição de escola unitária formativa do ser humano onilateral, cidadão de um mundo em construção e movimento, há que se afirmar a ausência de uma perspectiva onilateral de educação integral em concretude no Brasil.

Metodologia da pesquisa: a unidade do diverso

O real está em movimento. Entre recuos e avanços, entre suas contradições, mediações e superações, está a construção histórica do mundo. Revelar a essência do real, para criticamente compreendê-lo, é o grande desafio da investigação comprometida com a construção de uma teoria crítica, que

[...] tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é prática social e histórica [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

A representação do ideal pode partir da realidade empírica, cuja observação e releitura interpretam o real, à luz do movimento teórico. “O ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 2010a, p. 28).

Para alcançar o objetivo de compreender o objeto de estudo como um processo, considerando o movimento que gerou o contexto aqui estudado, a dialética materialista, isto é, a filosofia da práxis é a opção teórico-metodológica que embasa a presente pesquisa, consubstanciando-se em quadro de referência deste exercício reflexivo.

Segundo Marx¹⁰:

[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado, [...] as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou o relacionamento mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, como o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. [...] Até as categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinação dessa abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites destas. (MARX, 2008, p.259).

¹⁰ A contribuição de Karl Marx para o avanço da ciência é um marco histórico. Seu pensamento é voltado para a questão ontológica procurando revelar o real e o determinado. O caráter epistemológico da teoria marxiana pode ser compreendido e interpretado como um instrumental crítico pelo qual é possível apreender a essência de um objeto, cuja localização circunstanciada no mundo acontece pelo diálogo entre a ciência consolidada, a relação entre sujeito e objeto de pesquisa e a imersão no efetivo movimento do real. Georg Lukács, filósofo húngaro e importante intérprete da obra marxiana, traz em sua obra especial referência para o aspecto ontológico da produção marxista.

A relação entre as categorias metodológicas e de conteúdo faz com que a transposição das categorias de Marx na análise aqui exercitada tome um sentido dialético de busca da compreensão da realidade.

Aqui se apresenta uma reflexão acerca da categoria metodológica da contradição com maior ênfase, junto às da totalidade, da mediação e da prática crítica, como componentes da filosofia da práxis, método de pesquisa.

Como parte desse diálogo com o objeto de estudo – o *Programa Mais Educação* – apresentam-se o percurso metodológico, o campo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos utilizados e a estratégia de análise.

Aspectos teórico-metodológicos: a estratégia de leitura do real

Considerar e discutir as premissas ontológicas de pesquisa e suas conexões com seu aspecto de encaminhamento metodológico diferencia as pesquisas entre si e revela convicções e opções de pesquisadores e seu relacionamento com o objeto – dinâmico e produto social. Um produto que

[...] se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.29).

Há que se considerar outro suposto na leitura do real, ou seja, o de um mundo em movimento em plena construção histórica, um mundo inacabado no qual o ser humano, em sua incompletude¹¹, como ser histórico que é, dialeticamente age sobre o mundo enquanto é determinado por ele, em um contexto econômico, político e social.

O ser humano, como parte de uma realidade dinâmica e conflituosa, constrói, conscientemente ou não, a realidade a que pertence em seu tempo, espaço e formação social, sendo sujeito ativo da história.

O Homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. (GRAMSCI, 1978, p. 20).

¹¹ Sobre o inacabamento e a consciência da incompletude do Homem, Paulo Freire nos dá a direção para a reflexão, quando nos ensina que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.[...] a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1999, p. 58).

E é esta realidade que a ciência procura revelar e compreender por meio de seus instrumentos e estratégias de interpretação do real. Os graus de conhecimento da realidade humana, que possibilitam seu exame crítico, são determinados pela práxis humana. Ou seja, o ser humano é um ser que age como um

[...] indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade [...]. A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o Homem em condições de orientar-se pelo mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 2002, p. 13-14).

O objetivo de revelar uma política pública, compreendendo suas contradições dentro do movimento do real e localizando-a como produto da práxis político-pedagógica no contexto brasileiro, fez com a dialética materialista, que é a filosofia da práxis, estabelecesse a base do quadro de referência teórico-metodológica de pesquisa, o que revelou o alinhamento das categorias utilizadas.

O quadro de referência, deste modo estabelecido, propicia o diálogo permanente entre o encaminhamento metodológico e as categorias de reflexão, fazendo-as emergirem do real ao longo da pesquisa, em um movimento entrelaçado, que permite a análise crítica pela qual novas aproximações se constituem, gerando práxis em forma de um “cordão” que permeia o trabalho. Nesse sentido, categorias de método e conteúdo, mais que instrumentos de compreensão do real, são elementos orientadores orgânicos deste quadro de referência que é a filosofia da práxis.

Por categoria, a presente pesquisa compreende os instrumentos dinâmicos de leitura do real, pertencente à totalidade, em seu movimento sincrônico e diacrônico ao processo histórico real. As categorias são

objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias (PAULO NETTO, 2011, p. 46).

As categorias se constroem ao longo da história e são história. Seu papel analítico em um objeto de estudo não pode ser mecanicamente transposto, sob o risco de inferir em sua “plena validade”. Para Marx:

O movimento das categorias aparece como o ato verdadeiro de produção [...] cujo resultado é o mundo e isso é exato porque [...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas a elaboração da intuição e da representação em conceitos. (MARX, 2008, p. 259).

Para Kuenzer (1998), as categorias metodológicas de pesquisa dialética e as de análise conteudística dialogam permanentemente a fim de revelar as aparências que envolvem o real, possibilitando sua compreensão. As primeiras, compreendidas como histórico-filosóficas, são orientadoras deste percurso de compreensão e diálogo com a realidade, que precisa ser a pesquisa em educação. O encaminhamento metodológico objetiva-se pelo diálogo entre a expressão das leis universais, que seriam as categorias metodológicas, e a sua aplicação ao estudo do objeto, mais particularmente as categorias de conteúdo, fazendo uma mediação entre o universal e o particular.

Para Wachowicz (2001, p. 179)

As categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica da historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

O caminho dialético de ida e volta, percorrido pela pesquisa, considerando a observação crítica do empírico, o retorno às categorias metodológicas de reflexão originadas no método e as categorias analíticas de conteúdo, e o diálogo constante da realidade apreendida com os elementos filosóficos, à luz da base teórica, fizeram com que o método de pesquisa adotado neste estudo apontasse para a organização de um método de exposição de resultados. Segundo Marx:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho

é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. (MARX, 2010a, p.28):

Com efeito, ressalta-se que a configuração do texto de tese, resultado do método de exposição, busca apresentar o objeto localizado em suas circunstâncias históricas, com a intenção de responder às perguntas de pesquisa propostas no início do percurso e que, como parte do próprio trabalho reflexivo de tese, estão em movimento.

As categorias metodológicas de pesquisa

Revelar a realidade para compreender sua essência é possibilidade concreta de uma opção de pesquisa que supere a herança marcadamente positivista que enfatizou fortemente a instrumentalização técnica, a objetividade, a lógica formal e seus parâmetros de verificação, testagem e descrição-explicação dos fatos. Esta opção é a dialética.

A filosofia da práxis é um meio de compreensão da realidade. Ao oferecer o exercício de análise, dá a possibilidade concreta do desvelo para além de sua aparência, despindo-a, para observar sua essência de fenômeno em movimento.

A construção do concreto privilegiada pelas abordagens crítico-dialéticas é elaborada na síntese das dimensões objetivas e subjetivas. O concreto é construído por meio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pela abstração de características subjetivas para, com base nos processos anteriores, construir uma síntese no pensamento, o concreto no pensamento (MARX, 1983, p.218-226, apud SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 127).

A razão crítica, que busca revelar a essência dos fenômenos, tem a dialética como sua direção. O tom qualitativo de uma pesquisa constitui-se por seu comprometimento e condições técnicas de compreender o fenômeno em sua essência, desconstruindo a aparência para atingir seu âmago, considerando a generalidade como suposto do real, via categoria da totalidade. Assim, o que pode diferenciar tecnicamente as pesquisas entre si não são apenas as suas estratégias de captura e diagnóstico da realidade, mas a análise crítica do objeto visto na totalidade.

Desse modo, conhecer um fenômeno ou um objeto de estudo significa conhecer sua estrutura, seu interior, e significa decompor a realidade, desconstruí-la para melhor compreender sua totalidade. Sendo assim, a filosofia da práxis é a opção que atende tal demanda, ou seja, revelar a realidade, uma vez que:

Atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 2002).

A captura do fenômeno é estratégica para o trabalho de pesquisa, ou seja, trata-se da percepção sobre a realidade, revelando e acentuando as suas contradições, as múltiplas determinações que compõe o todo. Observar sua aparência e revelar sua essência, pois:

[...] sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível [...], como a essência não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia (KOSIK, 2002, p. 16-17).

A dialética materialista é o exercício de reflexão crítica que se coloca como fonte de compreensão da realidade. É um método de investigação que, a partir de todos os pressupostos ontológicos, apropria-se crítico-cientificamente da realidade para explicá-la e explicar sua análise. Como todo método, segue passos e etapas de trabalho, visando à transparência do fenômeno. Kosik explicita objetivamente os graus do método de investigação dialética:

- 1 – minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
 - 2 – análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
 - 3 – investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento;
- Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia. (KOSIK, 2002, p. 37)

A categoria da totalidade é estratégica para o método dialético, uma vez que é instrumento para o exercício de análise circunstancial. Pela consciência do todo é possível analisar as especificidades de um movimento ou objeto, e ainda fazer o caminho inverso no sentido da reflexão filosófica mediada, da práxis. Analisar dialeticamente os elementos de um fenômeno significa compreendê-lo em todos os seus aspectos e variáveis, em seu contexto social, político e econômico e em perspectiva histórica. É diferente da simples somatória e justaposição de informações e fatos agregados em busca da explicação dos fatos, para além da determinação das motivações econômicas. “É o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas

econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUCKÁCS, 1974, p. 14).

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como fato na totalidade do mundo. “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo.” (KOSIK, 2002, p. 49).

Para percorrer o percurso do geral ao particular, é preciso que haja uma focalização metodológica quanto ao exame das categorias que emergem ao longo do caminho de investigação. A direção de volta, das especificidades ao panorama geral, enriquecido de determinações, permite ao pesquisador aproximações à totalidade do fenômeno que possibilitam a reprodução, no plano ideal, do movimento do real. Nas palavras de Frigotto, a pesquisa, “para ser materialista e dialética, tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias [...] não são apriorísticas, mas construídas historicamente.” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Esta investigação elegeu a categoria da contradição como central, uma vez que é do interior do próprio quadro social que se revelam os conflitos e disputas que geram o diálogo entre os opostos, entre os contrários. O real em suas múltiplas determinações nela se constrói e a ela concebe, cotidianamente. Este ser e não ser é a exigência de cada coisa sobre o seu contrário, sobre sua própria negação. Trata-se do encontro dos contrários em pleno movimento, na busca de superar sua própria natureza contraditória. O contraditório é elemento que por si só revela o real, ao expor as especificidades e natureza, os polos antagônicos e as complementaridades dos fenômenos, de modo a compor o motor do movimento dialético da concreticidade, a totalidade dinâmica, concreta e articulada. A totalidade dinâmica, em seu movimento

[...] resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõe a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las. Também cabe à pesquisa descobri-las. (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

A contradição central percebida na investigação foi a relação alienação-emancipação, posto que a superação da alienação dos seres humanos conduz a possibilidades emancipatórias, no sentido “do múltiplo desenvolvimento das

possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana¹²” (BOTTOMORE, 2001, p. 124).

Compreende-se aqui a alienação como movimento oposto à emancipação, que por sua vez caminha no sentido da desalienação da sociedade “que está intimamente ligada à desalienação dos indivíduos, de tal modo que é impossível realizar uma sem a outra, ou reduzir uma à outra” (BOTTOMORE, 2001, p. 8).

A alienação, processo de desumanização e embrutecimento propiciados pela divisão social do trabalho e pela concomitante separação entre trabalho e trabalhador, e o estranhamento entre o ser humano e sua própria condição humana determinam ao ser distanciar-se do gênero humano, na mesma medida em que esta sua essência, que é dada pelo trabalho livre, é dele alijada.

A superação desse processo passa pela produção escolar da humanidade nos indivíduos, pela socialização do conhecimento histórico, possibilitando as ferramentas críticas de libertação. A construção deste projeto requer a construção de uma nova escola, “quando tal emancipação alcançasse todos os níveis e entre eles o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, podem conseguir tal objetivo”. (MARX; ENGELS, 1992, p. 2).

Superação é aqui compreendida como processo de “elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível”. (KONDER, 2000, p. 26). Desse modo, há uma passagem superadora entre o Estado de alienação para a emancipação humana, dada por elementos deste processo de transição, que são mediadores. A superação dialética, ocorre quando

[...] a matéria-prima é “negada” (quer dizer, é destruída em sua forma natural), mas ao mesmo tempo é “conservada” (quer dizer, é aproveitada) e assume uma nova forma, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é “elevado” em seu valor). É o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e – depois de assado – se torna totalmente comestível. (KONDER, 2000, p 27).

Esta passagem superadora dá a dinâmica da transformação à medida que a alienação é consciente, podendo então ser superada.

¹² Em *A Ideologia Alemã* Marx e Engels aprofundam a questão do pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza, bem como da própria natureza da humanidade.

Da mesma forma em que o movimento da superação pode ser filosoficamente percebido na mediação entre o que é e o que vem a ser, a observação acerca do movimento das contradições sociais é fundamental para uma pesquisa em torno da política pública. Ela revela a relação, os conflitos e os antagonismos entre Estado e sociedade, entre sociedade e governo, no seio da própria sociedade, e entre escola e a construção concreta da política pública, em seu aspecto político e pedagógico orientado pela demanda, participação e controle da sociedade civil.

Junto à categoria contradição, outras contribuem para compor a totalidade, o real, que é compreendido aqui como síntese das múltiplas determinações. Uma delas é a da mediação, que tem um peso importante para o estudo desta natureza e também é estratégica, na medida em que, por sua utilização, é possível compreender os meandros das relações sociais e do desenho da política pública, constituindo-se como categoria reflexiva de compreensão da realidade. A mediação fundamental é aquela entre ser humano e natureza, que se dá pelo trabalho como ação intencional de transformação da natureza em necessidade humana sócio-histórica.

É necessário entender a mediação como um processo participante da dinâmica social de interação das pessoas entre si e com a natureza, com a cultura, com o processo produtivo, no plano ideológico e na totalidade da concretude em movimento que registra a história humana.

A categoria da práxis permite a compreensão da relação entre ser humano e natureza. É pelo trabalho, transformação intencional da natureza, que o ser humano com ela se relaciona, via prática crítica, a ação humana refletida, cujo resultado desencadeia novos processos de reflexão, que desenharão novas ações, dialeticamente. A práxis não é de forma alguma sinônimo de prática, em contraposição à teoria. É sim expressão da atividade propriamente humana e de sua ação consciente de transformar a natureza pelo seu trabalho. É atividade construída historicamente, com avanços e recuos, com processos e produtos que por meio das contradições sociais se refazem cotidianamente.

Em um mundo em construção, a consciência da incompletude do ser humano é um caminho para a superação de sua alienação, pela via da emancipação. Um mundo construído pela transformação constante da natureza, por meio da ação humana, concreta e objetiva, e também por sua subjetividade, seu ato reflexivo, que conscientemente determina o rumo de suas ações de modo intencional. Sendo assim, a práxis é, ao mesmo tempo, a objetividade e subjetividade humana e compõe a dinâmica, a infraestrutura e a superestrutura social.

Nesse sentido, educação é práxis política, pois sua construção implica em opções de projeto de sociedade, de concepção de escola, de formação humana, de prática pedagógica, enfim concretiza-se como uma ação política explícita e consciente. A práxis do professor em sala de aula, como ação refletida, é um instrumento político e como tal exige do trabalhador da educação

[...] tomar partido frente à realidade social, [...] não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político. (GUTIERREZ, 1988, p. 44-45).

O ser humano e seu saber não são apenas partes da totalidade do mundo e sim o próprio mundo pois, ao estabelecer mediações com ele transformam-se e ao próprio mundo e a isso se chama práxis. “Se a realidade é incompleta sem o Homem, também o Homem é igualmente fragmentário sem a realidade.” (KOSIK, 2002. p. 250).

Enfim, a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender o fenômeno em sua totalidade, dispondo-se à insistente e constante reflexão sobre as estratégias para fazê-lo e em permanente autocrítica. Toda a análise marcadamente materialista compreende a existência do fenômeno independentemente da consciência do pesquisador ou de suas convicções. O fenômeno, o mundo, o objeto é que determinam a abordagem de pesquisa. Esse pressuposto é recuperado a seguir por uma transposição de um dos argumentos de Marx sobre as relações entre o ser e a consciência dos seres humanos na sociedade.

Conforme Paulo Netto:

Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a eles corresponde [...] A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, apud PAULO NETTO, 2010, p. 30-31).

O desafio de investigação, que investe no diálogo entre categorias, e com o objeto de estudo, durante o trabalho de análise, requer a aplicabilidade das categorias metodológicas como estratégia de pesquisa em conexão com as categorias de conteúdo, “como método que permite uma apreensão radical [...] da realidade e, como práxis [...], unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do

conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2001, p. 73), que se operacionaliza ao percorrer vários momentos de análise, mediando a pesquisa empírica e o diálogo com a base teórica, desenhando as sucessivas aproximações à compreensão da realidade.

Na sociedade capitalista, a escola vive a dualidade entre a universalização da cultura humana e a especialização do conhecimento, demandada pela reorganização do processo produtivo, o qual espera da educação um papel legitimador.

Esta contradição da escola, na qual ao mesmo tempo ocorrem a humanização e a alienação do ser humano, compõe a essência da crise histórica da educação. Esta relação, bem como os avanços e recuos das políticas públicas de educação em direção à superação da alienação construindo condições emancipatórias, amparado pelas categorias metodológico-reflexivas, são discussões mediadoras neste trabalho.

As categorias de conteúdo de pesquisa

Compreender a escola de tempo integral no Brasil exige do pesquisador em educação um exame histórico dessa experiência no âmbito da política pública brasileira, o que possibilita revelar sua essência e analisá-la sob alguns aspectos, e contextualizar a crise histórica da educação nacional.

Entre as categorias de conteúdo desta pesquisa, destacam-se onilateralidade, escola unitária e educação integral.

Primeiramente, há que se compreender a ideia de onilateralidade e como as proposições de formação humana, pautadas nesse princípio, se consubstanciam no mundo, localizando em que medida o Estado brasileiro, em diferentes experiências de educação integral, pode ter se aproximado desta ideia para a composição de políticas públicas nas esferas de governo.

Para compor o quadro teórico sobre educação emancipatória, esta pesquisa remete-se à ontologia do ser social em Marx e chega à escola unitária proposta por Gramsci, partindo-se do arcabouço teórico que a envolve, com vistas à defesa da emancipação humana.

A localização da educação integral no tempo e espaço público da educação brasileira circunstancia-se na dinâmica do Estado capitalista brasileiro, cuja natureza se traduz pelo conjunto de tentativas de implantação da escola de tempo integral no País e de questões que as consubstanciam e que determinam sua concepção e prática; as

diversas concepções e entendimentos para política pública na área de educação integral ou das estratégias indutoras neste sentido.

Para tal feito, fizeram-se necessárias algumas reflexões transversais acerca do Estado, na dimensão de sua relação com a sociedade e do encaminhamento das políticas públicas no capitalismo, considerando a tendência histórica brasileira de condução institucional de políticas e programas regado por bases compensatórias. Essa opção permitiu a compreensão da realidade e subsidiou a construção de uma visão conjuntural e histórica do movimento do real em torno das políticas públicas brasileiras para educação. Portanto, o *Programa Mais Educação* é analisado à luz do conjunto das categorias metodológicas e de conteúdo, à medida que é historicamente circunstanciado no cenário social e político brasileiro.

Consideraram-se as diversas interpretações da escola integral no movimento do real dentro de marcos históricos da educação brasileira de forma circunstanciada, superando anacronismos e reconhecendo a coexistência de correntes de pensamento nos vários tempos históricos e seu movimento de hegemonia e superação no contexto da formulação das políticas públicas de educação no Brasil e em que medida aproximam-se ou afastam-se dos fundamentos da escola unitária, a objetivação da educação emancipatória, que está em consonância com a construção de uma sociedade igualmente unitária, justa e verdadeiramente livre.

Esta tese problematiza uma contradição da educação integral: sua identidade de escola de tempo integral antagonicamente à de escola unitária. A primeira dimensão refere-se à escola de jornada ampliada, a escola de “dia inteiro” e sua objetivação como concepção que ampliou o tempo, mas não necessariamente superou sua fragmentação; uma vez que a escola unitária é ainda pautada como o horizonte a se perseguir dentro da perspectiva de educação emancipatória. São duas dimensões da chamada “educação integral”, cujas aproximações e afastamentos com os ensaios de políticas vistos no percurso brasileiro, são expostas neste trabalho.

A pesquisa de campo e o trabalho de investigação participante

O caminho de investigação percorrido incluiu especialmente os estudos organizados e propostos pelas atividades acadêmicas do doutoramento, mas não se deteve neste universo.

Duas importantes experiências profissionais dialogaram com o percurso de pesquisa, trazendo relevantes resultados para uma melhor compreensão do objeto. Por ocasião de ambas, a visão de pesquisa já estava apurada fazendo com que o aprendizado e a aproximação, por diferentes ângulos do *Programa Mais Educação*, já pudessem servir como subsídios orgânicos do estudo.

A primeira experiência importante no transcurso da investigação foi aquela vivida no Ministério da Educação, com duração aproximada de seis anos (2004-2009), parcialmente paralela ao doutorado, e tornou possível o acompanhamento dos primórdios do *Programa* até o seu segundo ano de desenvolvimento, como também possibilitou testemunhar sua gênese, formulação e expansão. Os dois últimos anos coincidiram com o período do doutorado e isso fez com que pela atuação profissional, percebesse ainda mais intencionalmente o *Programa* em questão.

A participação em processos de avaliação, monitoramento e planejamento do *Mais Educação*, assim como o acompanhamento de reuniões técnicas dos fóruns, com os Estados, compõem a totalidade de uma experiência marcante para este percurso acadêmico. Verificar em tempo real o panorama nacional da política pública em execução foi uma situação que contribuiu para revelar a origem, os limites e possibilidades de sua execução e sua capilaridade, inclusive em Brasília.

A segunda experiência de destaque, neste período de estudos, aconteceu em pleno período de trabalho de campo, após exame de qualificação, e incorporou-se efetivamente a esta pesquisa. Tratou-se da experiência no Gabinete da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O convite para a atividade de assessoria de gabinete, com especial atenção para o projeto da educação integral na Secretaria, foi uma oportunidade de participar ativamente e de observar intencionalmente a aparência, a estrutura e a dinâmica do *Programa Mais Educação* em sua capilaridade local, em seu desdobramento em Brasília; desta vez, na ótica local, experimentando, inclusive, as relações institucionais entre o Poder Executivo distrital e o federal do ponto de vista da gestão local.

O cotidiano de acompanhamento das ações e de participação ativa possibilitou o processo de aproximações sucessivas ao objeto. Do ponto de vista da pesquisa, a experiência na Secretaria transformou-se em observação participante.

Observar a dinâmica do *Programa*, numa experiência de oito meses, significou um mergulho na tarefa e no desafio do feitiço da política pública, pelo intenso trabalho de assessoria de gabinete da Secretaria de Educação. As idas e vindas, as visitas às

escolas, as conversas com os gestores e profissionais de educação do Distrito Federal, as oportunidades das palestras conferidas em espaços formativos, a coordenação da construção coletiva de uma proposta de educação integral para a Cidade, foram fundamentais para compreender as particularidades do processo, visíveis somente pela ótica da gestão.

Desse modo, o trabalho técnico de acompanhamento da área finalística da educação integral neste espaço, para perceber a dinâmica e o cotidiano do *Programa*, incluiu o processo de adesão, o monitoramento direto das escolas participantes, as insistências e desistências dos gestores, a maior ou menor aproximação da comunidade na construção da política de educação integral, a opinião dos pais sobre a ampliação da jornada e a reorganização que se exige da família e da escola, para a participação das crianças nas atividades do *Programa*.

Entre as frustrações dos limites da transformação possível e as conquistas e visíveis resultados iniciais do trabalho, fazer parte deste esforço, além do aprendizado de gestão, foi a oportunidade real de conhecer na ponta, a partir dos arranjos locais em Brasília, o *Programa Mais Educação*. Da observação participante na Secretaria de Educação, ficam registrados os avanços e recuos de uma política pública, vistos pela ótica de quem a executa, em sua dimensão local.

Dentre os vários documentos e relatórios técnicos produzidos por força do trabalho de assessoria há dois que se destacam. O primeiro consiste no documento final do *Seminário Educação Integral no Distrito Federal: os caminhos para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade*, realizado em maio de 2011. O segundo é a proposta de educação integral para Brasília, intitulada *Programa de Formação Integral em Jornada Total no Distrito Federal: emancipação humana e cidadania* ambos abordados ao longo desta tese.

Um dos momentos de destaque do período de observação participante foi a preparação para o ingresso de um grupo de 13 escolas no *Programa Mais Educação*. Elas constituíram o “projeto piloto” da educação integral no Distrito Federal para o ano de 2011. Este grupo foi selecionado pelo Governador Agnelo Queiroz e pela Secretária da Educação, Regina Vinhaes, pelo critério de pertencer a regiões de vulnerabilidade social e educacional, ao mesmo tempo em que representaria a função de escolas-polo, na tarefa do Governo em ampliar a jornada escolar progressivamente ao longo de quatro anos, conforme planejamento.

Este grupo tinha aspectos de proximidade em seu perfil. Além das escolas localizarem-se em regiões de baixa renda, não pertenciam ao *Programa Mais Educação*.

O grupo experimentou, de forma direta e prioritária, as ações governamentais iniciadas em 2011, na direção da implantação da formação integral em jornada total. Foram ações como a montagem e execução do projeto arquitetônico¹³, e reformas parciais e adaptação dos prédios escolares para a realização das atividades. Enfim, o princípio de pesquisa, regido pela ideia de se analisar uma situação em sua concretude, foi materializado pela presente experiência de campo, considerando ainda entrevistas realizadas com seis gestores nos níveis federal e distrital do *Programa*.

A pesquisa contou também com análise bibliográfica sobre o tema da educação integral, cercado-se de elementos teóricos que sustentam a tese, e de pesquisa documental, complementando o diálogo entre todos os elementos teórico-práticos da investigação.

Os procedimentos, os instrumentos e as referências de análise

O caminho de volta da singularidade para a totalidade (MARX, 1977) fez parte de um exercício reflexivo que preparou a abordagem no campo, dando sentido ao contexto atual pela compreensão histórica do *Programa* e sua constituição no quadro da educação brasileira. O diálogo teórico prático de pesquisa objetivou subsidiar a apresentação do contexto da resposta em um conjunto formado pelos depoimentos dos gestores, índices, indicadores, relatos de experiências e diálogos, obtidos na imersão empírica.

¹³ O projeto arquitetônico para o conjunto das 13 escolas participantes a partir de 2011 previa a construção, ampliação e adaptação das escolas já em funcionamento para atender às necessidades da ampliação da jornada escolar para 8 horas em um novo espaço físico planejado para as atividades complementares pedagógicas, artísticas, culturais, comunitárias (de participação), recreativas, alimentares, administrativas e didáticas. Foi concebido pela equipe de arquitetos da SEDF em diálogo com o Grupos de Trabalho de Educação Integral/SEDF. De acordo com o texto do documento técnico enviado à Terracap, o projeto arquitetônico previa as reformas e adaptações para as Escolas do Projeto Piloto, no seguinte formato: “As escolas foram analisadas pela equipe de arquitetos e engenheiros da Secretaria de Educação, quanto às necessidades espaciais para a implantação dos ambientes e equipamentos necessários, considerando que a proposta **de Educação Integral demanda um conjunto de elementos arquitetônicos e mobiliários constituído por:** - refeitório; - cozinha; - dependência para guarda de gêneros; - auditório/palco; - pátio coberto; - vestiários com duchas; - espaços cobertos para instalação de armários digitais; - sala de informática; - sala de leitura; - sala de artes; - horta suspensa; - salas especiais (número variável em cada escola) ou - prédio de múltiplo uso (multiuso) - (quando viável a construção).” (DISTRITO FEDERAL, 2011c, p. 1, grifo nosso)

Pela análise documental foi possível a apropriação dos aspectos técnico-pedagógicos, institucionais, operacionais e legais do *Programa Mais Educação* além da apreciação sobre os documentos oficiais de orientação técnico-pedagógica, relatórios, publicações do *Programa*, notas técnicas, entre outros.

Os dados coletados a partir de documentos legais e institucionais são aqui representados muitas vezes em gráficos ou tabelas. Cabe no entanto uma ressalva em relação ao uso deste recurso para a interpretação dos dados. A adoção de tal amparo visual tem o objetivo de melhor expressar as informações, de modo a proporcionar uma ilustração do estudo ao leitor e à leitora. Compreende-se, entretanto, que este recurso gráfico, mero aspecto imperfeito de representação, não é suficiente para expressar o movimento do real que, em sua complexidade, não se pode encaixar em tabelas, desenhos, gráficos, organogramas que, ainda que contem com a ajuda das novas tecnologias e das possibilidades de *design*, são demonstrações limitadas do movimento investigado.

O conjunto de entrevistas teve relevância na metodologia. Considerada em uma perspectiva reflexiva, constituiu-se em uma técnica de operacionalização da abordagem que proporcionou o dialógico com os entrevistados e, estrategicamente, contribuiu para transpor a aparência do real. A prática de entrevista reflexiva pode estabelecer uma maior interatividade de pesquisa, provocando a “descoberta da capacidade do sujeito participar na própria investigação de que é objeto, constituindo-se como investigador do seu próprio real.” (ESTRELA, 2001, p. 224).

A entrevista, partindo de roteiros organizados de acordo com os objetivos e questões de pesquisa, estabeleceu uma relação de horizontalidade e minimizou fatores, como supostas relações de hierarquia entre entrevistado e entrevistador, e a possibilidade de ocultamento de informações. Essa interação supera “o domínio de cada um dos interlocutores, em si, [que] é parcial e só tem a unidade no (e do) texto. Conseqüentemente, a significação se dá [...] pelos dois interlocutores” (ORLANDI, 1988, s/p).

A abordagem, superando abordagens simplesmente questionadoras, é que lhe dá o caráter reflexivo. Entrevistado e entrevistador protagonizam a ação e ambos produzem conhecimento com a experiência. Essa linha de entrevista, segundo Szymanski (2004, p 57-58):

[...] desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar [...] Esse momento muitas vezes representa uma

reestruturação de ideias. É uma consideração que mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação.

Além da sensibilidade para a percepção de significados aparentes da realidade, a prática da entrevista reflexiva requereu um minucioso planejamento e um desenho de roteiro fiel às perguntas de pesquisa.

Os entrevistados da pesquisa foram tanto gestores no nível federal do *Programa Mais Educação*, vinculados ao MEC, como também gestores da SEDF, responsáveis pela execução do *Programa* em Brasília e por ações da área de educação integral neste órgão. O quadro a seguir apresenta a composição dos grupos:

Figura 1 Participantes entrevistados para a pesquisa

Grupo I – Gestores em nível federal do <i>Programa Mais Educação</i>
Diretora de educação integral, Direitos Humanos e Cidadania – DEIDHUC -SECAD-
Coordenador Geral do <i>Programa Mais Educação</i> – DEIDHUC - SECAD
Assessora Pedagógica – <i>Programa Mais Educação</i> no Distrito Federal
Grupo II – Gestores distritais do <i>Programa Mais Educação</i>
Coordenador de educação integral Secretaria de Educação – DF
Coordenador do <i>Mais Educação</i> no DF
Técnico Pedagógico responsável pelo acompanhamento do <i>Mais Educação</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Foram entrevistadas cinco gestoras e um gestor, selecionados pelo critério de sua vinculação às tarefas de concepção, planejamento, execução e acompanhamento do *Programa* nos dois níveis.

A entrevista foi a forma pela qual os participantes do *Programa Mais Educação*, em suas várias dimensões e níveis de execução, foram arguidos em relação a vários aspectos do processo.

Foram identificados basicamente dois níveis de participação. O primeiro expressa a estrutura verticalizada do *Programa*, são os gestores e técnicos que atuam ou atuaram no *Mais Educação* desde sua pauta na agenda pública brasileira até a sua execução, passando pelas instâncias de controle social, avaliação e monitoramento da política. Os entrevistados foram os técnicos, os gestores e dirigentes do Ministério da Educação, do *Programa* em nível federal. Na segunda perspectiva participativa, esteve

o nível local de gestão do *Programa* em Brasília, representado pelos dirigentes e técnicos da SEDF, aí compreendida a gestão do *Programa* em sua intermediação entre MEC e as escolas que o recebem e executam no caso do Distrito Federal, 253 até 2011.

As entrevistas foram conduzidas com base em roteiros construídos de modo a contemplar uma série de elementos elencados como pauta de diálogo com cada um dos grupos de entrevistados, considerando a natureza de seu papel no processo e, ainda, a abordagem de questões relevantes à pesquisa.

Figura 2 - Elementos componentes dos instrumentos de pesquisa

Grupo I – Gestores no nível federal do <i>Programa Mais Educação</i>
Concepção de educação integral Educação integral no contexto atual da política pública de educação Educação integral na Agenda Pública de educação brasileira Referências Teóricas do <i>Programa Mais Educação</i> Atores sociais envolvidos na construção da escola integral Banco de boas práticas e experiências exitosas Relação institucional e adesão das Unidades da Federação ao <i>Programa Mais Educação</i> Relação institucional com DF Duração da jornada escolar para educação integral Dificuldades, limites e desafios de implantação do <i>Programa Mais Educação</i> Intersetorialidade Fórum do <i>Mais Educação</i> Financiamento e parcerias
Grupo II – Gestores distritais do <i>Programa Mais Educação</i>
Concepção de educação integral Educação integral no contexto da política pública de educação Educação integral no Projeto Político-pedagógico da escola Atores sociais envolvidos na construção da escola integral Duração da jornada escolar para educação integral Adesão ao <i>Programa Mais Educação</i> Relação com Governo Federal Educação integral em Brasília: <i>Mais Educação x Programas</i> do DF Relação institucional e integração de <i>programas</i> com a Secretaria de Educação – DF Duração da jornada escolar para educação integral Dificuldades e limites de implantação Parcerias locais e controle social Participação e contribuição ao Fórum do <i>Mais Educação</i> Financiamento

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Mais especificamente, quanto a este conjunto de entrevistas, sua sistematização gerou um produto que ultrapassa o mero aspecto descritivo, sendo valioso para a análise, ao lado de outros elementos coletados no trabalho de campo. Com base no conjunto de transcrições das entrevistas realizadas, foi possível produzir um material que elenca insumos de pesquisa, estabelecendo um documento base para a análise

crítica dos discursos e que em uma segunda etapa foi refinado constituindo um documento de menor tamanho organizado por blocos temáticos.

Construído a partir de um conjunto de cerca de 170 blocos de depoimentos degravados, extraídos das entrevistas, que foram organizados e identificados para o trabalho de análise e de extração de excertos para compor o texto de tese, este material constitui subsídio para o trabalho de pesquisa, sempre considerado em contexto e na totalidade do discurso e da realidade histórica, constituindo-se em texto de referência pois complementa o diálogo entre os autores que embasam e ratificam a presente tese, a análise crítica e a pesquisa de campo.

Tal exercício possibilitou a captura de categorias emergentes do real, o ensaio de sínteses provisórias e a seleção de um conjunto de excertos, dos quais um grupo menor permeou os capítulos da tese, sobretudo o terceiro.

Cada excerto possui uma codificação para simples identificação de origem a partir do texto de referência cujo código é constituído dos seguintes itens em sequência: entrevistado (E1 a E6), número da resposta (ex. 8), sequência de trecho (A, B ou C).

Por exemplo: no código (E5 – 21 – B), trata-se do entrevistado cinco, em sua 21ª resposta, no trecho B.

A organização dos textos apontou para as seguintes unidades temáticas:

1. contradições entre escola de tempo integral e educação integral (escola capitalista x educação unitária);
2. localização circunstanciada do *Programa* (origens, implementação e institucionalidade do *Programa* na totalidade do contexto capitalista periférico);
3. mediações estabelecidas pela gestão e pela participação e outros elementos da relação sociedade civil x Estado;
4. sentido social da escola com jornada ampliada (contradições - antagonismos);
5. prévia-ideação do *Programa* em suas bases filosóficas, sociais e políticas (práxis);
6. execução do *Programa* em todo o Brasil e em Brasília (práxis) e;
7. produto da política pública: elementos constitutivos da política pública de educação integral no movimento real (totalidade/práxis).

A interpretação, segundo uma abordagem materialista, possibilita analisar o conjunto dos discursos em sua totalidade. Considerando que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial” (VOLOCHINOV, 2004, p. 95), há que se observar este seu sentido político e ideológico

mais do que propriamente o seu conteúdo, levando em conta que o entrevistado fala de uma determinada posição discursiva que é legitimada socialmente e a produção deste sentido se dá historicamente, objetivada pela ideologia. “A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material [...], é a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1980, p. 25).

Este entendimento tem como suposto que a ideologia se localiza no signo. “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos [...] aparecem na experiência exterior” (VOLOCHINOV, 2004, p. 31-33).

Os signos são a “materialização da consciência” e são criados no processo de interação social. Na “filosofia marxista da linguagem, o signo é visto como um fragmento material da realidade” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 16).

Para Marx e Engels (1980, p. 36):

A linguagem é tão velha como a consciência — a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim, o animal com nada se “relaciona”, nem sequer se “relaciona”. Para o animal, a sua relação com outros não existe como relação. A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens.

A resposta teórico-metodológica a esta reflexão filosófica é dada pela análise crítica do discurso, na perspectiva da filosofia da práxis, compreendendo “a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio ideológica, de sorte que prioriza não só a atividade da linguagem, como também sua relação indissolúvel com seus usuários.” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 15).

Seguindo pela análise crítica do discurso, que compreende um “evento discursivo” como “texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22), adotando-a como horizonte interpretativo, interpôs-se para a pesquisa e pressupôs uma conexão entre os resultados da análise dos conteúdos de respostas de pesquisa e a “análise crítica em diálogo com a base teórica” apontada como fonte. Tal conexão, estabelecendo uma relação lógica entre afirmação, negação e negação da negação, dará à pesquisa o movimento necessário e o instrumental de compreensão crítica da realidade, ou na afirmação de Gamboa, o que se chamaria de processo do conhecimento que:

[...] parte do real objetivo percebido através de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o ser humano e a natureza, na qual o ser humano como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar. (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 89).

O encaminhamento metodológico que procurou um diálogo entre a realidade histórica, a finalidade do estudo e o processo de mediação entre realidade e análise dos vários elementos componentes do objeto, contemplando assim os objetivos da investigação, envolveu ainda o exercício de análise dos resultados da pesquisa.

O exercício de elaboração teórica seguinte àquele de saturar de determinações o objeto é o que dá o movimento de pesquisa; a luta entre aparência e realidade, constituindo a problematização; o embate entre problematização e descoberta; o enfrentamento entre conclusões provisórias de pesquisa e reflexões teóricas iniciais, o confronto construtivo, enfim, entre o concreto e abstrato, na busca da essência, movendo-se pela práxis de pesquisa.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 1977, p. 218-219).

E é esse o exercício de pesquisa: extrair da totalidade, considerando-a, um elemento em particular para analisá-lo, para chegar ao conhecimento do concreto.

Assim a organização do conjunto de evidências do campo empírico, que entrou em conversação com o campo teórico, só foi possível a partir de um planejamento de pesquisa, que sofreu alterações desde seu início, pela força da realidade. Ele partiu da proposta de um estudo de caso, o encaminhamento metodológico que melhor responderia aos objetivos da investigação e consolidaria o processo de pesquisa em seu conjunto.

Vista de forma panorâmica, a opção da pesquisa pelo estudo de caso¹⁴ tornou-se relevante na medida em que contribuiu para descobrir as circunstâncias presentes do

¹⁴ Partindo de Yin (2010, p. 70), o presente estudo de caso constitui-se como 'integrado' uma vez que reúne unidades múltiplas de análise, considerando um contexto único. O *Programa Mais Educação* é uma unidade que precisa ser analisada de forma contextualizada dentro das políticas educacionais brasileiras na perspectiva social e econômica e possui múltiplas determinações dadas a partir de sua gênese, seu desenho de programa e sua dinâmica de funcionamento intersetorial, desdobrada na capilaridade local nas

fenômeno social eleito como objeto de investigação que o adota como estratégia. Nesta perspectiva, segundo Yin (2010, p. 40), a investigação do estudo de caso:

[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Enfim, a operacionalização metodológica é dada pela natureza do objeto e é orientada filosoficamente pelo método, neste caso, o dialético, e este por sua vez, pela concepção de ciência, pela ontologia e pela concepção de mundo do investigador.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2000, p. 52-53).

Compreendendo-se que a ciência não é neutra, esta pesquisa foi movida pelo compromisso com a busca de contribuir para o avanço do conhecimento e para que estas reflexões possam de alguma maneira suscitar debates e processos formativos junto a gestores, profissionais da educação e estudiosos do tema da Educação Integral.

Configuração geral do trabalho

Esta tese apresenta-se organizada em cinco momentos, que expressam de forma sistematizada o percurso do trabalho em seus aspectos teórico-metodológicos, de pesquisa no campo empírico, e o movimento de reflexão, realizado em diálogo com as experiências observadas no período que, em sua totalidade, deram o tom deste esforço em compreender o movimento do real.

O primeiro momento é o das considerações iniciais, que contextualiza o tema e introduz o objeto de estudo, em consonância com a problematização e os objetivos da pesquisa. É neste momento que se apresenta também o método de pesquisa orientado pela filosofia da práxis e os encaminhamentos teórico-metodológicos, incluindo as

escolas brasileiras, no caso específico, as localizadas no Distrito Federal, que por sua vez, são organizadas e orientadas pela política local de Educação Integral, da qual o *Programa Mais Educação* em sua execução na Capital Federal é parte integrante.

categorias de análise e a configuração do campo de pesquisa: período, contexto do campo, participantes, procedimentos e instrumentos utilizados.

O primeiro capítulo é o que trata da escola de tempo integral como política pública brasileira, discutindo sua especificidade dentro do contexto do Estado e as relações entre sociedade civil e política educacional. O capítulo intenciona problematizar a relação entre políticas sociais e desigualdade, considerando o cenário composto pelas ações do governo, escola e família na organização da ampliação da jornada escolar como processo educativo, com destaque para o marco de políticas compensatórias executadas pela sequência de governos no Distrito Federal.

O segundo capítulo trata da educação integral, seus avanços e recuos em relação à formação humana onilateral. A concepção de escola unitária constante no conjunto da obra de Antonio Gramsci foi o mais importante referencial para a construção desta reflexão. Deste capítulo fazem parte as reflexões sobre os sentidos e a multidimensionalidade da formação humana e a localização circunstanciada da jornada escolar em tempo integral no Brasil ao longo da história, seus processos de ruptura e retomada, incluindo as experiências materializadas em Brasília desde sua fundação como nova Capital Federal, no contexto do projeto do nacional-desenvolvimento até os dias atuais com a implantação do *Programa Mais Educação* no Distrito Federal.

O terceiro capítulo apresenta o *Programa Mais Educação* na totalidade da política pública brasileira em educação, apresentando seus antecedentes históricos, sua estrutura e identidade e os aspectos de sua capilaridade no Distrito Federal. O capítulo apresenta um diálogo com o objeto de estudo e que por sua natureza tem uma tonalidade mais empírica que os dois anteriores. A pesquisa neste momento apresenta, a partir das declarações dos entrevistados, das visitas às escolas, das observações feitas a partir da experiência da pesquisadora em sala de aula na educação básica pública, na Secretaria da Educação e no Ministério da Educação, suas revelações.

O momento das considerações finais retoma os aspectos principais do estudo sobre o *Programa Mais Educação*, em seu nível nacional e distrital de execução, e o exercício de resposta às questões de pesquisa. Apresenta algumas proposições acerca da proposta de educação integral voltada para a Capital Federal, à luz das políticas nacionais. Ao discutir este circunstanciamento o trabalho se propõe a fazer um registro histórico da experiência da Escola do Cerrado, criada no início do governo de Agnelo Queiroz no Distrito Federal, no ano de 2011, e coordenada pela Secretária de Educação, professora Regina Vinhaes Gracindo e sua equipe. O curto registro relata brevemente o

ensaio realizado em Brasília e que teve como horizonte a construção e o fortalecimento de uma escola pública, gratuita, laica, de qualidade e integral.

CAPÍTULO I

A escola de tempo integral como política pública: circunstanciamento e contradições de um processo

Do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e no único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Karl Marx

Preâmbulo

Este capítulo tem por objetivo subsidiar a reflexão sobre os processos de ampliação da jornada escolar, compreendida no Brasil como escola de tempo integral, de modo circunstanciado à dinâmica da relação Estado e sociedade. Analisa ainda o contexto de elaboração da agenda pública das políticas sociais no capitalismo periférico, na área da educação, em especial no Distrito Federal, incluindo as estratégias executadas neste cenário e seus desdobramentos mais recentes.

Faz-se necessária a análise da política educacional dentro do contexto do Estado moderno e dos antagonismos presentes na relação entre esta ação estatal dirigente em movimento com a sociedade civil. Uma vez que para enxergar as contradições da escola de tempo integral como política pública há que contextualizá-la no movimento histórico a que pertence, considera-se sua gênese na consolidação do Estado brasileiro a partir da década de 50, compreendendo a criação de Brasília, Capital do Brasil, no contexto do nacional-desenvolvimento.

Desse modo, o objeto de pesquisa em análise, sob diversas dimensões neste trabalho, é fruto de uma ação empreendida pelo Estado, cujo impacto não é automático e precisa ser analisado em meio a sua dinâmica e contradições, em diálogo com os resultados do campo empírico.

Este capítulo ainda conta com uma discussão sobre a agenda pública educacional sob o prisma das desigualdades e o processo sócio-educativo desencadeado pelas políticas, em especial no caso das que oferecem atendimento social às famílias em situação de vulnerabilidade e com destaque para o caso da contrapartida educacional do recebimento de benefícios. Ainda neste contexto, apresenta um exercício de resgate das

principais experiências de jornada escolar ampliada, sob a ótica dos avanços e recuos da política pública em educação.

Partindo de tais subsídios de reflexão, torna-se possível conhecer o movimento de retomada da ampliação da jornada escolar no Brasil e sua consolidação como política pública de educação, de forma contextualizada e envolvendo a dimensão de sua evolução em Brasília, na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

1.1. O Estado e as políticas sociais no contexto brasileiro

Os sentidos das reflexões em torno da questão da formação do Estado¹⁵ capitalista contemporâneo envolvem a análise da relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, considerando as mediações que determinam efeitos sobre as políticas públicas de educação básica. Políticas estas cujo movimento de construção e reconstrução está baseada no conflito, na luta de classes. “Toda formação histórica é dinâmica porque é suficientemente conflituosa para se superar como fase [...]. A história é dinâmica porque é desigual.” (DEMO, 1994, p. 15). É nesta dinâmica histórica, marcada pelo conflito, que se localizam as políticas sociais, consideradas do ponto de vista do Estado, segundo Demo, como:

[...] proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta. (DEMO, 1994, p. 14).

¹⁵ Em Marx, o Estado é a expressão política da luta de classes imbricada na dinâmica econômica. O Estado moderno, capitalista, entra em contradição histórica na medida em que [...] “em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais tinham se movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em seu entrave. Surge então uma época de revolução social.” (MARX, 2011b, p.54). Uma das grandes contribuições de Gramsci ao marxismo é sua discussão em torno da questão do Estado. Para ele, assim como para Marx, na concepção de Estado, está contida a de sociedade civil. A relação dialética entre sociedade civil e sociedade política é explicitada em sua obra. Em *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*, para aprofundar este debate, afirma que [...] “permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma econômico-corporativa, em outras palavras, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois é necessário salientar que a noção geral de Estado inclui elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia garantida pela couraça da coerção). Numa doutrina que conceba o Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil)”. (GRAMSCI, 1991, p. 149).

É sobre essa teia de relações que se localiza a ideia de Estado contida ao longo deste trabalho; o Estado e sua função institucional reorganizam-se de acordo com a complexidade do processo produtivo.

A infraestrutura¹⁶, em última instância, determina a superestrutura¹⁷ e é por esta determinada. A superestrutura é concebida como o conjunto que envolve as organizações sociais, a cultura, o sistema geral das leis que regulam as relações entre os sujeitos e as relações de poder. Os fatos históricos são antecidos ou acompanhados pelos fatos de base material. A História apresenta todo o conjunto dos fenômenos em uma totalidade complexa, condicionados em algum nível pelo processo produtivo da vida social (PLEKHANOV, 1980).

O tom dessa complexidade¹⁸ é que determina o papel mediador nos conflitos entre capital e trabalho, na manutenção das instituições, da ordem social e jurídica e até mesmo na defesa das condições de produtividade e expansão do capitalismo no mercado externo. O Estado é fruto, da organização social, ao mesmo tempo em que tem um papel de intervenção nela e no processo produtivo.

Em fins do século XIX e início do XX, transformações na infraestrutura, com a reorganização de mercado em torno da livre concorrência, imprimiram fundamental mudança do Estado quanto à sua natureza. O papel estatal, na perspectiva deste capitalismo em reorganização, incorpora à sua carta de demandas com maior urgência os direitos sociais básicos, de participação no poder político, medidas de geração de emprego e distribuição de renda ensaiando nesta ótica políticas sociais marcadamente compensatórias.

Assim a conquista dos direitos sociais pautou historicamente a contradição interna do Estado. Se o liberalismo imprime o Estado mínimo pela lógica do mercado, a organização dos trabalhadores, organizados ou não em grupos de pressão, imprime a

¹⁶ Infraestrutura é compreendida aqui como produção material da vida social que promove a dinâmica histórica e social e é socialmente determinada pela superestrutura em relação dialética. Muito mais que os fatores de ordem puramente econômica, é o conjunto de determinações da produção e reprodução da vida humana, diretamente relacionadas ao trabalho, à transformação intencional da natureza e a dialética transformação dos trabalhadores, histórica e coletivamente considerados.

¹⁷ Superestrutura é compreendida aqui como conjunto de situações e do circunstanciamento histórico dado pelas condições materiais.

¹⁸ A teoria marxista de Estado é intrinsecamente ligada ao debate sobre as relações de produção material da vida social, cuja lógica de produção determina as condições superestruturais e é por elas condicionada. Gruppi (1987, p.28) afirma que Marx em sua obra “ao definir a anatomia econômica da sociedade capitalista – mostra o esqueleto que sustenta o Estado burguês e fundamenta uma teoria científica do Estado. Marx não pode elaborar esta teoria, mas ela deve ser buscada em O capital. A teoria marxista do Estado está implícita na análise das relações econômicas. Marx [...] forneceu a teoria fundamental, a partir da qual pode-se construir a teoria do Estado: a estrutura econômica está na base do próprio Estado. Esse é o fundamento de onde devemos partir.”

emergência de políticas sociais, vinculadas a políticas estruturantes para além do alívio momentâneo da miséria. No caso das políticas de educação, isso significaria uma contribuição para que

o aluno se mantivesse no espaço educativo e não fosse empurrado prematuramente para o mercado de trabalho, em busca de sua sobrevivência e isto, por si mesmo, poderia representar um passo inicial rumo à qualidade de ensino desejada. (PAIVA, 2009, p.19)

A ordem capitalista enfraqueceu-se em sua função regulatória e interventora, abrindo caminhos para que a sociedade chegasse ao exercício do controle social por via estatal. Por essa mediação, alterações na estrutura formal do Estado foram provocadas, ainda que o sentido contemporâneo de controle social (o que parte do Estado para a sociedade e não o seu inverso) tenha praticamente suprimido a primeira acepção.

Antes da instituição da ordem capitalista, conforme Behring e Boschetti (2011), o governo conduzia suas ações coercitivas com o intuito de garantir a ordem social. Para controlar o povo, o Estado aplicava medidas compensatórias ao mesmo tempo, amenizando as chagas sociais ao lado da caridade privada e de ações filantrópicas de cunho assistencial, iniciaria ações que se caracterizaram como protoformas¹⁹ de políticas sociais.

De acordo com Behring e Boschetti (2011, p. 47):

[...] sua origem é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX (PIERSON, 1991), mas sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial (pós 1945).

Os levantes populares no referido século, segundo Hofling (2001) como parte dos conflitos desencadeados entre capital e trabalho, no âmbito das primeiras revoluções industriais, imputaram ao Estado a necessidade de instituir políticas sociais para mediar estes conflitos e atender às demandas sociais, ainda que de forma incipiente. Daí sua localização histórica.

¹⁹ Leis inglesas que antecederam a Revolução Industrial: “Estatuto dos Trabalhadores, de 1349. Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563. Leis dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601. Lei de Domicílio (*Settlement Act*), de 1662. *Speenhamland Act*, de 1795. Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834” tinham um caráter punitivo e repressivo, conduziam à aceitação das condições de trabalho e remuneração, além de reprimir a prática da mendicância, com o objetivo de “manter” a ordem pública. (POLANYI, 2000; CASTEL, 1998 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 48)

A partir do século XIX, ocorreram mudanças na forma estatal, com a incorporação de um novo padrão proporcionado pela integração do Estado político com a sociedade civil, o que alterou a identidade jurídica do Estado.

A institucionalização da “questão social”²⁰, impulsionada pela Reforma Industrial, e com a especificidade para a organização urbana, emanou de crises burguesas que multiplicaram a pobreza e a exclusão do sistema social.

Foi desta forma que a indignação expressa resultante das condições de pobreza dos trabalhadores canalizou-se em sistemáticas ações, às quais o Estado respondeu lentamente com a reorganização de seu sistema político. Este movimento buscava “remediar” as causas do abismo social, constantemente em enfrentamento com as crises causadas pelos conflitos das reorganizações do trabalho industrial, da propriedade privada dos meios de produção, da divisão da sociedade em classes e da luta para manutenção da hegemonia do poder político. Foram os primeiros movimentos em direção à organização de políticas sociais como “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais [...]” (VIEIRA, 1992, p. 19) sendo ainda uma “maneira de expressá [-las], cujas raízes se localizam no mundo da produção.” (VIEIRA, 1992, p. 22).

A perspectiva compensatória iniciou sua linha de ascendência, ainda na passagem do século XIX para o século XX. Nesse período, entre outros fatores, em razão da mobilização e pressão da classe trabalhadora, houve

uma mudança profunda na perspectiva do Estado que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas, num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimento em políticas sociais. (PISÓN, 1998, apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 63).

²⁰ Bobbio ilustra um fato histórico que dá a ideia do desejo burguês de eliminação da pobreza e da linha estratégica assumida para conter as aglomerações urbanas formadas pelos trabalhadores, que originou as grandes cidades e toda a organização político-social decorrente de tais formações: “Em 1601, na Inglaterra, foi promulgada a *Poor Law*, mas esta lei que instituiu uma taxa para os pobres e um sistema de subsídios em dinheiro, constituiu mais uma tentativa de eliminação dos pobres do que de eliminação da pobreza. Toda comunidade que tinha de prover ao sustento dos seus pobres procurou na realidade expulsá-los e deixar entrar o menor número possível. Até o início do século XIX, a tarefa assistencial era confiada às corporações de artes e ofícios. Com o fim das corporações foi levada avante pelas sociedades de socorro mútuo, às quais cabiam também atribuições previdenciárias. Ao fim, a previdência social se impôs como uma necessidade em face dos riscos acarretados pela Revolução Industrial que trouxe aos trabalhadores condições de maior pobreza e os relegou em vastos aglomerados urbanos, privados dos laços de solidariedade que encontravam na comunidade rural” (BOBBIO, 1986, p. 403).

O Estado capitalista assumiu função regulatória e coercitiva impondo, para desempenhar tal papel, uma estrutura burocrática e a busca do desenvolvimento de um Estado moderno, ainda que dependente.

A sociedade civil²¹ estabeleceu mediações com a sociedade política, que dirige o Estado²² e recebe o ordenamento jurídico, promovendo ações executivas e legislativas cujos entrelaçamentos delineiam a política pública.

Desse modo, a sociedade civil tem um papel fundamental quanto ao diálogo na construção da política pública, em especial na área social. Tal convicção está presente no discurso de gestores em educação. Um dos entrevistados desta tese reforçou a questão da responsabilidade do Estado em educação e quais são as lacunas deixadas e ocupadas fora da iniciativa pública:

Em hipótese nenhuma o Estado pode se eximir de sua responsabilidade. A educação integral é responsabilidade da escola pública, do Estado e isso não se negocia, mas isso não quer dizer que seja algo fechado. [...] Por exemplo, no tema da homofobia, o terceiro setor sabe muito mais do que o próprio Estado, então para algumas áreas a gente precisa chamar parceiros, deixar participar, eles querem somar, querem participar, mas sempre fazendo essa ressalva. Sem deixar que o Estado cuide. Por um tempo se confundiu isso na política pública. Estava se substituindo, por exemplo, os “Amigos da escola” por funcionários contratados na escola. Essa ideia acumula com a ideia de Estado mínimo, de esvaziar o Estado e deixar o privado assumir. Não é nada disso, é justamente o contrário, é a ideia de trazer estas pessoas para que também colaborem. (E1 – 6 – A).

Estas participações externas, em tom de voluntariado, são compreendidas e aceitas contraditoriamente como contribuição qualitativa para que as políticas públicas sejam consolidadas ao ponto de transcenderem os governos, transformando-se em estratégias de garantia dos direitos fundamentais humanos traduzidas em política de Estado.

Sobre a questão, cabe destaque para o episódio em que o Governador Agnelo Queiroz, erroneamente interpretado pela imprensa e pelos pais de alunos do Distrito Federal, em 2011, em uma de suas primeiras declarações públicas, em que avaliava a

²¹ “A sociedade civil é uma das instâncias mais importantes para compreender a análise de Gramsci sobre a escola. O autor a concebeu como momento ‘ético-político’, isto é, momento ‘educativo’ e organizador, constitutivo das relações de poder no Estado contemporâneo, que se foram estruturando com a formação da classe operária e a ascensão do socialismo.” (SOARES, 2000, p. 55).

²² A teoria de Estado em Gramsci é por Bobbio (1999, p. 47) interpretada: “O Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e a esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente.”

situação da oferta da escola de tempo integral, declarou que seria o “fim da educação integral no DF”, causando euforia na imprensa local. Mais tarde, esclareceu-se que o Governador afirmava na verdade a intenção de por fim à condução político-pedagógica da forma que até então era executada, considerando-a inclusive inexistente em seus preceitos, se comparada com a proposição expressa pelo legado de Anísio Teixeira em Brasília e com proposta de trabalho que sua equipe, recentemente formada, apresentaria à sociedade candanga.

O alvoroço, causado pela interpretação descontextualizada de sua fala, causou comoção entre pais de alunos desorientados sobre que atitude tomariam em relação aos seus filhos que costumeiramente frequentavam as atividades no contraturno escolar; e, alimentado pela imprensa, foi rapidamente dissipado pela equipe da secretaria de educação. O “suposto fim da educação integral no DF” intensificou estratégias e a criação de canais de participação interna e externa que foram produtivos na ocasião dos debates para elaboração do projeto de educação integral.

A absorção destas respostas sociais, resistências, participações, bem como aquelas resultantes das ações dos grupos de pressão delineiam o rumo da política pública considerando que:

[...] o Estado não é uma entidade que efetua solitariamente as decisões no ato de planejar e executar programas, mas, sobre ele repercute as demandas e contradições dos diversos atores e instituições sociais e políticos, os quais são sujeitos criativos e dinâmicos com capacidade de articular e reivindicar seus interesses.” (BOSCHETTI , 2008, p. 262)

Vale dizer que o nível de compromisso com canais de diálogo com a sociedade para compor as políticas sociais está posto no cerne de suas próprias contradições e é orientado por opções políticas mais gerais, como o próprio projeto de sociedade proposto pelo grupo dirigente momentaneamente no poder. Para Shiroma (2007, p. 8), o Estado expressa as:

formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas em última instância que, historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto – administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano do real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as

possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Outra questão é a evidência de como a democracia representa um antagonismo. À medida que os canais de comunicação e de participação se ampliam na sociedade, sua efetiva participação diminui. O seguinte depoimento demonstra este contrassenso e aponta para um dos problemas internos do *Fórum do Programa Mais Educação* cuja estrutura interministerial, para funcionar, depende de um esforço de articulação que ultrapassa a coordenação de um ministério apenas:

O fórum está muito devagar. O fórum veio perdendo força à medida que a política veio se agigantando. [...] Teríamos que fazer um estudo sobre o fórum. [...] Infelizmente pela rotatividade das pessoas nos ministérios... Existem variações nos ministérios. O Fórum captou além dos quatro ministérios que estão na portaria, o Ministério da Defesa, de Ciência e Tecnologia, o *Programa Escolas Irmãs*, o *PROJOVEM*, a AGU. Agora, como se desencadeia a relação com cada ministério, depende da cultura de cada um. (E5 – 26/27)

Uma política de gestão intersetorial encontra limites institucionais, dada a dificuldade de superação da visão setorial de cada área. Verifica-se a dificuldade de se trabalhar em uma perspectiva integrada, em rede, com base em um planejamento matusiano²³ na linha “estratégica situacional” no exercício da contextualização e da análise constante da conjuntura, com prioridade para a efetiva participação coletiva, com rigor metodológico e operacional. Esse aspecto revelou-se significativo em resposta de entrevista:

[...] há uma graduação na questão da intersetorialidade. De acordo com Coordenadores do *Programa*, em redes estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, a participação de outros setores do governo e mesmo da sociedade civil nem sempre se dá na forma e no grau esperado/desenhado pelo *Programa*. Como causa, apontam o pouco tempo de implementação do *Programa*, o que implica numa baixa visibilidade, desconhecimento por conta da pouca divulgação, entre outras. (E6 – 7).

²³ O termo matusiano, faz referência à Carlos Matus Romo. Nascido no Chile em 1931, Matus formou-se em economia. Foi assessor e Ministro da Economia do Governo do Presidente Salvador Allende no período de 1965 a 1970. Ele é a maior referência mundial na área de Planejamento Estratégico Situacional ao criticar as formas tradicionais de planejamento governamental criou o PES – Planejamento Estratégico Situacional, que considera as variáveis do circunstanciamento histórico e da análise de conjuntura como elementos estratégicos para o planejamento governamental. Seu método teve ampla adesão na América Latina. No Brasil foi muito utilizado por partidos de esquerda, movimentos sociais e populares. Durante um período do governo Lula o PES fez sua passagem pela Esplanada dos Ministérios, por meio da adesão de técnicos e dirigentes de Programas Nacionais em suas tarefas de planejamento estratégico.

A baixa participação popular nos vários canais estatais e dos gestores, nos níveis de gestão, está diretamente ligada à dificuldade de uma quebra de postura alienante, cuja superação se dará à medida que forem garantidas condições sociais e educacionais propiciadoras do exercício democrático. Uma democracia só se consolida e “pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc. dos seres humanos na produção de sua vida individual e social.” (FRIGOTTO, 2002, p. 53).

Filhos de gerações cuja formação foi em parte orientada pelo pragmatismo tecnicista e o conservadorismo ditatorial que tomou conta dos vários níveis de gestão da educação, bem como da organização do trabalho pedagógico na escola, os educadores da atualidade aos poucos superam esta conjuntura ao mesmo tempo em que contribuem com novas gerações na direção da emancipação que:

Fundamenta os fins da educação. A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes em seu tempo. Essas relações permitem ao (à) secretário (à) de Educação e ao (à) diretor (à) da Escola administrar segundo sua idiossincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação. A superação destas relações de verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo. (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 151).

Nessa contramão, hegemonicamente, o Estado contemporâneo não é apenas um mediador, ele dirige e interfere na luta de classe; é um espaço em disputa. Na ordem capitalista, estas relações sociais constituem relações de troca para acumulação (MARX, 1987). Esta relação social de troca faz com que a força de trabalho e a educação tornem-se mercadorias. Na ordem neoliberal, a tendência de opção pelas políticas de crescimento econômico, em detrimento das de desenvolvimento social e humano, é corrente. Essa opção opõe-se à formação humana onilateral.

Sob um olhar marxista, as políticas sociais se explicam a partir dos problemas específicos da formação social capitalista, ou seja, pela existência de uma estrutura econômica de classes baseada na valorização privada do capital e no trabalho assalariado livre; o Estado é um resultante do modo de produção capitalista ao mesmo tempo em que contribui para produzir e reproduzir tal estrutura. Assim, as políticas são o produto da interação do Estado e, portanto, elas também são funcionais à reprodução da ordem capitalista. (GERSCHMAN, 1989, p. 123).

Uma das soluções para a manutenção da hegemonia do capitalismo foi a articulação do projeto neoliberal, um rearranjo do liberalismo clássico, dos séculos

XVIII e XIX, para o qual a consecução de seus interesses hegemônicos se dá pela estratégia de transnacionalização, entre outras saídas e formas de retroalimentação.

Segundo Hofling (2001, p. 4):

[...] as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e se resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1833 - 1946), que inspiraram o Estado de Bem-Estar-Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado. Estas ideias ganharam força e visibilidade com a grande crise do capitalismo na década de 1970, apresentadas como possíveis saídas.

No Estado capitalista, em sua ordenação neoliberal, fincada na manutenção de um Estado mínimo, uma contradição se faz presente. Trata-se da negação das políticas sociais. Nesta dimensão

o Estado deve assumir o papel ‘neutro’ de legislador e árbitro, e desenvolver apenas ações complementares ao mercado. Sua intervenção deve restringir-se a regular as relações sociais com vistas a garantir a liberdade individual, a propriedade privada e assegurar o livre mercado. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 62).

Na perspectiva societária capitalista, a miséria é indesejável, restando a estratégia de remediá-la, de compensar suas mazelas. A política social neste sentido é a assistência mínima aos segmentos excluídos, como forma paliativa, que taticamente visa ao controle social estatal e à manutenção do *status quo*, e referenda a dominação política estatal, sem “compromisso com a distribuição equitativa do bem comum educativo” (BARROSO, 2005, p. 727)

Segundo Vieira (1992, p. 23), tal dominação política passa pelo fato de antecipar na agenda pública, os reclamos populares, mesmo antes das reivindicações:

[...] em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política.

No Brasil, o capitalismo remodelou o Estado de modo que o sistema social excludente fosse pautado na acumulação do capital e em uma complexa estrutura de produção que gerou uma complexa forma social. Segundo Antunes (2001, p. 14)

[...] a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais [...] a lógica do sistema produtor de mercadoria vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade [...] dos precarizados, que hoje atinge também os países do Norte”.

A cena política da década de 1930 é em parte delineada na sombra da crise de 1929²⁴, com a inauguração no Brasil de uma nova etapa de produção, quando o modelo agrário-exportador cedeu algum espaço ao modelo industrial e à substituição das importações.

As políticas de educação, formuladas na década de 1930 foram desenvolvidas em uma nova configuração social na qual o Estado “passou a intervir de maneira mais explícita nas relações entre capital e trabalho”. Esse é um marco importante [...] do governo do chefe provisório, Getúlio Vargas, ao instituir as diretrizes das políticas sociais. (BARROS, 2008, p. 32).

A criação do Ministério da Educação²⁵ em 1930 é um indicador concreto da necessidade de se organizar no País a oferta educacional e de encaminhar a área de educação em dimensão nacional, pautando mecanismos de regulação e a organicidade entre níveis e modalidades de ensino. É de 1931, a legislação que cria o Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931.

As duas constituições do período refletem o tom político diverso dado pelos dois governos de Getúlio Vargas. A de 1934, marcadamente liberal, contemplou aspectos sociais e dedicou atenção especial à questão da educação. Já a constituição de 1937, “claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus, sinaliza o cenário

²⁴ A crise mundial de 1929 provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, desencadeou um desequilíbrio na balança comercial brasileira, chegando à substituição das importações. “As perspectivas do Brasil como fornecedor do comércio internacional tornam-se assim mínimas. O café, que durante um século lhe assegurara neste terreno uma posição notável, já relativamente pouco lhe poderá dar. Não foi apenas uma crise passageira que atingiu a economia cafeeira em 1929. As dificuldades vêm mais de longe e são muito mais aprofundadas.” (CAIO PRADO, 2004. p.293).

²⁵ O Ministério da Educação foi criado no dia 14 de novembro de 1930 pelo Decreto n.º 19.402. Seu nome inicial era Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e seu primeiro Ministro foi o mineiro Francisco Campos. A atribuição inicial da pasta era o estudo e despacho das questões relativas ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Nestes 81 anos, o Ministério perdeu as atribuições iniciais, ganhou e substituiu outras até que atualmente é composto por seis secretarias e órgãos vinculados, e possui um orçamento de R\$ 65,2 bilhões (2010) em um contexto brasileiro de um total em 2011 de 50.972.619 matrículas na Educação Básica. (MEC, 2012).

político do Brasil na segunda fase do governo de Getúlio Vargas: a ditadura” (LERCHE, 2007, p. 88). Este período empreendeu ao Estado um caráter centralizador, atribuindo à União um poder maior da esfera federal em relação aos Estados e Municípios.

Para Paiva (2009, p. 71):

[...] os anos 1930, marco da implantação de ações do Estado na construção da proteção social, é um período em que o Estado Varguista, tutelador e paternalista, procura assegurar por meio da legislação a proteção social aos trabalhadores formalmente inseridos no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, busca descaracterizar a capacidade de mobilização e de atuação das classes subalternas.

No âmbito das políticas de educação, ladeadas pelas constituições e reformas na área, além do *Manifesto* de 1932, como se verá com maior detalhamento no capítulo seguinte, a escola pública “é concebida como aquela destinada aos que não puderam arcar com os custos do ensino privado” (LERCHE, 2007, p.97), ou ainda, como forma de compensar as mazelas sociais. É no período do *Estado Novo* que são criadas as grandes instituições sociais e assistenciais brasileiras inspiradas pela intenção do controle social via grupos de pressão, sob o terreno fértil do populismo getulista, cujas ações favoreciam a filantropia e o clientelismo e faziam “apelo direto à participação das massas populares sob o controle do governo” (LERCHE, 2007, p. 104).

O estímulo ao capital estrangeiro, a crescente industrialização, o populismo getulista, a pauta em torno da questão do desenvolvimento nacional, trazido pela constituição de 1946, foram elementos da totalidade que constituiriam o cenário no qual o *nacional-desenvolvimento* frutificaria na década de 1950.

A conjuntura a partir dos anos 1960 priorizou a centralidade econômica pautada pela industrialização. A relação entre política social e a promessa de se garantir a condição de “bem estar social” inspirou a ação política à época. A objetivação desta ação preventiva estatal ocorreu por meio do investimento público na amenização da miséria.

Nesse sentido, há que se considerar este elemento constituinte das políticas públicas como constante da dinâmica do real, ainda que o *welfare state* não tenha sido replicado no Brasil, uma vez que a miséria não foi superada no País por força da implementação das políticas sociais.

O período seguinte, na conjuntura do autoritarismo de 1964 a 1984, o País assiste a corrida desenfreada, mas sempre atrasada, da industrialização a qualquer custo,

sob a máscara do “milagre econômico”, que além de aumentar a miséria e o endividamento externo, deixou como herança uma inflação exorbitante, o desemprego estrutural, o arrocho salarial. Também o luto pela intelectualidade arrastada aos porões do regime, somado à precarização do sistema público de ensino, concomitante ao fortalecimento da iniciativa privada na área, marcaram o período.

O Estado brasileiro, a partir de 1990, procurou no gerencialismo a solução para sua crise de gestão, promovendo a reforma administrativa na esfera governamental federal, calcada na desconcentração²⁶, eficiência e controle de resultados.

Com a enorme expansão do neoliberalismo ao final da década de 1970 e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional. [...] A desmontagem dos direitos dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura “pós-moderna” é exemplar, bem como a clara animosidade contra qualquer proposta socialista que se choque com valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente. (HARVEY, 1992; MCLLROY, 1997; BEYNON, 1995, apud ANTUNES, 2001, p. 20).

A face da política assistencialista, decorrente desta perspectiva nos países do bem-estar social, possibilita a percepção de que

[...] pobreza é algo mais ou menos residual, podendo ser tratada de modo compensatório, via migalhas orçamentárias. Se é certo que em muitos países avançados pobreza é residual, aqui não é o caso. Ao contrário, pobreza aqui não é emergência, mas profunda estrutura. (DEMO, 1994, p. 32.).

Politicamente, o movimento europeu de *bem estar social*, ou de *Estado providência*, pode ser interpretado como uma resposta à revolução socialista e à presença da União Soviética, que emergia como potência mundial após a Segunda

²⁶ “ Há um erro [...] em grande parte das produções de autores que tratam da descentralização. No Brasil, o processo, em geral é o de desconcentração. Segundo Viriato (2004, p. 38) descentralizar significa ‘redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações no núcleo de poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam à distribuição do poder decisório até então centralizado em pouca mãos’. O que temos no Brasil, são políticas de desconcentração, que significam redistribuir responsabilidades e manter o poder de definições centralizado”. (LIMA, In: LUCENA, 2008).

Grande Guerra. Junto a isso, a organização dos trabalhadores impingia concessões do Estado, que foram consolidadas.

[...] algumas (ainda que não muitas) das conquistas do *welfare state* foram asseguradas aos trabalhadores urbanos, na América Latina, durante o chamado período populista. Talvez isso explique o fato de que hoje, em nosso subcontinente, o termo “populismo” seja utilizado pelos neoliberais para desqualificar qualquer tentativa de escapar dos constrangimentos impostos pelo fetichismo do mercado. (COUTINHO, 2007, s/p)

A situação histórica inaugurada no mundo a partir da década de setenta, pela hegemonia das estratégias político-econômicas do capitalismo mundial, replicadas no Brasil no início dos anos noventa, com o neoliberalismo em ascensão, trouxe mudanças na configuração dos processos de produção e na formação cultural no País. A organização das políticas públicas em educação, como elemento da totalidade, também tomou novos rumos estruturantes, redefinindo ideologicamente sua dinâmica e seu discurso para a crítica ao assistencialismo.

Em vários níveis de gestão pública, é possível apreender elementos ideológicos que naturalizam a ideia de uma educação redentora, capaz de reverter quadros sociais de exclusão. Mesmo com um componente que reconhece a responsabilidade estatal na tarefa de educar, o cerne do discurso permanece vinculado à educação remediadora, indenizatória ou reparatória. Entre os gestores do *Mais Educação*, a questão da violência urbana é um dos argumentos marcantes nessa linha de pensamento:

O que acontece quando o Estado falha na educação, ela (a criança) vai para a Papuda, para a Colmeia, vai para o sistema penal. Precisamos cuidar das crianças para evitar que cheguem ao sistema penal. Se o Estado falha, é inevitável isso. Veja o Rio de Janeiro. Porque o tráfico tomou conta dos morros? Quando o Estado se ausenta, alguém toma conta. É o chefe eleitoral da região, ou é o bandido, ou o traficante, mas alguém vai entrar... A educação integral pode contribuir muito neste sentido, se o aluno ficar mais tempo na escola.” (E3-17-A).

A declaração corrobora a percepção de que as políticas sociais, em especial a de educação, aproximadamente um século e meio após sua institucionalização, ainda estão sob a égide da compensação social ou da ação preventiva ao alegado caos geral. No campo da educação, sua dimensão de formação humana emancipatória, desinteressada, no sentido gramsciano, está fortemente secundarizada. Segundo Pedro Demo (1994, p. 23):

[...] política social deve ser, sempre que possível, emancipatória, unindo autonomia econômica com autonomia política. O processo de

emancipação funda-se, simplesmente, em duas pilastras mutuamente condicionadas: uma econômica, voltada para a auto-sustentação, outra política, plantada na cidadania. Trabalhar/produzir e participar definiriam as oportunidades históricas das pessoas e sociedades, desde que almejem projeto próprio de desenvolvimento. Não é ideal social ser assistido, a menos que seja inevitável. Uma sociedade se faz de sujeitos capazes, não de objetos de cuidado.

Assim no Brasil como na América Latina, o contexto das mudanças globais econômicas, políticas e sociais gerou um impacto (CUNHA, 2011) sobretudo a partir da década de 1990, na vida social e política.

Hoje confrontamos novos mecanismos de dominação, ou interdependência desigual, nos distintos campos da atividade humana, incluindo a educação. [São os] aos mecanismos próprios da atual fase da globalização e suas consequências em termos de agudização da pobreza, da exclusão, da iniquidade e do desemprego, que se manifestam de maneira persistente em todo o mundo, inclusive nos países desenvolvidos. A América Latina não é exceção à regra. (SANDER, 2003, s/p).

No campo educacional, várias reformas foram empreendidas, com poucos resultados, sobretudo por terem inspiração neoliberal e por desconsiderar as especificidades locais.

A reforma implementada pelo Mare²⁷ institucionalizou, pela doutrina neoliberal, grandes mudanças nas áreas de atuação do Estado, em especial, as sociais.

Na universalização do capitalismo, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo-se responsabilidades públicas para a sociedade civil. Um Estado enxuto e forte passou a se delinear por um conjunto de reformas lideradas pelo próprio Poder Executivo, com a participação de algumas instituições e sem mediações das associações e entidades. (SANFELICE, 2003. p. 1396).

A relativização burocrática nos processos administrativos incentivou a expansão do setor privado na educação, impactando também em outras áreas sociais. O governo brasileiro adotou uma postura, em grande parte subserviente em relação ao capitalismo mundial. O País experimentou um quase desmonte social, com o aprofundamento da miséria, do desemprego e da exclusão da escola. Neste campo, o discurso, constituindo a ideologia que refletia a prática material, era o da *qualidade total*. (GENTILI, 2007)

Imperou no campo educacional a lógica meramente econômica da eficiência (diminuição de gastos) com produtividade (aumento dos resultados) e evidenciou-se um

²⁷ O Mare – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado foi responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, aprovado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em novembro de 1995.

processo de cooptação sem precedentes. As agências de financiamento internacional e o governo neoliberal praticaram uma política de sujeição dos intelectuais pelo acesso a contratos internacionais, enfraquecendo os grupos de oposição (GENTILI, 2007) e desestimulando seus processos organizativos, formativos e o teor de suas demandas.

O fenômeno que ocorreu no Brasil foi experimentado também por toda a América Latina, preservando basicamente as mesmas características. Segundo Krawczyk (2002, p. 634.):

[...] para los organismos internacionales la reforma con más transcendência en la región fue la operación de un nuevo modelo de organización y gestión de la autonomía escolar. Con estas acciones se pretendía reducir los gastos del gobierno central en educación, conforme las políticas e ajustes economicos y reformulación del papel de los Estados nacionales.

Na órbita de organização da política educacional, esta estratégia se materializou por:

[...] modificações nos sistemas de ensino, induzindo processos de privatização, desvalorização de profissionais do magistério, descentralização, [...] bem como reconfigurando as políticas educacionais [...] Neste intento, para recompor os meios de reprodução, o capital intervém, apropria e modifica o campo social, em especial as políticas para a educação obrigatória pública [...] (SILVA, In. CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011, p. 333).

A escola, vista como um empreendimento, objetivava a formação de trabalhadores-consumidores, voltada para resultados, dentro de uma perspectiva “utilitarista-credencialista”, aqui explicada por Silva (2002, p. 151):

Nesta concepção utilitarista-credencialista, são dois os eixos norteadores das funções da escola pública subjacentes às políticas em curso: formar consumidores dos produtos industrializados importados e o trabalhador polivalente exigido pelas demandas do mercado. Na educação, ainda dentro da concepção utilitarista-credencialista, os controles, a centralização das decisões e dos processos de avaliação institucional são instrumentos punitivos, seletivos e discricionários, instituindo-se formas classificatórias para as instituições e para as pessoas, fundadas no princípio de rendimento e da produtividade.

A tendência ao intervencionismo em educação expressa a materialidade histórica das relações produtivas, enfatizando o controle privado da área de educação e a propensão à formação humana desigual e fragmentada. Segundo Frigotto (In GENTILI; SILVA, 2007, p. 65), esta lógica consubstancia-se na:

[...] defesa da educação básica para uma formação abstrata e polivalente pelos homens de negócio – condição para uma estratégia de qualidade total, flexibilização, trabalho integrado em equipe – é uma demanda efetiva imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção. Esta perspectiva sinaliza o horizonte e os limites de classe, os dilemas e conflitos face à educação e formação humana que historicamente a burguesia enfrenta.

As políticas sociais historicamente são pautadas pela pressão popular. A legislação nos primórdios da revolução industrial, de tom protecionista e compensatório, institucionalizou-se ao arremedo de políticas sociais, porém não pela iniciativa unicamente governamental. As frequentes vitórias dos grupos sociais organizados, nas mais diferentes épocas, na maioria das vezes impactados pelo conflito entre capital e trabalho, produziram resultados que determinaram novas regulamentações sociais com implicações na pauta da agenda pública. Quando o movimento é inverso e a agenda pública é pautada pela sociedade política, a efetividade das políticas raramente acontece ou é inócua.

Segundo Shiroma (2007, p.8):

as políticas públicas, particularmente as de caráter social são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando em grande medida a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

Para Berhing e Boschetti (2011), a proteção social ofertada pelas políticas públicas é o consubstanciamento das respostas do Estado e as formas de enfrentamento da questão social no capitalismo, fundamentada nas relações de exploração do capital sobre o trabalho, enquanto os sujeitos históricos engendram meios para seu enfrentamento.

As relações sociais capitalistas produzem reflexos na esfera da reprodução social, dependendo de como homens e mulheres em seu conjunto produzem um determinado período histórico. A perspectiva aligeiradora e pragmática da escola dada, entre outros elementos, por força da orientação das políticas sociais e educacionais opõe-se a uma formação humana onilateral, constituindo uma sociedade na qual cada vez mais os sujeitos são reproduzidos historicamente em uma perspectiva individualista, alienadora, subserviente à lógica do capital.

A dialética do movimento entre a pressão popular e as respostas dadas pelo Estado para as demandas sociais é que dá efetividade à agenda pública. Quando uma política social é unilateralmente pautada, apenas pela estratégia governamental, sem encontrar respaldo nas bases sociais, nos movimentos populares, na comunidade acadêmica e na aclamação popular, perde sua sustentação e efetividade.

Um exemplo de adesão imediata é uma pauta há muito consolidada no âmbito da política pública de educação – o atendimento de jovens e adultos. Independente das circunstâncias governamentais ou eleitorais na política pública recente, a proposição nesta área tem adesão imediata e é rapidamente incorporada por gestores, educadores e setores comunitários. É uma reivindicação urgente na educação brasileira, apesar das divergências quanto a sua forma.

O movimento de superação da escola de turnos busca encontrar respostas nas proposições atuais de escola de tempo integral, cuja retomada foi pautada recentemente na política pública educacional. Sua efetividade pode se dar à medida que Estados e Municípios sejam convencidos pela União a aderir à sua oferta indutora de ações estratégicas para o desenvolvimento de política de educação integral local, ainda que orientadas nacionalmente nos aspectos legal e político-pedagógico.

A grande contradição da política social no capitalismo é justamente que proposições emancipatórias são incompatíveis com as necessidades imediatas impostas pelo mercado e por uma sociedade fundada na produtividade competitiva. Na atualidade, as políticas sociais acabam tornando-se mediação entre capitalismo vigente e vindouro, resultando em ações de amenização da miséria e manutenção da sociedade de classes.

1.1.1 A agenda pública da política educacional brasileira sob o prisma das desigualdades sociais

A política educacional foi, neste estudo, trabalhada com base na ideia da discussão e concretização de um planejamento governamental que unifica ações, projetos e programas em torno da área da educação, conforme seu entendimento do que sejam as demandas da área, sua eleição de prioridades, em consonância com o projeto de sociedade, sua opção política maior.

As políticas estatais respondem ao estágio de reorganização do capital, assegurando a reprodução da força de trabalho na qual a escolarização, com tendência à especialização humana, tem um papel preponderante. As tecnologias de informação e o

mercado decorrente desta forma de organização econômica demandam uma nova forma de organização escolar na qual seria pertinente a oferta formativa de um novo trabalhador para o mercado, com um perfil polivalente e domínio permanente das tecnologias.

No entanto, para além da qualificação da força de trabalho e das possibilidades empregatícias, a escola guarda contradições próprias da divisão social do trabalho. Para Offe (1984, p. 128)

[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas.

Outra dimensão importante é a “inclusão excludente”²⁸, pela qual as classes populares são compensadas pelas “dívidas causadas” pelo Estado ao longo de sua história. A oferta de educação de jovens e adultos, modelo desse processo, é justificada pelo fato de recuperar oportunidades de aprendizagem daqueles que não se escolarizaram em idade própria. É uma forma velada do Estado “saldar sua dívida” histórica com os “excluídos” pela via assistencial para:

[...] caracterizar a exclusão com face de inclusão, pela benevolência do Estado, frente à ‘carência dos indivíduos’. Não é ele de per si, a exclusão. Esta se dá também nas políticas sociais das sociedades capitalistas desenvolvidas, uma vez que no limite, o conflito capital-trabalho permanece mantendo a desigualdade social. (SPOSATI et al, 1998, p.31).

O não reconhecimento da cultura popular e a reivindicação para a superação da mera inclusão pela escola são criticados por Paro (1988, p 45):

Quando se admite que o povo esteja condenado ao atraso, parece difícil falar em meras ‘diferenças culturais’ como pretende essa concepção, sem que esteja embutido também o pressuposto da existência de graus qualitativos de cultura, e a conseqüente inferioridade da cultura das camadas populares. A adesão a esta concepção engendra, na prática, uma ação escolar que lembra muito os programas de educação compensatória.

²⁸ O termo “inclusão excludente” é aqui aplicado com base na explanação de Kuenzer (2002, p. 92), que com um olhar materialista-dialético entende a inclusão como um conjunto de “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.”

Tal postura, cuja linha de atuação assistencialista é foco central, é revelada pela contradição da busca pela harmonia entre práticas pedagógicas moralistas e de assistência social e a condução política e pedagógica autoritária e protecionista em sala de aula, que tem por intenção “melhorar” os alunos como pessoas, livrando-os de sua cultura ao passo que incorporam os conhecimentos da escola.

as crianças pobres sabem e fazem muitas coisas através das quais garantem sua subsistência, mas por si sós não têm condições de aprender o que é necessário para sobreviver numa sociedade letrada (RIBEIRO, 1986. p.39).

O discurso compensatório toma conta da proposta pedagógica que, em seu encaminhamento didático, pretensamente consideraria tais deficiências e diferenças, configurando um ambiente de aprendizagem igualmente compensador, desigual e excludente.

Compreender a política social alinhada com a compensação das desigualdades, na tentativa de contemplar “territórios de exclusão” exige a reflexão sobre a violência física e social, produto ou reprodução da alienação do trabalho na sociedade de classes. Multiplicada em escala exponencial, resultado da injustiça social própria do capitalismo, a violência invade os espaços educativos na mesma proporção em que, contraditoriamente, afasta e exclui os jovens da escola. Sua permanência desde os primórdios da vida de muitas crianças, além da superexposição nos meios de comunicação, ainda faz com que as agressões sejam uma segunda natureza da sociedade à qual elas se integram ao longo de seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de alterações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos. E o mais complicado: o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática. Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado (ABRAMOVAY, 2005, p. 54).

O ser humano faz uso de violência para impor sua vontade de várias maneiras. Uma delas é pela monopolização dos meios de produção, ou seja, pelo uso da força determinado pelo poder econômico. Outra forma de monopolização, possivelmente advinda desta anterior, é a dos monopólios de força (estatais ou não) em busca do

controle ou da adequação do comportamento social, em busca fetichizada de um “cidadão ideal”, total cumpridor de seus deveres e de conduta ilibada.

Há uma relação direta entre a divisão²⁹ de funções na sociedade pela especialização do trabalho, colocada entre as cadeias de ações que ligam os indivíduos, e o uso da força e o seu consequente autocontrole social. É uma relação direta que dá o tom da construção de nossa sociedade complexa, na qual o tecido da cadeia das ações do “Homem civilizado” é determinado por vários fatores e valores impostos.

Assim a estratégia compensatória apresenta sua configuração política. Essa falsa opção que os excluídos fizeram tem sua explicação em suas origens históricas, uma vez que o Estado é a expressão da sociedade civil. Segundo Hofling (2001, p. 5):

Em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’ não usufruem do progresso social.

Os ideais das revoluções burguesas já inspiravam os liberais, que em suas reformas pautaram o signo da igualdade entre as pessoas e as oportunidades, restando aos “indivíduos” a opção de aceitá-las ou não. Esse “espírito individualista” de sucesso delineou as propostas de instrução pública desde então, vendendo-as ao imaginário social como forma de ascensão, progresso cultural e econômico. Tal pensamento consolidou-se com a gradativa transferência do papel de educar da Igreja para o Estado e a efetiva expansão do ensino público.

Para Machado (1991, p.40):

O século XIX se caracteriza pela tentativa de organização dos sistemas de educação, mas também pela diferenciação das instituições escolares. Ao mesmo tempo que se organiza, ele se diferencia, e este processo, por ser contraditório, não significa que seja paradoxal. A perspectiva de enriquecimento da burguesia se verifica pela possibilidade de expropriação dos meios de produção antes dispersos entre produtores independentes e pelo empobrecimento crescente do proletariado. Esta contradição invade o terreno escolar e aí, a necessidade de demarcação da diferença se manifesta, surgindo polarizações como entre a formação profissional, o humanismo e as ciências. O movimento operário reage e reivindica a educação integral, sem essas dissociações.

²⁹ A ideia de divisão social do trabalho é aplicada aqui com base no escrito de Marx e Engels (2002, p.41), a Ideologia Alemã, que explicita o seu sentido. “Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e assenta, por sua vez, sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e postas umas às outras, implica, simultaneamente, a repartição desigual do trabalho e dos seus produtos, tanto em qualidade como em quantidade; dá origem a propriedades cuja primeira forma, o embrião reside na família. [...] Além disso, a divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse de cada um dos indivíduos ou de cada uma das famílias e o interesse comunitário de todos os indivíduos que se relacionam entre si.”

As políticas sociais, desse modo, vivem a contradição dos avanços e recuos de percurso histórico pautada na dimensão da igualdade *versus* desigualdade. A agenda da política pública no contexto do capitalismo tem como argumento central a defesa da superação das desigualdades sociais.

Marx e Engels mostrarão que esta igualdade não significa mais que desigualdade, e que a superestrutura social e suas instituições não funcionam de forma autônoma face à estrutura da produção material. O que os homens produzem e sobretudo o modo como produzem determinam o modo de ser dos indivíduos. As condições materiais da produção capitalista conferem, inerentemente, condições diferentes aos indivíduos, conforme a sua forma de inserção social, habilitando-os a enfrentar desigualmente a concorrência. (MACHADO, 1991, p. 40).

A desigualdade de renda e conseqüentemente a de acesso aos bens culturais e ao conhecimento historicamente produzido, em seu conjunto, representaram, até a instalação do processo de industrialização brasileiro, uma barreira ao ingresso escolar e refletiram

[...] em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente [...] com um impacto notório no acesso e na permanência da educação. (CASASSUS, 2002, p. 38).

No Brasil, a solução estatal à época, cujo aprofundamento é objeto de reflexão mais detalhada do próximo capítulo deste trabalho, foi a expansão do atendimento, ampliando a urgente oferta de escolaridade a um número significativamente maior de crianças, em verdade, trabalhadores e consumidores em plena formação básica.

Contraditoriamente, a ampliação da oferta significou a imediata redução da jornada escolar e, mediatamente, a deturpação de seu propósito, qual seja, a formação humanística. Ainda que tradicional, ela impactava em qualidade. No entanto, a ampliação da oferta não acompanhou o proporcional investimento nas condições de ensino, e a necessária reestruturação do sistema e dos equipamentos escolares e de formação, enfim, de todas as condições educativas, necessárias ao acolhimento de um maior número de jovens.

À medida que os sistemas educacionais vão se expandindo, pode-se pensar que a brecha da desigualdade na educação vai diminuir. [...] Contudo a não ser que se produzam políticas públicas mais intencionadas e mais efetivas destinadas a modificar a situação a probabilidade é que a inércia de base fará com que se mantenham os altos níveis de desigualdade. (CASASSUS, 2002, p. 38-39).

A agenda pública em torno da igualdade social complexificada em outros elementos conjunturais, como a intensificação dos debates sobre educação, ganha destaque no Brasil assim como em outros países da América Latina, no recente contexto neoliberal. O discurso recorrente foi o do atendimento das desigualdades incrementado pela defesa da oferta de uma educação de qualidade.

Quando se detectou que a qualidade da educação era deficiente, as políticas governamentais começaram a focar a melhoria da qualidade. Como vimos anteriormente, a emergência do tema da qualidade em educação fez-se presente na América Latina no início dos anos 90 – dez anos depois de nos EUA e na Europa. Nestes, durante esse tempo, foram elaboradas e aplicadas políticas destinadas a melhorar a qualidade. Essas políticas estavam centradas em temas de gestão, e particularmente naqueles que introduzem medidas de mercado, fundamentadas no princípio de que se melhora a qualidade fazendo com que as escolas concorram entre si para captar novos alunos. Essas políticas foram transferidas como políticas públicas aos países da América Latina. Este foi o conteúdo fundamental das modernizações da educação nos anos 90. (CASASSUS, 2002, p. 49).

Esse contexto, guardadas as devidas especificidades históricas, políticas e culturais, replicou-se também no Brasil, e as políticas para a educação assumiram as características do Estado em formação:

As políticas educacionais, em especial, são ‘formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social’. Assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HOFLING, 2001, p.2).

O assistencialismo por sua vez produz conformismo e mais opressão. Para Henriques (2005, p. 19):

[...] o assistencialismo não se nutre de uma fé, ele se nutre de perversidade, ele se nutre de fragmentos. Quando se fragmenta relações sociais, gera-se concretamente a simetria nos processos de formação, pode-se estabelecer relações de troca que são cegas para os outros atores. Então, a fragmentação é a unidade mais importante de uma agenda assistencialista e todos os desvios que daí decorrem.

As agendas assistencialistas e compensatórias, apesar de serem objeto publicitário atraente, e componente por vezes central da dinâmica eleitoral, impõem a manutenção da situação de pobreza, ocultando a real possibilidade de transformação social. Diante desse quadro, e da longa jornada de trabalho, mães, pais e responsáveis veem a escola de tempo ampliado como solução para a guarda dos filhos. A experiência nesse sentido é também percebida pelos gestores do *Programa Mais Educação*:

Eles não têm com quem deixar as crianças que ficam expostas aos perigos de dentro e fora de casa. Isso a educação integral proporciona, essa proteção à criança, pois ela fica em um ambiente seguro, não está mais solta na rua. Os pais acham ótimo que os filhos estão seguros na escola e ficam empolgados. Já ouvi comentários de pais pedindo e dizendo que seria importante que eles ficassem na escola mais tempo, daí a importância de se ampliar o tempo na escola. (E2-7-A).

A respeito da reação e da participação da família no processo, os discursos apontam que a jornada ideal, no lugar daquela que realizaria o direito da criança à educação de qualidade, é a que atende às necessidades de mães e pais trabalhadores.

Acho ideal doze horas porque é o horário que os pais saem para trabalhar e voltam tranquilos. Pode ficar muito cansativo para as crianças pequenas, mas para os pais que trabalham e não tem com quem deixar seus filhos, seria ótimo. Agora já para os jovens o período de doze horas seria muito longo, poderia ser sete que já estaria bom. (E2-6-A).

As afirmações reiteram uma prática institucional que ainda não rompeu com sua história de política compensatória. No Distrito Federal, a contradição é patente, uma vez que a Cidade, como produto do processo de transferência da Capital Federal, foi pensada e concebida para ser exemplo de cidadania e justiça.

Tais elementos revelam uma contradição do *Programa* a ser superada. Trata-se de sua tendência a vincular-se à tarefa de “ressocialização” e “prevenção da situação de risco” para crianças e jovens, ou seja, se a criança ou jovem não estiver submetida a situações de violência doméstica, abuso sexual, trabalho infantil e outros tipos de “riscos sociais”, estará protegida. Segundo um gestor nacional, “[...] entra também um pouco a questão assistencial, de não deixar o menino solto na rua, o menino menor também precisa estar em atividades educacionais, ele está aprendendo.” (E1-14-A).

A escola não pode e não deve, por si só, resolver as mazelas sociais. A expectativa de que seja uma instituição redentora é equivocadamente cruel, pois distorce o propósito humanizador da educação, movendo-o para o assistencial.

O conflito de concepções revelou-se nas entrevistas, quando gestores distritais do *Programa* afirmavam uma direção oposta à puramente assistencial:

Na medida em que oferece oportunidades que o aluno não teria, a educação integral está trazendo outras atividades no turno contrário. Hoje a gente está trabalhando com outra visão, a de um turno só, que começa de manhã e termina à tarde. Neste momento de transição a criança tem ainda os componentes curriculares num turno, Português, Ciências, Matemática, História. No outro turno ele vai para a escola ou continua lá, almoça ou então volta lá para ter outras atividades,

como teatro, música, dança, línguas; outras atividades que ele não teria. Hoje a gente vê um menino de classe média e ele tem isso oferecido pelos pais, com custo. Agora, o Estado oferecer isso é democrático, pois ele vai concorrer com os outros meninos, com o mesmo patamar de conhecimento, de visão de mundo. É essa concepção de educação integral que é a perfeita para mim, que é a de criar oportunidades novas para ele. A ação deste tempo educativo é que vai fazer a diferença na formação deste cidadão integral, para exercer plenamente a cidadania. (E4-2-A).

A concepção compensatória de educação visa às carências e lacunas sociais, porém materialmente não contribui para a superação daquela situação de risco social. Ao equalizar diferentes necessidades humanas no campo intelectual, familiar, linguístico, alimentar, de saúde e lazer, em um equivocado exercício de simulação de igualdades, valoriza os sucessos individuais; a ideia de competição e justaposição acrítica no sistema capitalista configura uma fábrica de desigualdades, supressora do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade, no sentido das múltiplas dimensões que compõem a vida humana.

Vista historicamente assim, a escola que se reivindica integral, que na essência tem fundamentos compensatórios, até hoje reclamada nos discursos das políticas públicas, fracassou na “ressocialização” das crianças. E em sua perspectiva de homogeneização, de pretensa garantia dos direitos fundamentais, reproduz o discurso ideológico que muitas vezes, na aparente defesa da diversidade, legitima o aprofundamento das diferenças sociais.

Tal construto tem alçado hegemonia nos discursos acadêmicos e faz-se urgente e necessária uma contra hegemonia consubstanciada em esforços cotidianos na defesa da “supremacia da evidência” (HOBSBAWM, 1998) histórica como forma de proporcionar uma ciência libertadora e “uma História comprometida com a criação de propostas libertadoras e de emancipação da grande maioria dos homens e mulheres explorados, oprimidos e subordinados na sociedade capitalista em que vivemos” (PRESTES, 2010 p. 11).

A *educação integral*, compreendida como *educação de tempo integral* ou ainda *política de atenção integral* ou qualquer outra identidade que se queira dar a essa estratégia educacional, trata originalmente de ampliar a jornada escolar, expondo a criança a um maior tempo de atividades escolares, seguindo a ideia de que quantidade gera qualidade.

Essa premissa não é verdadeira por si só. Depende da efetividade de outros elementos constituintes da escola de tempo integral como a formação de profissionais de educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem.

Não é esta a realidade da educação brasileira, fruto de uma sociedade que ainda não superou o quadro da desigualdade social promovida pelo capitalismo. Políticas sociais no escopo intersetorial são necessárias, junto às educacionais, da mesma forma, qualificadas, mas não sem a perspectiva mais ampla de superação do capitalismo, condição básica para a emancipação humana.

1.2 Contextualização sócio-histórica da escola de tempo integral

O ensino da história da educação brasileira tradicionalmente prioriza uma temporalidade linear que sugere uma interpretação anacrônica da realidade. De acordo com esse prisma, o tempo histórico sofre recortes arbitrários que não consideram as continuidades e descontinuidades de experiências pedagógicas nas políticas e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

A superação desse entendimento e dessa prática está na compreensão de que não existe linearidade no desenvolvimento histórico do pensamento pedagógico; concepções hegemônicas em diferentes momentos coexistem e movimentos pedagógicos são síntese de determinações do contexto social, político e econômico e, ao mesmo tempo, dialeticamente conexos à sua constituição.

O *Programa Mais Educação*, como política pública, é fruto de análise, planejamento, acertos e erros, e está inserido no tempo histórico atual em um movimento orgânico, conjuntural e dinâmico.

Assim, a conjuntura que abriga o objeto de investigação é composta pelo acúmulo do percurso histórico em mediação com as organizações e relações sociais pelas quais sujeitos históricos constroem a realidade cotidianamente.

O *Programa Mais Educação*, como política pública, é fruto de análise, planejamento, acertos e erros, e está inserido no tempo histórico atual em um movimento orgânico, conjuntural e dinâmico.

O compromisso com o exercício da contextualização histórica significa analisar dialeticamente a realidade componente da totalidade, considerando que a dialética “é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do

desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do [ser] histórico” (KOSIK, 2002, p.39). Ou seja, antes de tudo é analisar de que realidade se fala, e qual a relação de seus elementos constitutivos com seu todo, como se compõe o movimento do todo.

1.2.1 A gênese da escola de tempo integral e o movimento em torno da duração da jornada escolar

O fenômeno analisado nesta tese possui sua gênese no início do século passado. O período que vai da proclamação da República no Brasil, em 1889, até 1920 é constituído de mudanças decisivas na cena social e política do País.

Esse período, de crescimento da economia, destaca-se a paulista, que cresceu de forma sensível.

Em verdade, a aceleração do desenvolvimento de São Paulo inicia-se propriamente no último quartel de século XIX, com a rápida expansão da cultura cafeeira em seu território. Até essa época, a liderança do país, inclusive no aspecto econômico, pertencia ao Rio de Janeiro e à região fluminense. (ANTUNHA, 1976, p. 20)

Em *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo (1971, p. 653) observa a relação entre as mudanças em curso e a cena política e econômica que consolidava-se:

Foi nesse ambiente de agitação de ideias, de transformações econômicas e de expansão dos grandes centros urbanos, que se iniciou no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento reformador da cultura e da educação. O primeiro sinal de alarme que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar, foi a reforma empreendida em 1920 por Sampaio Dória, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deveriam desmoronar. Mas, não só as resistências eram muito fortes para que a obra, encetada e interrompida no primeiro ano, pudesse desenvolver-se e produzir todos os seus efeitos, como também, ainda que fugindo à orientação puramente administrativa, essa reforma, limitada ao ensino primário, concentrava os seus melhores esforços na transformação de métodos e técnicas.

Esta mudança impulsionou a expansão da escola elementar em São Paulo, que em 1930 contava com “50 grupos escolares, que reuniam 1233 classes, com 58.689

alunos matriculados, além de 119 escolas isoladas de professor único, com 2840 alunos³⁰.”

A escola elementar pública em São Paulo foi a que mais cresceu, em confronto com a particular, e esse crescimento acelerou-se depois dos anos 1960. Houve, desde os anos 1970, o que se chamou de

[...] ‘democratização quantitativa’ da escola quando grande contingente dos filhos das pessoas de mais baixa renda entrou na escola pública. Essa forte ampliação das matrículas não foi o suficiente para absorver a demanda da população em idade escolar; o momento era de forte chegada de levas de migrantes à cidade e de alta pressão populacional em crescimento galopante (MARCÍLIO, 2005, p. 252).

O percurso da escola pública até a sua quebra de jornada acelerou-se até 1908 nos grupos escolares, cuja naturalização de jornada reduzida consolidou-se na década de 1930, impulsionada pelas reformas paulistas da década de 1920.

Na organização do sistema público de ensino primário paulista, a construção de grupos escolares ou escolas graduadas assumiu um papel muito importante. Embora seja notável o seu aumento nas primeiras décadas do século XX, foram insuficientes para atender a demanda de alunos, como também acabar com o ensino efetivado nas chamadas escolas isoladas. Entre as soluções apresentadas para ampliar o atendimento das crianças, houve, num primeiro momento, a divisão do horário escolar em dois turnos e, em três, no final dos anos 20, para se otimizar o uso do espaço escolar, pois construir mais prédios significava ônus financeiro. Com isso, ocorreu a diminuição do número de horas que as crianças deveriam permanecer na escola, sendo necessária a adequação dos programas a serem cumpridos. Até meados de 1908, todas os tipos de escolas funcionavam em um único período. (VICENTINI; GALLEGGO, 2012, s/p).

Sampaio Dória, convidado por Washington Luis para assumir a direção geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920, inicialmente realizou um recenseamento escolar. Os resultados revelaram um índice insatisfatório de acesso à escola. Das crianças residentes à época, no Estado de São Paulo, 32,08% estavam matriculadas. Em Antunha (1976), encontra-se uma discussão acerca dos resultados deste censo:

Os resultados do censo foram surpreendentes. A suposição de que o número de crianças em idade escolar que não frequentavam escolas fosse o equivalente ao das que frequentavam mostrou-se completamente em desacordo com a realidade. O censo revelou que das 547.975 crianças de 7 a 12 anos residentes no território estadual, apenas 175.830 se encontravam matriculadas nas escolas públicas e

³⁰ Diretoria Geral do Ensino. Estatística Escolar de 1930.

particulares. Permaneciam, pois, sem receber qualquer espécie de instrução 372.145 crianças de idade escolar primária. O problema era, portanto, muito mais grave do que se supunha. As medidas anteriormente propostas não seriam mais suficientes e a campanha deveria prolongar-se. (ANTUNHA, 1976, p. 185).

Os resultados do recenseamento escolar impulsionaram a reforma, realizada por Sampaio Dória na década de 1920 que contou fundamentalmente e inicialmente com dois instrumentos legais, ou seja, a Lei nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e o decreto que a regulamentou. Em seu título X, artigo 15, que trata das escolas primárias, esta lei preconiza que:

Nos lugares em que fôr excessiva a matricula de analphabetos, o governo poderá desdobrar em dois periodos, de 3 horas, as escolas isoladas e as classes de escolas reunidas e grupos escolares e lhes dará duas sédes onde fôr rarefeita a população escolar. (SÃO PAULO, 1920, s/p)

Para regulamentar a Lei, no ano seguinte foi criado o Decreto nº 3.356 de 31 de março de 1921 que deu continuidade à “*refôrma da Instrucção Publica*”. Neste decreto o artigo 99 ratifica o artigo 15 da lei de 1920 quando indica que:

Nos lugares com que for excessiva a matricula de analphabetos o Governo poderá desdobrar em dois períodos, de 3 horas, as escolas isoladas e as classes de escolas reunidas e grupos escolares. (SÃO PAULO, 1921, s/p)

Este decreto orientou a organização das escolas de “um só período” que funcionariam com uma duração de cinco horas diárias, conforme seu artigo 109. “O dia escolar, nas escolas de um só período, é de cinco horas, podendo ser pela manhã.” (SÃO PAULO, 1921, s/p); como também nas escolas “desdobradas” a jornada contemplaria, segundo o artigo 110, § 1.º, “a duração de cada periodo é de 3 horas, havendo entre os dois um intervallo maximo de hora e meia.” (SÃO PAULO, 1921, s/p). O Decreto indica a orientação para a quebra de turnos. “Nas escolas desdobradas, o primeiro periodo receberá até 35 alumnos analphabetos, e o segundo até 40 alumnos, que já tenham tido um anno de alphabetização.” (SÃO PAULO, 1921, s/p).

A Reforma Sampaio Dória trouxe como prioridade “a reestruturação do ensino elementar de modo a garantir vagas para as crianças paulistas que ainda se encontravam fora da escola.” (CAVALIERE, 2003, p, 32).

Porém, diante do quadro da desafiante superação do analfabetismo, a campanha intensificou-se pelo fato das medidas anteriores não surtirem alto efeito (ANTUNHA,

1976). Em 1925, por meio do Decreto nº 3.858, de 11 de junho, as ações foram redimensionadas pelo substituto de Sampaio Dória, por ocasião de sua demissão. Guilherme Kuhlmann, dirigente estadual, substituiu a reforma. Sua ação foi considerada um retrocesso, “recebendo de Lourenço Filho a designação irônica de um movimento ‘rumo ao passado’” (CAVALIERE, 2003, p. 38).

Nesse sentido, outro decreto trouxe um marco legal para as ações investidas. Trata-se do Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, regulamentado pelo artigo 125 da Lei 2.028, de 30 de dezembro de 1924, que “estabelece medidas de caracter financeiro”. (SÃO PAULO, 1925, s/p) e impôs mudanças impactantes à estrutura e ao funcionamento do ensino.

Apesar da reforma de 1925 reger as possíveis condições do magistério à época, ao incluir mais crianças sem ampliar adequadamente a infraestrutura escolar estatal, as ações desqualificaram a massificação da escola. São Paulo sofreu o impacto das orientações e o novo padrão de jornada escolar consolidou-se. Para Cavaliere (2003, p. 38):

A proposição de redução do ensino primário, que criou a possibilidade, bem-vinda à mentalidade oligárquico-aristocrática, de aligeirar a educação popular enfraquecendo o que de melhor existia no sistema, isto é, os grupos escolares. (CAVALIERE, 2003, p. 38).

A experiência foi posteriormente replicada pelas demais regiões brasileiras já sob a lógica do aligeiramento e perda de qualidade, irrecuperável até a atualidade.

A institucionalização da escola de turnos, incluindo o da fome, nas décadas posteriores, inaugurou no Brasil um novo período de organização escolar. Fundado na compactação da escola em seu tempo e organização, para atender a demanda da reorganização do capitalismo que exigia a escolaridade básica para todos, visava atender mais pessoas sem alterar a estrutura, ou seja, sem ampliar o número de professores ou de escolas. O novo formato e tamanho da jornada escolar, modificando-a e diminuindo-a para um período de quatro ou três horas trouxe impactos para a escola.

Não se pode, no entanto, atribuir tão somente ao processo de industrialização e urbanização no Brasil a causa única da expansão em grande escala. Antes de tais processos, a educação já era escassa. Entra em pauta, neste debate, a reflexão acerca de

processos econômicos com certo impacto no quadro atual da educação, como a “sequela do escravismo³¹”.

Segundo Darcy Ribeiro (1986, p. 15) esta situação

[...] vem da colônia que nunca quis alfabetizar ninguém ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs educar o povo. A República não foi muito mais generosa e nos trouxe à situação atual de calamidade na educação.

As mudanças ocorridas na organização escolar replicar-se-iam nos demais sistemas escolares brasileiros com uma série de reformas educacionais, constituindo uma escola pública mínima.

A escola mínima é, antes de tudo, o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infraestruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência. (CAVALIERE, 2003, p. 29).

Contraditoriamente, o impacto infraestrutural da quebra de turnos foi a gênese do movimento de restauração do tempo escolar na dimensão do *chrónos*³² (tempo contado) e do *kairós* (tempo vivido). (ARCO-VERDE, 2003).

Varias foram as tentativas de recuperação da jornada escolar unitária a partir da quebra da organização do trabalho pedagógico em turnos. A contradição deste quadro teve sua gênese na efervescência cultural, política e intelectual que generosamente cultivou um fértil solo para muitas iniciativas educacionais, como o *Movimento dos Pioneiros da Escola Nova*. Junto a ele se apresentaram outras iniciativas, as:

³¹ “O Brasil foi o “último País do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, constitutivo de nossa sociedade, tem um preço que ainda estamos pagando. Com efeito, o escravismo brutaliza o escravo, arrancado de seu povo para servir no cativo, como um bem semovente do senhor. De alguma forma, porém, ele dignifica o escravo porque o condena a lutar pela liberdade. Desde o primeiro dia, o negro também enfrenta a tarefa tremenda de reconstituir-se como ser cultural, aprendendo a falar a língua do senhor, adaptando-se às formas de sobrevivência na terra nova. Ao mesmo tempo, se rebela contra o caiveiro, fugindo e combatendo, assim que alcança um mínimo de compreensão recíproca e de capacidade de se situar no mundo novo em que se encontra”. (RIBEIRO, 1986, p. 15)

³² “O deus do tempo na mitologia grega é *Chrónos*. A história deste deus, criada para explicar a suposta evolução cultural da humanidade, em relação ao tempo, tão claramente distinta e distante, é considerada de caráter mítico. Isto indica que o mito constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do Homem e do mundo em que vive, como traduz, por símbolos ricos de significado, o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência. *Chrónos*, como ‘o senhor do tempo’, por ser seu representante, forneceu aos deuses a imortalidade, dominando os homens com sua superioridade e distinguindo-se daqueles pelas características finitas.” (ARCO-VERDE, 2003, p. 29).

[...] campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, como tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico. (RIBEIRO, 1987, p.75).

Os posicionamentos gestantes do *Movimento da Escola Nova*, que culminaram no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tiveram importante amparo no trabalho e nos escritos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Pachoal Lemme e Sampáio Dória, além de espaços de encontros de professores e outros Manifestos com destaque para os de 1934 e 1959.

Como parte do conjunto de discussões da época, a educação integral foi tema de teses para a *I Conferência Nacional de Educação*, realizada em 1927 na cidade de Curitiba. A tese 105, proposta por Fernando Magalhães, defendia como “inadiável” a implantação da “instrução secundária integral”. Já a tese 100, “A Escola Nova” apresentada por Deodato de Moraes, do Rio de Janeiro, traz elementos do que seria a proposta de educação influenciada por esta vertente, que defendia:

A escola nova, adaptando-se às necessidades decorrentes da época, tornou-se a escola do trabalho, da iniciativa e da virilidade moral. Ela não só adentra a mão do futuro operário como lhe educa o cérebro e fortalece o corpo [...]. O trabalho na Escola Nova constitui um verdadeiro sistema pedagógico, de cultura geral e “integral”, exercitando a atenção, a percepção, o raciocínio, o juízo, provocando o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades. (COSTA, 1997. p. 617).

Defensores da escola pública e de formação integral, os pioneiros propuseram, em um cenário de incipiente industrialização, uma contradição insolúvel ao buscar a harmônica construção de uma escola pública que viesse concomitantemente a atender às necessidades populares e aos interesses das novas classes dirigentes. Situação semelhante já fora criticada pela obra marxiana décadas antes, quando proposição semelhante foi feita pelo projeto de programa do Partido Operário Alemão:

Educação popular igual? O que se entende por estas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública [*Volksschule*], a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45)

O movimento evidenciava uma marcante tendência em “popularizar” o ensino, que estava atado a uma escola escassa e supostamente em rumo à universalização.

A partir deste cenário, o movimento de ampliação do atendimento escolar foi interpretado por Teixeira (1996, p. 91):

Em 1924 o Governo de São Paulo solicita e obtém do Legislativo uma lei reduzindo o período da escola primária a três e quatro anos, conforme a escola fosse rural ou urbana, a fim de poder estendê-la a maior número de alunos. Pode-se datar daí o novo caráter popular da escola primária e, como veremos, a sua deterioração progressiva e progressiva perda de prestígio. A modesta classe média do Império e do começo da República educa-se, com efeito, na escola pública primária e nas escolas normais e técnico-profissionais, e a elite ou a alta classe média, nos ginásios e nas escolas superiores profissionais.

O enfoque dado por Anísio Teixeira³³ a respeito da transformação no atendimento da demanda expressa sua preocupação não apenas com o “aligeiramento” da formação como também com a redução da jornada escolar promovida para operacionalizar a proposta de ampliação do atendimento.

Em 1958, quando publicou o livro *Educação é um direito*, Anísio denunciava a questão da expansão educacional sem qualidade. Uma educação que historicamente atendeu crianças em estruturas escolares que tradicionalmente funcionavam em período integral passava agora ao turno reduzido, em nome da inclusão de mais brasileiros na escola. Estaria posto um novo quadro para a educação com:

Um ensino primário encurtado para quatro anos e reduzido à metade, ao terço e até ao quarto tempo diário de estudos, com os turnos sucessivos de alunos: escolas secundárias em expansão desmedida, com professores improvisados e instalações emprestadas (muitas vezes das próprias escolas primárias) e oficialmente autorizadas, reconhecidas e equiparadas; e por fim, expansão do ensino superior de tipo verbalístico e pseudo-profissional, pelo mesmo processo de autorização e do reconhecimento oficial. (TEIXEIRA, 1996. p.94).

O movimento da *Escola Nova* defendeu uma visão de formação integral e uma escola de jornada integral, identificadas com as novas necessidades de desenvolvimento econômico e social do período, que formassem para as humanidades a partir das experiências práticas, enfim, que atendessem à crescente industrialização brasileira.

³³ A respeito de Anísio Teixeira, cabe aqui uma digressão sobre o importante papel deste intelectual brasileiro. Advogado baiano, discípulo do educador americano John Dewey, iniciou suas experiências de educação integral na década de 1930 no Rio de Janeiro, DF, com destaque para a da Escola Guanabara, quando ocupou a Diretoria da Instrução Pública. Tais proposições avolumaram o movimento em torno da *Escola Nova*. Em sua gestão integrou o *Sistema de Educação Distrital* e criou a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Afastado pelo Presidente Getúlio Vargas, Anísio Teixeira voltou para sua cidade natal, Caetité na Bahia, e retornando ao Rio de Janeiro somente em 1945, por ocasião da queda do ditador.

As *Escolas Classe* e *Escolas Parque*, na cidade de Brasília, recém inaugurada capital do País, em certa medida materializaram esta proposta na década de 1960. Inspiradas pela experiência anisiana da Escola Carneiro Ribeiro, de 1950, as primeiras priorizavam as atividades curriculares, e as segundas, no contraturno, as atividades esportivas e artísticas buscando o pleno desenvolvimento das crianças. Revolucionária na arquitetura de Oscar Niemeyer e na concepção pedagógica, a proposta conheceu seu ocaso com o fim da democracia e início do regime ditatorial.

O período autoritário, a partir de 1964, representou um retrocesso na educação brasileira, especialmente do ponto de vista da integralidade formativa. A escola da ditadura, instituída com base em parâmetros de autoritarismo, moralismo cívico, tecnicismo e pragmatismo, deixou como herança, na história da política educacional brasileira, um panorama de exclusão e despolitização. Os índices de evasão e repetência deste período aumentaram consideravelmente, refletindo-se na década posterior sem que políticas públicas respondessem propositivamente aos indicadores.

Ao final dos anos de 1970, a reprovação, seguida da evasão, já era identificada como problema capital de nossa educação. Nos anos seguintes, será enfrentada com políticas sistêmicas visando reduzi-la, cuja expressão mais acabada é a sua proibição em determinadas etapas, por meio das políticas de ciclos, implantadas em vários sistemas de ensino. Entretanto, mesmo em sistemas que não a proibiram administrativamente, generalizaram-se programas de combate à reprovação. (OLIVEIRA, 2007, s/p)

A crise de qualidade do ensino agravou-se e

[...] ao invés de enfrentá-la pela diminuição do número de alunos por sala; do aumento de número de horas de aula por dia e do número de dias de aula por ano; da qualificação dos professores; da melhoria do material didático e de sua distribuição gratuita; da adaptação dos meios didático-pedagógicos às características sócio culturais das crianças, os pedagogos [em verdade, tecnocratas] da ditadura lançaram mão de mecanismo paternalista. (CUNHA; GÓES, 1999, p.57).

A política de assistencialismo fortaleceu-se no país e começou a ser questionada somente após um longo período de imobilismo político e educacional.

Mais tarde, com a redemocratização, novas reflexões e propostas foram desenvolvidas, com destaque para o projeto dos *Centros Integrados de Educação Pública* (Cieps), movimento inspirador de várias propostas de ampliação de jornada escolar e de educação integral no Brasil. Os Cieps receberam a influência das

experiências anisianas no Rio de Janeiro, nos anos de 1930, na Bahia, na década de 1950 e em Brasília, a partir de 1960.

A magnitude dos *Cieps*, idealizados por Darcy Ribeiro, concebidos arquitetonicamente por Oscar Niemeyer e popularmente conhecidos como “Brizolões”, em seu conjunto é um marco histórico para a educação brasileira. A capacidade média de atendimento era de mil alunos que permaneciam na escola em período integral e, ao longo do dia de atividades escolares, faziam suas refeições, higiene, esporte e lazer; recebiam atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática, entre outros elementos constitutivos. O projeto incluía ainda o abrigo de crianças desamparadas, “os alunos-residentes”, dentro da escola, assistidas por um casal residente. Segundo Ribeiro (1986, p.30):

O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. O projeto Alunos-Residentes não pretende resolver o grave problema social da criança carente e marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana novas e produtivas formas de tratar a questão.

A meta fundamental do *Programa Especial de Educação* era “instituir progressivamente uma rede de escolas de dia completo [...] implantados nas áreas de maior densidade e de maior pobreza” (RIBEIRO, 1986, p. 17). O inovador projeto arquitetônico dos prédios escolares foi novamente de Oscar Niemeyer e a estrutura contava com as seguintes construções: um edifício principal de três pavimentos com salas de aula, centro médico, cozinha, banheiros e áreas livres para apoio pedagógico e recreação. O complexo total ainda contava com ginásio esportivo, biblioteca e dormitórios. Algumas unidades tinham piscina.

O Estado do Rio de Janeiro criou literalmente uma indústria de construir escolas, onde todas as estruturas de concreto dos *Cieps* eram pré-fabricadas. O projeto educacional gerou emprego para os fluminenses dentro e fora das escolas, ao mesmo tempo em que garantia o presente e futuro de seus filhos.

Na *Passarela Professor Darcy Ribeiro*, na avenida Marquês de Sapucaí, conhecida como Sambódromo³⁴ do Rio de Janeiro, funcionaram, desde 1984 até serem extintos pelo Prefeito Cesar Maia em 2011, dois *Cieps* de educação infantil. Ao longo

³⁴ Apelido criado pelo antropólogo Darcy Ribeiro.

de todo o ano, os camarins da *Passarela* eram salas de aula com educação de tempo integral.

Um ponto diferencial do projeto e nunca superado por outros projetos de escola de dia inteiro no Brasil foi a inclusão da figura do chefe de cozinha na equipe escolar. Este profissional tinha uma função articuladora do trabalho das merendeiras da escola, ou seja, havia uma preocupação que era maior do que a oferta de alimentação nutricionalmente adequada. Por meio de sua intervenção profissional, o chefe poderia garantir outros elementos importantes na alimentação: a cultura, o sabor e o prazer em bem alimentar-se e o estratégico cuidado em preservar o momento de comensalidade entre os alunos durante as refeições na escola, transformando-o em um movimento de aprendizagem e rica experiência humana.

No total, os “brizolões” alcançaram a marca de 506 unidades com uma concepção pedagógica diferenciada de qualquer experiência até então:

A concepção pedagógica que orienta a ação educativa dos Cieps tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura, da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nestes elementos ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria. Sem esta base, ao contrário, ela estará condenada à marginalidade e ao risco de cair em delinquência. (RIBEIRO, 1995, p. 21).

A partir de 1990, o governo do Presidente Fernando Collor de Melo concebeu o projeto dos *Centros Integrados de Atendimento à Criança* (Ciacs), inspirado pela experiência dos Cieps e com uma meta de 5 mil escolas³⁵. O projeto não foi interrompido com o impedimento do Presidente em 1992, mas sofreu alterações.

Itamar Franco, que presidiu o Brasil até 1994, reconfigurou a proposta mantendo a mesma orientação pedagógica, mas alterando sua denominação. As escolas de dia inteiro foram denominadas *Centros de Atenção Integral à Criança* (Caics). No início de 1995, a construção de novas unidades foi interrompida. Marco Pontes, formulador da proposta dos *Caics* em nível nacional, analisa o contexto e o impacto da descontinuidade da proposta no governo posterior, do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Não seria de estranhar-se, pois, que descontinuasse o *Pronaica*, programa-símbolo da revolução na educação que Itamar patrocinou, correspondente social do engenhoso processo econômico que resgatou a credibilidade da moeda brasileira. À óbvia má vontade para com a

³⁵ Brasília recebeu o primeiro Ciac em 1991, construído na região administrativa do Paranoá.

herança recebida o governo Fernando Henrique acrescentaria pouco depois a rendição aos ditames do Consenso de Washington, conjunto de normas ditas neoliberais mediante as quais os fundamentalistas do capital, nos dois lados do Atlântico Norte, pretenderam sufocar as veleidades igualitárias de seus povos e obstar o desenvolvimento das nações periféricas. Estava claro que iniciativas como a da atenção integral não se enquadravam naquela geometria nem teriam lugar no Brasil presidido pelo ex-pensador socialista que, confrontado com a óbvia contradição, sugeriu-nos esquecer o que escrevera. Não precisava mais nada para sepultar no nível federal a promissora experiência. (PONTES, 2012, p. 8)

No município de Curitiba, o *Programa dos Centros de Educação Integrada* (Ceis) iniciou-se no ano de 1992 ofertando educação de jornada completa. Cada um dos centros é composto por dois complexos, sendo que um deles é destinado às atividades complementares, artes e esportes. Além deste, o *Programa Integrado da Infância e Adolescência (Projeto PIÁ)* pela chamada “abordagem de rua” encaminhava os menores de idade moradores de rua, ou “piás”, como são chamados no vocabulário local, para atividades de contraturno ofertadas nos *Núcleos Regionais*. O *Programa* também atendia às crianças das escolas públicas localizadas em favelas, como forma preventiva à marginalização infantil. Nos *PIÁs*, crianças e jovens de seis a 18 anos eram atendidos em contraturno por educadores e estagiários para a consecução dos deveres de casa, além de atividades profissionalizantes, esportivas e de recreação, de forma muito semelhante às *Escolas Parque* de Anísio Teixeira.

Em 2005, o Estado das Minas Gerais protagonizou o *Programa Aluno de Tempo Integral*, voltado para crianças em vulnerabilidade educacional. No município de Belo Horizonte, a Escola Plural criou o *Programa Educação em Tempo Integral* na busca da ampliação de tempos e espaços por meio de parcerias com organismos comunitários, equipamentos públicos e universidades.

No mesmo ano, no Estado de Santa Catarina, o decreto nº 3.867/2005, regulamentou a implantação da *Escola Pública Integrada* para o ensino fundamental com uma jornada de oito horas entre atividades curriculares e complementares.

O Estado do Rio Grande do Sul, na década de 1990, iniciou um programa de educação integral, incorporando os *Caics* e criando *Cieps*, com base na experiência do Rio de Janeiro.

Algumas experiências regionais também foram realizadas, com leves mudanças de orientação pedagógica. O *Programa de Formação Integral da Criança* (Profic) do

Governo Franco Montoro, no Estado de São Paulo nos anos 1980, tinha como essência o repasse financeiro aos Municípios conveniados que ampliassem sua jornada escolar.

A partir de 2002, foram criados na Capital paulista durante a Administração da Prefeita Marta Suplicy, entre outras experiências em Estados brasileiros na última década, os *Centros Educacionais Unificados* (Ceus) como uma proposta intersetorial de educação e de utilização de equipamentos urbanos para transcender o espaço escolar. “O projeto dos Ceus beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral.” (GADOTTI, 2009, p. 29).

Ainda merecem destaque muitas outras experiências de educação em tempo integral como a da *Escola Integrada* criada em 2006, na administração do Prefeito Fernando Pimentel no Município de Belo Horizonte, que ampliou a jornada escolar para nove horas, em uma proposta intersetorial em articulação com os projetos político-pedagógicos das escolas, transformando espaços físicos da Cidade em espaços educacionais.

No Município de Apucarana, no Paraná, a proposta de educação integral foi implantada em 2001, durante a administração do Prefeito Padre Pegorer e teve como foco central o debate acerca da jornada escolar no sentido de unificar atividades de turno e contraturno na busca de superação dessa fragmentação com a participação da comunidade e parcerias.

Já o projeto do Município de Nova Iguaçu (RJ), na administração do Prefeito Lindbergh Farias, fundamentado na ideia de *Cidade Educadora*, que sustenta a expansão dos limites da escola para a Cidade, para a prática educativa, e considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano realizadas em um projeto político-pedagógico, prevê parcerias com a comunidade envolvendo oficinairos e voluntários.

Os programas de escola de tempo integral desenvolvidos nos municípios de Palmas, Apucarana e Belo Horizonte, são referências nacionais.

Em 2012 o movimento em torno da recuperação da jornada escolar é crescente e as notícias diárias em torno do êxito e da ampliação de propostas desta natureza atestam a opção de Estados e Municípios em caminhar rumo à construção das escolas de tempo integral. O relato de uma gestora reafirma esse movimento no mesmo sentido:

Tem algo que mostra claramente o espaço político do debate sobre educação integral. Ela não é um penduricalho, um acessório, um adereço. Pensar em educação integral como ampliação de tempo na escola, como direito e como ampliação de oportunidades formativas implica sempre que a gente pense nos

períodos em que os direitos humanos foram caçados no Brasil. Se pensarmos em Darcy e Anísio você dá conta claramente que a construção deste discurso de educação integral vai encontrar resistência no conservadorismo e no totalitarismo. (E5 – 5 – B).

Enfim, as experiências no Brasil são inúmeras e a maioria delas tem, independentemente das escolhas filosóficas e políticas, certamente se beneficiado da herança deixada pelos experimentos, seus avanços e recuos e sua relação com as políticas que já atenderam à demanda em torno da escola de tempo integral no País.

1.2.2 A jornada escolar no espaço público da educação brasileira em contexto e o movimento de recuperação da escola de “dia inteiro” no Brasil

A escola de tempo integral na história da educação brasileira reflete a descontinuidade das suas experiências de implantação. Nesse sentido, a educação integral compreendida como recuperação da escola de dia inteiro é a própria contradição da escola de turnos, já analisada em sua dimensão histórica.

As propostas e estratégias de educação que reivindicam para si o atributo de serem “integrais” possuem pautas diversas, nem sempre determinadas pela questão do tempo, ou seja, da jornada escolar de um dia inteiro, ou ainda tempo integral, atenção integral ou contraturno. Isso porque as diversas matrizes, consolidadas e coexistentes na história da educação no Brasil, são pautadas por concepções de mundo, projetos de sociedade e, conseqüentemente, por diversos entendimentos acerca do papel da escola e de sua organização pedagógica. Assim o cordão histórico³⁶ em torno do tema revela sua constante crise identitária e sua inconstância nas políticas públicas e discursos de especialistas e educadores. Neste sentido há que se discutir inicialmente as aproximações e implicações da adjetivação “integral”.

A representação primeira do que seja uma proposta pedagógica, uma política pública ou um projeto político-pedagógico escolar que assim se caracteriza, primordialmente estabelece o tempo escolar ampliado como elemento qualificador em termos quantitativos em relação à escola convencional. A categoria “tempo”, e sua contínua ampliação, parece ser a que melhor expressa o que vem a ser a proposta da “integralidade”.

³⁶ O termo cordão histórico é utilizado aqui para melhor visualizar o movimento histórico da Educação integral ao longo do tempo no Brasil, mostrando a flutuação e mobilidade de sua configuração pedagógica em choque com um feixe de fios, comparado a um cordão umbilical, formando um fio condutor que agrega as experiências: a identidade desta proposta, vinculada basicamente à ideia de jornada ampliada na escola.

A identidade atual da “educação integral” é expressa pela jornada ampliada ou escola de tempo integral, compreendendo-a como ampliação da educação convencional, na qual a carga horária diária escolar é de quatro horas. Nesse aspecto, a escola integral torna-se exceção.

Há tempos a jornada ampliada, hoje elemento qualificador de propostas do gênero, representava a condição mínima para uma escola funcionar. Escolarizar-se era sinônimo de permanência na instituição educacional durante o dia inteiro e durante muitos anos, sem interrupções, como aconteceu no caso dos colégios internos, ou internatos, e ganhou novo sentido após as reformas educacionais a partir da década de 1920, em especial no Estado de São Paulo com Sampaio Dória.

Desde os primeiros anos de colonização, jesuítas e franciscanos disputavam o controle das aldeias indígenas em missões volantes para catequizar os índios. Porém foram os jesuítas que conquistaram hegemonia no plano das ideias pedagógicas.

O primeiro estabelecimento escolar fundado por eles no Brasil foi o Colégio dos Meninos de Jesus, inaugurado em 1550 em Salvador como um internato, onde os alunos recebiam instrução, já em tempo integral. Reclusos permanentemente, meninos índios e brancos³⁷ recebiam a instrução para escrever e contar. A escola utilizava-se das crianças para mobilizar também os adultos das tribos quanto à adesão ao catolicismo, contribuindo para um processo de aculturação da população que vivia na colônia, impondo o pensamento, as tradições e cultura dos colonizadores. A ideologia jesuíta no Brasil consolidou-se orientada pela *Ratio Studiorum*³⁸, que tinha um ideário universalista, pois havia a possibilidade do método ser utilizado em qualquer parte do mundo pelos jesuítas.

Nos internatos as crianças “além da frequência às aulas, faziam suas refeições, tinham seus horários de estudo, de orações, de recreação e de sono, sob o olhar

³⁷ Segundo Saviani (2007, p. 43) “Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia [...] Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial, os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.”

³⁸ *Ratio Studiorum* foi o plano de estudos da Companhia de Jesus, a orientação pedagógica jesuítica. A partir de 1599 orientava a ação educativa e expressava as principais ideias da pedagogia jesuítica trazendo 467 regras para a atuação docente, procedimentos, métodos e normatizações. A ideologia jesuíta permanece nos dias atuais e defende a formação integral do ser humano. Disponibilizados na internet os documentos de uma escola jesuíta em funcionamento hoje no Rio de Janeiro, expressam seu alinhamento com tal postura e o sentido da integralidade em sua concepção de educação. “No nosso caso, o objetivo de destaque da educação da Companhia de Jesus é o desenvolvimento global da pessoa que conduz a uma ação inspirada pelo espírito. Desejamos formar homens e mulheres que se coloquem a serviço dos outros, para transformar a sociedade num espaço de igualdade e de justiça, mais próximo do Reino de Deus.” Disponível em <http://www.pedroarupe.com.br/02paginas/05pedagogia/paradigma.htm>. Acesso em 15 fev. 2010.

constante dos educadores jesuítas. Essa foi a prática dos colégios e das missões indígenas durante mais de 250 anos.” (MONLEVADE, 2009, p.3).

Elitista, a escola buscou, por meio do ensino da retórica e das humanidades, preparar as novas gerações de dirigentes para a continuidade do processo de colonização. A escolarização dos filhos de famílias abastadas logo subjugou as populações indígenas às metas da instrução dirigida pelos religiosos católicos.

Nesse contexto encontrava-se o Seminário de Olinda, o Colégio “mais avançado do Brasil colônia”, que contava com um programa de estudos pautado nas ciências modernas, sendo fiel ao tom enciclopédico da educação da época, e realizou a “função decisiva de preparar quadros no interior do clero católico, visando a levantar riquezas naturais do reino, condição prévia de seu aproveitamento econômico.” (ALVES, 2001, p.7).

A expulsão dos jesuítas, fruto do conflito do pensamento conservador católico com o novo governo pombalino em Portugal, deu início a uma reformulação da pedagogia até então hegemônica.

O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como Dom Luis da Cunha, Luis Antonio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal. (SAVIANI, 2007, 77).

Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal efetuou reformas na instrução pública inspiradas no laicismo.

Depois da expulsão dos jesuítas, o regime integral na escola manteve-se. O pensamento educacional à época não permitia uma ruptura com a forma de instrução pública, independente do público a que se destinaria. Dessa forma “perduraram educandários em *regime de internato* e *semi-internato*, não somente de religiosos, como de religiosas de outras congregações e de educadores protestantes. Nunca se extinguiu este regime nos seminários católicos, esparramados em dezenas de dioceses em que é dividido o Brasil.” (MONLEVADE, 2009, p. 3).

Entre 1759 e a década de 1930 coexistiram as vertentes religiosa e leiga na educação. A Lei de 5 de agosto de 1760 foi uma medida institucional para a abertura de aulas régias de primeiras letras e humanidades (Gramática Latina, Retórica, Grego e

Filosofia), com inspiração nas artes liberais, que constituíram o “fundamento da formação formal do Ocidente” (JAEGER, 1995, p.368)³⁹.

O País passou por uma reforma dos

‘estudos menores’ que correspondem ao ensino primário e secundário. [...] O objeto deste alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão incluídos na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772. As escolas públicas eram mantidas com a ajuda de taxas locais sobre a carne, o sal, a aguardente, o vinagre e também outros objetos sem isenção especial. Este sistema vigorava tanto na metrópole quanto nas colônias e não existiu outro até que o Marquês de Pombal, pela reforma do ensino acadêmico e escolar, em virtude da Carta Régia de 10 de novembro de 1772, estabeleceu o subsídio literário, especialmente destinado à manutenção das escolas primárias. (ALMEIDA, 2000, p. 37)

A transferência da corte real portuguesa e da Capital do Reino para a Cidade do Rio de Janeiro, em 1808, representou na área da educação algumas mudanças, por conta do impacto da instalação da família real e da nova estrutura para a administração da colônia cujo alinhamento teve uma base eminentemente liberal. Para Saviani (2007, p. 117):

Os dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua maior e principal colônia introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente. Essa situação exigia certa flexibilidade de pensamento como base para o exercício político da conciliação nos vários domínios da vida nacional. Queria se adotar o liberalismo mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo País. Nessa conjuntura, o liberalismo pode impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites.

O Príncipe Regente D. João VI promoveu sua chegada ao Brasil ampliando o serviço militar, abrindo escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim

³⁹ A organização da instrução das artes liberais era composta de um conjunto de disciplinas : o trivium, pelo conjunto de Gramática, Retórica e Dialética; e o quadrivium, pelo conjunto da Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. “Artes liberais são aquelas que fazem parte da cultura liberal, que é a *paideia* do cidadão livre, em oposição à incultura e mesquinhez do homem não-livre e do escravo [...] Unida à gramática e à dialética, a retórica tornou-se o fundamento da formação formal do Ocidente. Desde os últimos tempos da Antiguidade formaram juntas o chamado *trivium*, que juntamente com o *quadrivium* constituía as sete artes liberais, que, sob esta forma escolar, sobreviveram a todo o esplendor da arte e da cultura gregas. Ainda hoje as classes superiores dos liceus franceses conservam, como sinal da ininterrupta tradição da educação sofisticada, os nomes destas disciplinas, herdadas das escolas monásticas medievais. (JAEGER, 1995, 368 – 550).

Botânico, a Imprensa Régia. Porém, além destas criações, a educação elementar da colônia continuou em segundo plano:

[...] tais criações se revestiram de um aspecto bastante positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorreria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. Isto representa uma ruptura com o ensino jesuítico colonial [...] não houve reformulações nos níveis escolares anteriores (RIBEIRO, 1987. p.41).

Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, que em seu artigo 179 garantia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, foi apenas em 1827 que se instituiu a Lei Geral de 15 de outubro, que dispunha sobre as *escolas de primeiras letras*, fixando-lhes currículo e instituindo o ensino primário *para o sexo feminino*. Em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde funcionava o Seminário de São Joaquim.

Durante o governo do Imperador Pedro II, que dirigiu o País por 49 anos, foram criados liceus, escolas normais, o Instituto dos Cegos e também o dos Surdos Mudos. O período de vinte anos que vai de 1868 até as vésperas da abolição e da proclamação da República, de acordo com o novo ordenamento econômico pós-escravatura, foi marcado por um aprofundamento da larga carência por instrução, considerada estratégica para a formação de mão de obra “livre”. Tal estratégia tinha um objetivo claro:

Transformar a infância abandonada, em especial os ingênuos, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir este objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas (SAVIANI, 2007. p. 163).

O quadro de abolição definitiva, a partir de 1888⁴⁰, avolumado pela imigração europeia, ocasionou enorme crescimento populacional em Estados como São Paulo: “O

⁴⁰ A cena brasileira que recepcionou a abolição da escravatura e a chegada da República contava no contexto da educação com várias instituições em funcionamento e que atendiam várias especificidades. Um registro de 1886 relata como se compunha este quadro. “O Brasil possuía 6161 escolas primárias, das quais 5151 públicas e 1010 particulares. Acrescente-se a isto a cidade do Rio de Janeiro: uma normal com 331 alunos; o colégio D. Pedro II, 500 alunos; um curso noturno do mesmo colégio, para rapazes, 120 alunos; Escola Politécnica, 145 estudantes; Asilo de Crianças Abandonadas, 300; Instituto dos Jovens Cegos, 56; Instituto de Surdos-Mudos, 30; Academia de Belas-Artes, 81; o Conservatório Musical, 148; o Liceu de Artes e Ofícios, 2010; escolas primárias práticas, mantidas por S.M. o Imperador, em São Cristóvão e em Santa Cruz, 335 alunos. Fora da capital do Império há, ainda: a Faculdade de Medicina da Bahia, 847 estudantes; a Faculdade de Direito de São Paulo, 513 e a do Recife com 1.152; a Escola de Minas de Ouro Preto; 25 estabelecimentos provinciais, como liceus, ateneus, escolas normais etc.; nos quais havia 1974 alunos, além dos seminários episcopais, os seminários menores, as escolas militares e as escolas de marinha etc. Um total de 6224 alunos.” (ALMEIDA, 2000, p. 18)

número de imigrantes que vieram para São Paulo se eleva de 13 mil na década de 1870 para 184 mil nos anos de 1880 e 609 mil na década de 1890.” (Saviani, 2007, p. 163).

Cabe aqui destacar uma experiência cujos registros apontam para uma política de educação integral a serviço do projeto civilizatório, direcionando seu programa educacional para a instrução e a profissionalização. Trata-se do caso do *Asilo dos Meninos Desvalidos*, em funcionamento no período de 1875-1894, que delineou o programa de educação integral pensado por Rui Barbosa. Ele defendia que a “vida completa exige educação integral” (BONATO; SOUZA, 2009, p. 103) e atendeu, em regime de internato, menores de doze anos em situação de pobreza. Funcionou dessa forma a partir de 1875, tendo sido idealizado em 1854. A proposta educacional do *Asilo* foi desenvolvida em forma de plano de estudos e sua integralidade consistia no sentido de:

[...] ministrar o ensino profissional de nível primário, entendido no regulamento de 1894 como ensino integral. Neste ano, a instituição educativa passou a denominar-se *Instituto Profissional*, sendo transferido da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a Diretoria de Instrução Pública.” (BONATO; SOUZA, 2009, p. 104).

A proposta refletia as prioridades da época: a educação para o corpo saudável e a moralidade, sempre sustentadas pela medicina higienista, organizada na educação escolar, garantindo a civilidade brasileira e serviu em grande escala para abrigar os filhos da abolição da escravatura que estivessem desamparados.

Com a crise do modelo escravista no Brasil, o movimento superador que impulsionou mudanças, sinalizou perspectivas para o crescimento da burguesia nacional e o fortalecimento do capitalismo. Para Gorender (1981, p. 14):

Com o declínio do modo de produção escravista colonial e ainda nos quadros da formação social escravista, houve, portanto, um desenvolvimento de forças produtivas sob a direção da burguesia industrial emergente. Com ela e o jovem proletariado, nascia o modo de produção capitalista no Brasil.

As mudanças no arranjo político a partir de 1889, em torno da institucionalização da República no Brasil, acomodaram o quadro social já existente uma vez que se perpetuou a “superexploração do trabalhador, a extroversão da economia e a dependência do País diante dos centros dinâmicos do capitalismo internacional. O autoritarismo e o elitismo mantiveram-se.” (MONTEIRO, 1986, p. 75).

Neste quadro de institucionalização de um novo sistema no Brasil, cabe destaque para a compreensão da gênese do capitalismo, uma vez que esta reflexão revela qual é a

demanda social por “instrução” escolar e contextualiza a formação da escola pública no Brasil, fundamentando o percurso da política pública de educação e seus avanços e recuos históricos com vistas à sua ampliação em oferta, qualidade e jornada escolar.

Segundo Gorender (1981, p. 13):

Do ponto de vista da formação da burguesia industrial e da afirmação do modo de produção capitalista, muito maior importância tiveram as centenas de pequenos e médios empresários que, dos anos 40 aos 80 do século XIX, instalam e administram em vários pontos do País, fábricas têxteis e de artigos de vestuário, de massas e outros produtos alimentícios, de cerveja, de chapéus e calçados, de peças de mobiliário, de artigos de cerâmica, de materiais de construção, de implementos para a agricultura, etc. A princípio algumas destas fábricas empregavam escravos ao lado de operários livres.

O processo de industrialização e com ele a formação das cidades e do movimento operário constituíram também a gênese desta escola essencial para a formação humana que engrossa fileiras das bases industriais impulsionando o tão esperado “progresso”.

A *República Velha* foi inaugurada pelos marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. O advento do regime federativo atribuiu a responsabilidade no âmbito da educação às antigas províncias.

Com a proclamação da República, baseada no sistema presidencialista, a organização escolar revelou-se fortemente influenciada pelo positivismo. Os alunos matriculados nas escolas “correspondiam a cerca de 12% da população em idade escolar.” (BASBAUM, 1962, 283, apud RIBEIRO, 1987, p.77).

A reforma de Benjamin Constant, instituída pelo Decreto n. 981 de 8 novembro de 1890, reorganizou os ensinos primário e secundário no Distrito Federal (o Rio de Janeiro). Tal modelo serviria de referência aos Estados-membros.

A reforma da instrução paulista, a partir de 1892, empreendida pela Lei n° 88 de 8 de setembro e regulamentada pelo Decreto 144B de 30 de dezembro, centralizou-se na chamada escola primária e na criação dos grupos escolares. Segundo Saviani (2007, p. 172):

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem no interior dos grupos escolares às classes que por sua vez correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso estes grupos foram chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o

que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário.

A grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares e seu advento trouxe uma nova dinâmica ao ensino da época, pois superou o modelo das escolas primárias “chamadas também de primeiras letras [que] eram classes isoladas ou avulsas, e unidocentes” (SAVIANI, 2007, 172) e agrupavam alunos em níveis diferentes de aprendizagem. A reunião das várias escolas, antes dispersas, deu origem a *grupos escolares* de natureza orgânica, sistemática e programática. Eram seriados e os alunos agrupados por conjuntos de saberes e conhecimentos adquiridos em cada série.

Nesse sentido, as reformas estaduais brasileiras, seguindo o modelo de São Paulo, organizaram os alunos em classes escolares, superando vagas avulsas. Mesmo assim, os alunos tinham uso exclusivo de sua cadeira na escola, estudando em período integral. Nesse momento houve ampliação significativa das escolas públicas primárias e secundárias e os externatos, escolas de tempo integral em que não residiam os estudantes, foram implantados em grande número, superando os internatos.

A *Reforma Rivadávia Correa*, de 1911, tinha forte orientação positivista. A eficácia esperada pela homogeneização do ensino com base nesse novo padrão teve sua contrapartida expressa pela institucionalização de mecanismos de seleção, punição e exclusão na escola, justificados pela necessidade de conclusão de estudos. Alunos pobres predominavam nas fileiras da repetência, do abandono e da evasão escolar.

A ideia central que perpassa as discussões que se travam no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução.

Neste período, o aluno da classe trabalhadora continua sendo apenas um marginalizado no sistema oligárquico. O que muda é apenas sua designação que passa a ser criança “*ingênua*”, em verdade, ampliando o conjunto de crianças em situação de risco e pobreza e conseqüentemente com dificuldades em frequentar a escola.

Desenvolveu-se outro padrão de atendimento no interior de uma mesma escola pública. Um padrão que foi “sempre compreendido como mais importante, destinado à formação das elites e por isso merecendo a atenção prioritária do governo central, começava pela escola primária, continuava na escola média do tipo secundário e conduzia ao diploma do nível superior” (SPÓSITO, 1984, p. 11).

A massificação da educação, iniciando-se em São Paulo, efetivou-se a partir de 1920, com a reforma de Sampaio Dória, dentro de circunstâncias históricas da década que deixaram marcos determinantes na vida social e política do País. Dentre estes marcos, cabe destaque para movimentos como a Semana de Arte Moderna em 1922 e a Coluna Prestes de 1924 até 1927. No campo educacional em meio às reformas de abrangência estadual pode-se destacar, além da reforma de Sampaio Dória em 1920⁴¹, a de Lourenço Filho no Ceará, em 1923, a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e de Pietro Martinez, em 1923, no Paraná, a liderada por José Augusto no Rio Grande do Norte, em 1924, a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e de Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando Azevedo no Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão em Pernambuco, em 1929. Todas buscando a universalização das primeiras letras.

Essa postura radical, sustentada em um princípio de “democratização” de oportunidades, de “popularização da educação” (TEIXEIRA, 1994, p. 121) trouxe grandes impactos. Anísio Teixeira, em sua obra “Educação não é privilégio”, denuncia a consolidação da escola de turnos:

A ideia de treinamento para o trabalho aliada à extensão do ensino a todos, resultou, na prática em um programa de menos a maior número de alunos. Além da redução do curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação de professores. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como sua diluição e o encurtamento dos cursos. (TEIXEIRA, 1994, p. 121)

O impacto da massificação escolar foi sentido principalmente nos grupos escolares em São Paulo,

as autoridades paulistas, preocupadas em atender ao enorme número de crianças que batiam às portas de seus ‘Grupos Escolares’, adotaram como *regime emergencial*, os turnos reduzidos matutino e vespertino, duplicando a capacidade de matrícula no mesmo espaço, com a promessa de construir

⁴¹ A reforma paulista de 1920 foi protagonizada por Sampaio Dória, que alarmado pelo índice de mais de 50% da população entre 7 e 12 anos fora da escola, buscou suprir o problema. A reforma criou uma escola primária “com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma admitida pelo próprio Sampaio Dória como resultando em ‘um tipo de escola primária, aligeirada e simples’, recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada. (SAVIANI, 2007. p. 175)”

centenas de prédios para voltar à jornada integral. (TEIXEIRA, 1966, s/p).

A obra “A instrução Pública no Estado de São Paulo”, escrita pelo educador Heládio Antunha, fruto de seu doutoramento em 1967, também denuncia o impacto da expansão desacompanhada da estrutura necessária para o atendimento, em especial sobre os grupos escolares:

Os grupos escolares sofreram talvez mais do que quaisquer outros estabelecimentos de ensino, na época, pressões decorrentes da necessidade de massificar o ensino. Sua organização e seu funcionamento, de início modelares, sofrem desde logo a influência do afluxo incessante de novas matrículas; desorganiza-se a estrutura inicial: aumenta significativamente o número de alunos e de classes, principalmente dos graus inferiores, torna-se necessário **desdobrar os períodos, com a diminuição do tempo de aula, e tudo isso leva naturalmente a um rebaixamento do nível de rendimento escolar e da disciplina.** (ANTUNHA, 1976, p. 75, grifo nosso).

A mesma obra ainda destaca um trecho do Relatório do Inspetor Geral de Ensino, datado de 1909, destacado por Antunha e que revela o desencadear de problemas enfrentados pelos diretores de escolas e originados pelo desdobramento da escola em turnos:

A observação calma e prudente do movimento dos grupos, não só na parte puramente técnica como, principalmente, na administrativa; a convivência e contacto com os diretores dos grupos, ouvindo reclamações, queixas, dificuldades e trabalhos por que passam no desempenho de seus cargos, cresce de proporções quando tais estabelecimentos, **embora em caráter provisório**, funcionam desdobrados. (ANTUNHA, 1976, p. 75-76, grifo nosso).

O que seria provisório virou permanente e as escolas desdobradas em turnos, “enquanto se construía mais prédios” (TEIXEIRA, 1994), institucionalizou-se e a escola para todos, “comum ou única”, assim convocada pelo movimento da Escola Nova, não frutificou no País.

Em 1930, 30% da população brasileira em idade escolar estava matriculada nas escolas oficiais. O País, de base agrária, enfrentava uma crise ao pagar o alto custo da “modernização” da sociedade brasileira, submetendo o trabalhador do campo a péssimas condições de trabalho. Em 1910, 90% da população brasileira era rural. Mesmo com o modelo agrário exportador dependente em crise, gestando um modelo econômico pautado pela industrialização, a dependência cultural era fortemente presente, ou seja:

A falta de capacidade criativa e atraso constante é cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, como já foi assinalado, um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria (RIBEIRO, 1987. p.74).

A dinâmica econômica e social que fundamentou as mudanças dadas pela política educacional ao expandir e aligeirar a educação legitimou o que no Brasil se conhece por educação integral ou educação de tempo integral, impulsionando um movimento de recuperação da escola pública integral voltada também para os pobres, e de superação da dualidade até hoje não alcançada. A referência original da defesa da escola pública integral para os desprivilegiados é o movimento da Escola Nova. Em Anísio Teixeira, encontra-se a alusão a essa ideia:

A escola pública era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. Ora, a ideia de ‘educação comum’, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho. (TEIXEIRA, 1994, p. 57).

Não fosse o resgate e ampliação do turno único no Brasil, a defesa do tempo integral seria uma incoerência, assim como o é nos países cuja jornada escolar não passou pela fragmentação mantendo-se una, refletindo concepções integrais de educação, ao menos em relação à organização do tempo escolar; neles, a expressão educação integral, ou de tempo integral, não faz nenhum sentido.

O termo educação integral indica por si só a essência de um movimento de recuperação da jornada escolar depois de sua quebra em turnos, fragmentando a cultura escolar e a política pública.

1.2.3 Mais educação para a escola: o percurso institucional do *Programa*

O processo de institucionalização do *Programa Mais Educação* tem sua gênese localizada em um período bem anterior ao ano de 2007, quando foi instituído pela

Portaria Interministerial nº 17/2007 e integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).⁴²

Sua história está vinculada ao atendimento das condicionalidades exigidas por outro programa social, o *Programa Bolsa Família*. Criado no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, ganhou, a partir de sua criação, em 2003, centralidade na política pública brasileira. A conexão entre os dois se explica quando dada a convergência de esforços no combate à miséria, a educação é considerada como questão chave para legitimar o conjunto de condicionalidades do *Bolsa Família*. Assim, o Ministério da Educação organiza ações em torno de sua tarefa neste processo, na perspectiva de que para atingir a meta da assistência “sempre que possível deve-se assistir de tal forma que se favoreçam atividades de produção e participação.” (DEMO, 1994, p. 31).

No quesito educação, as condições para o recebimento do benefício, são dadas pelo fato de que “todas as crianças e adolescentes entre seis e quinze anos devem estar devidamente matriculados e com a frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo 75%” e

[...] são compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do *Bolsa Família* quanto pelo poder público para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro lado, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.⁴³

Da conexão entre Bolsa Família e suas condicionalidades, até a institucionalização do *Mais Educação*, transcorreram cerca de três anos, nos quais os mecanismos de acompanhamento foram aperfeiçoados. O *Programa de Ações Complementares* passou pelo crivo de especialistas e gestores e outros atores que discutiram o possível avanço daquela política no que poderia vir a ser “a ampliação de

⁴²O Programa de Desenvolvimento da Educação foi criado em 2007 como proposição operacional para o Plano Nacional de Educação. Trata-se de uma ação integrada que instituiu metas de qualidade para a educação básica, das quais faz parte o *Programa Mais Educação*. O PDE procurou dar organicidade aos Programas do Ministério da Educação a partir de 2007, unificando-os. Definiu como estratégia de sensibilização o “Compromisso todos pela educação” pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

⁴³ As condicionalidades na área da educação para o recebimento do benefício do atual Programa, o *Bolsa Família*, estão expostas no site do Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades>.

tempos e espaços escolares”, com vistas à indução da educação integral. Foram as primeiras discussões que gestam o *Programa*.

Ainda, segundo o relato de um gestor nacional, os debates iniciais envolveram vários segmentos sociais.

Antes do *Mais Educação* iniciar, a gente discutiu com universidades, com os movimentos sociais, terceiro setor, sociedade civil, UNDIME, CONSED, Estados, Municípios. Daquele debate a gente tirou o que iria ser a educação integral que estava se propondo, a partir disto fomos criando mecanismos para que se pudesse fazer a política pública daquela maneira. (E1 – 1 – B).

A portaria que institui o *Programa* é fruto do segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi possível iniciar esta linha de debate sobre a ampliação do tempo escolar. A atual tentativa de resgate da educação em tempo integral no Brasil pauta-se, por meio de seu discurso institucional, na superação do contexto de desigualdade social, porém, paradoxalmente, encontra limites para estabelecer-se nesse mesmo contexto de desigualdade. É o que revela um dos entrevistados do *Programa*:

E porque o governo Lula? Aí tem outro elemento contemporâneo. Consolidado o regime democrático tem outro passo além. Não tem como pensar educação integral num contexto de profunda desigualdade social. Não é por nada que em países da África tem menos de quatro horas, a escola. Onde é que está no mundo inteiro a ampliação da jornada escolar? Pensando em educação integral teremos como marco a ampliação da permanência das crianças na França, na Espanha, são países em que o regime democrático está consolidado e em que a luta e o esforço pela equalização de oportunidades sociais também está em curso. Muito particularmente no período Lula a gente viveu um período muito sério e aí já ratificado pelos dados do IPEA dos que saíram da miséria e da pobreza. [...] É um período de empoderamento da população. Educação integral é coerente com isso. Ela é uma estratégia num primeiro momento de implantação no Brasil, de diminuição de desigualdades sociais. (E5-5-B/C).

Operacionalmente, a abertura de uma escola e até mesmo a ampliação de sua jornada implicam em profundas transformações infraestruturais na região onde é implantada e exigem o funcionamento de outros equipamentos públicos em seus arredores na área de saúde, de segurança, de transporte, gerando um centro que combina ações de modo articulado, mobilizando vários setores governamentais, por vezes em todos os níveis:

O *Mais Educação* também ajuda nisso de ser o vertebrador das políticas públicas, ou seja, quando se pensa que a escola é o centro orbitário das políticas públicas, já se coloca uma faixa de segurança pois o menino começa a circular na rua. Na saúde sabe-se que o aluno

da escola pública não pode esperar 20, 30 dias para ser atendido. A escola é do lado do posto, se deixar para amanhã o problema pode ter se agravado. O mesmo com um problema de abuso sexual. Começa a gerar um centro de articulação e gerar um papel decisivo. (E1 – 3 – C)

Tem sido fato constante na atualidade a confecção da agenda pública com o envolvimento de diversos grupos sociais. Para assumir a tarefa, gestores públicos precisam estar disponíveis e preparados técnica e politicamente para conduzir esta mediação, pois “no processo de construção da agenda o grau de consenso ou conflito representa um parâmetro decisivo: num extremo, temos situações rotineiras; num outro, a controvérsia destaca-se como característica básica.” (FLEXOR; LEITE, s/d).

A agenda da política social dentro de uma democracia liberal não é determinada apenas pelas opções do campo político partidário que está no poder. Há outro elemento em cena, que é a atuação de grupos de interesse de forma organizada, com vistas a pautar outras questões na agenda pública.

As formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania. (HOFLING, 2001 p.5).

A resistência colocada pela marginalidade da educação na estrutura de poder, com vistas à construção de uma sociedade democrática, é a semente da possibilidade de transformação. Para uma das entrevistadas:

Pensar na escola de sete ou oito horas como os países desenvolvidos têm, implica pelo menos em duas décadas de atraso de forma contínua, pela tarefa que nós temos de recuperação e de proposição de infraestrutura escolar, de formação de professores, de formação de funcionários, o piso nacional, pois ninguém tem dúvida que se o salário é tão baixo, não atrai os talentos que gostaríamos de ter, desencadeando o papel mais fundamental dentro de uma sociedade, que é educar as novas gerações. Há muitas tarefas que estão implicadas na construção da política de educação integral no Brasil. O *Mais Educação* cumpre o papel de estratégia desencadeadora da construção desta agenda nos Estados e Municípios tanto pela assistência técnica como pela assistência financeira. (E5 – 7 – B).

Em que medida é possível avançar na educação de qualidade para todos no contexto da sociedade de classes? O que significa ampliar a jornada escolar ainda dentro das condições sociais que o País vive no contexto de capitalismo periférico? As respostas são dadas pela análise do movimento histórico.

Na fala institucional a avaliação é de que

[...] o Estado tem que oferecer para estas crianças o mesmo patamar de saberes, oportunidades formativas [...] Permanecer por mais tempo sob a batuta, sob a coordenação da escola seguramente incide para diminuir esta desigualdade social. (E5 – 20 – A).

Uma preocupação dos gestores sobre a relação entre a oferta de ampliação do tempo em propostas de política pública e a efetividade de educação na organização deste tempo “a mais”, ampliado, pode ser observada em falas como:

Mais tempo, sem um projeto adequado, sem o comprometimento de todos, sem considerar as especificidades e necessidades coletivas e individuais dessas crianças e jovens, será apenas uma carga horária maior e não Educação Integral.” (E6 – 11 – A)

Nesse contexto, há que se discutir qual é a qualidade do processo sócio-educativo pautado em um novo pacto envolvendo escola e comunidade e quais são as novas formas de organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola, desencadeadas pela reorganização da jornada escolar. As falas seguintes apontam para a presença destes elementos no debate:

A gente tem parceiros que bancam a cobertura de uma quadra, a gente tem parceiros que são músicos, que vão ensinar os alunos, por exemplo. Neste caso, a gente tem pelo MEC os instrumentos ou a verba para comprá-los. Nós não temos professores disponíveis na rede, então uma ONG encaminha pra gente uma parceria pra gente. Tem mães que pintam, que bordam, trabalham com culinária, são experiências fantásticas. São profissionais que vêm espontaneamente de toda forma. (E4 – 22 – A)

E ainda:

Penso que o Brasil está reformulando essa característica de voluntário, trazendo à tona isso de novo e as pessoas estão participando. Eu estou achando muito bacana isso. O *Programa Mais Educação*, traz uma verba indenizatória para estes personagens, estes atores que pretendem ficar junto com a gente. Não é um salário porque a característica de trabalho é voluntária, mas é uma verba de ressarcimento para uma eventual passagem, para lanche. Ele recebe esta verba que é pouca, mas é uma ajuda. (E4 – 24 – A)

As mudanças infraestruturais na escola, que denotam uma outra cultura de organização escolar, apontam para um princípio básico, que é o da defesa da educação como direito humano básico, o qual se fortalece na gestão territorial, que pressupõe a integração entre escola e comunidade, que é o da defesa da educação como direito humano básico.

Porém, a gestão precisa estar convicta e alinhada com uma concepção de sociedade na perspectiva da educação emancipatória, comprometida com a superação das desigualdades e na educação, com a superação da escola de turnos.

A atuação crítica dos intelectuais dirigentes da educação, assim como de toda a base dos profissionais da educação é estratégica para promover essa transformação.

Sem contar com um grupo de profissionais altamente qualificado, relativamente independente, bem pago e com novas ideias que vão além do pensamento positivista, é impossível imaginar e elaborar alternativas aos modelos neoliberais que, certamente, estão começando a mostrar, em sua aplicação prática, as deficiências de sua formação teórica. (GENTILI (org), 1995, p. 134).

Tal demanda requer a qualificação de quadros dirigentes e docentes que além de possuírem uma sólida formação técnica e pedagógica, devem também possuir formação política, em compromisso com a construção de uma educação emancipatória.

Epílogo

O processo de redemocratização brasileiro, a partir da década de 1980 retomou o debate sobre escola integral que havia sido pautado no Brasil nacionalmente pelo movimento da Escola Nova.

O discurso da educação integral frutificou no País com mais ênfase em tempos democráticos. Sua expansão como parte de um movimento societário, embasado em garantias de outros direitos humanos sofreu em outros tempos, resistências ou repressão.

A permanência com qualidade na escola, ou seja, a efetividade da educação não é sozinha o caminho para a superação das desigualdades sociais, certamente dela se vale para percorrê-la o caminho. Paulo Freire, quando afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, pág.67), provoca a reflexão sobre essa relação dialética entre a semente da transformação e o possível concreto e sua força e contribuição para a mudança. Para Castro (in BOSCHETTI, 2008, p. 243).

A educação é um dos maiores canais de mobilidade social, já que há estatisticamente correlações significativas entre os níveis de educação e as remunerações que as pessoas podem alcançar. O esforço pessoal e familiar para se conseguir vagas e manter os filhos na escola se faz na perspectiva de um futuro mais promissor [...] A educação é tida assim, como mecanismo de mobilidade social, embora a realidade empírica, no Brasil, evidencie que a relação entre educação e melhoria das condições de vida é mais complexa, o que exige uma análise atenta de alguns problemas que a impedem de ser efetivamente este vetor de mudança e melhoria.

Em educação, é pauta corriqueira, a discussão em torno da escolaridade enquanto via de ascensão social. Até mesmo entre os educadores, o discurso é recorrente e a escola é comumente vista como forma única de superação das desigualdades sociais. Tal concepção, de caráter redentorista, vela uma compreensão crítica da realidade pela qual a crítica ao papel social da escola se dá partindo-se do suposto de que a escola sozinha não transforma a sociedade, mas a partir dela há a gênese desta transformação, desde que esta mesma sociedade siga no percurso de superação de suas desigualdades sociais.

Desse modo, os resultados oferecidos pelas políticas públicas, seguindo tal alinhamento, podem trazer contribuições qualitativas para estes saltos de qualidade, que são os avanços históricos.

O objeto de estudo desta tese é uma política educacional que está sob o circunstanciamento histórico do capitalismo periférico brasileiro. É no nascedouro deste paradoxo, dentro do cenário nacional brasileiro e vivendo o antagonismo da defesa da concretude do direito humano de educação pela via da ampliação das oportunidades formativas que se delineia um aspecto da identidade do *Programa Mais Educação*.

A atual conjuntura de debate sobre o tema dá seus primeiros passos de consolidação dentro da democracia brasileira, e o *Programa Mais Educação*, ainda que incipiente, podem ser uma das mediações possíveis entre a sociedade capitalista e o percurso em direção à sua superação, ainda que consideradas as suas contradições identitárias como política social.

O próximo capítulo apresenta como proposição, a discussão em torno das políticas públicas de educação integral, à luz da concepção onilateral de educação e das aproximações do Programa Mais Educação às possibilidades de formação humana orientada pela escola unitária.

Capítulo II

Educação integral, escola unitária e a formação humana onilateral: perspectivas em diálogo com as políticas públicas de educação no Brasil

A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas também em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-à, portanto em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo.

Antonio Gramsci

Preâmbulo

O segundo capítulo procura compreender as questões em torno da concepção de educação onilateral as suas possíveis identificações no âmbito da política pública de educação integral.

Educação onilateral é discutida no trabalho a partir do entendimento marxiano, com o sentido de formação humanista⁴⁴ para a coletividade em contraposição à individualidade, para a generalidade na qual a especialidade está contida, na qual e pela qual o horizonte é a plenitude do gênero humano, que supera a divisão entre trabalho intelectual e material, que não seleciona atividades de forma exclusiva para o fazer humano e que, assim, “possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, [...] sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico” (MARX; ENGELS, 1992, p.17).

A educação integral é discutida diferenciando-a da escola de tempo integral, cujo fundamento de ampliação ou jornada de dia inteiro não significa necessariamente o alinhamento com a formação humana onilateral e, ao mesmo tempo, é a que pode atender essa premissa desde que se expresse de forma superadora em relação à escola de

⁴⁴ A perspectiva humanista tratada nesta tese aponta para os movimentos filosóficos que tenham como fundamento a matéria humana, como “doutrina que se atribui ao homem e à sua realização na sociedade e na história” (NOGARE, 1985), considerando como referência o humanismo marxista. Nessa perspectiva, o homem como ser histórico e social tem como sua essência o trabalho, ao mesmo tempo que nele encontra sua miséria, quando é explorado e consequentemente alienado de seu ser. Assim, a emancipação humana é a contradição desta alienação. Para Marx “um ser só se considera autônomo, quando é o senhor de si mesmo, e só é senhor de si, quando deve a si mesmo seu modo de existência. Um homem que vive graças a outro, se considera a si mesmo um ser dependente. Vivo, no entanto, totalmente por graça de outro, quando lhe devo não só a manutenção de minha vida, como também o fato de que além disso criou minha vida é a fonte de minha vida; e minha vida tem necessariamente o fundamento fora de si mesma, quando não é minha própria criação” (MARX, 2011, p. 113).

turnos, fragmentada em sua organização de trabalho político-pedagógico, pela lógica dicotômica de saberes nucleares e saberes periféricos. Sua contradição é uma educação:

[...] considerada instrumento para melhor competir, para chegar lá, para vencer para derrotar ao outro. Perde-se o sentido de formação humana integral e o sentido social da educação. Ao contrário na medida em que instrumentaliza e adapta, submete o indivíduo e, na medida em que promove a concorrência, a luta e a derrota dos outros, a educação tornou-se anti-humana e antissocial. (GEORGEN, 1999. p.17)

Este capítulo tem três eixos básicos. O primeiro deles versa sobre a concepção de educação onilateral vinculada à concepção socialista de sociedade à luz de contribuições teóricas em especial as de Antonio Gramsci, além de outros como Makarenko, Manacorda, Suchodolski, Pistrak, Adorno e Snyders.

O segundo eixo de análise trata das tentativas de retomada da escola de dia inteiro no Brasil. A seguir, o trabalho procura discutir elementos circunstanciais da política pública de educação no Distrito Federal, partindo de sua configuração inicial com o projeto nacional desenvolvimentista da nova Capital Federal e chegando aos dias atuais.

O terceiro, ao final, traz uma reflexão propositiva que considera quais seriam os elementos que dão materialidade à educação pública brasileira existente, em consonância com a perspectiva da escola unitária.

Este capítulo busca apresentar diálogos com elementos do campo empírico de pesquisa, à luz das teorias do pensamento humanista que geraram a concepção onilateral de formação humana, com destaque para os fundamentos marxianos. Ainda, o diálogo deste entendimento com os elementos de organização escolar brasileira, seus avanços e recuos pautados pela jornada de dia inteiro, sua ruptura e substituição pelo modelo de jornada reduzida e o movimento de recuperação da escola de dia inteiro, incluindo as estratégias da política pública de educação para a ampliação da jornada escolar.

2.1. Concepção de educação onilateral: o projeto de formar o *Uomo Nuovo*

A sociedade de classes criou o Homem unilateral. A alienação pela qual o ser humano vive aliena-o de sua própria natureza. A contraposição deste real se dá pela “exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p. 78).

Este Homem onilateral, segundo a ontologia gramsciana é o *Uomo Novo*. Este ser humano, o Homem Novo, ao apropriar-se de sua essência humana pelo trabalho, em conjunto com a humanidade, educa-se tão somente em um processo escolar, cujo princípio educativo funde-se no trabalho humano, elemento de transformação do real. Assim, este “Homem total” apropria-se pois de sua essência na coletividade. Para Marx (2011b, p. 108):

Cada uma das suas relações humanas como mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana **(por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas)**, eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano.

O Homem onilateral é a superação da atual condição humana, é fruto da experiência concreta da emancipação humana, é ser total, completo, multilateral “um homem com ocupações não-estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido” (MANACORDA, 1991, p.82-83), fruto de uma sociedade que superará a divisão do trabalho que provou sua unilateralidade.

A educação integral, vista como processo onilateral de formação humana, assim subscreve-se como concepção de educação emancipatório-libertadora. A onilateralidade, premissa imprescindível da educação emancipatória, é tratada aqui entre os recuos e avanços de sua abordagem na práxis educacional. Para compreendê-los faz-se necessário à luz da ontologia do ser social considerar quais são os elementos de uma concepção marxista de educação. Segundo Bottomore (2001, p. 122), elementos aplicados à educação que compõe esta teoria, são:

- 1) Educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que assegure a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução.
- 2) A combinação da educação com a produção material.
- 3) A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a aproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo.
- 4) À comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma a relação entre os grupos da escola (que evolui da competição para a cooperação e o apoio mútuo).

Desse modo, partindo-se de Marx e a ele incluindo, o exercício de refazer o percurso histórico subsidia uma análise contextualizada deste constructo humano que é a práxis em torno da formação humana onilateral e da luta pela emancipação humana assentadas na concepção socialista de sociedade. Considerando isso, há que se recuperar alguns elementos da civilização grega como fundantes desta construção histórica que aproxima a compreensão do percurso humano em busca de apropriar-se de seu próprio gênero.

Na Grécia Antiga, somente a aristocracia tinha acesso à educação. O berço da cultura ocidental sobrepôs os ideais de exercício da educação e da cultura ao verdadeiro conflito de classes, exposto pela estratificação social. (JAEGER, 1995). Em Atenas, todos participavam da democracia, mas eram poucos os gregos que tinham acesso à educação. Para isso, era necessário poder pagar pelos serviços de preceptores particulares. Nessa plutocracia – governo dos ricos – muitos cidadãos que participavam da política eram analfabetos. A educação que harmonizava corpo e mente tinha propósitos diferentes daqueles da educação espartana. Priorizando valores militaristas, a educação em Esparta investia em forte preparação física, formando soldados para os combates. Suas mulheres participavam das assembleias públicas e recebiam instrução que preparava inclusive para a direção doméstica e a geração dos filhos para a guerra.

Além disso, para Aristóteles, a compreensão acerca do papel do cidadão é indefinida. O exercício da cidadania ainda seria uma concessão e não uma conquista. Em um trecho de sua obra é possível perceber a polêmica:

É cidadão ‘aquele que tem a capacidade e a oportunidade participar do governo’ ou podemos considerar cidadãos também os trabalhadores? Se dermos a estes últimos a cidadania, embora eles não possam participar do governo, então a virtude do cidadão deixa de ser a de todos os cidadãos, uma vez que o trabalhador não a possui, embora também seja cidadão. Por outro lado, se não for cidadão, a que lugar pertence? (ARISTÓTELES, 2000, 219).

Em, *A Política*, obra componente do *corpus aristotelicum*, Aristóteles defende a política como desdobramento da ética e seu objetivo é a felicidade humana. O livro quinto, capítulo I, que trata da prática social e política, versa sobre a “educação na cidade perfeita” e sobre as condições da educação:

No puede negarse, por consiguiente, que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto. Esto consiste en que las leyes deben estar siempre en relación con el principio de la constitución, y

en que las costumbres particulares de cada ciudad afianzan el sostenimiento del Estado, por lo mismo que han sido ellas mismas las únicas que han dado existencia a la forma primera. Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado.

Todas las ciencias y todas las artes exigen, si han de dar buenos resultados, nociones previas y hábitos anteriores. Lo mismo sucede evidentemente con el ejercicio de la virtud. Como el Estado todo sólo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común, y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado. (ARISTÓTELES, 2000, 120).

Este posicionamento demonstra a defesa do pensador de que a educação seja única e idêntica para todos e para cada um, que por sua vez, como coletividade, pertence ao Estado. Segundo este ponto de vista, não existe individualidade. O espírito de coletividade se sobrepõe ao individual, pressuposto importante para a construção de diversas proposições em defesa de uma sociedade mais justa.

No capítulo 2, deste mesmo texto, “A Política”, Aristóteles aponta quais os elementos que compreendem a educação e devem ser seu objeto: “*las letras, la gimnástica, la música y el dibujo*”. (ARISTÓTELES, 2012).

Neste contexto, a figura do pedagogo, o que fala com as crianças, o “escravo encarregado de conduzir as crianças à escola” (HOUAISS, 2007), originária do grego *paidós* (criança) e *agogé* (condução), configura-se no sentido do preceptor. Esta prática educativa, ligada às origens gregas, qualificou-se a partir da libertação do escravo por parte do Estado grego, recebendo cidadania, que assim como também os médicos, foram libertos, alcançando novas condições sociais.

Para os gregos, a educação constituía-se também pelo aspecto dos cuidados com a saúde, entre eles a alimentação. A figura da nutriz na Grécia destacava-se, por existir na sociedade uma mulher com um papel voltado especificamente ao ato de alimentar, pela amamentação. Junto dela, da mãe, da família, do pedagogo e do mestre-escola, a criança tinha um cuidado integrado. As crianças viviam a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai, que podia reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhia seu papel social e era seu tutor legal. (CAMBI, 1999, p. 81)

Compunha o universo de formação do Homem grego a *Paideia*, cuja ideia de educação “representava o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e da individualidade humanas” (JAEGER, 1995, p. 7) e, segundo Platão, era “a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 1995, p. 147).

Na organização social grega, guerreira e escravocrata, o ser humano bem educado era apenas o Homem livre e possível futuro líder que desfrutava da educação estatal. Para isto, um seleto grupo, formado por homens, abastados e livres, compunha o universo de acessibilidade ao arcabouço cultural acumulado à época em espaços sociais onde se praticava a educação.

A experiência grega foi o berço que imprimiu aos tempos posteriores a dimensão da cultura no ocidente, pela qual historicamente os processos educativos foram forjados delineando a escola contemporânea em seu aspecto identitário e sua organização. A educação na percepção grega é “integralmente político-pedagógica. Foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação” (JAEGER, 1995, p.337) comprometida com a educação política do Homem.

Na *polis* grega, o exercício da oratória e da argumentação, a preparação do corpo para os combates, a lógica, a ética, a cosmologia, a moral, compunham entre outros atributos e exigências sociais, o repertório de saberes que consolidaram a educação deste período histórico, voltada para a educação dos líderes defensores do Estado. Enfim, a essência da formação do homem grego é discutida em Cambi (1999, p. 87):

Se a noção de Paideia deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim a dos filósofos, é todavia na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirma de modo orgânico e independente e assinala a passagem – explícita – da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como episteme, e não mais como *éthos* e como práxis apenas.

Aos olhos de hoje, discute-se a integralidade da educação grega considerando os antagonismos de uma sociedade que, estratificada, tolerando a escravidão, com o

exercício limitado da cidadania e a reclusão da mulher⁴⁵, formulou um ideal de educação que inspirou humanistas lançando sua graça ao pensamento pedagógico, cujo encantamento permanece até os dias de hoje, principalmente pela ideia que se faz sobre o caráter politizador e comunitário da sua organização social.

Este eterno encanto com a educação dos gregos localiza-se na ‘infância histórica’ do mundo, estágio que segundo Marx não mais retorna:

os gregos foram crianças normais. O encanto de sua parte, para nós, não está em contradição com o estágio social não desenvolvido em que cresceu. Ao contrário, é seu resultado e está indissolivelmente ligado ao fato de que as condições sociais imaturas sob as quais nasceu, e somente das quais poderia nascer, não podem retornar jamais. (MARX, 2011a, p. 64)

Este deslumbre foi incorporado na construção do pensamento humanista ocidental e permeia as construções intelectuais de vários matizes, sendo interpretado à luz de diversas orientações filosóficas.

É justamente este fascínio, fundamental no reconhecimento do legado da civilização grega e sobre o qual fala Marx, que justifica este registro antes de iniciar este percurso de reflexão, iniciado no pensamento do século XVII, tomando como marco histórico o pensamento educacional moderno nas circunstâncias do absolutismo na Europa.

Na idade moderna, à luz do antropocentrismo, João Amós Comenius, o tcheco que viveu entre 1592 e 1670, propôs a *Didática Magna*, procurando criar uma proposta educacional fundada no princípio de “ensinar tudo a todos”, e um método próprio para ensinar, pautado em um programa que incluía religião, ética, música, política, economia e história, configurando uma proposição marcante à sua época, que constituiu reivindicação histórica antecedente aos vindouros reclames pela socialização do conhecimento. Em seu trabalho, fez defesa aberta sobre a escola sem distinção de classe social e sexo.

⁴⁵A posição da mulher na aristocracia não era de participação ativa. A educação reclusa feminina, incluindo as meninas gregas mais abastadas, realizava-se à cargo das mulheres mais idosas e experientes, que replicavam para as gerações vindouras os saberes domésticos, música, canto, dança, poesia e em alguns casos, ler, escrever e contar. Para as famílias ricas, o trabalho feminino não era fonte de subsistência e a educação escolar não era considerada imprescindível. Segundo Jaeger, (1995, p. 46), o elemento central da feminilidade era a ‘formosura’. “Isto é tão evidente como a valorização do Homem pelos seus méritos corporais e espirituais. O culto da beleza feminina corresponde ao tipo de formação artesã de todas as idades cavaleirescas. A mulher, todavia, não surge apenas como objeto da solicitação erótica do homem como Helena ou Penélope, mas também na sua firme posição social e jurídica de dona de casa.”

Segundo ele “todos devem ser enviados às escolas, não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMENIUS, 2001, p.128). Ainda que de forma incipiente, Comenius, quando afirma que “em primeiro lugar, todos os que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas” (COMENIUS, 2001, p. 128), lança bases de sustentação da defesa de que cada ser humano pudesse assim cumprir sua aproximação ao gênero humano.

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza, como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos. (COMENIUS, 2001, p. 135).

A integralidade da proposição da *Didática Magna* está no exercício da defesa de se ensinar tudo a todos com destaque para o ensino a partir de experiências do cotidiano, entendendo que as escolas são “oficinas de humanidade, contribuindo em verdade para que os homens se tornem verdadeiramente homens” (COMENIUS, 2001, p. 47). A universalidade está no direito de todos a todo o saber disponível refletindo naquele tempo histórico, o conjunto de saberes de todas as ciências e de todas as artes de forma organizada, em forma de método.

Comenius, em 1631, lançando as bases da pedagogia no mundo moderno, publica então esta obra que é o “Tratado de ensinar tudo a todos” e previa que “em toda e qualquer comunidade de homens [...] se construa uma escola para a educação comum da juventude”. (COMENIUS, 2001, p. 121).

A coletividade na educação vista em sua intenção e metodologia tem uma semente nesta obra. Comenius defendia que os ambientes de ensino deveriam compor-se de grupos de aprendizagem, em superação ao trabalho individual de preceptores com seus pupilos. Para ele, o trabalho de ensinar se organizado para o conjunto seria mais produtivo e prazeroso.

Mesmo que não faltassem pais a quem fosse possível dedicar-se inteiramente à educação de seus filhos, seria, todavia, muito melhor educar a juventude em conjunto, num grupo maior, porque sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é maior, quando uns recebem

exemplo e incitamento de outros. Com efeito, é naturalíssimo fazer o que fazem os outros, ir onde vemos ir os outros, seguir os que vão à frente, e ir à frente dos que vêm atrás (COMENIUS, 2001, p. 123).

Cabe destaque para o aspecto desta obra que em sua proposição valorizou o estímulo ao interesse do aluno no processo educativo, reconhecendo-o como instância do processo. Indubitavelmente, foi decisivo para as construções futuras em torno da premissa da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Estas defesas estratégicas em sua obra fundamentaram historicamente a escola cujos princípios de natureza e especificidade são próprios de uma escola efetivamente integral. Acesso aos saberes humanos em sua plenitude, acesso universal à escolar, a experiência coletiva e presencial no processo ensino-aprendizagem são preceitos e condições inegociáveis da construção da escola no sentido da onilateralidade. Por fim, Comenius (2001, p. 132), reafirma a sua identificação com o princípio de educar a todos:

Se alguém disser: onde nós iremos parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregassem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras.

Outra referência imprescindível do pensamento humanista tradicional é Rousseau, que com sua obra *Emílio* influenciou gerações até o pensamento contemporâneo. A pedagogia naturalista e espontânea de Rousseau considerava a criança no contexto do ensino que, para este filósofo iluminista, é a fonte da educação. Em oposição à premissa hobbesiana eivada pela sentença “*Homo homini lupus*”, na proposição de Rousseau o “Homem natural”, em condição de desigualdade natural com seus pares, é “corrompido” pela sociedade. “Sua vocação comum é o estado de Homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com ele se relacionam.” (ROUSSEAU, 1995).

Em seu pensamento constata-se a presença de uma ideia de corpo social ao qual o Homem pertence. Ainda que fossem aceitas as condições de desigualdades entre os seres humanos, a vocação comum é o “estado de homem”, estado universalizador para o qual a educação poderia contribuir. Convoca Rousseau “Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade?” (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

A obra *Emílio*, escrita em 1762, constitui-se em um compêndio de como educar, a partir das personagens do jovem Emílio e de seu tutor, e a configuração de um modelo de cidadão, idealizado e que repercutiu no pensamento em educação, propagando a ideia de que o indivíduo poderia conduzir sua própria formação por meio da “desnaturalização”, processo em direção à erudição.

Para Rousseau a instrumentalização do ofício educativo, as estratégias de conformar a sociedade mediante práticas de ensino institucionalizadas, fariam surgir modelos extemporâneos e em total desacordo com o objeto primeiro da utopia pedagógica: formar o homem, pela compreensão e orientação da criança que surge antes dele (BOTO, 1996, p. 26).

Em *Emílio*, evidencia-se a percepção sobre o processo educativo, consubstanciado nas:

[...] boas instituições sociais que sabem desnaturar o Homem e tirá-lo sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum, **de modo que cada particular não se acredite ser mais um**, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo. (ROUSSEAU, 1992, p. 13, grifo nosso).

As referências à formação humana “integral” em sua obra estão vinculadas à ideia de liberdade individual, pelo livre pensamento, expressa em tonalidade liberal. Em *Emílio* este pensamento é evidenciado. A doutrina burguesa reforçou o ideal de liberdade no pensamento religioso e laico como justificção para a acumulação da riqueza e exploração econômica. “Certamente o modelo de escola naquele momento ensaiado constituirá referência obrigatória ao imaginário contemporâneo a propósito da educação democrática” (BOTO, 1996, p.22).

O presente suposto da unidade comum, em detrimento ao ser individual na sociedade, faz uníssono aos supostos aristotélicos e permanece no pensamento humanista pelo qual a pedagogia “desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerentes à espécie” (BOTO, 1996, p. 22).

O Iluminismo que trouxe a razão novamente à cena, depois de um longo período feudal que apagou as luzes racionalistas acesas sob o mundo ainda na Grécia, sustenta os pressupostos da defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, alinhando-os transversalmente na história até o advento da ideologia neoliberal que, pelo discurso da pós-modernidade, procura apagá-los. “O projeto pedagógico defendido pelos

iluministas é uma consequência de seu posicionamento epistemológico de confiança na razão como fonte de emancipação e liberdade do ser humano” (GEORGEN, 2001, p. 60).

Contextualizando, pois, o pensamento rousseauiano, apresenta -resguardado seu alinhamento com a ideologia burguesa - uma contribuição fundamental para a ideia de onilateralidade humana, por uma de suas premissas que é a defesa de Rousseau sobre os fins da educação no aspecto de que a criança não seria “preparada” para os ofícios antes de ser formada para a “vida humana”. Em trecho da obra *Emílio*, Rousseau (1995, p. 15, grifo nosso) sobre esta questão, afirma:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; **será primeiramente um Homem**. Tudo que um Homem deve ser, ele o saberá, se necessário tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.

As categorias fundantes deste pensamento que doutrinou a pedagogia consolidaram um ideal humanista, iluminista, igualitário que precedeu os ideais positivistas que tornearam a escola dual, ora voltada para a formação operária, especificamente técnica, ora preocupada com sua sustentação generalista, humanista. Na Revolução Francesa, impulsionada pelo resgate do pensamento racionalista e pelos ideais burgueses de liberdade, igualdade e fraternidade, a proposição para o ensino tinha como base a responsabilidade estatal e a sua oferta como direito.

A Assembléia Constituinte de 1789 pautou o debate sobre reforma escolar e o sistema educacional francês, impulsionada pela pressão popular no fervor da Revolução Francesa. Os preceitos constitucionais franceses de 1791, em suas disposições fundamentais, já garantiriam como um dos direitos naturais e civis que:

Será criada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita em relação àquelas partes de ensino indispensáveis para todos os homens, e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradativamente numa relação que combine com a divisão (administrativa) do reino. Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a lembrança da Revolução Francesa, manter a fraternidade entre os cidadãos, e ligá-los à Constituição, à Pátria e à lei. (FRANÇA, 1791).

Neste mesmo trecho constitucional observa-se a determinação legal para a realização dos festejos nacionais como forma de resguardar as conquistas da Revolução

Francesa. É a evidência de que a “instrução” pública é objeto ideológico do Estado em sua estratégia de perpetuar a ordenação burguesa, e “perpetuar como um mito, aquela Revolução que deveria, a cada instante, ser refeita em todos os semblantes da pátria refundada. O ofício da escola e da educação passava por esta recordação mítica das origens” (BOTO, 1996, p. 197).

Um dos projetos de reforma e educação nacional de maior destaque foi o de Condorcet (1743-1794) embasado na ideia de que o ensino universal pudesse eliminar a desigualdade. Mesmo considerando a “natural” desigualdade entre os homens esclarece sobre a falsa ideia de liberdade eles, sem a qual o acesso à instrução segundo ele não seria possível:

A distribuição do trabalho nas grandes sociedades estabelece entre as faculdades intelectuais dos homens, uma distância incompatível com esta igualdade, sem a qual a liberdade não é, para a classe menos ilustrada, mais que uma ilusão enganadora; e apenas dois meios existem de destruir esta distância: deter por toda a parte, sendo possível, a marcha do espírito humano; reduzir os homens a uma eterna ignorância, fonte de todos os males, ou deixar ao espírito, toda a sua atividade e restabelecer a igualdade, espalhando a instrução. (CONDORCET, 1943, p. 64-65).

A Convenção que se instalou entre 1792 a 1795 durante a Revolução Francesa propôs-se a reformular as leis. Entre as mudanças esteve a aprovação do então Plano Nacional de Educação, sem efetividade, cuja concepção foi de responsabilidade de Lepelletier⁴⁶.

Inspirado nos ideais de Rousseau esta proposição sistematizava as ideias revolucionárias e a defesa

do princípio da igualdade efetiva e o direito ao saber de todo o cidadão, seja qual for sua profissão [...] e pretendia que aos cinco anos de idade as crianças fossem educadas em acampamentos do Estado (“casa de educação nacional”). Cada grupo de cinquenta crianças teria um professor. (GADOTTI, 1995).

Neste contexto, a intenção estatal em ofertar a instrução pública, manifesta-se no plano da seguinte forma:

I - Todas as crianças serão educadas às custas da República, desde a idade de cinco anos até doze anos para os meninos, e desde os cinco anos até os onze anos para as meninas;

⁴⁶ O proponente do primeiro Plano Nacional de Educação francês foi Louis-Michel Lepelletier, o Marquês de Saint-Fargeau, pensador do liberalismo do século XVIII. A radicalidade de suas posições e ações culminou em seu assassinato em 1793, com trinta e dois anos de idade.

II – A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados;

III – Sendo a educação nacional dívida da República para com todos, todas as crianças tem direito de recebê-la e os pais não poderão se subtrair à obrigação de fazê-las gozar de suas vantagens (ROSA, 1985).

Constata-se o prelúdio da educação republicana, cujos pressupostos se fazem presentes nas propostas educacionais da atualidade que defendem a educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Ainda cabe destaque dentro do plano a preocupação com a formação generalista precedendo a formação para os ofícios, evidenciando a defesa rousseauiana de educação humanística. Diz o texto do Plano Nacionais de Educação, em seu conjunto de artigos gerais:

VI – O acervo dos conhecimentos humanos e de todas as Belas Artes será conservado e enriquecido através dos cuidados da república; seu estudo será dado pública e gratuitamente por mestres assalariados pela nação. Seus cursos serão divididos em três graus de instrução: escolas públicas, institutos e liceus.

VII – As crianças não serão admitidas a esses cursos senão depois de terem percorrido a educação nacional. (FRANÇA, 1793, s/p).

As propostas de Condorcet e Lepelletier configuram preceitos que são identificados no campo político-pedagógico da atualidade. “O traçado destes dois planos educativos tipificaria duas modalidades emblemáticas [...] de olhar para o objeto pedagógico como vetor de regeneração política.” (BOTO, 1996, p. 114).

A escola posta, dual, estatal consolidou, na passagem do século XVIII para o século XIX, o pensamento pedagógico burguês e em seu seio deu-se a gênese do movimento socialista, em contraposição ao capitalismo crescente e ao ideário positivista.

As circunstâncias históricas, em pleno advento do industrialismo, que forjaram o movimento operário do início do século fomentaram a produção intelectual consubstanciada nos ideais libertários de sociedade.

A concepção libertária de educação, de fundamento anarquista, prega a emancipação humana pela ideia de liberdade, considerando-a como práxis, cuja conquista se dá pelo acesso aos saberes humanos como caminho para a construção de uma sociedade fundada na conquista liberdade e na justiça. Sua crítica à educação no sistema capitalista está fundamentada no fato de que seu propósito volta-se para as necessidades do capital, do lucro com base na exploração do trabalhador, e de que a

escola é o aparelho estatal que reproduz a lógica dual e perversa. Nessa lógica, toda a escola liberal é reprodutora do *status quo*, o que sustentaria o princípio de uma sociedade emancipada pela ideia da “sociedade sem escolas”. Segundo Bakunin (1979, p. 50), um revolucionário anarquista russo:

Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.

Movidos pelos ideais socialistas, educadores libertários na Europa, e em sua maioria, libertadores⁴⁷ na América Latina protagonizaram ensaios teóricos e práticos de políticas públicas que em suas devidas circunstâncias históricas frutificaram, umas mais que outras. Nesta perspectiva, em Gallo (1995, p.75) uma educação integral deve ser aquela que “forme o Homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais [...] e uma educação integral não tem como fugir da liberdade, pois ao formar o Homem completo, a liberdade é o seu destino”.

Outra vertente imprescindível para a concepção onilateral de ser humano é a trazida pela experiência revolucionária no leste europeu no início do século XX. A revolução de outubro de 1917 na Rússia ofereceu ao mundo um acúmulo de estudos gerados na práxis da construção socialista, na qual o Homem onilateral tem centralidade. Os teóricos marxistas neste processo como Lênin e sua esposa Krupskaya, articuladora da política pública de educação do Estado Russo, atribuíam à educação classista⁴⁸ importância estratégica para o processo revolucionário. Lênin, em seu escrito *A instrução pública*, afirma sobre a relação entre onilateralidade e escola:

⁴⁷ Educador libertador é compreendido neste trabalho com base na concepção freiriana de que o sujeito sócio-histórico consciente de sua incompletude assume postura dialógica e libertadora e é “eterno aprendiz”, um docente-discente, professor-pesquisador, convicto de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (FREIRE, 1999, p. 25).

⁴⁸ “A perspectiva classista do conceito socialista de educação também está presente no debate sobre a “escola politécnica”, que tem lugar quando Lênin retoma as reflexões de Marx sobre a questão escolar. Se a ideia de “escola politécnica” foi apropriada e desenvolvida por Marx no confronto com tendências educacionais burguesas, agora ela se torna referência para enfrentar outra proposta criada no campo teórico burguês: a “escola nova”. Ao reativar o debate sobre a proposta pedagógica marxiana na Rússia, o objetivo de Lênin, era o de lhe dar maior concretude e, assim, reduzir a influência da pedagogia escolanovista entre os docentes russos. Segundo Lênin, era preciso conhecer a escola da “novíssima época” – a época do imperialismo – não para copiá-la e sim para superá-la (Lênin, 1975, p. 64)” (In: SOARES, 2000, p. 343).

Não acreditaríamos no ensino, na educação e formação se estes estivessem encerrados apenas na escola e separados da vida tempestuosa. Enquanto os operários e os camponeses continuarem oprimidos pelos latifundiários e capitalistas, a geração da juventude permanecerá cega e ignorante. Mas a nossa escola deve dar à juventude as bases do conhecimento, a capacidade de forjar por si mesma, concepções comunistas, deve fazer deles homens cultos. A escola deve durante o tempo que os homens estudam nela, fazer deles participantes na luta pela libertação em relação aos exploradores. (LENIN, 1980, p.374)

A contribuição leninista especializou as contribuições originais de Marx e Engels sobre onilateralidade, cuja transposição para a educação consubstanciou-se na ideia de que a cultura operária seria construída a partir da incorporação e superação do acúmulo da ciência burguesa, dos conhecimentos historicamente acumulados, ao longo do desenvolvimento da humanidade. “O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo surgiu da soma dos conhecimentos. [...] a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia”. (LENIN, 1980, p. 70). Sua defesa da escola pública estatal era, na prática, a experiência de concretizar os ideais socialistas em educação na circunstância sócio-histórica do processo revolucionário na Rússia.

Este conjunto de movimentos e ideias em direção à construção da sociedade socialista recebeu a contribuição de Makarenko (1888-1939) que preocupado com a formação do “Novo Homem”, elaborou uma proposta educacional inspirada pela experiência da Colônia Górkí⁴⁹, alicerçada no princípio do coletivismo e da solidariedade com forte formação política. Para ele a formação onilateral precisaria exercitar-se de modo coletivo e cooperativo.

Esse é outro aspecto da formação onilateral: a unidade de sua concretude na organização do trabalho pedagógico, considerando a coletividade como centralidade da educação. Sobre isso, Makarenko posiciona-se:

perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação. A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para sua solução. Devemos entregar como produto não

⁴⁹A Colônia Gorki organizada por Makarenko em setembro de 1920, na Ucrânia, constituiu-se em uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes. A direção da colônia forjou a elaboração de uma nova teoria pedagógica para o trabalho de educação socialista. A demanda que ela atendeu dizia respeito à necessidade da formação de um “novo Homem”, pós-revolução, que superasse a até então hegemônica educação liberal burguesa. Com base no pensamento de Máximo Gorki, educadores da colônia organizaram-se coletivamente para enfrentar os desafios cotidianos. Esta práxis foi o objeto de uma ação pedagógica dialética. (LUEDEMANN, 2002). Na obra “Minhas Universidades”, de 1923, Gorki, (Alekséi Maksimovich Peshkov), que viveu entre 1868 e 1936), apresenta um relato autobiográfico de suas experiências de trabalho desde os nove anos de idade em várias ocupações, privado de estudos ou formação técnica. Neste livro, o militante comunista retratar as suas próprias “Universidades”.

apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características. (MAKARENKO, 1937, apud LUEDEMANN, 2002, p. 275).

Para Makarenko a pedagogia deve centralizar-se na educação do coletivo e na formação do “caráter” coletivista de cada ser humano.

Outros intérpretes de Marx e Engels como Manacorda, Suchodolski, Vigotski, Snyders, Lukács, Pistrak e Adorno transpuseram com primazia, cada qual de acordo com a especificidade de seu estudo, contribuições imprescindíveis para o compromisso e a construção do pensamento na onilateralidade humana; nas quais se norteiam algumas proposições de políticas públicas que no campo democrático popular no Brasil, especialmente em Estados e Municípios, manifestaram sua adesão a uma destas referências ou sua combinação.

Na América Latina, o contexto da revolução cubana a partir de 1959, criou as bases para um país socialista que hoje possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,776, em 2010, livre da mortalidade infantil e no qual o ensino é gratuito em todos os níveis. Estes satisfatórios indicadores sociais, entre eles o educacional, são passos importantes no sentido de estabelecer condições sociais emancipatórias sobre as quais uma escola de qualidade pode ser construída. Também o fato de não existir educação privada faz com que a escola pública atenda a todos sem distinção, que seja, pois, direito humano básico, educando desde os filhos do Ministro de Estado até os filhos do pedreiro. Em todos os sentidos, uma escola assim consubstanciada pode vir a ser verdadeiramente democrática, integral, onilateral.

A Constituição cubana manifesta-se em relação ao compromisso com a formação integral quando em seu nono artigo: “*garantiza la libertad y la dignidad plena del hombre, el disfrute de sus derechos, el ejercicio y cumplimiento de sus deberes y el desarrollo integral de su personalidad*” (CUBA, 2012, s/p), convocando para a concretização deste preceito a sociedade cubana para uma vivência emancipatória na sociedade socialista. Em Cuba, “*la familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud*” (CUBA, 2012, s/p). Sua constituição reflète ao mesmo tempo em que protege a solidariedade humana, própria de uma República socialista e, por conseguinte, unitária, soberana, coletivista e verdadeiramente democrática, como é a deste povo caribeño.

Outros países da América Latina seguem na perspectiva de construção da democracia, tais como Venezuela e Bolívia, e demonstram crescentemente avanços em seus indicadores sociais e em suas políticas educacionais. Nestas nações uma das referências que sustentam as propostas educacionais, além das figuras de José Martí e Simón Bolívar como líderes do movimento libertador da América Latina, é a de Simón Rodríguez⁵⁰, mestre de Simón Bolívar. Para Rodríguez, “*las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación*” (VENEZUELA, 2005 p. 49).

Impulsionados pela convicção de que “*un hombre sin estudios, es un ser incompleto*” (VENEZUELA, p. 3), e resguardados pela cooperação entre Cuba e Venezuela, os educadores bolivarianos do governo venezuelano de Hugo Chávez desenvolveram o programa chamado *Missão Robinson* que tornou a Venezuela território livre do analfabetismo, fato reconhecido pela Unesco em 2005. Nessa perspectiva a:

escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu para la creatividad, la inventiva y dotarlos del mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva. (VENEZUELA, 2004, p. 11)

A *Missão Robinson*, por meio do Plano Extraordinário de Alfabetização Simón Bolívar, inspirada pelo método cubano de alfabetização de jovens e adultos “*Yo si puedo*”, alcançou a meta na qual um milhão e meio de venezuelanos superaram a condição de analfabetismo.

Ernesto Che Guevara, em seu discurso na Universidade de *Las Villas*, em 1959, por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Faculdade de Pedagogia, reafirmou a centralidade e a importância estratégica do acesso à educação para um país socialista:

[...] que se derrubem os muros do ensino, que o ensino não seja simplesmente o privilégio dos que têm algum dinheiro, para poder fazer com que seus filhos estudem, que o ensino seja o pão de todos os dias do povo de Cuba. (STRECK, 2010, p.401)

⁵⁰Simón Rodríguez nasceu em Caracas, aos 28 de outubro de 1771. Como o pai faleceu cedo, ficou sob a tutela de um tio, o presbítero José Rafael Rodríguez, quem se encarregou da sua educação. [...] Formou-se professor no ano de 1791, e desde, cedo ligou-se à educação, assumindo a direção de uma escola municipal. Em 1792, Simón Rodríguez foi convidado para se ocupar da educação do menino Simón Bolívar, em Caracas tendo sido o seu mestre de 1792 a 1797. (STRECK, 2010, p. 56).

Assim, no leste europeu, no Brasil e em outros países da América Latina, intérpretes das obras de Marx, Engels, Lenin e Gramsci controem bases ontológicas em direção à onilateralidade humana, pelas quais muitas proposições de políticas públicas em educação se inspiram e algumas delas já apresentam resultados concretos, como é o caso de Cuba.

Historicamente, a concepção onilateral de formação humana está em disputa e permanente construção, pautada pelos avanços e recuos das experiências de políticas públicas de educação, cuja base teórica está em consonância com a educação emancipatória.

A reflexão dos dois próximos itens deste trabalho busca especificar o referencial marxiano que gerou as principais elaborações em torno da formação humana em sua multidimensionalidade, com destaque para a produção de Antonio Gramsci, que no Brasil foi incorporada por vários segmentos de intelectuais educadores de esquerda, incluindo os seguidores da pedagogia freiriana.

2.1.1 A integralidade da formação humana em suas múltiplas dimensões

A luta pela emancipação humana implica num processo de transformação social que deve transformar também a escola. As conquistas humanas no movimento da história redobram a esperança e o compromisso em formar para a onilateralidade, para a emancipação, mediado por uma escola engajada na construção de uma nova sociedade. Essa luta é permeada também por recuos no campo da educação quando desvinculada da convicção sobre a necessária circunstância histórica para que haja condições humanas emancipatórias, qual seja: a superação da sociedade de classes legitimada pelo capitalismo. Segundo Freire (2000, p. 21):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

A falsificação da realidade imposta pela ideologia neoliberal intensificou-se nesta primeira década do século XXI com a cultura da globalização. Qual seria a

proposição ante a pós-modernidade? Perry Anderson (1999, p. 78) aproxima-se de uma resposta quando diz:

qual é a atitude adequada ante a pós-modernidade? Lamentar-se porque seria uma corrupção do moderno? Celebrá-la como uma emancipação? Ou evitar uma postura moralista? A cumplicidade da pós-modernidade com a lógica do mercado e do espetáculo é inequívoca. Mas a sua simples condenação é inútil. A questão não é ética, mas de juízos complexos e ambivalentes de uma perspectiva mais propriamente política e dialética. Uma crítica autêntica da pós-modernidade não pode ser uma recusa ideológica da mesma. Ao contrário, a tarefa dialética seria abrir caminho por meio dela, de forma tão completa que nosso entendimento da época emergisse transformado. Uma compreensão totalizante do novo capitalismo ilimitado - teoria adequada à escala global de suas conexões e disjunções - continua sendo o irrenunciável projeto marxista.

Diante deste quadro de imobilismo, conformismo e negação das possibilidades de transformação social, cena que está presente em parte das escolas e também em algumas conduções das políticas públicas de educação em Estados e Municípios; coloca-se uma estratégia filosófica que retoma a referenciação à análise marxista como elemento metodológico alicerçante da leitura, análise e transformação do real.

Constitui-se em elemento fundamental subsidiário de análise a ontologia⁵¹ marxista, que compreende o Homem e a sua constituição como sociais, considerando suas relações com o processo histórico, transformando a natureza e sendo formados pela cultura.

As convicções ontológicas, tratando do gênero humano⁵², aparentes em na obra marxiana apontam para a onilateralidade do ser. Nesta direção a onilateralidade humana por meio da educação não se constitui sem que haja as necessárias condições sócio-históricas. A escola por si só não transforma o mundo, mas ela é imprescindível neste sentido, assim como também o é a ação coletiva humana no caminho desta transformação social.

Na filosofia alemã - berço gerador do pensamento marxista, gnosiologicamente unitário, expresso pela linguagem mais complexa e que possibilita a expressão escrita de situações vividas pela ligação entre as palavras - educação onilateral significa

⁵¹ A ontologia coloca-se neste trabalho como reflexão filosófica que trata da essência do ser humano e que é aqui compreendida pelo referencial marxiano, que concebe o ser humano como um ser uno, onilateral.

⁵² Para Luckács, o gênero humano é a síntese da singularidade e da generalidade da espécie humana. É a relação dialética do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento da humanidade como um todo (LUKÁCS, 2010)

*allseitig edukation*⁵³, em português traduzido como “em todos os sentidos”, cujo significado pode ser transposto como educação unitária, ou seja, educação em sua integralidade, na qual a dimensão política é imprescindível.

A tese leninista de não separar a escola da vida implica a relação orgânica entre escola e política. [...] Sua tática de ‘tomar da velha escola [antes de 1917] tudo o que tenha de bom’, voltou em Gramsci com originalidade. (JESUS, 2005, p. 54).

A concepção de educação do proletariado, identificada em Marx, Engels e Lênin integra a formação geral e a formação para o trabalho. Nessa perspectiva a defesa da “escola integral, que consubstanciava a ideia de unidade do ensino teórico e prático, que foi no final do século XIX o paradigma de suas propostas educacionais, apresentadas durante a Comuna de Paris” (SOARES, 2000, p. 25).

Na teoria gramsciana, a unidade entre gênero humano e natureza humana, ou singularidade se dá pelo fato de que

‘a natureza humana’ não pode ser encontrada em nenhum Homem particular, mas em toda a história do gênero humano [...], enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição com as de outros homens. (GRAMSCI, 1978, p. 43)

Para discutir quais as dimensões da integralidade da formação humana e quais os seus sentidos, quando aplicados à construção de uma política pública para a área, torna-se necessário pontuar que o pressuposto central desta questão assenta-se sobre o princípio da formação para a emancipação humana.

A dimensão da emancipação se dá pelo exercício humano da práxis, experimentado por homens e mulheres na história. Sua ação transformadora da natureza, pelo trabalho, se dá pela prévia-ideação⁵⁴ e o domínio das forças naturais e as mediações da convivência em sociedade, que na organização escolar devem organizar-

⁵³ Expressão utilizada por Engels em *Princípios do Comunismo*, texto que serviu de base para a confecção do *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Marx.

⁵⁴ Paulo Freire traz mais elementos para a compreensão desta ideia e sua relação com a construção de uma nova sociedade, em um de seus escritos: “Em certo momento de *O capital*, discutindo o trabalho humano em face do trabalho de outro animal, diz Marx que nenhuma abelha se compara ao mais ‘acanhado’ mestre-de-obras. É que o ser humano antes mesmo de produzir o objeto tem a capacidade de ideá-lo. Antes de fazer a mesa, o operário a tem desenhada na ‘cabeça’. Esta capacidade inventiva que implica a comunicativa existe em todos os níveis da experiência vital. Os seres humanos, porém, conotam sua atividade criativa e comunicante de marcas exclusivamente suas. A comunicação existe na vida, mas a comunicação humana se processa também de forma especial na existência, uma das invenções do ser humano. Da mesma forma que o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar.[...] Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo”. (FREIRE, 2000, p. 132-133).

se de forma unitária, superando as segmentações impostas pela história humana. Para uma gestora do *Programa Mais Educação*:

A educação ao longo da vida, seja escolar ou não, é que vai permitindo que as pessoas se eduquem integralmente. Pensar em educação integral é uma tarefa permanente, passa pela escola, tem um *locus* importante na escola, mas vai além para além da escola. É pensar nessa multidimensionalidade, é pensar no campo ético, estético, moral, histórico das ciências ditas duras, das matemáticas, das linguagens, dos saberes contemporâneos, nas juventudes que nós temos hoje. (E5 – 1 – B)

O oposto desta direção, ou seja, o caminho que hegemonicamente a educação tem tomado, produzindo no gênero humano a unilateralidade, objetiva-se pelo cartesianismo reproduzido na escola, que tem seu reflexo na fragmentação do processo de sistematização do conhecimento humano, também imposto de segmentação da organização social, como efeitos da produção capitalista. Um exemplo de uma realidade na contramão deste processo está na organização social indígena. A educação realizada e experimentada pelos índios tem no princípio da totalidade a organização de seu trabalho. Na socialização dos saberes nas aldeias não há fragmentação, mas sim a revelação de uma “prática educativa” não alienada do trabalho humano e baseada no coletivismo.

Trata-se, portanto, de uma educação que tinha por base assimilar o indivíduo à ordem social tribal [...] nos limites que isso se torna possível, sem destruir o equilíbrio psico-fisiológico da pessoa, unidade e fundamento dinâmico da vida em sociedade. Importante que a intervenção da sociedade tupinambá permitia uma ampla variedade de atitudes de comportamento e aspirações, o que deixava uma margem muito rica à autorealização dos indivíduos com referência a emoções, sentimentos e desejos, que pudessem ser alimentados no seio da herança cultural [...] Numa sociedade tão pouco diferenciada e tão homogênea como a sociedade Tupinambá, os homens diferem muito entre si [...] Em suma, uma educação que integra também é uma educação que diferencia. (FERNANDES, 1975:39-40)

Embora, muito diferente em seu método, considerando a sua natureza e especificidade, a educação escolar indígena pauta-se na indissociabilidade entre os saberes e a vida cotidiana, o que projeta a sua forma de promover a educação de suas crianças.

Para os educadores indígenas a ideia de subtração, quando pautada na vida escolar, é de difícil encaminhamento e requer muitos esforços para sua abstração, uma vez que a ideia de subtração pouco faz parte da prática social indígena, diferente da

soma, da divisão igualitária. Estas são práticas cotidianas comunitárias, que expressam a forma de vida dos grupos indígenas cuja transposição para o processo sistematizado de ensino-aprendizagem e a exigência metodológica que se faz são mediadas pela práxis social, objetivando aquele saber em uma dimensão curricular da escola. Para Melià (1979, p. 10)

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, como processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.

A educação na sociedade indígena é uma experiência cultural humana unitária, vivenciada por todos e por cada pessoa. O coletivo tem centralidade na organização social, que nos casos de comunidades com pouco contato com o “Homem branco” ainda não experimentaram as várias formas de fragmentação partindo do econômico e chegando ao social que conduzem ao embrutecimento do ser, fruto da alienação humana.

E é este o sentido da integralidade da educação, que é o de promover a formação humana em suas múltiplas dimensões, é “educar o sujeito nas mais variadas dimensões e possibilidades que a condição humana lhe permite.” (E5 – 1 – A).

Assim sendo, a concepção marxiana e de alguns de seus intérpretes, que concebe a emancipação como múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas (BOTTOMORE, 2010), e seu domínio sobre as forças da natureza, e também sobre a própria natureza da humanidade (MARX, 2011a), ocorrerá somente quando a libertação alcançar certos níveis, entre os quais o da conscientização; a partir de novas bases materiais, pela via da educação, da ciência, do conhecimento que estão inseridos na totalidade. Para formar o ser humano “novo” dever-se-á integrar a formação intelectual, a prática social, a e formação política. A formação geral politécnica contempla o exercício cidadão por meio de práticas coletivas, autogestionárias, de vida comunitária, cotidiana, que transpassam as cartilhas escolares em conteúdo e em tempo e que constituem mais um elemento da integralidade da educação. Para se compreender a

gênese da escola capitalista, faz-se necessário o entendimento acerca das transformações que se processaram na produção mercantil e que modificaram as relações entre os próprios homens. (MACHADO, 1991)

A divisão social e técnica do trabalho imprimiu na escola uma lógica organizacional fragmentada, na contramão da onilateralidade, constituindo uma histórica “dualidade estrutural: escola desinteressada para dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores. (KUENZER, 1997, p. 38)

A escola unitária busca libertar o ser humano da opressão, organizando ser trabalho pedagógico pelo princípio da unidade na diversidade, na dialética entre o geral e o particular e na universalidade do conhecimento, em contraposição à preparação imediatista ditada pelo mundo produtivo. Diz Gramsci (1968, p. 133) ao criticar as mudanças na escola italiana, que:

Na velha escola, o estudo gramatical das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-social: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de se conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de conhecer conscientemente a si mesmo.

O trabalho como princípio educativo, na formação emancipatória, esse exercício, em sua plenitude se dá no processo pedagógico pela apreensão da teoria e da prática, sob a primazia da práxis, constituindo-se em processo histórico dialético, buscando a “justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida (KUENZER, 1997, p. 39). Vista desse modo, a prática social humana torna-se fundamento da teoria que a reflete, sendo que esta teoria constitui-se como orientação crítica da práxis. As formações de seres humanos integralmente desenvolvidos bem como a transformação das relações sociais estão no cerne da transformação social.

Nos manuscritos de 1844, Marx se refere à onilateralidade quando afirma que o ser humano se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto como Homem total. (MARX, 2011b).

A formação onilateral se dá pela combinação entre trabalho produtivo e educação, que constitui a gênese da formação politécnica. Segundo Marx e Engels (1978), por educação se entende a unidade entre a educação intelectual, a educação do corpo, produzida pelos exercícios de ginástica e militares e a educação tecnológica abrangendo os princípios científicos dos processos de produção, como único método para formação de homens e mulheres plenamente desenvolvidos.

Para Marx e Engels (1978) o desenvolvimento onilateral dos membros da sociedade acontecerá mediante a eliminação da divisão do trabalho, que onilateralmente exercitará uma prática social transformadora, cotidianamente de modo a não mais permitir a organização social e produtiva unilateral. Este desenvolvimento humano pleno vem a ser:

a chegada histórica do Homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991, p. 81)

A onilateralidade, reivindicada como princípio de formação humana, busca a apreensão de uma base instrumental científica que além de oferecer elementos para o conhecimento e a compreensão do mundo, alimente a ação política transformadora do mundo, no conjunto de homens e mulheres.

O sentido ontológico da educação humana e que decorre de sua própria natureza conduz a obra freiriana. Para Freire (2000, p.64)

[...] é na inconclusão do que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

O sentido da integralidade da formação apenas se efetiva, se a dimensão política da ação educativa de ensino-aprendizagem se realizar de modo que resulte em processos formativos de sujeitos emancipados. A educação como “processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e

técnica, é indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. (FREIRE, 2003, p. 14).

A unidade proposta entre ciência e trabalho, a escola práxis é que configura a identidade da educação onilateral em sua proposta de emancipação do Homem “novo”. Muitos são os recuos e avanços neste caminho ao longo da história.

No Brasil, cabe destaque para a obra de Paulo Freire que com uma de suas categorias fundantes que é a leitura do mundo, defende que por meio da educação, homens e mulheres possam conhecer o mundo, a realidade, antes de nela intervir e emancipar-se, contribuindo para a emancipação⁵⁵ dos oprimidos. Essa perspectiva assim como a gramsciana que com maior destaque é tratada longitudinalmente neste trabalho. A escola unitária proposta em Gramsci, contextualizada no item a seguir oferece subsídios para o avanço do conhecimento no campo da educação e para a consolidação do pensamento no caminho de construção da escola emancipatória.

2.1.2 A escola unitária em Gramsci

A intenção em eleger o trabalho de Gramsci como subsídio para a compreensão da política pública de educação é de exercitar a reflexão contextualizada de sua contribuição histórica que orienta pesquisadores em educação na compreensão dos problemas da educação brasileira enfrentados na atualidade.

As categorias analíticas presentes em sua obra, como escola unitária, sociedade política e sociedade civil, hegemonia, bloco histórico, americanismo, intelectuais, filosofia da práxis, utilizadas em maior ou em menor intensidade no presente trabalho.

Por conta disso o desafio é superar a leitura anacrônica de Gramsci, compreendendo o conjunto de sua obra dentro das circunstâncias históricas em que foi produzida antes e durante o cárcere na Itália.

A obra de Gramsci tem uma localização histórica e foi produzida no início do século passado nas circunstâncias sociais da Itália no contexto da primeira guerra

⁵⁵ “A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e dominação social existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver. (FREIRE, 2000).” (MOREIRA, In: STRECK, REDIN, ZITKOSKI (orgs), 2008, p. 163)

mundial, cujas experiências políticas marcaram efetivamente sua obra que revela suas preocupações cotidianas, suas indagações e indignações.

“Seu interesse pedagógico se qualificou ao longo dos períodos que se sucederam, tão claramente marcados pelos dados objetivos de sua vida e da história política de seu tempo.” (MANACORDA, 2008, p. 24)

Por conta disso, cabe aqui destaque da compreensão deste percurso para melhor dialogar os elementos de sua teoria com os tempos atuais, historicizando-a.

Antonio Gramsci (1891-1937), era filho de funcionário público e de uma mãe de quatro filhos e três filhas, passou sua infância e juventude na Sardenha, região italiana bem desenvolvida, bem diversa sul da Itália, que era muito pobre. No início da escolaridade frequentou uma escola religiosa e na continuidade dos estudos, já no colegial tem seus primeiros contatos com a ideologia socialista pela qual se identifica, iniciando suas primeiras leituras de Marx e iniciando os primeiros ensaios escritos em um jornal local. Em 1911 inicia o curso superior em Letras na cidade de Turim, cidade grande e industrializada, que lhe permitiu o contato com o proletariado e a adesão ao movimento revolucionário.

Militou e trabalhou no partido socialista como jornalista. Em 1919 contribuiu para a construção do jornal “L’ordine Nuovo”, ou “A nova ordem”, que foi um instrumento de luta política e organização operária naquele período. O período de cárcere acontece entre 1926 e 1937, em decorrência da perseguição fascista. À época, Gramsci já era liderança no Partido Comunista Italiano.

De forma a sintetizar este percurso e considerando que “as etapas de desenvolvimento cultural de um indivíduo não coincidam de forma imediata com os dados de sua própria história”, Manacorda (2008, p 24-25), sugere didaticamente uma periodização do pensamento de Gramsci que bem subsidia a compreensão do movimento entre sua vida e obra:

Esquemáticamente, após as primeiras experiências dos anos da infância e do princípio da adolescência, concluídos em 1910, com o final dos estudos secundários e de sua permanência na Sardenha, poderão ser identificadas as fases seguintes: 1911-1915, anos de estudos universitários em Turim, com a que chamarei de “coexistência pacífica” entre a formação crociana e a tendência socialista; 1916-1918, quando, abandonados já os estudos universitários, Gramsci empenha-se cada vez mais intensamente no jornalismo e na vida do partido, enquanto a guerra faz amadurecer os grandes confrontos sociais; 1919-1922, anos das grandes batalhas operárias em Turim e em toda a Itália, com sua opção política decisiva pelo comunismo; 1922-1924, quando, enquanto o fascismo conquista o poder, Gramsci

passa algum tempo em Moscou, em contato com o comunismo russo e o movimento comunista mundial; 1924-1926, período de seu retorno à Itália e da luta contra o poder fascista, pela criação de um partido que fosse verdadeiramente marxista e leninista, até o início de sua longa segregação e as reflexões do cárcere. (MANACORDA, 2008, p. 25).

Tanto os seus escritos, construídos antes do cárcere por um período de quinze anos quanto os seguintes, realizados depois com maior maturidade quando sua crítica superou a influência do pensamento de Croce, (MANACORDA, 2008), durante o cárcere, por aproximadamente onze anos; foram vitimados pela censura da direita fascista. Sua produção, em parte realizada no cárcere, na Itália, foi sistematizada de forma fragmentada, escrita em cadernos e cartas independentes, segmentada pelo tempo e espaço e muito depois revelada, chegando ao Brasil pela mão de alguns educadores que a traduzem, interpretam e a situam historicamente, entre eles Paolo Nosella. Estes intelectuais, nos últimos anos, após longo trabalho de pesquisa, debate e compromisso político de reunir e contextualizar o conjunto de escritos gramscianos, conseguiriam disponibilizar aos pesquisadores da educação a obra deste autor, com destaque para a obra de Mario Alighiero Manacorda, na Itália; e no Brasil, de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques que, em seis volumes, traz as descrições e o conteúdo dos Cadernos do Cárcere escritos pelo Antonio Gramsci e uma história de suas edições na Itália e no Brasil. Cabe destaque ao trabalho, realizado por Antonio Tavares de Jesus e Rosemary Dore Soares, nessa mesma direção.

Isso tem sido fundamental para os estudiosos em Gramsci no Brasil que criticamente tomam como base suas ideias, sobre as quais, então, muitos pensadores das políticas públicas de educação fincam seus estudos e pesquisas.

A atualidade do pensamento de Gramsci está especialmente em sua reflexão acerca da necessidade de discutir a educação pública em sua dimensão política. Em seus escritos históricos sempre priorizou a questão da formação dos intelectuais e seu papel social na construção de uma educação cuja qualidade estivesse voltada para a luta por um mundo mais justo, mais humano e para o qual homens e mulheres estivessem suficientemente instrumentalizados para construir em sua práxis cotidiana.

Para discutir escola na concepção gramsciana é preciso retomar alguns dos pressupostos de seu pensamento que, analisados em seu conjunto, dão a compreensão da proposição de Antonio Gramsci para a questão escolar.

A análise das múltiplas dimensões da formação integral (científica, intelectual, filosófica, física, ética e estética, cultural, politécnica) à luz da escola emancipatória e

unitária exposta na obra de Gramsci, como referencial teórico, dialoga com o circunstanciamento sócio-histórico da educação integral até chegar à elaboração das políticas de educação integral.

Gramsci parte das reflexões de Marx, desde a “Crítica ao Programa de Gotha”, para propor uma escola unitária. Para Gramsci

[...] a atividade de educação das massas é realizada sobretudo através da mediação dos “intelectuais”, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. (SOARES, 2000, p. 191).

Um documento fundamental para a compreensão da concepção de escola em Gramsci, o “Caderno 12”, é um escrito que discorre sobre a especificidade da educação. Trata-se, na verdade, de um projeto de educação para a Itália, na perspectiva comunista, para a qual a educação e o acesso da classe operária à cultura teriam papel estratégico. Gramsci defendia firmemente esta questão. Segundo o autor,

[...] se é verdade que a história universal é uma cadeia de esforços que o Homem fez para se libertar dos privilégios, dos preconceitos e das idolatrias, não se compreende porque o proletariado, que outro elo quer acrescentar àquela cadeia, não deva conhecer o como, o porquê e por quem foi precedido, e o proveito que possa tirar deste saber. (C.T, 1980, p. 103. apud NOSELLA, 2004, p. 44).

O trabalho foi uma proposição partidária, caso os comunistas italianos chegassem ao poder. Para o presente estudo a importância desse resgate histórico está, precisamente, na possibilidade de compreender o que para ele são os elementos do princípio educativo e da escola unitária.

O princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 2000. p. 43).

Para Gramsci, o processo educativo de formação humana deve considerar elementos da cultura e da contemporaneidade e educar para a cultura e para o trabalho, articulando formação humanista e profissional. Sua concepção ontológica tem com

pressuposto central a onilateralidade, ou seja, a formação do ser humano⁵⁶ em sua integralidade, da forma mais plena possível, considerando suas múltiplas faces e necessidades humanas, incluindo os aspectos intelectual, físico, afetivo, técnico, político, cultural etc.

O princípio educativo em Gramsci é o trabalho humano em sua potencialidade de libertação. O trabalho contém a forma de libertação do ser humano do reino das necessidades humanas, do mundo material, do próprio mundo do trabalho. O trabalho é a forma pela qual o ser humano transforma sua própria natureza, realizando sua humanidade e libertando-se. Trata-se da unidade orgânica entre o reino da liberdade e o da necessidade. O trabalho como princípio educativo é discutido por Gramsci concebendo o mundo por uma ótica histórico-dialética:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que é social e a estatal (direitos e deveres são introduzidos e identificados na ordem natural pelo trabalho). O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do Homem [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Outro elemento importante no pensamento gramsciano que ajuda na compreensão de escola unitária e do papel dos intelectuais, é a ideia de cultura. Para Gramsci, cultura é:

organização, disciplina do próprio eu interior tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres [...]. O Homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza. (Gramsci, 1958, p. 24, apud Mochcovitch, 2004, p. 57).

Gramsci posiciona-se em relação à questão da cultura e sua socialização e seu acesso aos trabalhadores da seguinte forma em um de seus artigos, “Socialismo e Cultura”:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para a qual o Homem é um recipiente a ser cheio e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e

⁵⁶ “Para Gramsci, portanto, o ser humano nem é bom, nem é ruim naturalmente, pois é um processo histórico que consolida, indistintamente, nos primeiros momentos de vida do homem (infância) imagens, sensações, estímulos (bons e ruins) que deverão ser organizados para tomarem sentido e direção, pelo processo educativo histórico, continuamente. Deixar que a criança absorva caoticamente (sentido pejorativo de espontaneamente) os estímulos externos sem intervenção educativa, equivale a renunciar à sua formação, significa abandoná-la a si mesma, “os ventos” contrastantes do ambiente” (NOSELLA, 2004, p.147).

desarticulados [...] Esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado [...]. Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve agir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos, seus deveres. Mas isso tudo não acontece por evolução espontânea [...]. Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas e sim pela reflexão inteligente, primeiro de alguns e em seguida de toda uma classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social. Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de ideias.” (C.T, 1980, p.100 – 103. apud NOSELLA, 2004, p. 44).

O sentido de cultura para Gramsci, entendendo-a de forma contextualizada como processo educativo, ultrapassa a mera aquisição quantitativa do saber enciclopédico. Sua construção de saberes corresponde a uma unidade articulada, em pleno movimento de construção, de questionamento e de novos saberes e experiências. Movimento que valorize a “[...] participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 2000, p. 45) e pela qual o ser humano alcance “tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a função própria na vida, os próprios direitos e deveres”. (GRAMSCI, 1975, p. 77, apud SOARES, 2000, p. 376).

Em seu pensamento há uma crítica ao trabalho escolar fundado nos saberes e na cultura que estejam distanciados de uma dinamicidade e vinculação com a cultura local.

Sobre este aspecto, em diálogo com as entrevistas realizadas na pesquisa, observa-se a seguinte afirmação, que diz respeito a uma similaridade do discurso oficial do *Programa Mais Educação* a esta afirmação gramsciana:

A escola desde os jesuítas, pouco mudou na forma expositiva como a aula é feita. Quando o *Mais Educação* entra na escola, baixa os muros e essa é uma quebra de muros de dentro para fora, porque os alunos começam a participar do entorno da escola e de fora para dentro, porque os saberes ditos marginais que fazem parte da nossa cultura, os saberes populares como a capoeira entram na escola. (E1 – 8 – A).

Gramsci nega uma concepção meramente empírica e linear de acesso aos saberes. Essa ideia é importante para o debate em torno do papel que Gramsci reserva ao intelectual e sua relação com a sociedade. Compreende ele que

[...] todo Homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um Homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha

consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Gramsci tinha como uma de suas influências humanistas, o renascimento. Este ideário marcou sua obra e foi um dos componentes que delineou suas principais categorias. Para Nosella (2004, p.50) a referência ao humanismo renascentista é “marca registrada” de Gramsci, que segundo este suposto interpreta o Homem daquela época como ser humano que:

[...] sintetiza a elevada cultura com a de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes ideias teórico-políticas com experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o Homem renascentista trabalhando como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias de livros clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como Maquiavel, que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com populares da cidade de Florença. À luz destes modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje.

O ser humano completo, onilateral, em superação à unilateralidade humana, idealizado por Antonio Gramsci, congregava organicamente estas várias dimensões do pensamento e ação humanas.

Nesse sentido, a escola unitária igualmente responderia ao ideal de formação humana onilateral. Em 1916, em um artigo feito como resposta à polêmica discussão entre duas posturas antagônicas, de um lado a escola “discriminante” e “interessada” e de outro a escola democrática e potencialmente unitária. Gramsci, partidário da segunda tese, escreve uma de suas primeiras referências à escola unitária, concepção para ele, ainda em consolidação.

O artigo “Homens ou Máquinas” foi publicado no jornal socialista *Avanti*. De forma conjugada à autocrítica ao Partido Socialista em relação às proposições educacionais e ao acesso restrito do proletariado à escola, com exceção da formação técnica profissionalizante, Gramsci detém-se neste artigo sobre a necessidade da construção de uma escola de “cultura desinteressada”:

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um Homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como

entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um Homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual. (GRAMSCI, 2007, s/p).

Na dinâmica social, a organização da sociedade como a mediação da educação e da escola de forma desinteressada tem papel estratégico na construção da sociedade socialista. A escola “desinteressada⁵⁷” do trabalho é uma categoria trabalhada pelo autor que se contrapõe à escola meramente instrumental, com um determinado fim, voltada para a produtividade. O sentido deste desinteresse não é a falta de convicção, utilidade e particularidade, e sim uma conotação de “horizonte amplo, de longo alcance isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (NOSELLA, 1991, p 22, apud JESUS, 2005, p.57).

O interesse de Gramsci centrou-se na formação de intelectuais orgânicos⁵⁸, de quadros dirigentes para a sociedade que fossem preparados e comprometidos com o

⁵⁷Nosella interpreta a escola “desinteressada” em Gramsci: “Em certo sentido, em português, se contraporá a ‘interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista’ (NOSELLA, 2004. p. 47). Jesus, em diálogo com Giovanni Urbani, aprofunda a noção de escola desinteressada e de formação humana. Diz ele que “o caráter desinteressado da escola gramsciana implica na relação escola-vida, vida-escola, com fundamento no trabalho. O Homem formado por esta escola, escreveu uma vez Gramsci, deveria sintetizar a coletividade humana. Esta por sua vez construída a partir das experiências humanas de aproximação à onilateralidade. ‘Este desafio é, segundo a opinião de Giovanni Urbani, ‘o mais rigoroso programa de educação formativa do Homem, para as condições da sociedade atual, elaborado sobre as bases do pensamento marxista’” (Urbani, 1974:p.386) e hegemônico.”

⁵⁸ Intelectual para Gramsci é potencialmente todo o Homem. Porém nem todos os homens desempenham tal função na sociedade. “Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais”. (GRAMSCI, 1968. p. 7). O papel da escola é formar os intelectuais de vários níveis, mas os intelectuais orgânicos, ou seja os “intelectuais nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico” (GRAMSCI, 1968, p. 17), ou seja, cada grupo social, com sua determinada função na cadeia produtiva, possui seu grupo de pensadores e articuladores, que possuem organicidade com seu grupo social. Os intelectuais por meio de sua intervenção política ou técnica moldam a sociedade e o Estado, legitimando a organização da superestrutura. São os educadores, jornalistas, burocratas, empresários, comunicólogos, administradores, economistas, gestores, enfim que conscientes de sua classe contribuem na luta e manutenção de sua hegemonia. Os intelectuais orgânicos encontram resistência nos intelectuais ditos tradicionais que procuram consolidar por suas práticas, a manutenção da ordem, as velhas instituições, de ordenamentos jurídicos, fundamentando suas defesas

projeto de sociedade em consonância com um futuro Estado proletário. Este quadro de intelectualidade como função dirigente teria a tarefa de organizar a cultura, que seria compreendida como “aquisição sistemática da cultura humana” (FREIRE, 1980, p. 109).

Este quadro de dirigentes seria então formado pela escola com um fim educativo, específico, detalhado aqui por Manacorda (2008, p. 193):

Eis que o fim educativo da escola fica assim precisado, para além das fórmulas genéricas sobre as quais todos – idealistas ou marxistas – poderiam encontrar-se aparentemente em concordância, como a preparação pré-profissional e a formação cultural: não é sem importância que esta última venha indicada não apenas como capacidade de pensar e estudar, mas também como capacidade de dirigir e de ‘controlar a quem dirige’ excluindo assim toda educação subalterna, toda sociedade dividida em dirigentes e dirigidos.

É uma escola que forma intelectuais que, além de dirigentes políticos, possam organizar o trabalho pedagógico e a participação escolar como elemento mediador de um projeto político-pedagógico comprometido com a construção de uma cultura desinteressada (não interessada imediatamente) e por uma ação intelectual humana intencional e organizada.

Todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Forma-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2000, p. 19).

Uma condição básica para a constituição desta escola é o pressuposto da coletividade, o que na escola da atualidade poderia se considerar uma premissa da organização do trabalho pedagógico na escola. Para Gramsci, o exercício do trabalho coletivo na escola é uma das condições para a escola unitária. Para ele, a coletividade:

[...] deve ser entendida como um produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através de um esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí a obrigação da disciplina interior e não apenas da disciplina externa e mecânica. Se devem

históricas no argumento em torno de sua própria natureza: intelectuais permanentes cujas ideias transcendem ao tempo, correm paralelamente à história e ao conflito de classes. Um intelectual dirigente, dentro de um novo bloco histórico, contemplaria em seu perfil a unidade de dois atributos: o técnico (especialista) e o político.

existir polêmicas e cisões, é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento, e evitá-las é tão somente adiá-las para quando elas já forem menos perigosas ou catastróficas. (GRAMSCI, 1978, p. 168).

Todos estes elementos pelos quais se consubstanciam a escola confluem para uma premissa fundamental sobre a escola unitária que a identifica. Assim, compreender a escola desinteressada é importante para o revelar do pensamento pedagógico de Gramsci a respeito da escola unitária⁵⁹. Para definir esta escola, o autor considera a organização social com base na produção, a relação entre Estado e educação, a importância de uma educação de autonomia intelectual, democrática, e uma proposta pedagógica em consonância com a filosofia da práxis⁶⁰. É caracterizada por alguns princípios, expostos por Jesus (1989, p. 110):

- 1) a idade escolar está condicionada por fatores de produção: “depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a certa colaboração produtiva imediata”;
- 2) o Estado é quem deve assumir o encargo pedagógico, pois a educação pública é o único meio de se acabar com as divisões de grupos e castas;
- 3) os recursos naturais e humanos deverão ser ampliados, especialmente os humanos, sobressaindo-se o corpo docente, pois a eficiência da escola é muito maior e mais intensa quando a relação entre professor e aluno é maior;
- 4) a escola única deve funcionar como “escola colégio”, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.;
- 5) quanto à sua estrutura curricular, deverá constar de um primeiro grau (três a quatro anos de duração) onde se ensinarão as primeiras noções “instrumentais” (ler, escrever, fazer contas, história e geografia) e a parte relativa aos “direitos” e “deveres”. Gramsci não especifica bem claramente os outros graus, dizendo apenas que “o resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária” (Q12:7a, 8, IOC: 121-2);
- 6) estas escolas-colégios funcionarão dia e noite, com estudos coletivos, assistência dos professores e dos melhores alunos;
- 7) elemento fundamental desta escola seria um forte elo entre ela mesma e a vida, conseguido pela superação de um ensino puramente dogmático e por um trabalho criador, autônomo e independente.

⁵⁹ O pensamento e a prática escolar em Gramsci são permeados pelo pressuposto da unitariedade, fundamentando a concepção de sociedade, de escola e de formação humana, também unitárias. Tal ideia articula-se nos vários campos de ação social, na busca de superar a especialização e fragmentação do trabalho e da escola.

⁶⁰ O termo filosofia da práxis aqui tem seu sentido expresso no exercício permanente que cria a consciência filosófica. “Esta consciência filosófica não é alcançada casualmente em virtude de um desenvolvimento imanente, interno do pensamento humano. Ela é só alcançada historicamente (...) quando a própria práxis, isto é, a atividade prática material, (...) chegou a certo estágio de seu desenvolvimento (...) quando já amadureceram ao longo da história das ideias, as premissas teóricas necessárias. (VASQUEZ, 2007, p. 36)

Desse modo, para a concretização de uma escola unitária, pode-se esperar a presença de um Estado igualmente unitário, ou seja, governado de forma integrada pelos poderes com uma unidade única e pelo qual as políticas públicas superem as temporalidades de governos, como é comum no sistema federativo, e uma sociedade também unitária⁶¹, como princípio comum aos organismos e instituições.

A proposta de escola única visa restaurar a unidade do ato educativo, oferecendo formação humana como base e em articulação com a educação para o trabalho, qualquer que seja a sua etapa organizativa na sociedade dentro de cada tempo histórico, segundo o que corrobora Jesus (2005, p. 58, grifo nosso):

A escola única reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a **formação humana integral** se encontrarão no Homem como uma necessidade dos tempos modernos. Cabe à escola “unitária” a tarefa de “inserir” os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Quanto à natureza da escola unitária, em sua dimensão articuladora entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho industrial ou qualquer que seja a dicotomia social a ser superada pela unitariedade, coloca-se como instrumento de construção de uma sociedade de vida plena, com novas relações de trabalho, no campo cultural e político, desenhando uma nova organização escolar e seu trabalho pedagógico com vistas a atender a demanda histórica pela construção de uma sociedade mais fraterna e justa.

O advento da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo. (Gramsci, 1968, p. 125).

Este parece ser o sentido de “educação integral” mais pleno que se pode ter o da onilateralidade. Uma educação que articule organizações escolares em torno de um

⁶¹ A desejada relação dialética entre escola unitária e sociedade unitária é traduzida pela proposição de um amplo projeto político dirigido pelo Estado. Nosella (2004, p. 168) fala sobre o caráter desta relação. “Não é uma relação mecânica de causa e efeito; é uma relação orgânica cujo princípio vital e central, porém não parte da escola e sim do Estado que coordena a sociedade ou do Partido: (...) “Numa nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, se encaminharão para o trabalho profissional bem como (deverão se tornar) um espaço de encontro entre estes e os universitários” (GRAMSCI, C.1975, 1538)

mesmo ideal de ser humano, no exercício pleno de sua onilateralidade, formando-o em sua totalidade. Trata-se da

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2000, p33).

Na escola concebida por Gramsci, a escola unitária, a formação humanista preceda a técnica. Em sua dinâmica e organização é imprescindível que sejam garantidos espaços para

[...] criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc). (GRAMSCI, 2000, p. 39)

Tal escola é voltada para a onilateralidade humana e “[...] organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica” (GRAMSCI, 2000, p. 38), integral em suas várias dimensões, desde a gestão escolar, que deve contar com a participação democrática da comunidade, até a efetividade do currículo integrado, passando pelas relações pedagógicas e de trabalho eivadas por solidariedade e respeito. Eis pois sua integralidade.

2.2 A relação programática entre escola de tempo integral e educação integral: a passagem da quantidade para a qualidade

Considerando que a quantidade pode tornar-se qualidade, e que não há transformação social e nem processo revolucionário sem aproximações sucessivas, a ampliação da jornada escolar pode vir a ser a mediação entre quantidade e qualidade.

Por conta desta reflexão, este trabalho discute a diferenciação entre escola de tempo integral e a educação integral, em sua possível aproximação com a educação unitária, com fundamento no pressuposto da onilateralidade.

A base da referida diferenciação está concentrada na relação entre a jornada escolar, sua redução/extensão e os referenciais ontológicos; disposta nas políticas educacionais da escola pública brasileira.

Com efeito, considera-se que a simples jornada de dia inteiro não garante por si só a integralidade da educação. O outro extremo também não se aproxima disto ao se

entender-se que uma escola concentrada, organizada em menor tempo e metodologicamente abreviada tampouco possa alcançar este intento.

Há, pois, que se considerar uma relação dialética entre tempo, currículo e as demais condições que possam garantir uma escola de qualidade. A passagem da quantidade (ampliação da jornada escolar) para a qualidade (educação emancipatória) pode e deve ser mediada por políticas públicas que conduzam a este caminho, desde que estas políticas considerem, em sua execução, a escola e os sistemas de ensino em sua unidade, estabelecendo por exemplo linhas de financiamento que contemplem uma totalidade orgânica, que atendam aos estudantes de uma escola por inteiro, de uma cidade por inteiro, assim como um Estado e um país. Se contrária a isto for uma proposta, corre-se o risco de segregação na escola, privilegiando alguns em detrimento de outros, mesmo que aqueles sejam atendidos por políticas afirmativas, compensando diferenças sociais.

Educação integral é universal, atende a todos e todas independente das condições sociais e culturais. Esse é mais um pressuposto de sua integralidade, o qual no próximo item será tratado em uma breve análise do percurso das experiências brasileiras, desde a escolarização trazida pelos jesuítas, passando pela escola pública que atendia a uma pequena parcela da população em seu percurso até os dias atuais.

2.2.1 A relação estabelecida entre formação integral e escola “de dia inteiro” na base filosófica das proposições

Pode-se afirmar que as experiências, projetos e práticas de educação integral no Brasil estão concentradas em compreensões distintas quanto às concepções de educação, de ser humano e de sociedade.

Historicamente, a escola no Brasil foi dual, por vezes mais pragmática, mas considerando a extensão de seu atendimento até hoje ainda não é universal. Analisar a objetivação da escola no mundo passa por compreender a relação entre a base material em cada período histórico e a ideologia que consolidou o pensamento pedagógico brasileiro. Esse exercício filosófico proporciona melhor aproximação ao entendimento dos avanços e recuos da integralidade da escola.

É possível visualizar várias correntes que abordam a especificidade da questão que, ao longo da história das ideias pedagógicas brasileiras, têm seus momentos de hegemonia, sendo constantemente superadas em sua essência por novas proposições, embora coexistam na prática pedagógica atual.

A percepção do movimento de organização dessas tendências teórico-metodológicas é possível quando, por exemplo, evidencia-se a existência nos dias atuais de escolas, embora em número reduzidíssimo, que assumem o ideal de educação jesuíta, apresentando um discurso afinado com suas opções teórico-metodológicas, referenciando-se inclusive na *Ratio Studiorum*. Mesmo dentro de um Brasil contemporâneo, a corrente católica se fortalece na defesa de uma educação em tempo integral e a integralidade e da formação humana, ao seu modo.

Também se pode observar a herança reacionária deixada para o pensamento pedagógico brasileiro pela corrente integralista de educação, que fiel aos ideais do movimento integralista brasileiro, em especial pela referência de Plínio Salgado, com fundamentos conservadores de inspiração fascista, pautou sua forma de pensar a educação em grandes marcos que consubstanciam sua concepção de sociedade e de ser humano, quais sejam: “Deus, pátria e família”. Esse movimento “cívico”, que pregava o investimento na formação humana integral, organizou o ensino para que elementos como a formação do “caráter” e o reconhecimento e a proteção da propriedade privada, da ordem e da autoridade fossem elevados.

Como expressão da luta pelo resgate da jornada escolar ampliada e sugerindo a elaboração de um plano nacional para a educação, “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶², documento de 1932, defende uma concepção de educação pela qual o:

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado (Unicamp, 2012, s/p)

⁶² O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento que expressa os ideais de um grupo de educadores que sustentaram a chamada Educação Nova, um movimento liberal que pregou a reconstrução nacional e a defesa da escola pública, integral e única. Redigido por Fernando de Azevedo, com importantes contribuições de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Teve como signatários 26 intelectuais, composto pelos próprios redatores além de figuras como Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

A educação sob a ótica escolanovista, expressa no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é um direito do indivíduo que pretende “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com certa concepção do mundo”. (Unicamp, 2012, s/p).

O sentido do “integral” proposto por ela está no desejo de que a escola contemple “dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas a que [antes] só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico”. (Unicamp, 2012, s/p). Destaca a defesa intransigente do

progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” para que seja uma contraposição às tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional a atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (Unicamp, 2012, s/p).

A proposição da Escola Nova traz em seu discurso elementos que reafirmam a defesa da educação integral, sendo que o Manifesto, compreendido como marco histórico da educação brasileira, ao completar em 2012 seus 80 anos de lançamento, consolidou o movimento escolanovista no Brasil. Seus princípios resistiram nestas décadas, inspirando propostas, educadores e formuladores de políticas públicas no Brasil, especialmente pela forte defesa da escola pública. Para Saviani (2007, p. 253):

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário.

Paschoal Lemme⁶³, um dos signatários, ao lançar um documento crítico em 1934, chamado “Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao

⁶³ “Paschoal Lemme (Rio de Janeiro, 1904 – Rio de Janeiro, 1997) foi um dos mais importantes e conceituados educadores brasileiros, responsável por inovar a visão sociológica da educação e o papel da escola dentro da sociedade. Paschoal atuou como professor e administrador na rede pública de educação e foi idealizador de profundas mudanças no sistema de ensino. Seu nome figura em todas as importantes reformas da educação brasileira do século XX: participou ativamente da reforma da instrução pública juntamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; foi pioneiro na educação para adultos; promoveu os cursos supletivos na União Trabalhista; e foi um dos autores do Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.” Fonte: www.paschoallemme.com.br. Com uma interpretação marxista da realidade, sua obra e percurso militante foram contribuições importantes para o debate sobre a escola brasileira.

Magistério e à Sociedade Fluminense”, e engrossando a fileira dos debates em torno da reconstrução nacional da educação, afirma a convicção na crença de que a transformação da escola virá a partir de uma transformação da estrutura de poder e da base material, objetivadas pela superação do capitalismo. Para ele “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista” (LEMME, 2004, p. 243).

Nas circunstâncias em que o movimento renovador rumava à sua hegemonia no pensamento pedagógico, no âmbito da oferta de escolarização, o significado de “integral” implicava em imprimir no destinatário da instrução pública o conteúdo e a busca pela “formação humana enciclopédica”. A ruptura com este alinhamento, buscada pelos sistemas ao promover uma educação mais pragmática - atendendo a demanda política desse período, para cumprir o projeto político de reorganização técnica industrial e agrícola - já havia sido denunciada pelo manifesto.

Esse quadro político que envolve o movimento sofreu alterações. Como reação às novas formas de expressão educacional, cultural e política, Getúlio Vargas⁶⁴, impulsionado pelo assassinato de João Pessoa na Paraíba coloca fim à primeira república, por meio da chamada “Revolução de 30”. Neste período, a luta dos pioneiros intensificou-se no foco da ampliação do tempo escolar.

A Reforma Capanêmica (1942-1946), promovida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema⁶⁵, intensificou a dualidade escolar cuja concepção centralista instituiu sua política educacional,

separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2007, p. 269).

Esta reforma, que reorganizou a estrutura educacional brasileira se deu por meio de oito decretos-leis:

⁶⁴ Em contraposição à política do café com leite, desenvolvida pelos partidos republicanos de São Paulo e Minas Gerais que alternavam-se no poder desde 1894, o gaúcho Getúlio Vargas lançou-se candidato pela Aliança Liberal. Foi derrotado por Julio Prestes. Um movimento armado eclodiu na Revolução de 1930 e Getúlio Vargas assumiu o governo provisório até 1934, dissolvendo o Congresso e desrespeitando a constituição.

⁶⁵ “Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui - MG em 1890 e formou-se em Direito. Durante sua permanência no MEC empreendeu a reorganização administrativa do mesmo, iniciou a elaboração das Leis orgânicas do ensino e tomou diversas iniciativas no campo cultural. Capanema apoiou o Golpe militar de 1964 e após a extinção dos partidos políticos ingressou na Aliança Renovadora Nacional (ARENA)”. (HORTA, In: FÁVERO; BRITO, 2002, p.425-429).

- a) Decreto-lei n° 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n° 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n° 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n° 8.621, de 10 de janeiro de 1946: que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n° 9.631, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2007, p. 268-269)

Gustavo Capanema criou o Inep em 1938 e instituiu a Universidade do Brasil, “definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no País” (SAVIANI, 2007, p. 268).

Ainda como parte da cena pública da política educacional brasileira deste período está o esforço propositivo em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, movimento que também ocorreu na direção de impulsionar a educação como questão nacional. Embasado no preceito constitucional de 1934, determinando que a União deveria “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional” (BRASIL, 1934), no ano de 1948 o

então Ministro da educação Clemente Mariani, na ‘Exposição de Motivos’ do anteprojeto da [...] LDB, considerava que o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição de 1946 era ‘a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior’. Em seguida utiliza a locução “sistema nacional de ensino. (SAVIANI, 2000, p. 36-37).

O conflito fundante das disputas em torno da LDB tinha os blocos em defesa da escola particular e da escola pública como centralidade. Este antagonismo em movimento foi o reflexo da defesa em torno de dois projetos de sociedade. Para Davies (2012, s/p):

Pode-se dizer, em linhas gerais, na verdade, que as vicissitudes por que passou o projeto de lei enviado por Clemente Mariani em 1948 à Câmara dos Deputados, bem como o substitutivo encaminhado posteriormente pelo deputado Carlos Lacerda, refletiram os embates mais amplos na sociedade brasileira, como o papel do Estado como agente de desenvolvimento econômico, a natureza do

desenvolvimento capitalista brasileiro (independente X associado ao capital estrangeiro), o grau de participação política das classes populares (populismo em todas as suas variantes X elitismo), independência política X alinhamento automático em relação aos países imperialistas (EUA sobretudo).

Além da defesa em torno da ideia de sistema nacional de educação e da defesa da escola pública, o projeto que resultou na sanção da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 tramitou durante 13 anos até ser aprovado. No texto final a defesa da educação integral está inserida textualmente no Título I: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (BRASIL, 1961, s/p).

Para Machado e Mello (2012, s/p.):

a necessidade de um sistema nacional de ensino no País foi destacada pelos signatários da Campanha em Defesa do Ensino Público como algo importante para o estabelecimento de uma educação democrática para toda a população. A população brasileira deveria contar com uma rede de ensino primário, médio e superior que relacionasse entre si conteúdos necessários à formação integral do indivíduo para o meio social e assegurasse uma formação útil para a cidadania e desenvolvimento social.

A avaliação de educadores sobre as conquistas alcançadas no texto aprovado em relação ao projeto original, gestado pela sociedade civil a partir de 1948 e alterado pelo substitutivo de Lacerda em 1958, é de que “o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação”. (SAVIANI, 2000, p. 18).

Em meio ao processo de discussão da LDB um outro elemento marcou este movimento em torno da defesa da escola pública, sendo tratado com menor ênfase na historiografia da área da educação. Trata-se do “Manifesto Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo”, conhecido como manifesto dos educadores “Mais uma vez convocados”, que reiterava as defesas já colocadas pelo movimento da Escola Nova e representava para ele uma nova etapa. Lançado em julho de 1959, teve como signatários nomes imprescindíveis da educação brasileira, totalizando 161 personalidades, além de muitos daqueles que subscreveram o texto de 1932. Uma expressiva quantidade de educadores assinou o documento, dentre eles Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Paschoal Lemme, César Lattes, Sérgio Buarque de Hollanda e Nelson Werneck Sodré.

O manifesto expôs a reflexão a partir da convicção de que as mudanças em educação não acontecem por si só, mas fazem parte de um contexto de mudanças sociais e econômicas em meio às quais, uma nova educação pode objetivar-se:

A revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, "não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece"); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. (Unicamp, 2012, s/p.)

Em outro trecho, o manifesto trazia a defesa da escola pública e gratuita para todos os níveis com um sentido de integralidade que

destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (Unicamp, 2012)

O contexto que enlaça o período das décadas de 1930, 1940 e 1950, é fecundo no sentido da defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade e o legado deste conjunto de lutas e pensamentos alicerçou o pensamento da política brasileira de educação. Seus elementos principais sobrevivem aos planos nacionais de educação e propostas de educação integral.

Nesse sentido compreender de forma contextualizada a obra de Anísio Teixeira se faz urgente. Sob a luz do movimento da escola nova e já na condição de Secretário de Educação na Bahia, Anísio pode objetivar cerca de 18 anos depois do lançamento do manifesto aquela que foi uma experiência escolar que serviria como referência para o projeto mais tarde desenvolvido em Brasília com a criação das escolas-parque, na década seguinte.

Trata-se do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, em 1950. No discurso de inauguração, Anísio Teixeira explicita o que chamou de deterioração da escola primária:

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o

máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiam à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos de Washington Luis, mais aos três anos de meios dias, ou seja, ano e meio e até, na grande São Paulo, aos três anos de terços de dias, o que equivale realmente a um ano de vida escolar [...] Estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara da confusão e da demagogia. [...] É contra esta tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo.” (SMOLKA; MENEZES, 2000. pg. 142-143).

O pensamento de Anísio, por sua incursão nos Estados Unidos, combina em suas reflexões, elementos do pensamento educacional norte americano. Esse fator é tema presente quando se discute a organização de seu pensamento. A influência é compreendida quando seu percurso profissional é analisado. O início da vida pública de Anísio ocorreu em 1924, ano em que assumiu o posto de diretor de Instrução Pública do Estado da Bahia. Por força do cargo, ele percorreu algumas regiões brasileiras, a Europa e viajou para os Estados Unidos, onde teve contato com a teoria liberal de John Dewey⁶⁶.

Em 1931 assumiu o cargo de Instrução Pública do Rio de Janeiro - DF, permanecendo até 1935. Com a queda do Estado Novo e o retorno da democracia ao Brasil, Anísio e foi convidado em 1947 para assumir a Secretaria de Educação da Bahia. Permaneceu no cargo até 1951, quando retornou para o Rio de Janeiro para assumir no Governo Federal a secretaria geral da CAPES e, em 1952, também a diretoria do INEP. Com o novo golpe, em 1964, ele perdeu seus cargos, mas foi mantido como Conselheiro Federal de Educação, atividade que desenvolveu até 1968.

O ideário de Anísio Teixeira e seu grupo já havia consolidado hegemonia no pensamento pedagógico.

⁶⁶ 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.

As proposições da Escola Nova começaram a ser consideradas mais eficazes do que as proposições da pedagogia moderna que, condensadas no método intuitivo, haviam se constituído na aposta metodológica principal das políticas educacionais republicanas. (SMOLKA, 2000, p. 53).

O contato com a cultura norte-americana fez com que Anísio Teixeira fortalecesse sua convicção no debate deweyano e froebeliano⁶⁷, estabelecendo maior peso para a prática em relação à teoria e, assim como Pestalozzi, defendendo a busca de “meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 32).

Anísio fez defesa da educação americana em textos oficiais brasileiros, realçando valores de educação para a vida prática:

A escola primária de hoje procura desenvolver na criança a sua personalidade, cultivando-lhe a vontade e a inteligência e armando-a para a vida com um senso prático de coragem, de iniciativa e de independência. A escola americana prepara a criança para a vida como se adentra um lutador para a arena. Forte, confiante, a criança americana deixa a escola como um pequenino e empreendedor Homem de trabalho, cheio de iniciativa, levando mais em conta os resultados materiais de sua atividade do que os cuidados com sua cultura intelectual. Ora, na América, os trabalhos manuais têm sido a grande escola de desenvolvimento da personalidade pelo cultivo intensivo da vontade e do pensamento. Enquanto as escolas teóricas e livrescas desenvolvem a inteligência e a imaginação, descurando a vontade, a educação americana fortifica sobretudo esta pela ação. (SMOLKA, p. 54-55)

Anísio sistematizou o pensamento de Dewey sobre a educação americana, inclusive disseminando textos e escritos como orientação “político-pedagógica” para vários órgãos de educação e educadores, incluindo-se aí a tradução e replicação do livro do belga Omer Buyse, que serviu como referência importante para o trabalho de Anísio. Seu livro, *Méthodes américaines d'éducation général et technique*, um volume de 750

⁶⁷ O educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos pensadores que à sua época mais valorizou e reconheceu a infância, no processo de desenvolvimento humano. Defendeu atendimento especial para crianças menores de 8 anos, criando os jardins de infância (em alemão: *kindergarten*). Sua analogia em relação ao papel da infância e do professor, relacionando-os ao processo de montagem de um jardim, é muito conhecida entre os educadores. Segundo Arce (2002, s/p). “Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados”. Os jardins de infância foram rapidamente replicados pela Europa e Estados Unidos e sua experiência absorvida pelo pensamento e obra de John Dewey. A obra de maior destaque de Froebel foi “A educação do Homem”, de 1826.

páginas, é o resultado de experiências de estudo das escolas dos Estados Unidos da América.

As escolas na América são centros de educação, na Europa são institutos de instrução [...] O europeu manda seus filhos à escola para aprender ‘alguma coisa’, o americano deseja que a escola assegure a educação integral, física, intelectual e moral das crianças” (BUYSE, p. 715 op. cit. MANACORDA , 2002 p. 309).

A base epistemológica utilizada por Anísio Teixeira foi a grande referência para a construção das políticas em torno da escola integral no País à época e que hegemonicamente marcou as subsequentes experiências históricas de educação integral.

Hoje a ideia de escola integral ainda remete a Anísio Teixeira, à sua proposta de “Escola-Parque” e aos Cieps (Centros Integrados de Educação Pública). A primeira Escola-Parque em Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, na mesma data da inauguração da cidade, permanecendo com suas atividades até hoje e está localizada na Região Administrativa homônima – RA I Brasília - entre quadras 307/308 da chamada Asa Sul.

Sua matriz filosófica e a marca histórica deixada no debate pedagógico pautado à sua época inspiram projetos e propostas educacionais no campo das políticas públicas na defesa da educação democrática e integral até os dias de hoje, sendo retomadas na última década com maior fôlego. Seu pensamento é uma das referências do *Programa Mais Educação*, reafirmada na configuração do *Programa* no Distrito Federal, em sua execução local.

De outro modo, apresenta-se no movimento de se pensar a escola integral, uma corrente de pensamento que abriga várias compreensões, todas basicamente com um mesmo ideal de ser humano, de ciência e de escola em consonância com os ideais socialistas de educação. Em tal nível de compreensão, a educação é pauta programática permanente.

A educação integral que se fia em uma fundamentação socialista de sociedade e uma ontologia onilateral, desdobra-se em vários matizes, desde aquele que se debruça na recuperação do conceito libertário de educação até o que se fundamenta na escola unitária proposta por Gramsci, passando pelas proposições do campo democrático-popular que compôs sua orientação teórico-prática utilizando-se de elementos destas duas tendências, em diálogo permanente com as experiências resultantes de seus planos de ação governamental em prefeituras, governos estaduais e governo federal.

Neste agrupamento está a educação integral, em verdade, uma escola de formação integral, concebida como fruto de uma relação dialética entre educação e trabalho, de uma escola politécnica fundada em uma relação intrínseca com a sociedade e defensora de uma práxis contribuinte para a transformação social e que forme o ser humano onilateral, visão esta construída historicamente.

A respeito da relação entre os princípios da escola vinculada ao trabalho e sua operacionalização, Pistrak, em sua obra, Fundamentos da Escola do Trabalho, discute o papel das “oficinas escolares” para a compreensão crítica da infraestrutura social e de sua contradição com a falsificação da realidade, dada pela ideologização do real. Segundo o autor:

As escolas e os estabelecimentos para crianças [lançar-se-iam] na organização de oficinas escolares de todo o tipo. Não se podia conceber a escola do trabalho de outro modo.

De fato, as oficinas são necessárias às escolas, servindo como instrumentos da **educação baseada no trabalho**, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano. [...] **É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho.** [...] Ora, a oficina profissional pode fazer tudo isso. (PISTRAK, 2011, p. 48, grifo nosso).

No tocante à educação integral, todas as correntes têm em comum a defesa intransigente de uma jornada escolar diária de dia inteiro como condição para a formação humana, vista em sua integralidade. O que as diferencia são o nível e a qualidade de seu compromisso de real transformação social, que são impulsionados pelas convicções filosóficas e políticas e sua crença ou não no movimento dialético entre as transformações de base material e as transformações na superestrutura educacional ou então a negação desta relação em movimento. Esse real, esta totalidade, considerando tanto as coerências quanto os antagonismos de cada forma de perceber a educação integral é que compõe o conjunto de compreensões e práticas diversas na área.

2.2.2 Propostas para a educação integral em cena

Em pesquisa nacional realizada pela Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) no ano de 2009, em conjunto com universidades⁶⁸ relatam-se o conjunto de experiências em andamento

⁶⁸ A pesquisa Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, foi coordenada pelo Ministério da Educação e realizada com a participação da Universidade de Brasília, a Universidade

e o cenário atual das propostas em execução nas regiões brasileiras. Segundo relatório geral os motivos relatados pelos respondentes e que influenciaram a implantação da proposta foram: “o diagnóstico da realidade local, experiências bem-sucedidas em outros lugares, políticas públicas em âmbito federal, estadual ou municipal, além de propostas encaminhadas pelas escolas ou por assessorias.” (SECAD, 2009, p.18).

A tabela a seguir ilustra a distribuição das experiências de ampliação da jornada escolar nas regiões e nos Estados brasileiros:

Figura 3: Experiências de jornada escolar ampliada, segundo região e UF em 2008

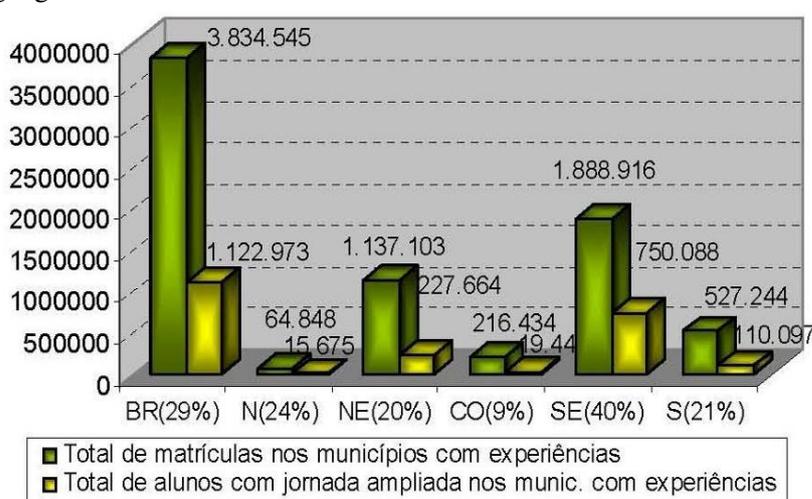
Regiões	Estados	Municípios respondentes com experiências	Número de experiências	Percentual de experiências
Norte	AC	-	-	-
	AP	-	-	-
	AM	1	2	0,2
	PA	2	5	0,6
	TO	4	9	1,2
	RO	-	-	-
	RR	-	-	-
	Total (N)	7	16	2,0
Nordeste	AL	4	9	1,1
	BA	28	40	5,0
	CE	27	43	5,4
	MA	14	37	4,6
	PB	8	11	1,4
	PE	15	22	2,8
	PI	13	28	3,5
	RN	5	11	1,4
	SE	2	2	0,2
	Total (NE)	116	203	25,4
Centro-Oeste	DF	-	-	-
	GO	14	14	1,8
	MT	16	21	2,6
	MS	5	9	1,1
		Total (CO)	35	44
Sudeste	ES	9	12	1,5
	MG	126	238	29,7
	RJ	17	22	2,8
	SP	73	97	12,1
		Total (SE)	225	369
Sul	PR	32	52	6,5
	RS	58	84	10,5
	SC	27	32	4,0
		Total (S)	117	168
TOTAL GERAL (BRASIL)		500	800	100,0

Fonte: SECAD-MEC, 2009.

Esses dados evidenciam que do total de Municípios respondentes à pesquisa (500) a concentração de experiências está na Região Sudeste (46,1%), com praticamente a metade das proposições do País. Ao Centro-Oeste couberam 5% das experiências nacionais. Ressalta-se que Brasília não respondeu à pesquisa, fato este que certamente influencia as análises qualitativas de pesquisa.

Em seguida pode-se perceber a distribuição nas regiões brasileiras, da relação entre matrículas na escola convencional e na escola com jornada ampliada, demonstrada pelo gráfico abaixo:

Figura 4: Matrículas no ensino fundamental com jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008



Fonte: SECAD-MEC 2009.

Em relação ao atendimento realizado pela oferta de escola com tempo ampliado, a pesquisa demonstrou que a maior relação entre atendimento geral e atendimento em tempo ampliado foi novamente no Sudeste brasileiro, onde 40% das matrículas estão localizadas em escolas que experimentam a jornada estendida. O percentual mais baixo é o da Região Centro-Oeste, com 9% das matrículas.

A pesquisa registra, no universo dos Municípios respondentes (38%), um total de 2.112 deles, dos quais 500 possuem experiências na área, ou seja, cerca de 9%.

Sabe-se que este número é maior e que muitas experiências não foram registradas pela pesquisa, mas ainda assim é um número baixo em termos de propostas. Evidencia-se, pelo resultado, que o Brasil hoje não alcança a marca de 10% em oferta de escolas com jornada ampliada.

É um quadro insatisfatório considerando-se o marco legal da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dentre outros, que há mais de 15 anos prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral.

A LDB trata da ampliação da jornada escolar em seus artigos 34 e 87. Diz o artigo 34 que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, o que é especificado pelo parágrafo segundo que afirma que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Além deste, o artigo 87, em seu parágrafo 5º, conclama para que sejam “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” A LDB, no sentido da ampliação da jornada e do direito à formação na perspectiva integral, está em consonância com a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, mais especificamente o seu artigo 205, que determina que a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Complementam a LDB para o exercício do atendimento integral à criança e ao adolescente, a Lei 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei 8.069/1990, que em seu artigo 53 propõe que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, prepara para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

Ainda a Lei 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que valoriza as possibilidades de formação humana integral, reforçando a ampliação da jornada diária escolar e a gestão democrática participativa da comunidade no processo, estabeleceu em seus objetivos a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.”

Como parte do marco legal, a Portaria Interministerial 17/2007 que institui o programa federal *Mais Educação* e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o *Programa Mais Educação*, são ambos objetos diretos deste estudo.

Outras propostas tramitam na Câmara Federal no sentido da ampliação da jornada escolar. Cabe destaque para as Propostas de Emenda à Constituição (PEC) 134/2007, 317/2008 e 141/2007, e os Projetos de Lei 5408/2009 e 7420/2006. Entre eles o Projeto de Lei 413/2011, que torna obrigatório o ensino fundamental regular em tempo integral, com jornada escolar de pelo menos sete horas diárias.

No tocante à questão do financiamento, a Lei 11.494/2007 institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que valorizou a educação integral, aumentando os coeficientes de remuneração de matrículas em escolas de jornada ampliada.

Em termos de financiamento, a estratégia para a educação integral está localizada em um universo de investimento para a educação que em 2011 somou R\$ 63,7 bilhões aprovados na Lei Orçamentária Anual (LOA).

O valor cresceu mais de 100% desde 2003, quando a área da educação contava com orçamento de R\$ 27,2 bilhões. A previsão para 2012 pode superar os R\$ 70 bilhões, considerando o aumento de recursos com o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

O *Programa Mais Educação* está localizado no âmbito deste movimento de recuperação da jornada escolar, buscando ampliá-la no tempo e no espaço educativo. As dimensões desse movimento de resgate envolvem ações no campo legislativo, programas coordenados intersetorialmente pela União e desenvolvidos nos Estados e Municípios, além de esforços em torno do regime de colaboração e da institucionalização do sistema nacional de educação no Brasil.

Toda política pública está baseada em determinada concepção de ser humano, de ciência, de mundo, de Estado, e de sociedade. É feita por homens e mulheres que partilham “uma concepção do mundo, têm uma linha consciente de conduta moral, e contribuem para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.” (GRAMSCI, apud MESZÁROS, 2008, p. 49).

Entre os recuos e avanços de uma política pública, o compromisso pela emancipação pode se dar na medida em que

constitui ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade [...]. Se o compromisso do Estado é com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então ele pode contribuir para o aprimoramento destes sujeitos. Mas isso implica um compromisso com uma camada da população,” (MENDES, In PARO, 2006, p. 177).

Mais do que compromisso, um programa é objetivado dentro da política pública de educação quando efetivamente transforma-se em responsabilidade traduzida no orçamento.

O Mais Educação tem sua gênese alicerçada em uma política social que é o Bolsa Família organiza-se a partir das demandas de oferta de atividades complementares como contrapartida dos Estados e Municípios que aderiram ao *Programa*, e o seu movimento interno de reorganização caminha para a superação de sua gênese vinculada a ações compensatórias.

Mais do que tirar as crianças das ruas, superando uma visão assistencialista, o desafio que se coloca é o de oferecer a estas crianças e jovens uma educação de qualidade, por meio de uma política pública seguindo no caminho da escola unitária e da construção de uma sociedade mais justa e equânime. Sua aproximação ou afastamento deste intento está em construção neste momento. A história dirá. Um dos gestores do *Programa*, em um excesso de entusiasmo, afirma em discurso o tom entusiasta deste movimento ao expor em entrevista sua expectativa em relação à execução do *Programa*:

Penso que a educação é inexorável. Acho que nós vamos aperfeiçoar esse modelo do *Mais Educação*, se serão seis, sete ou oito horas isso não está dado ainda, mas a educação integral está dada. Penso também que é uma questão muito importante e que vai modificar a escola, embora seja difícil neste primeiro momento e a tendência neste primeiro momento é ter duas escolas e essa vai ser uma das armadilhas que a gente vai ter que se livrar. Como é que se entra no plano político pedagógico da escola? A escola é um bloco monolítico. [...] Ainda vai um tempo para avançar na questão da formação, dos materiais, de um modelo de como vai se dar a educação no Brasil [...] Eu penso que ela vai mudar a escola pública brasileira e melhorar a qualidade e vai se preocupar mais em ensinar os meninos que não eram valorizados. O professor começa a ter um outro olhar sobre eles e observar as inteligências múltiplas, se é bom em música, talvez não seja tanto em matemática. Mas existem questões em que todos precisam ser bons, por exemplo, direitos humanos, pois não é mais possível reproduzir uma sociedade sexista, machista, homofóbica. A educação integral se só fizesse esse vínculo com a diversidade já estava bom, mas penso que ela vai muito mais além disso. Ela vai mudar a história da educação brasileira. Isso é uma convicção política!
(E1 – 28 – A)

Tomando o real em movimento e seu complexo de complexos como linha mestra de reflexão e análise, a proposição em torno de uma possível escola pública de qualidade coloca-se entre as mediações e contradições, intenções e realidades da escola

pública brasileira. A qualidade do tempo escolar não é determinada somente pela duração da jornada escolar, mas certamente uma escola de dia inteiro tem maiores chances de alcançar uma educação efetivamente integral no contexto de composição dos arranjos locais. As falas a seguir expressam a discussão a este respeito:

Na verdade penso que tem que ter um patamar básico. Acho que o nosso básico deve passar de quatro para sete horas. Esse é o mínimo [...] A escola pode fazer atividades no sábado [...] mas isso vai depender de uma concertação local. De novo, voltamos para a questão do território. Precisa conversar com os pais. Como é que a vida se organiza se essa criança tem uma tarde que ela sai antes ou se deve ir no sábado? Então eu penso que tem que ter o mínimo e que está no PNE, que são sete horas diárias e é para isso que temos que caminhar, mas temos possibilidades de variações. (E5 – 23 – A)

O ideal é que a escola estruture a jornada por meio da integralidade curricular, nada de turnos e contra turnos, e sim uma jornada mínima de 7 h diárias. (E6 – 12 – A)

A qualidade não está em encerrar os meninos na escola no tempo em que ficam, mas em que atividades são feitas no tempo em que eles ficam para que se parta da integralidade desse ser humano. (E1 – 16 – A)

Enfim, se o desempenho da educação brasileira, evidenciado pelos indicadores da educação brasileira, na atualidade é ainda questionável com a jornada de quatro horas em média, a proposição da ampliação de jornada escolar sofre resistências inclusive de gestores das escolas, professores, alunos, sindicatos de professores e, em alguns casos, até dos próprios pais.

Não só o argumento do impacto financeiro embasa a resistência, questionando-se quais as viabilidades estruturais de sua realização, mas outros argumentos emplacam tal resistência. Estes sujeitos coletivos ou não, cada qual com suas descrenças ou medos do enfrentamento, muitas vezes fortificam as fileiras do que poderia ser o avanço da recuperação de uma escola de qualidade, iniciando-se pela ampliação da jornada. Assim, o horizonte da escola unitária, perseguido por educadores e gestores do cenário brasileiro atual, coloca-se como componente deste contexto.

2.2.3 A materialidade da educação pública brasileira existente e a objetivação da educação emancipatória na perspectiva da escola unitária

Quais os elementos constitutivos de uma política pública contemporânea que poderiam garantir proximidades com a materialidade da matriz da escola unitária? A

busca desta resposta implica ainda no resgate de elementos já trabalhados anteriormente presentes no movimento do real e na reflexão teórica e que, vistos na totalidade, podem contribuir para esta reflexão, além de compreender a materialidade da escola, historicamente circunstanciada. Para Algebaile (2009, p. 41) Tal questão é imprescindível, considerando a escola como:

[...] equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não aprender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional.

A primeira premissa que necessita ser discutida é a da relação da justaposição entre o projeto educacional e do projeto de sociedade. Uma educação cuja proposição é a busca da integralidade, vincula-se à construção de uma nova sociedade livre do jugo capitalista, que supere a fragmentação da ciência, o desrespeito aos direitos humanos e a substituição do valor ao individualismo em favor da singularidade e diversidade humanas.

Uma sociedade na qual a democracia é efetivamente exercitada é aquela que é semente de uma educação unitária, que acima de tudo não reproduza as dicotomias, preconceitos e violências sociais. Esta relação dialética entre escola e sociedade é fundamental para considerar que ainda que o Brasil esteja localizado em um contexto de capitalismo periférico, torna-se possível o nascedouro de propostas de políticas públicas que encontrem e provoquem na escola, a gênese da transformação.

O fatalismo determinista que condena a sociedade capitalista ao não desfrute de uma educação de qualidade não deve ter espaço no debate educacional. Ao contrário, é necessária a consciência do inacabamento da ação revolucionária humana para a transformação social e o papel importante da escola, dos professores, gestores e servidores neste processo. Neste campo estão ainda o possível compromisso e coerência do Estado em seu protagonismo na confecção da agenda pública e em dirigir políticas fundadas na concepção de ser humano, de educação e de escola compromissadas com uma nova prática social.

A segunda premissa é a de que a materialidade da educação unitária em sua integralidade torna-se possível a partir de um conjunto de elementos que são

constitutivos da organização escolar e que imprimem aos processos educativos o caráter emancipatório. Entre estes elementos estão:

- o caráter universalizante e politécnico da formação humana;
- a garantia de canais de participação nas instâncias de execução das políticas públicas de educação;
- a valorização dos elementos de cultura no processo formativo;
- a realização humana no processo de escolarização, incluindo aqui a infraestrutura escolar que garanta a organização do trabalho pedagógico de qualidade;
- o currículo integrado construído democraticamente e baseado no diálogo entre saberes universais e locais;
- a organização do trabalho pedagógico escolar que supera a fragmentação imposta pela ciência, pelo resultado da alienação humana proveniente da desumanização e do afastamento do ser humano de seu próprio gênero;
- o reconhecimento e respeito à diversidade e aos direitos humanos, consubstanciados no currículo e nas práticas pedagógicas como elementos de valorização da singularidade humana e não de individualismos;
- a valorização da cultura como processo orgânico humano e diverso, que dá movimento ao pensamento humano e à organização da escola;
- a prática da gestão intersetorial democrática nas várias instâncias da política pública;
- a construção de projeto político pedagógico escolar como movimento vivo, cotidiano e coletivo, referência para a prática gradual do senso crítico;
- o exercício da prática pedagógica libertadora, fundamentada cotidianamente no diálogo, que supere o medo, a punição, a classificação, a meritocracia, os preconceitos e o mito da escolarização como condição de inserção na disputa individual e capitalista em detrimento da formação humanista unitária na qual a solidariedade e a felicidade são condições imprescindíveis.

A terceira premissa é a do papel de docentes e gestores como intelectuais que conduzem e organizam o processo educativo. Seu efetivo compromisso deve ser com a prática libertadora e a construção da sociedade democrática. Sua formação precisa ser continuada e exige a consciência do inacabamento e de que ensinar é uma especificidade humana. (FREIRE, 1999). Nesse sentido, o professor é um intelectual que, por meio de sua práxis no mundo, transforma processos educativos cotidianamente, reconstruindo concepções de mundo pelas quais alunos e alunas estabelecem passagens

constantes entre o imediato e o mediato, em um movimento mediador e superador entre a condição de alienação e a emancipação humana. Este movimento objetiva e consolida a escola unitária.

Para Soares (2000, p. 439), a proposição da escola unitária de Gramsci, em seu sentido político, é superadora da escola hegemônica atual em várias direções, que a identificam e organizam:

A 'escola unitária', portanto, pode ser compreendida como síntese do debate de Gramsci com diferentes concepções educacionais da sua época. [...] Nessa perspectiva entende o educando como conjunto das relações sociais de que os indivíduos fazem parte. Já o educador, é formado pela combinação dos elementos filosóficos (concepções de mundo) que, através da atividade (política) dos intelectuais, conseguem reagir sobre a sociedade, modificando a maneira de pensar, sentir e agir do maior número de pessoas. (SOARES, 2000, p. 439)

Considerando a escola unitária em Gramsci, os elementos constitutivos anteriormente apresentados, em seu conjunto, podem dar forma a possíveis propostas em direção à formação humana onilateral e podem vir a ser a base da escola unitária, sintetizada pela proposição gramsciana de escola e de sociedade.

Epílogo

Em tempos de (in)conformismo, a luta de classes, o aprofundamento da miséria no mundo e o individualismo retardam as possibilidades de uma sociedade coletivista. A educação, mais do que nunca, precisa resgatar e aplicar-se a um processo conscientizador, experimentado na objetividade da relação entre os Homens.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A "consciência" já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria "de", mas ela "é". Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. A verdade não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente. (ADORNO, 2000, p. 15)

O mundo competitivo e individualista é efeito do processo de alienação humana vivida no desenvolvimento do capitalismo. A desumanização que segue no caminho da unilateralidade humana está na contramão da construção da sociedade emancipada.

As premissas de consolidação de uma educação no rumo da emancipação humana são fundamentais, porém esbarram sempre na lógica do capital. O campo empírico sinalizou situações neste sentido, mas que de forma alguma impediriam novas ousadias políticas no campo da educação integral.

Aproximações históricas à proposta de educação emancipatória escrevem capítulos na história da educação brasileira, porém, entre recuos e avanços, seus resultados produzem pouco impacto neste percurso, por conta do processo de descontinuidade das políticas públicas e também por ser a educação de qualidade, na prática para além do discurso, historicamente secundarizada no âmbito das políticas sociais. A materialidade das políticas educacionais desenvolvidas demonstra esta constatação.

No caso da Capital Federal, esta jovem cidade de 52 anos que abrigou importantes iniciativas na área da educação integral ainda não elegeu verdadeiramente a educação como prioridade, como direito humano básico e condição estratégica de transformação social afastando-se, assim, ainda mais da concretude de uma escola unitária.

O próximo capítulo procura discutir o Programa Mais Educação como um dos elementos de materialidade da política pública de educação, analisando-o de forma circunstanciada.

CAPÍTULO III

O Programa Mais Educação de Brasília

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Antonio Gramsci

A compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza, inclusive, finita, limitada.

Paulo Freire

Preâmbulo

“Não tem uma escola do *Mais Educação* no Brasil que seja igual a outra.” (E5 – 13 – B). Assim é definido o *Programa Mais Educação* por um de seus gestores.

A complexidade de uma política pública nacional de educação, que é composta por uma gama de realidades diversas e composições territoriais, considerando seus antecedentes históricos, identidade programática e sua inserção na cena nacional e distrital, é aqui analisada.

Neste capítulo são apresentados resultados de diálogos com o campo empírico, sobretudo os pontos centrais das entrevistas, que revelam, por meio do discurso dos gestores, a compreensão do *Programa* em sua dinâmica e identidade, além dos elementos apontados pela crítica aos documentos oficiais e as demais vivências de campo ao longo da pesquisa.

Considerando-se sua contextualização histórica e a análise dos recuos e avanços das políticas públicas brasileiras, examina-se o *Programa* educacional que se propõe a ampliar a jornada escolar no Brasil partindo do princípio da territorialidade e intersectorialidade como ações estruturantes.

3.1 As tentativas de retomada da escola “de dia inteiro” em Brasília: o movimento do real na especificidade da política educacional do Distrito Federal

Brasília bebeu no barroco de pedra e cal, herança ibérica nas edificações e nas almas, o impulso criador de uma gente que se descobria capaz de realizar; de materializar sonhos. Em meados do século XX, devorou as formas antigas das cidades mães: Salvador e Rio, para traduzi-las antropofagicamente em novas sínteses urbanísticas e arquitetônicas. Para se produzir como uma cidade única, que se pode amar ou rejeitar. Mas dela não se pode dizer que se tenha visto outra igual.

Hamilton Pereira⁶⁹

Para compreender a execução do *Programa Mais Educação* em Brasília, há que se perceber a Capital Federal como construção histórica na totalidade do Brasil, da América Latina e do mundo.

Brasília, chamada meta-síntese pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, emergiu e colocou-se no cenário brasileiro na década de 1950. Era o solo fértil para a implementação de um projeto de nação exacerbado que, somado ao desenvolvimento industrial, iniciado no último governo de Getúlio Vargas, aprofundou o nacional-desenvolvimento.

O projeto de Kubitschek levou adiante um plano de metas conhecido pelo *slogan 50 anos em cinco*, simbolizado pela construção da nova Capital no interior do Brasil, procurando desenvolver no País as condições necessárias ao crescimento por meio da industrialização e do desenvolvimento geral nacional.

O novo Distrito Federal, Brasília, representava uma ruptura com o passado e o nascimento de um novo País, crente em suas potencialidades, pronto para o futuro, para tornar-se tão poderoso quanto os Estados Unidos da América. No momento em que os EUA experimentavam aceleração econômica sem precedentes, caberia ao Brasil disputar espaço neste cenário de desenvolvimento.

⁶⁹ Secretário de Estado da Cultura do Distrito Federal (2011). Como poeta candango, assina com o pseudônimo Pedro Tierra. “Nasceu em Porto Nacional (TO), em 1948. Viveu em seminários e prisões. Por sua militância na Ação Libertadora Nacional (ALN), cumpriu cinco anos de prisão (1972/77) em Goiânia, Brasília e São Paulo, sofrendo tortura. Libertado, contribuiu para fundar e organizar sindicatos de trabalhadores rurais. É membro da diretoria executiva do PT desde 1987. Foi secretário de cultura do Distrito Federal [no governo Cristovam Buarque]. Desde 2003 é presidente da Fundação Perseu Abramo. Militante informal do MST; participou da Comissão Pastoral da Terra (CPT).” Disponível em <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/distrito_federal/pedro_tierra.html>. Acesso em 6 jul. 2012.

Em 1960 foi inaugurada a nova capital que só seria verdadeiramente a sede das decisões nacionais após 1964, em plena ditadura. O governo autoritário iniciou o chamado *milagre econômico* e os *anos de chumbo*, que também foram acompanhados de aumento da concentração de renda e da pobreza.

A política de substituição de importações, bandeira de Celso Furtado, marca do nacional-desenvolvimentismo, deu lugar a uma política de desenvolvimento da indústria de base e a forte aproximação comercial com os EUA. O crescimento econômico levou ao pleno emprego e também ao achatamento do salário mínimo.

Em Brasília, a população era constituída de maioria candanga. Viviam à margem do Plano Piloto da Capital, e uma minoria de funcionários públicos vivia no conforto das superquadras⁷⁰ da “borboleta” de Lúcio Costa, onde crianças estudavam nas escolas classe e parque.

O projeto de Anísio Teixeira procurava formar os cérebros criativos e autônomos que governariam o País do futuro. Da mesma forma que o plano de metas e a nova Capital, as escolas “anisianas” propunham o rompimento com o passado tradicional e a constituição de um novo pensamento pedagógico, em parte inspirado nas ideias de John Dewey.

Esse pensamento orientou a formulação do plano de construções escolares de Anísio Teixeira, que supunha que as condições arquitetônicas atendessem a condição pedagógica e que os prédios de educação “elementar” e de educação “secundária” contemplassem amplos espaços de integração, de salas de aula, de atividades variadas, educação física, biblioteca, organizados em pavilhões. O plano previa, no caso da educação elementar, nas asas de Brasília, a oferta de educação em cada superquadra, da seguinte forma:

- a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos). (TEIXEIRA, 1961, s/p.)

⁷⁰ As superquadras do plano piloto, constantes do projeto arquitetônico definido por Oscar Niemeyer e Lucio Costa, medem aproximadamente 250 x 250 m e estão dispostas ao longo das Asas Sul e Norte. A proposta foi a de oferecer aos seus moradores a convivência comunitária, acrescida de um conjunto de equipamentos públicos e outros serviços em várias áreas, que atendessem cotidianamente as famílias com o mínimo possível de deslocamento. O projeto original sofreu distorções. As unidades de vizinhança, foram construídas em sua completude, em número reduzido.

Ainda segundo o plano de construções escolares, é possível compreender a conexão entre arquitetura e processo educativo, especialmente quando a questão é Brasília.

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de tôdas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna. (TEIXEIRA, 1961, s/p).

Para Anísio, a integralidade da educação completava-se com mais um elemento: a escola-parque. Ela foi pensada para atender a um conjunto de quatro escolas-classe. No plano original todas as crianças frequentariam a escola classe e a parque diariamente, em turnos diferentes, e sua jornada escolar seria composta de quatro horas por dia em cada uma das duas escolas. Segundo o plano, cada conjunto de quatro quadras receberia uma escola-parque, concebida da seguinte forma:

a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). (TEIXEIRA, 1961, s/p).

O golpe de 1964 pôs fim ao projeto original de Anísio Teixeira. Das vinte e oito escolas parque previstas, apenas cinco⁷¹ foram construídas, mas funcionam até a atualidade, apesar da estrutura física e pedagógica deterioradas.

Registra-se que ainda no período de construção da Capital, em 1957, foi inaugurada a primeira escola pública⁷², localizada na Cidade Livre, "um acampamento

⁷¹ Até 2011 as escolas-parque ainda não participavam do Programa Mais Educação no DF.

⁷² "Inicialmente chamada de Grupo Escolar 1, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, essa instituição pioneira inovou na organização escolar e nas práticas educacionais, sob a influência do ideário escolanovista e orientação técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (MEC), durante a gestão de Anísio Teixeira. [...] A escola, edificada em caráter emergencial e concluída num prazo de vinte

pioneiro que se formou em torno das instituições administrativas encarregadas da execução das obras da nova capital”. (WAISROS, 2011, p. 145).

Da primeira escola inaugurada à expansão demográfica, Brasília cresceu e continua abrigando seus filhos candangos que são os intelectuais, técnicos, burocratas, trabalhadores da construção civil, pessoas que com suas famílias ainda acreditam no projeto e que aqui chegam a cada dia para construir a Capital que foi inaugurada há mais de cinco décadas.

Nesse dinâmico movimento de crescimento, os ideais da formação humanista foram superados pelo imediatismo das escolas “aligeiradoras” de inspiração tecnicista, com as modernas técnicas de ensinar promovidas pela demanda pragmática do crescimento brasileiro no governo ditatorial.

Brasília, cérebro das decisões autoritárias, foi especialmente penalizada pela repressão e violência à livre expressão e sua educação sofreu os efeitos das legislações tecnicistas. Neste tempo de obscuridade política, a educação esteve a serviço dos “ideais patrióticos” e a concepção de ser humano era aquela expressa nos manuais da Escola Superior de Guerra:

a – desenvolvimento do homem, o processo de permanente aperfeiçoamento de seus atributos físicos, intelectuais e espirituais para que ele, comungado com as aspirações nacionais, possa participar da formação de uma sociedade cada vez mais evoluída e aproveitar-se dos benefícios por ela proporcionados. (ESG, 1975, p.335).

Com a abertura democrática, intelectuais, educadores e os trabalhadores reorganizaram-se, mas no campo da educação as mudanças tardaram e a defesa da educação integral permaneceu excepcional.

A potencialidade destas ideias sobre educação integral só tem possibilidade de acontecer quando floresce o regime democrático no País. Tem uma convergência política que pode ser ilustrada no fato de Anísio Teixeira, que é o marco deste debate, ter sido caçado pelas duas ditaduras. (E5-5).

Assim, os anos 1980, com a proposição dos Cieps no Rio de Janeiro, e a década de 1990, com os Ciacs e Caics, nacionalmente constituíram um período de reformulação de propostas, busca de identidade e reorganização do campo educacional. As políticas públicas, mediadas pela sociedade civil, com base em forte discurso democrático, ainda

dias, em meio à precariedade das condições de vida no acampamento, destacava-se pelo seu projeto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, bem como pelo pioneirismo e dedicação de seus professores, envolvidos na implantação de um projeto inovador.” (WAISROS, 2011, p. 146).

estão se consolidando, reforçadas pelos compromissos que o governo brasileiro assume “no concerto internacional e os dispositivos consagrados na Carta Magna e no Estatuto da Criança e do Adolescente de conferir [...] prioridade à infância e à adolescência”. (PONTES, 1997, p. 74).

Brasília abrigou a primeira unidade do projeto dos Caics na década de 90. A unidade inaugural foi construída na Região Administrativa Paranoá, o Caic Santa Paulina, que completou 20 anos em 2011. Uma profissional da educação desta escola relata a situação atual:

Nossa escola funciona agora como escola classe comum. Temos educação infantil e fundamental, mas não como era o projeto inicial do *Caic*. Nossa escola completou 20 anos mas faz muito tempo que não atendemos mais educação integral da forma original. Temos o Mais Educação que atende cerca de 300 crianças em 2012, sendo que a escola tem cerca de 1000. O projeto original tinha atendimento médico, dentista, alimentação rica em frutas e agora tudo isso se perdeu. Se o governo investisse mais em recursos humanos seria melhor, temos um laboratório, sala de leitura mas não tem os professores, então fica parado. Temos uma boa estrutura, diferente de outras escolas-classe. Como tem o ginásio coberto isso faz com que haja mais atividades com as crianças. Como foi o primeiro ele é um pouco menor que os outros Caics e um pouco diferente, também tem alguns defeitos na estrutura. [...] Voltar com o atendimento integral seria uma boa opção para as famílias para que as crianças não ficassem mais na rua, principalmente longe das drogas.⁷³

Depois de 16 anos da construção do primeiro Caic e sua breve expansão, em Brasília a questão da educação integral foi novamente pautada no cenário político educacional por um órgão específico que não a Secretaria de Educação. Para tanto, foi criada a Secretaria Extraordinária para Educação Integral (SEEIDF), no início do governo José Roberto Arruda, em 2007.

A Secretaria lançou a Portaria nº 1 de 27 de novembro de 2009 que estabeleceu diretrizes norteadoras para a implementação de uma política de educação integral em Brasília. A portaria apresentava diretrizes para o desenvolvimento da educação integral por meio de um documento chamado *Educação integral: ampliando tempos, espaços e oportunidades educacionais*, trazendo em seu discurso princípios como a integralidade, a intersetorialidade e a transversalidade, e colocava como objetivo geral para a educação

Promover uma educação integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, por meio da realização

⁷³ Entrevista concedida à autora por profissional da educação do Caic Santa Paulina, em agosto de 2012.

de atividades que possam favorecer a aprendizagem, com vistas à formação integral do educando. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 31).

O Governador Arruda não concluiu seu mandato. Em fevereiro de 2010, foi preso sob acusação de corrupção e, após a desfiliação do partido Democratas, teve o diploma político cassado pela Justiça Eleitoral. A crise desorganizou o Poder Executivo e desequilibrou as Secretarias de Estado. Em menos de um ano, o Distrito Federal teve quatro Governadores e a área de educação passou por inúmeras reestruturações⁷⁴.

No governo de Agnelo Queiroz, a partir de janeiro de 2011, a “educação integral” passou a ser incorporada pela Subsecretaria de Educação Básica, como base do processo de reestruturação da Secretaria de Educação. A realocação da área se deveu ao entendimento de que a formação integral por sua natureza seria articuladora de todas as etapas da educação básica e ação institucional integrante do projeto político-pedagógico institucional.

3.2 O quadro recente da educação em tempo integral em Brasília

Para explicitar a dinâmica de atendimento do *Programa* em Brasília é preciso compreender o movimento local em direção à construção da educação integral.

Até 2010 a Secretaria de Educação manteve as atividades de ampliação de jornada contando com a contrapartida dos bolsistas do *Programa Bolsa Universitária*, que financiava os estudantes do sistema de educação superior privada. Os beneficiários eram os bolsistas que cumpriam atividades pedagógicas em escolas de tempo integral.

Em 2011, o quadro geral no Distrito Federal contemplou o atendimento em 649 escolas públicas para um total de 432.762 alunos, sendo que na Educação Infantil eram

⁷⁴ Neste processo destacam-se os marcos legais: **Decreto nº 28.503, de 4 de dezembro de 2007**. Cria em caráter provisório, sem aumento de despesa, a Secretaria de Estado Extraordinária para a educação integral do Distrito Federal; **Portaria nº 1 de 27 de novembro de 2009**. Estabelece as diretrizes para a implantação de política de educação integral no DF; **Portaria conjunta nº 4, de 17 de março de 2010**. Constitui um Comitê Distrital do *Programa Mais Educação* de caráter consultivo, propositivo e indutor; **Decreto nº 31.584, de 15 de abril de 2010**. Altera a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências; **Decreto nº 31.613, de 23 de abril de 2010**. Extingue a Secretaria de Estado Extraordinária para a educação integral e dá outras providências; **Decreto nº 31763, de 7 de junho de 2010**. Altera a estrutura da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal e dá outras providências; **Decreto nº 31.899, de 9 de julho de 2010**. Altera a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências; **Decreto nº 32589, de 13 de dezembro de 2010**. Altera a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências, e o **Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências.

34.146 crianças, no Ensino Fundamental 315.413 crianças e adolescentes e no Ensino Médio 83.203 jovens.

O atendimento de educação integral apresentava os seguintes números: escolas com ofertas de atividades em jornada total: 298; alunos atendidos pela “educação integral”: 33.976; escolas cadastradas no *Programa Mais Educação*: 153; bolsistas (contrapartida do *Programa Bolsa Universitária*): 1092; conforme se demonstra nos gráficos seguintes:

Figura 5 - Equipamentos escolares e “educação integral” em dezembro/2010.



Fonte: Projeto Formação Integral em Jornada Total, SEDF, 2011.

Em maio de 2011 o quadro de oferta era o seguinte:

Figura 6 - Equipamentos escolares versus “educação integral” em maio/2011.



Fonte: Projeto Formação Integral em Jornada Total, SEDF, 2011.

Considerando-se o número de alunos beneficiados, parte das escolas atendia a apenas uma parcela dos alunos. Do total de alunos atendidos pela Secretaria de

Educação (432.762), apenas 33.976 ou seja 7,85% eram atendidos pela oferta de jornada ampliada.

Mesmo considerando-se apenas os 315.413 alunos matriculados no ensino fundamental, que correspondiam a 72,88% do total de alunos da rede, apenas 10,77% eram atendidos pela “educação integral”.

Figura 7 - Alunos atendidos pela SEDF

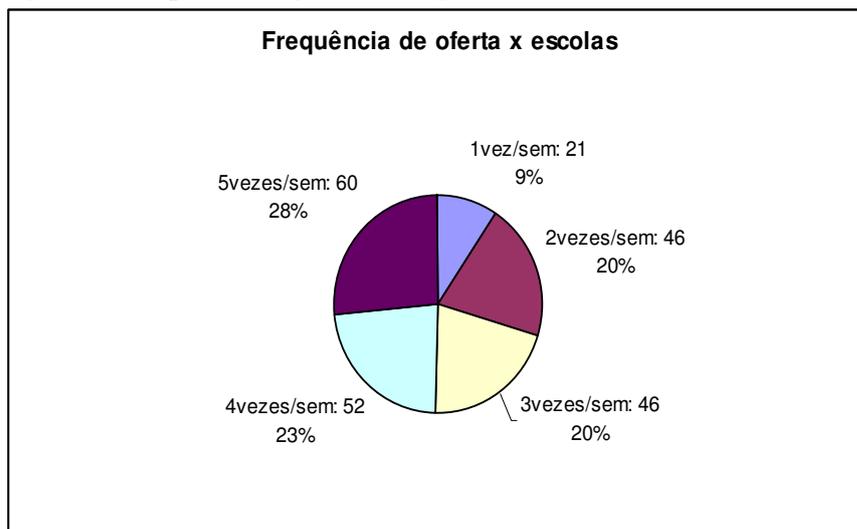


Fonte: Projeto Formação Integral em Jornada Total, SEDF, 2011.

Das 649 escolas da rede pública de ensino, em 2011, 298 ofereciam algum tipo de atividade complementar organizada em contraturno. Eram várias realidades de “educação integral” se considerada a oferta de responsabilidade da Secretaria, em composição com o *Mais Educação* ou então exclusivamente pelo *Mais Educação*. Do total de escolas, 153 foram atendidas pelo *Programa Mais Educação*. Dentre estas escolas, 20 possuíam oferta de atividades apenas pelo *Mais Educação*, do Governo Federal.

Em 2011, à época das discussões iniciais da Escola do Cerrado e da elaboração do *Projeto Formação Integral em Jornada Total*, o cenário encontrado incluía 21 escolas com atividades de jornada ampliada uma vez por semana. Essa frequência constituía 9% do conjunto de escolas ofertantes. No final do primeiro semestre do governo Agnelo, a frequência da oferta mínima subiu para dois dias da semana, em funcionamento em seis escolas da rede.

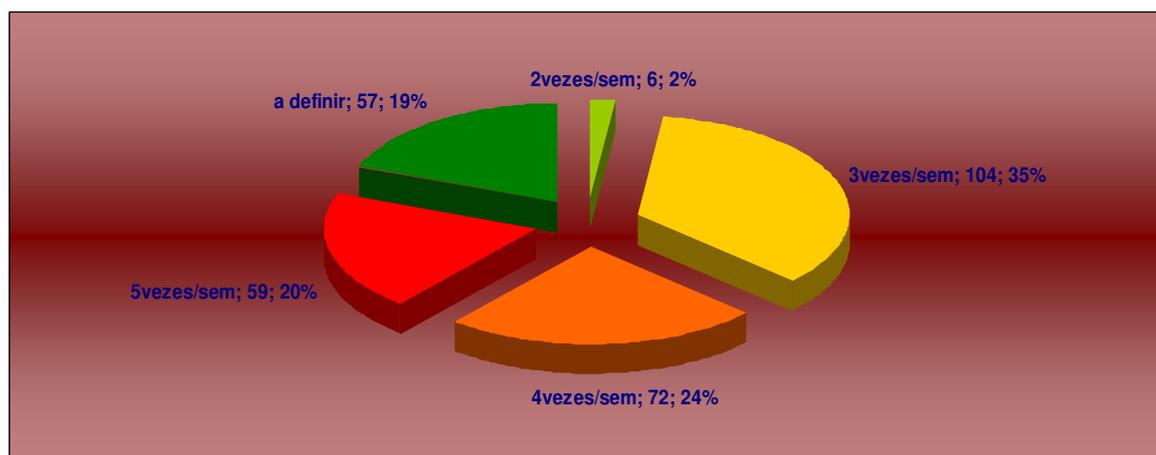
Figura 8 - Frequência da jornada integral em dezembro/2010



Fonte: Projeto Formação Integral em Jornada Total, SEDF, 2011

Como parte do quadro, um quinto das escolas ofertou jornada ampliada, com atividades todos os dias da semana (gráfico anterior), que é o padrão desejado pelo *Mais Educação*, porém não alcançado. A oferta em três vezes por semana constitui 35%, e 24% das escolas ofereciam atividades quatro vezes por semana. A média da oferta em Brasília era de três vezes por semana. O gráfico a seguir demonstra a frequência de oferta, distribuída por dias da semana já em 2011.

Figura 9 Frequência da jornada integral em maio/2011



Fonte: Projeto Formação Integral em Jornada Total, SEDF, 2011.

A ampliação do número de escolas no período de quatro anos, desde a adesão, ficou em torno de 300%. O quadro das escolas participantes fechou com o número de 153 até o último ano deste levantamento, em 2011.

O *Programa Mais Educação* no Distrito Federal envolvia 23% das escolas da rede e sua tendência era ser incorporado pela política local de educação de tempo integral nesta unidade da federação. O quadro que se apresentava era de ampliação da jornada escolar, em alguns sentidos contemplando propostas de formação integral.

3.2.1 O Programa Mais Educação em contexto

Antes de constituir-se como programa, o que hoje se identifica como *Mais Educação*, teve determinações históricas localizadas no debate crítico acerca da organização do *Programa Bolsa Escola*, do Presidente Fernando Henrique Cardoso. No Distrito Federal, o Programa foi implantado no governo de Cristóvam Buarque.

O ponto central deste debate era sua natureza e, conseqüentemente, o tom das condições exigidas aos Municípios que aderiam ao *Programa*, ou seja, o desenvolvimento de “ações complementares” para crianças cujas famílias recebiam o benefício.

Historicamente, se resgatado o teor dos primórdios das políticas sociais, a condicionalidade ao recebimento de benefícios já é fato registrado. Nessa dimensão, os beneficiários “pobres ‘selecionados’ eram obrigados a realizar uma atividade laborativa para justificar a assistência recebida”. (POLANYI, 2000; CASTEL, 1998 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 49).

No *Bolsa Escola*, a condição cumprida já não era mais na forma de trabalho, mas de contrapartidas outras que regulam o acesso dos beneficiários à renda. O *Programa* de Fernando Henrique colocou a condicionalidade para a família beneficiada em manter a assiduidade de seus filhos na escola, no mínimo em 75%.

Durante o governo do Presidente Lula, o *Programa* passou a chamar-se *Bolsa Família*, e ampliou, além do valor do benefício, as condições, incluindo a observação às vacinações e aos exames pré-natais das mães gestantes. Dentro da organização escolar, os filhos das famílias beneficiadas pela bolsa, eram atendidos por atividades complementares, organizadas localmente. O critério de atendimento à vulnerabilidade social, premente naquele programa, contemplava, pois, o atendimento pedagógico complementar. Um dos gestores nacionais do *Mais Educação* conta sua versão deste princípio e qual foi a base de crítica que gerou novas discussões e proposições logo no início do novo governo à época:

É preciso falar de como começou a discussão sobre educação integral aqui na Esplanada. Eu estou desde o início e o debate sobre educação integral começou com uma discussão assistencial. Quando o governo Lula começou e nós chegamos aqui, havia já o *Bolsa Escola* e que tinha uma contrapartida dos Municípios que, para receber os recursos do *Bolsa Escola*, tinham que ter algumas ações complementares para estas crianças que estavam recebendo o benefício. Isso era muito aberto, não tinha número de horas, não tinha dia da semana e qualquer atividade ou qualquer passeio da escola era aceito como registro de atividade complementar. Era muito fraco. A partir desta discussão surgiu o *Programa de Ações Complementares* que é o precursor do *Mais Educação* e ele ampliava esse tempo, bancado pelo Ministério da Educação [...] A partir deste momento as atividades bancadas precisavam ser feitas no mínimo duas vezes por semana e no mínimo por cinco horas. Tirando alguns Municípios, que têm mais recursos, os outros que não davam a contrapartida passaram a dar. **Ainda não era a educação integral que queríamos.** (E1 – 2 – A, grifo nosso).

Estava pactuado o início de uma nova tentativa para o desenho institucional desta contrapartida, o *Programa de Ações Complementares*. O acompanhamento das condições é feito desde 2004 e cabia ao Ministério da Educação monitorar a frequência escolar das crianças de famílias beneficiadas pelo *Bolsa Família*. Se o descumprimento da condição for caracterizado como resultado de uma análise que considera vários fatores e um conjunto de regras, com sanções gradativas, a família é ainda acompanhada até que a situação se equilibre. Caso contrário, finalmente pode ter seu benefício cancelado. A contrapartida da participação da família neste processo é assim percebida por um dos entrevistados:

As pessoas vão se acostumar com as crianças saindo às cinco horas da escola, já alimentadas. Na França já existe isso, os pais já tem toda uma lógica, a cidade já se adapta a essa política pública. A nossa é em geral uma escola conservadora, hermética e isso começa a ser quebrado. O *Mais Educação* modifica essa escola e o professor percebe que existem outras maneiras e aumentam as oportunidades de aprendizagens para alunos e professores. É fazer com que pelo conhecimento formal que é importante para a humanidade na escola, o aluno vai ter o tempo, espaço e condições para aperfeiçoar este conhecimento e que este conhecimento tenha um sentido para a vida dele. (E1 – 9 – B)

Um dos aspectos identitários do *Mais Educação* é o atendimento das crianças em situação de vulnerabilidade social, o que revela a sua necessidade de equacionar diferenças sociais dentro da sociedade de classes. Este aspecto está presente no discurso oficial.

O critério de adesão é o critério do MEC que é um critério muito justo, que é pelo Ideb baixo, de escolas que estão localizadas em

situação de vulnerabilidade social. Eles escolhem estas escolas e elas aderem ou não ao *Programa*. A indicação vem do MEC para escolas de baixo Ideb e que são escolas que estão precisando de um apoio maior, de uma comunidade que está sofrendo. Independente do diretor, da escola, se é bonitinha, ou se não é, não é esse o critério. O critério é a busca da melhoria do ensino não só de Brasília como do Brasil inteiro.(E4 – 32 – A).

A questão do atendimento à vulnerabilidade social tem antecedentes nas políticas públicas brasileiras na área da “educação integral”. Um destes casos é o do *Pronaica*, que propunha na cena brasileira a política da atenção integral à criança e ao adolescente. Sua objetivação se deu na forma de construção de mais de quatro centenas de Caics.

A maioria dos Caics foi edificada na periferia das metrópoles e de outras grandes e médias cidades, nas quais o contraste entre bairros ricos e zonas deprimidas é especialmente notados e os moradores, a par de outros problemas comuns à pobreza, enfrentam obrigatórios deslocamentos – cada vez mais longos e demorados – entre a moradia e o local de trabalho. Ressentem-se ainda, os habitantes desses espaços, de reduzidas oportunidades de convivência no lar e na vizinhança, da desagregação do núcleo familiar, do doloroso sentimento de exclusão aguçado, ademais, pela inevitável comparação entre as áreas urbanas em que trabalham, ou percorrem diariamente, e as zonas suburbanas (menos que urbanas) em que vivem. (PONTES, 2012, p. 2).

O critério da vulnerabilidade social é recorrente no discurso oficial. Nas palavras de uma gestora nacional, “o *Programa* foi pensado na perspectiva de atender estudantes de baixo rendimento, expostos a altos riscos sociais” (E6 – 14 – A) e, ainda, segundo um gestor nacional:

[...] o retrato que se tem do *Mais Educação* é esse, das escolas que estão mais precisando mesmo, ou das escolas que têm vulnerabilidade social ou que têm problema de estrutura física. Tem escolas que querem devolver a verba porque não têm estrutura, mas é justamente para esta que a gente quer *Mais Educação*. É nessa lógica que ele foi concebido. (E1 – 18 – A).

O Programa prioriza as escolas que possuem dificuldades quanto à infraestrutura insuficiente para a prática da educação integral. No campo da gestão algumas escolas apresentam impedimentos a respeito do processo de oferta da ampliação da jornada, encontrando limites algumas vezes, para fazer acompanhamento e prestação de contas de procedimentos administrativos básicos. Por conta disto, escolas, por vezes, procedem

à devolução de verba ou desistência da execução do Programa, por questões burocráticas ou por seu espaço físico não mais comportar adaptações.

No texto da Portaria que cria o *Mais Educação*, pode-se perceber essa opção política expressa quando se refere às considerações iniciais que delineiam o *Programa*, destinando suas ações prioritariamente à:

situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos. (BRASIL, 2007, p.1).

À medida que uma política pública prioriza o critério de vulnerabilidade social como elemento balizador para o atendimento, aproxima-se de características assistenciais, ainda que se compreenda que a superação da miséria se dê pela oferta de condições sociais igualitárias proporcionadas por políticas, mais que econômicas, de distribuição de renda. Contrariamente, se uma política pública alcança a universalidade, atendendo com a mesma ênfase crianças com maior ou menor exposição a situações de risco, aproxima-se de políticas emancipatórias.

Por outro lado, a ligação com o aspecto da vulnerabilidade social também está em discussão. Essa manifestação está expressa no movimento crescente de amplitude do critério para adesão, quando o *Programa* estende ações para os Caics no Brasil independentemente do público atendido estar em condições de vulnerabilidade social ou não. A justificativa é de que o conjunto de Caics configurou uma tendência de retomada da escola de tempo integral no País, quando foi proposta, há vinte anos, mesmo com sua frágil proposta pedagógica.

Outro aceno no sentido de buscar relativizar este critério de adesão, é a atual localização do *Programa* dentro do Ministério da Educação. No ano de 2011, junto com o início da gestão da Presidenta Dilma Rousseff, o *Programa* foi mantido e realocado para a Secretaria de Educação Básica (SEB) em um movimento visível de localizar a proposta de educação integral do MEC na transversalidade da política de educação básica nacional. Porém, a localização original não foi a SEB, mas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

No Ministério da Educação, o *Programa Mais Educação* esteve inicialmente sob a responsabilidade da Secad em parceria com a SEB, por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PPDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Secad foi formuladora de políticas para a área da diversidade, atendendo a demanda da inter-relação entre educação e movimentos sociais. Congregou, desde sua origem, muitos especialistas nas áreas de gênero, relações étnico-raciais, avaliação, educação ambiental, direitos humanos, educação do campo e alfabetização de jovens e adultos.

Uma de suas tarefas primordiais era pautar temas e enfoques na área de educação, que historicamente, não tinham o devido espaço no currículo da educação básica, dando suporte ao movimento de sua inserção na dinâmica da educação básica. Foi o caso da educação integral, que segundo avaliação dos dirigentes da política em nível nacional, já adquiria, a partir do novo governo com início em 2011, a maturidade institucional para compor organicamente a pasta da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Desse modo, a posição da área de educação integral passou a ser a educação básica. O argumento é de que a sua transversalidade já avançou para uma condição orgânica dentro das políticas nacionais, buscando metas que transcendessem apenas ao atendimento da situação de vulnerabilidade social, com vistas à universalização da jornada ampliada. Na percepção de um gestor, a justificativa:

A educação integral veio para a Secad, por uma questão de política pública que teve como ideia inicial as 1.380 escolas de 2008, pois a gente não conseguiu 2.000, pois ninguém acreditava em educação integral no Brasil. Agora existem filas de espera para entrar. Era para fazer para os excluídos, para os Idebs mais baixos, ainda não tinha a ideia da universalização, que agora com a PEC que está no Congresso está bem forte, que é a de se ter em 10 anos educação integral no País como um todo. A proposta da Dilma, a Presidenta eleita, é de incluir 32.000 em quatro anos. Agora a gente já pensa a universalização. Por isso ela veio para ficar. Como no início, a ideia da educação integral era voltada para os excluídos, por isso então veio para a Secad. Se a universalização tivesse sido pensada no início ela iria para a SEB. (E1 – 8 – A).

A concepção originária do *Programa* revela, por meio do que é expresso em sua finalidade (BRASIL, 2007), o entendimento de que a política para a área de educação integral estivesse preocupada em balizar a oferta escolar brasileira, focando principalmente os aspectos organizacionais e técnicos da rede pública de educação básica.

Quanto às finalidades, o texto legal mostra uma maior aproximação com questões pedagógicas, como a ampliação do tempo e de espaço educativos, a prevenção

à evasão e ao abandono escolar, o atendimento a demandas específicas como necessidades educativas especiais, a sensibilização para linguagens artísticas, literárias, estéticas e esportivas e a aproximação entre escola, família e comunidade, como exposto a seguir:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do *Programa*;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - Suas;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007).

Constata-se ainda outro elemento como parte deste mesmo movimento de localização interna, um tom de mudança de concepção, quando se compara a finalidade descrita no artigo 2º da Portaria Normativa Interministerial nº 17 com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, assinado pelo Presidente Lula, que no item referente à finalidade do *Programa*, apresenta uma preocupação com o processo de ensino-

aprendizagem. Segundo o decreto, o Programa conta com a ampliação do tempo-permanência como peça importante para a melhoria da qualidade. Parte-se então, quanto aos pressupostos documentais, do que é referido em 2007 - com a centralidade na estrutura e diretrizes para o processo - até avançar para 2010 quando a finalidade está focada na melhoria da qualidade da educação básica, tendo a educação integral como pressuposto.

Esse mesmo decreto traz a definição de educação básica em tempo integral. A compreensão do *Programa*, expressa no documento considera que seja “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.” (BRASIL, 2010). A ideia da ampliação da jornada escolar diária está ligada basicamente à da atenção integral, que por sua vez envolve o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esporte, lazer, artes e educação para a diversidade. O tempo é um dos pontos centrais deste debate.

A qualidade do trabalho pedagógico na escola não deve estar ligada necessariamente ao tempo cronológico, mas contar com um tempo mínimo na jornada escolar é fundamental para alcançar esta qualidade. O movimento de recuperação da jornada escolar implica na ampliação do tempo já institucionalizado pela escola contemporânea, na média de quatro horas diárias, compreendendo com isso novas possibilidades de espaços e oportunidades educacionais. Para Arco-Verde (2003, p. 47), o tempo escolar vem a ser um “fato cultural”, uma:

[...] sequência, curso ou sucessão continuada de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar; um tempo que reflete umas determinadas suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. O tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo, que evidencia uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequencial, linear e objetivo que leva implícitas as ideias de meta e futuro. Do ponto de vista institucional, o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. Sem dúvida de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, senão uma variedade de tempos. O tempo escolar institucional oferece, por sua vez, diversas configurações ou níveis. Constitui toda uma arquitetura temporal. Neste sentido não deveríamos falar em tempo escolar, no singular, senão dos tempos escolares.

O discurso impresso nos documentos fundamentais do *Programa* revela a intenção de coordenar uma política pública nacional que amplie a jornada escolar e proponha a reorganização curricular e atividades complementares no contraturno escolar, com vistas à formação integral. Em um de seus documentos, o *Manual Mais Educação: passo a passo*, expressa sua estratégia que promove a ampliação de tempos, espaços e a oferta de:

[...] oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (MEC, SECAD, 2008. p.5).

Ainda dentro do conjunto das diversidades que compõem a identidade do *Programa*, uma das particularidades é o referencial teórico que norteia o trabalho. Autores, personalidades da educação, políticos e referências em gestão da educação eclodem dos documentos, dos discursos dos gestores do *Programa*, Federal e localmente, enfim, no diálogo proposto.

As referências acadêmicas, políticas e governamentais que permeiam o *Mais Educação* compõem um leque político-pedagógico que tem como figuras centrais as de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Em Brasília, a alusão à figura de Anísio Teixeira é ainda mais forte pelas questões históricas envolvidas e que o arranjo local do *Mais Educação* reforça.

Uma ideia que estava apagada por um tempo, mas sempre esteve nos ideais de Brasília, desde Anísio Teixeira que chegou com grande força quando Brasília foi inaugurada e que depois por motivos alheios a nossa vontade extinguiram com este projeto que foi o projeto das Escolas Parque, que era a vida em comunidade, na biblioteca, teatro. A 308 Sul é quadra ideal. Quem dera que todas fossem daquela forma, onde o aluno aprendesse com o lúdico, com o teatro, literatura, música, todas as artes. (E4 – 8 – A).

A ideia do resgate das proposições de Anísio Teixeira é muito forte. Para a realidade de Brasília, cidade que herda em seu patrimônio cultural parte das experiências educacionais de Anísio, a tentativa de recuperá-las e imprimi-las nas políticas públicas locais está presente nos discursos.

O conceito inicial mudou. O conceito que Anísio Teixeira trouxe foi o de educação integral. A gente está tentando resgatar isso. Foi preciso fazer uma adaptação. Nós temos poucas Escolas Parque, não dá para

Brasília inteira, então foi adaptada a forma de utilização delas. (E4 – 9 – A).

O diálogo com a realidade brasileira contemporânea não aparece como preocupação teórica, a não ser no discurso do *Programa* em nível federal. No discurso local esse possível diálogo entre o Anísio da década de 1960 e a Brasília dos anos 2000 está mais próximo do pragmatismo, ou seja, das novas necessidades e demandas da cidade e de suas dificuldades de atendimento de qualidade, principalmente quanto ao aspecto dos prédios escolares e a sua incompatibilidade para a expansão da jornada escolar, em sua maioria pela dificuldade com os terrenos, edifícios e a construção de mais escolas.

Além do aspecto pragmático desta aproximação existe o aspecto político-pedagógico. Há o risco de se resgatar Anísio Teixeira sem compreender as condições históricas de sua produção teórica, sem contextualizá-lo, apenas transpondo seus referenciais para a atualidade, implica em equívoco. Entretanto, observa-se que é o quadro apresentado em Brasília que replica automaticamente o discurso anisiano. Nacionalmente, percebe-se um alinhamento com Anísio Teixeira de modo contextualizado, que possui um tom crítico no sentido de apreender a concepção e discuti-la em relação à contemporaneidade:

Eu ousar pensar que na gestão pública desejamos e caminhamos para a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral. Num sentido estrito, este “contemporâneo” da educação integral se refere e vai além daquilo que Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira colocam, considerando as condições da contemporaneidade, tanto do ponto de vista da educação quanto do ponto de vista da organização societária. Eu ousar pensar que nós estamos colaborando para construir um paradigma contemporâneo e precisa ser contemporâneo, pois ele tem que dialogar, por exemplo, com a contemporaneidade da ciência e das rupturas que a ciência moderna está vivendo hoje. No caso do Brasil, precisa dialogar com as rupturas ou as desrupturas que a sociedade vem fazendo no sentido da inclusão de milhões de pessoas que sempre estiveram fora das políticas públicas. Então pensar em um paradigma de educação integral é ousar construir e dialogar com toda esta trajetória que nos possibilitou pensar o que nós pensamos hoje. (E5 – 2 – A).

O que o discurso nacional do *Programa* invoca como novo paradigma contemporâneo para a educação integral envolve, não só do ponto de vista da educação, mas também da política, a obra de Darcy Ribeiro, compreendendo-a como referência política, destacando a atualidade de suas análises e escritos.

Nós só estamos neste patamar de debate, considerando o que estes gigantes da educação puderam produzir. Ninguém chegou perto do ponto de vista da obra de Paulo Freire, sim, que também teve uma passagem pela política pública. Mas Anísio e Darcy estiveram mais implicados com a gestão do Estado Brasileiro, nas várias instâncias, no governo central, no governo de Juscelino, na Bahia, no Estado da Guanabara, no Rio de Janeiro. Nós ousamos construir este novo paradigma bebendo nestas fontes e dialogando com as condições contemporâneas. (E5 – 2 – B)

Outras referências no campo pedagógico ainda são constantes no quadro teórico do *Programa*, tais como Jaqueline Moll, Guilherme Villa, Gilberto Dimenstein, Moacir Gadotti, Alicia Cabezudo, Miguel Arroyo, Ligia Coelho, Ana Maria Cavalieri, Isa Maria Guará, Eva Waisros, Celson Henz, Lucia Helena Couto, Paulo Roberto Padilha, Ubiratan D'Ambrósio e Verônica Branco.

Um dos fundamentos da base teórica é a ideia de território educativo, trabalhada nas escolas e nas unidades da federação que fizeram adesão ao *Programa*. Essa discussão se dá a partir da compreensão da fruição de espaços territoriais públicos como direito básico da criança e sua operacionalização como política pública, como elemento na contramão de “reduzir as crianças e os adolescentes a mercadorias treináveis para a empregabilidade” (ARROYO, 2011, p. 181). Na percepção de Arroyo (2011, p. 179-180), reconhecer as crianças como “sujeitos de direitos” traz um salto de qualidade do ponto de vista humano:

Quando tentamos reconhecer a infância como tempo de direitos nos defrontamos com uma visão tão inferiorizada que fez com que seu lugar na diversidade de espaços sociais fosse limitado aos espaços de proteção, cuidado, assistência. Espaços da maternagem, família, da reprodução e proteção da vida; o espaço do privado. Infância ainda não merecedora de entrar nos espaços públicos de direitos. As crianças vistas como pré-humanos, pré-cidadãos inferiores, não mereciam ser reconhecidas sujeitos de direitos; conseqüentemente não destinatárias de políticas públicas, de sistemas públicos, de financiamento público.

O atendimento público, no espaço territorial nos arredores da escola, completa a dimensão de atendimento integral à criança. Isto se dá quando os equipamentos públicos fazem o atendimento de toda a família, sob diversos campos das necessidades humanas como lazer, segurança, saúde, assistência social, atendimento à mulher, à criança.

Segundo as orientações pedagógicas e operacionais do *Programa*, o processo educativo precisa envolver outras áreas sociais pelo princípio da ação intersetorial no território. O Distrito Federal, unidade gestora local do *Programa*, fez poucas

aproximações ao princípio do exercício intersetorial. A articulação institucional no GDF no início do governo Agnelo Queiroz, observada diretamente nesta pesquisa, fez aproximações com algumas secretarias e órgãos locais para o propósito da educação integral. Destacam-se entre estes a Secretaria da Cultura, Secretaria da Mulher e a Secretaria da Criança.

Para operacionalizar uma estrutura coerente com a proposta, a convergência, a atuação dos agentes públicos ou colaboradores e a sintonia das políticas nos vários níveis, fazem-se necessárias, para executar uma política integrada no sentido pedagógico e de gestão, na perspectiva da gestão intersetorial no território. Nesse sentido, Milton Santos é um “autor que deve ser olhado, pois fazemos política pública não só no Município, mas também no território como um todo.” (E1 – 1 – D). Da reflexão sobre territorialidade, atributo do movimento em torno dos espaços geográficos construídos historicamente, fez-se a transposição para os espaços de aprendizagem.

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2008, p. 322).

A compreensão de que o processo de urbanização contemporâneo determinou mudanças na geografia foi transposta para a observação crítica acerca dos espaços sociais entorno da escola. Novas dinâmicas sociais na cidade - resultando em violência urbana, individualismo, preconceito, desrespeito aos direitos humanos - intensificam o discurso que busca resgatar o valor do lazer, de brincar e da vivência comunitária como pilares para a educação que respeita a diversidade como direito humano básico.

A dimensão da territorialidade da política pública conduz a uma ideia aqui de educação comunitária na qual os atores sociais participam e dão um novo sentido ao projeto pedagógico da escola e à formação humana integral. [...] A gestão intersetorial que providenciará o acesso deste território aos equipamentos públicos que proporcionam o exercício da cidadania tem como desafio consolidar o atendimento público de saúde, cultura, assistência social, atenção à criança e ao adolescente, segurança, transporte, infraestrutura básica entre outros elementos que garantam as condições do pleno funcionamento da escola e a potencialização da oferta de educação de qualidade em

parceria com a comunidade à luz das políticas estatais republicanas. (VASCONCELOS, 2011, p. 8).

Com relação ao *Mais Educação*, outras referências além de Milton Santos pautam o tema. É o caso do próprio Anísio Teixeira. A justificativa se apresenta por conta da relação de sua proposição educacional com o contexto urbano de Brasília.

Tem uma dimensão da obra do Anísio e eu estou em pleno estudo da obra de Anísio, que só pode ser entendida se a gente pensa o Anísio e sua relação com a produção ou com a compreensão de cidade de Niemayer, do Lucio Costa, do Burle Marx. A 308 exemplifica bem esta dimensão de territorialidade, do contexto urbano, do contexto do sujeito em seu processo formativo. Na obra do Anísio há uma reflexão importante sobre a questão do território, quando se analisa a 308 Sul, que é a demonstração magna do que ele pensava. (E5 – 3 – A).

A territorialidade se coloca no arcabouço teórico do *Programa* como ideia fundante, pois é a partir do território que, segundo o discurso oficial, o processo educativo acontece. A participação dos atores e agentes públicos envolvidos em cada escola do *Mais Educação*, dá a cada território um tom único.

O desejo de participar, que é a forma concreta de anseio pela desalienação, normalmente não é despertado e é frequentemente reprimido quando se manifesta. Por isso, o desejo de saber, de assumir poder e responsabilidade, seja pela escola dos filhos, pelo hospital do bairro ou pela empresa em que se trabalha, tem que ser cuidadosamente cultivado”. (SINGER, 2000, p. 130)

Essa múltipla cadeia de ações intersetoriais orquestrada pelo Estado, no caso a coordenação nacional do *Programa*, em consonância com os gestores locais em cada unidade da federação, somada à gestão escolar em cada uma das escolas, é que dá uma identidade diferente a cada local, desenhando 153 propostas, no caso do Distrito Federal, e cerca de 15.000, nacionalmente, em 2011.

Também o território, além do atendimento público de necessidades básicas, deve ser um aparato de cultura que pode e deve ser usufruído pela escola. Gramsci (Cd 14-1, p. 27 apud MANACORDA, 2008, p. 278) compreendia como outras vias educacionais, os espaços de organização da cultura mantidos pelo Estado:

O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e que são, efetivamente, assim consideradas em uma série de países, as quais não poderiam ser acessíveis ao grande público.

Do ponto de vista pedagógico, parte-se da ideia de que há um esforço para que no espaço de aprendizagem da criança e do jovem, na educação integral, seja possível “acesso ao que há de melhor que a cultura humana foi capaz de produzir no campo da cultura, das artes, da música, da religiosidade, da expressão artística nas suas várias dimensões” (E5 – 3 – B).

O ideal de homem onilateral, para o qual uma educação emancipatória contribui, para Gramsci é:

uma orgânica mistura de todas as faculdades intelectuais e práticas, que a seu tempo terão oportunidade de se especializarem, com base numa personalidade vigorosamente formada, total e integralmente. O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres que são tipicizados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que se tornou o homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI, C 1965, 653-654 apud NOSELLA, 2004, p. 138).

Para a consolidação de uma sociedade identificada e comprometida com este ideal de formação humana, há que se superar as barbáries do capitalismo. Políticas públicas que se inspiram neste ideal têm condições de fazer a mediação entre o contexto de exploração ainda vivido pelo ser humano para uma sociedade na qual os homens sejam livres e iguais.

Um dos elementos deste processo de mudança precisa considerar, no caso do Brasil, por exemplo, as questões culturais. O País, ao mesmo tempo nacionalmente unificado e múltiplo, expressa uma identidade nacional que revela a pluralidade pedagógica e cultural das escolas brasileiras em seu conjunto, cuja heterogeneidade impõe desafios aos gestores.

A história do Brasil pode ser lida como um experimento multicultural e multiétnico, no âmbito de um experimento maior, propriamente histórico social. Esta é a história de uma formação social em que diferentes civilizações encontram-se, acomodam-se, combinam-se, desenvolvem-se e recriam-se ao mesmo tempo que se tensionam e reafirmam. Aí se encontram nativos, europeus, africanos bem como árabes e asiáticos, todos levando consigo formas de comportamento e valores, crenças religiosas e linguagens, tradições familiares e ideais de vida, formas comunitárias e formas societárias de sociabilidade, modos de trabalhar e estilos de pensamento utopias e nostalgias. Um experimento que se desenvolve desde o descobrimento e a conquista, passando pelo colonialismo, entrando pelo globalismo, sempre marcado por nativismos, localismos, provincianismos e nacionalismos.

(IANNI, 2004,p.153).

Entretanto, a diversidade cultural na execução de um programa pode ser razão justificada de digressões do ponto de vista pedagógico, curricular e infraestrutural. A diversidade pedagógica faz com que o processo educativo em jornada estendida siga o caminho dado pela composição local. Para Afonso (2001, p. 20):

[...] alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, resultantes, entre outros factores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjetividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas não podem ser indiferentes.

A singularidade de cada uma das cerca de 15.000 propostas em execução no Brasil ao tempo em que é diversa, dissipa esforços para a construção de uma necessária identidade ser buscada e garantida em um projeto político-pedagógico para uma política pública deste porte. Segundo uma das gestoras,

[...] o conjunto de saberes demandados para se viver em sociedade que demandam uma educação integral, são saberes espalhados nesta sociedade. Cabe à escola e ao sistema educativo, no tempo de escolarização, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta, perseguir esta perspectiva de educação integral. (E5 – 1 – C)

Há uma sinalização de um debate nacional, que evidencia esta necessidade de unificação em torno de um currículo comum, mesmo considerando as especificidades de um projeto nacional e também de uma proposta em educação integral.

As falas advindas por ocasião da entrevista possuem elementos em comum, que valorizam os arranjos locais, quando ressaltado esse aspecto da aproximação da escola e da realidade da criança. A tendência de descentralização percorre o aspecto pedagógico e o de gestão. O desejo de aproximar a oferta de tempo integral do que seria uma escola prazerosa ou que fosse atrativa aos alunos é também uma demanda.

O que mais chamou a atenção foi a necessidade que professores e gestores estão tendo de que a educação precisa falar a linguagem do aluno. Ela precisa oferecer atividades que se coadunem com a vida real das crianças. Se eles gostam de *rap*, vamos ter *rap* na escola. A dança que eles gostam é essa, vamos ter essa dança na escola. Tem que ter uma identidade dentro da escola. Daí o prazer de ir para a escola, pois hoje não tem nada pior que ir para a escola e ficar cinco horas ou sete ou oito ou nove horas e ficar dentro de um mundo que não tem nada a ver com seu mundo. Eu acho que isso é a grande crise da educação. A gente perdeu a identidade, nossos valores. Se a gente não trazer uma escola da vida, que contemple as atividades que ele vive no mundo, além destes muros que a gente tem na escola, ele não

vai ficar na escola, ele não se identifica, ele é um ser estranho ali dentro. A gente busca trazer com a educação integral esse mundo dele, é quebrar esse muro e trazer a comunidade para dentro da escola, ajudar com isso a comunidade e resgatar o valor que a escola tem. (E4 – 11 – A).

Percebe-se, no discurso oficial local, uma preocupação com o desejo da criança em frequentar e identificar-se com a escola, com o aprazimento do ambiente escolar, atributo de maior peso em relação ao próprio princípio de socialização do saber, dada pela especificidade da escola.

Um esforço coletivo é exigido de todos no sentido de superar as amarras burocráticas que historicamente aprisionam a gestão pública brasileira. Tais parâmetros, no refletir de Gracindo (in BRZEZINSKI, 2008, p. 228), são:

- o resgate do ensino público da prática social da educação;
- a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos;
- uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como garantia de permanência e sucesso dos alunos;
- uma ação democrática que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola;
- uma gestão que situe o Homem, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua “gerência”.

O alinhamento das políticas setoriais para uma determinada área, com vistas à execução de um programa, é uma das premissas da intersetorialidade e é um dos sentidos da gestão na prática que prega o *Programa*. A ideia de intersetorialidade na execução da política representa o atendimento integral do cidadão e, para isto, um esforço integrador das políticas em torno de um mesmo objetivo: o acesso ao atendimento básico estatal que garanta o exercício de cidadania.

Trata-se de uma convergência de luta e de vontade política. Se olharmos a constituição de 1988 é possível ver claramente demarcado o desejo de que as pessoas tenham o acesso a lazer, à cultura, à saúde e para esse novo indicador que está surgindo aí, que é o indicador de felicidade humana [...]. Seguramente se a pessoa não tiver equilibrado na vida, a educação, cultura, lazer, moradia, saúde, infraestrutura, como é que fica? (E5 – 5 – A)

O pressuposto da gestão intersetorial também está em um dos documentos oficiais, o caderno da *Série Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Em tal publicação, a questão da intersetorialidade, encontra-se manifesta como um dos elementos de sua concepção de programa:

O *Programa Mais Educação* traz a intersetorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Como

visto anteriormente, trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o *Programa* afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. (BRASIL, 2009, p. 24).

O arranjo local promovido pela intersetorialidade determina a organicidade do *Programa* no âmbito da escola.

A intersetorialidade supõe 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 a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 25).

A execução do *Programa* em Brasília, que depende das circunstâncias governamentais e políticas do GDF, tende a replicar as diretrizes de seu escopo nacional, acrescentando poucos elementos específicos. Mesmo a experiência das escolas classe e parque é pouco valorizada nos discursos e no cotidiano da política da área de educação integral, que é mais referenciada nacionalmente do que na própria Capital Federal.

A ação intersetorial no território, contemplando a articulação entre agentes e áreas diversas, no sentido encontrado, pressupõe o diálogo entre os envolvidos no processo. No caso de Brasília, considerando os primórdios da proposta de educação integral, a corporificação do que pensou Anísio Teixeira está expressa na quadra “308 Sul” (SQS 308), que representa a concepção de convivência comunitária, partindo da disponibilidade dos equipamentos públicos necessários para aquele determinado conjunto de moradias. O modelo não subsistiu. Somente a superquadra sul 308 permaneceu com suas referências culturais e religiosas, contendo outros equipamentos infraestruturais e os centros educacionais lá existentes. Continua como referência nacional e exemplificação do que poderia ter sido a educação integral quando realizada do ponto de vista da ação territorial. Diz a gestora:

Eu não consigo pensar em territorialidade se eu não pensar na concretude de uma circunstância. A escola x, e nós citamos a 308 Sul, que é o melhor exemplo do Brasil. A Escola Parque e a Escola Classe, a Igrejinha, o Centro Cultural, o Elefante Branco, a Escola de Formação de Professores, o jardim de Burle Marx, a intersetorialidade se dá no território e ela tem como condição este diálogo estendido. (E5 – 15 – A).

O texto da portaria que cria o *Programa* expressa seu objetivo geral, qual seja,

de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Tal objetivo foi traçado com base em vários pressupostos legais, como o atendimento à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e procura consonância com as políticas de assistência social, reafirmando a importância do compromisso do Estado em prover proteção social à criança. Nesse momento, o *Programa* elege, em sua gênese, o público a que se destinam suas ações, ou seja, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social que têm seus direitos fundamentais violados.

Quanto ao aspecto aqui discutido, o da ação intersetorial, o texto da portaria interministerial considera neste objetivo programático os elementos de concepção de educação integral, incluindo a intersectorialidade.

O *Programa* será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007).

A tendência em envolver outros agentes e espaços sociais no processo educativo está fortemente presente nos discursos dos gestores e foi revelada em várias falas durante as entrevistas, como a que se segue:

Então agora a gente está neste grande momento de trazer à luz de todos o que é a educação integral, a importância, as mudanças que tem que haver dentro da escola, a participação da comunidade na escolha das atividades, a participação dos pais, dos vizinhos da escola, da igreja, do padreiro, que todos que estão ali e que todos eles podem ser parceiros da escola. (E4 – 15 – A).

Ou ainda:

Hoje a gente vê os exemplos de cidade-escola que existem em outros Estados, a população inteira, os pais, todos se envolveram com a escola. A gente vê que todo mundo se responsabiliza pela criança,

pela educação da criança, todo mundo cuida da criança. Não só a escola fica ali com esta tarefa, com esta cruz que tem hoje. Hoje a escola tem que resolver todos os problemas da sociedade. Todo mundo se eximiu dos cuidados de uma criança e a escola e o professor é sacrificado, porque ele não deu conta, o menino virou um marginal. A escola que não foi boa... mas não é só culpa da escola. A educação de uma criança se dá com toda a comunidade, com toda a aldeia dela. “É necessária toda uma aldeia para se educar uma criança”. E é essa a concepção de quebrar os muros e trazer todo mundo para dentro da escola, todo mundo participar mais ativamente, os pais, a comunidade, com trabalho voluntário. Fazer uma escola mais viva e melhor. (E4 – 11 – B).

Há ainda um outro referencial constituinte da concepção empregada pelo *Programa*: a ideia de *cidade educadora*. Tal discussão agrega-se ao movimento de composição do *Mais Educação* para além da influência teórica, pelos referenciais de experiência de gestão que inspiraram sua consolidação, como também pela necessidade que o arranjo nacional do *Programa* traz em sua organicidade.

O esforço em propor uma política de educação integral passou pela avaliação política a respeito da diversidade cultural, econômica e educacional dentro da rede pública brasileira, e a conseqüente premência em diversificar e descentralizar a forma de operacionalização do *Programa* nas escolas. O problema apontado pelos espaços físicos⁷⁵ serem inadequados e não comportarem na essência uma proposta de educação integral é um dos componentes que ratifica a ideia de cidade educadora.

Nós não teríamos como fazer em todos os Municípios a educação integral, principalmente por causa do espaço físico. [É] Quando entra o conceito de cidade educadora no qual a educação não se faz somente na escola. Que tem que baixar os muros da escola. Isso foi fundamental. Essas cidades [Belo Horizonte, Nova Iguaçu e Apucarana] já faziam algo assim. (E1 – 4 - A).

As referências citadas pelo gestor são de Municípios que aplicam como princípio a proposta da *cidade educadora* há mais tempo, e já possuem experiência de gestão como resultado de políticas referenciadas nesta linha. São referências político-administrativas que, em seu conjunto e guardadas as especificidades regionais brasileiras, orientaram e influem a composição do *Programa*. A este respeito, uma das

⁷⁵ A questão dos espaços físicos é fundamental na proposição da escola de tempo integral. A garantia da execução das atividades em prédios escolares apropriados, construídos especialmente para abrigar o tempo escolar ampliado ou adaptados para esta finalidade contribui para a qualidade e organização do trabalho pedagógico unitário na escola. Gramsci já compreendia e preocupava-se com esta especificidade. “A questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola [unitária] deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc” (GRAMSCI, 2000, p. 37).

respostas dadas às entrevistas de pesquisa expressa com mais precisão estas fontes de referência:

[...] nós temos várias referências como Belo Horizonte, Nova Iguaçu e a experiência do *bairro escola*, e da *cidade aprendiz* lá de São Paulo e a de Apucarana são as quatro referências basilares para a construção do *Mais Educação*. [...] Mas aquilo que nasce junto com o *Mais Educação*, eu poderia citar Diadema que é um bom exemplo. Lá não existia nada, mas segundo o Prefeito, o *Mais Educação* vertebrava as políticas sociais do Município. Eu tenho uma experiência fantástica em Olinda, por exemplo. Eu tenho uma experiência em Esteio, no Rio Grande do Sul. [...] Seguramente no Brasil todo existem experiências, há uma no Acre que é super bonita, no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul, em todos e os Estados nós temos experiências. (E5 – 17 – A).

A busca de uma identidade própria que abrigasse as especificidades locais levou ao desenho de uma política pública que pudesse contar com a concretização da jornada estendida, relativizando-se a organização do trabalho pedagógico de acordo com o projeto de cada escola, independente da formatação dos prédios escolares.

Primeiro se pensava em modelos no Brasil que partissem de construções e aí surgem os Caics, Ciacs, etc. – todos os modelos partindo de construção de novos prédios e hoje percebe-se que não, que apesar dos problemas é possível fazer educação integral mesmo sem prédios específicos, o que se exige praticamente é uma reeducação, por isso *cidade educadora*. (E1 – 9 – A).

A resposta à questão revela a justificativa do alinhamento do *Programa* com a concepção de *cidade educadora*, compreendida em parte pela questão infraestrutural que a conduz à necessidade de ajustar a proposição de educação integral com a realidade brasileira. O conjunto de prédios escolares não foi concebido para comportar a jornada escolar de mais de quatro horas, incluídas as atividades de alimentação escolar e as atividades diversificadas que poderiam dar plenitude ao currículo integrado de uma educação de qualidade, tais como atividades artísticas, culturais, teatrais, esportivas, comunitárias.

Contar com as parcerias e espaços no entorno da escola é mais do que vontade política, torna-se questão de sobrevivência de um projeto de educação integral, uma vez que os arranjos locais precisam contemplar o uso do espaço físico, ampliando as possibilidades da escola.

Como não temos grandes vazios somos compelidos a buscar este estreitamento de relações, a essa garimpagem do que o espaço nos oferece e a essa articulação daquilo que se encontra no espaço, mas existe uma visão muito limitada de escola. Existem limitações que são reais mesmo, em que o diretor tem 1000 alunos onde caberiam 500 alunos de manhã e 500 de tarde. Como é que ele se reorganiza? É por

isso que o *Mais Educação* não exige a totalidade das crianças. Ele permite que a escola vá se organizando e que induza a construção da agenda da escola. (E5 – 12 – B)

No Distrito Federal, os prédios escolares, em sua maioria, não comportariam tal proposta sem passar por processos de reforma e ajustes do espaço físico e organizacional escolar.

Os diagnósticos da equipe de arquitetura e engenharia apontaram para a impossibilidade da maioria das escolas em recepcionar as adaptações físicas e eliminação das barreiras arquitetônicas. Problemas como a inexistência de áreas para construção, impossibilidade de elevação de níveis nos prédios para construção de novos andares, bem como inclusão de rampas e adaptação de banheiros e outros espaços escolares para o atendimento das novas necessidades do projeto de educação integral e de necessidades educativas especiais, distanciaram ou inviabilizaram a proposta de ampliação de jornada escolar.

A maioria das escolas do Distrito Federal, assim como também as escolas brasileiras, foram construídas na lógica da escola de turnos. A concepção arquitetônica escolar não é compatível com proposta da educação integral. Para superar tamanha incoerência, há que se contar com as reformas e adaptações, porém na medida em que esta cada prédio escolar as permitam.

Por fim, para coroar o aspecto da concepção geral de educação e de sociedade que embasa o *Mais Educação*, o documento *Passo a passo*, sinaliza a compreensão de educação integral que orienta a gestão do *Programa*:

O ideal da educação integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (SECAD, 2008, p. 5).

O alinhamento com a defesa de uma educação republicana está consolidado no discurso oficial, bem como o da concertação, da articulação e da construção coletiva, como foi o caso do governo do Presidente Lula da Silva. O gestor que acompanhou os primórdios do *Mais Educação*, desde a agenda inicial, explica como foi o movimento de discussão inicial:

Toda a nossa política de educação integral foi montada numa visão societal. [...] Ao contrário de uma visão gerencial que é mais ligada ao Bresser Pereira àquele modelo *top-down* em que se faz um modelo da política nos gabinetes e depois aplica para as pessoas, o movimento mais societal está ligado mais à forma de administração pública do PT [Partido dos Trabalhadores], onde se constrói a política muito em diálogo com as pessoas e os movimentos sociais. Tanto é que a primeira reunião que teve antes da formulação do *Mais Educação*, foi construído o debate sobre a educação integral, que é essa ideia da concertação, fazer essa discussão da política pública com todos os atores. Aquele momento foi um marco. Foi aproximadamente novembro de 2007. (E1 – 1 – A).

Considerando os elementos constantes da agenda nacional para as políticas de educação, trata-se de uma estratégia desenvolvida em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação, segundo a gestão do *Programa*:

O Governo Federal constrói no âmbito do PDE, relacionando-se com as outras políticas, o *Programa Mais Educação* que vem induzindo a construção desta agenda de uma maneira muito multifacetada, nos Estados, Municípios, universidades e na relação com os outros órgãos e entes, pois o *Mais Educação* tem uma estratégia intersetorial, com essa base em territórios. Eu diria que a vitalidade e a presença podem ser expressas no PNE que acaba de ser lançado e que agora vai para o congresso, mas que vem como uma força não conhecida na história do Brasil. (E5 – 4 – A).

O *Mais Educação*, depois de quatro anos de execução, caminha por percursos identitários conflituosos no que diz respeito a seu desafio maior, o de superar a escola de turnos brasileira, em todos os seus sentidos. Discutir a imensa diversidade encontrada nas escolas públicas do País, reconhecendo e respeitando suas especificidades, ao tempo em que também se trabalha para unificar o projeto político-pedagógico em torno de elementos curriculares, considerando o diálogo entre cultura nacional e a regional, é desafio para toda política pública brasileira que se proponha a fazer educação integral. No caso do *Mais Educação*, esta construção é ainda um desafio.

3.2.2 O movimento em torno da organização e dinâmica do *Programa*

O *Mais Educação* baixa os muros da escola fazendo com que ela se aproxime do posto de saúde, da paróquia, do terreiro de umbanda, a escola começa a se aproximar dos movimentos vivos da sociedade e das questões que são importantes para a educação integral para a gente construir uma política intersetorial. As pessoas começam a ver o resultado e começam a procurar a escola, os parceiros. O grande objetivo do *Programa* é aprender mais, e quando isso acontece as pessoas, os parceiros procuram o *Programa*. São fatores agregados, o

menino se alimenta melhor, ele não fica na rua, ele está fazendo atividades dirigidas, culturais. O empresariado começa a querer a ajudar. (E1 – 5 – A).

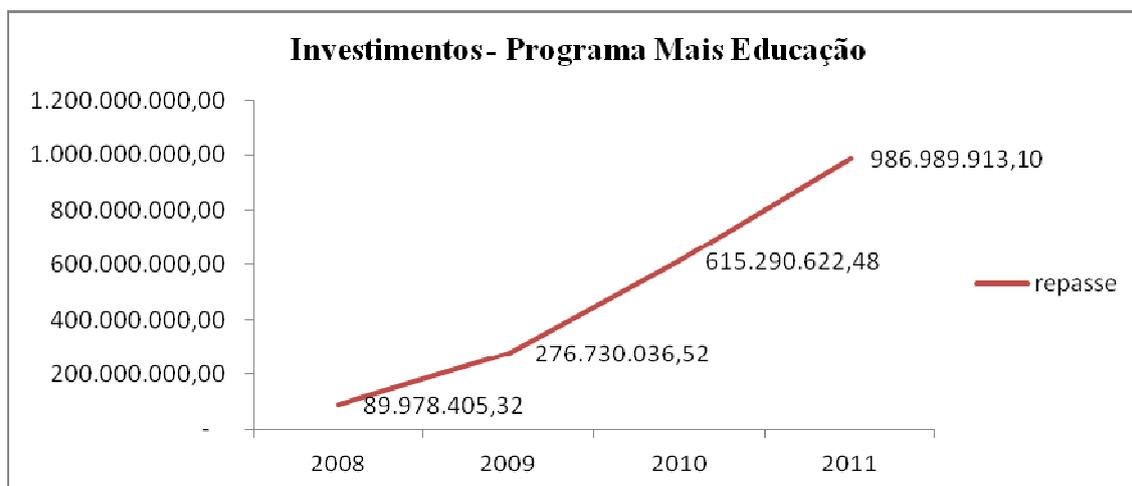
Sob a égide da ideia de gestão intersetorial no território e com a intenção de alterar o quadro da escola de turnos no Brasil, o *Programa Mais Educação* desde 2007 coloca-se na agenda pública educacional brasileira. Compreender o movimento em torno de sua organização, que consolidou sua dinâmica atual é imprescindível para desvelá-lo inserido na totalidade da política educacional proposta no início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2010), tendo como Ministro da Educação, Fernando Haddad e que teve continuidade e ampliação no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

No ensino fundamental, segundo dados⁷⁶ de 2012, do Ministério da Educação, há aproximadamente 1,3 milhão de alunos matriculados em tempo integral na rede pública e privada, quantidade equivalente a 4,27% de um universo de quase 31 milhões de matrículas, entre escolas rurais e urbanas.

No ano de 2011, 15.018 escolas ampliaram sua jornada escolar por meio da adesão ao *Programa Mais Educação*. O investimento e o destaque do *Programa* entre o conjunto das demais políticas sociais traduz-se no investimento feito, com uma estimativa de recursos de R\$ 574 milhões. (MEC, 2011).

O investimento no *Programa*, desde seu início, demonstra o montante que foi aplicado, em uma escala crescente.

Figura 10. Investimentos – *Programa Mais Educação*



Fonte: Nota Técnica – Secad - 2012

⁷⁶ www.mec.gov.br. 2012.

Os números apresentados demonstram uma oscilação com decréscimo do ano de 2008 para 2009. No entanto, nota-se ainda um aumento percentual nos investimentos anuais-médios por aluno, de ano para ano, crescentemente, sendo os seguintes:

Figura 11. Investimentos – Mais Educação – 2008-2011

Ano	2008	2009	2010	2011
Investimento anual médio por escola/ano (total)	65.201,74	55.279,67	61.369,50	66.061,04
Investimento médio PDDE por escola/ano	41.165,42	33.027,24	38.820,07	37.651,33
PDDE + Alimentação por escola/ano (PNAE)	59.592,90	51.907,62	58.478,68	64.601,94
Investimento Médio por aluno/ano	283,06	234,23	273,25	294,14

Fonte: Nota Técnica SECAD – 2012.

Cada escola recebe em média R\$ 37 mil por ano para uma previsão de execução em dez meses letivos. O repasse se dá pelo *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE). O recurso é depositado na conta da escola, em cota única, e se destina ao custeio das atividades previstas no plano de atendimento planejado pela escola, além do pagamento de transporte e alimentação dos monitores, contratação de serviços, compra de material permanente e de consumo necessários para o desenvolvimento das atividades.

O FNDE aprova a destinação de recursos dentro do *Programa* para escolas que adotem a oferta de “no mínimo sete horas diárias de aula e atividades de aprendizagem, lazer, artísticas e culturais, entre outras. (FNDE, 2011).

Em 2008, em seu primeiro ano de execução, o *Programa* transferiu recursos para 1.380 escolas, considerando as áreas e territórios com maior índice de vulnerabilidade social segundo critérios de prioridade.

O processo de adesão aconteceu no País todo. A adesão completou-se com demora por conta da não adesão imediata em unidades da federação dirigidas por forças política de oposição. O último Estado a aderir foi São Paulo. Segundo dados oficiais, o *Programa* contou, até 2011, com a parceria de 81 secretarias de educação, entre estaduais e municipais.

Ainda que o critério da vulnerabilidade social e do baixo IDEB esteja sendo relativizado, continua sendo o preponderante. Explica a gestora sobre o processo de adesão nacional:

É importante lembrar que o *Mais Educação* tem critérios muito claros. Começamos com capitais, regiões metropolitanas, cidades com 200 mil habitantes, depois incorporamos a estes, cidades de 160 mil habitantes. Em 2010 incorporamos cidades de 90 mil habitantes. Para 2011 estamos incorporando 18.000 habitantes. Estamos capilarizando no país a educação integral. Em que escolas? Nas escolas de menor IDEB. E agora em escolas que estão implementando o PDE. No primeiro ano foi super difícil, pois as pessoas não conheciam. De 2.000 escolas propostas nós só conseguimos chegar a 1.380. Já nos dois anos seguintes passamos para 5 mil e para 10 mil. (E5 – 18 – A)

O *Programa* que iniciou no ano de 2008 com 1.380 escolas, em 2011 consolida-se quatro anos depois com aproximadamente 15 mil, demonstrando um crescimento rápido no período. Com previsão inicial de 2 mil escolas, o *Programa* inicia com 1380. Já no segundo ano de implantação, o número sobe para 5 mil, indicando mais que o dobro do número inicial. Em 2010, chega a dobrar o número de escolas, atendendo 2.251.723 estudantes. Em 2011, o *Programa Mais Educação* chegou a 14.995 escolas localizadas em Municípios com mais de 18.800 habitantes e a 3.367.703 estudantes.

O quadro abaixo demonstra a localização do *Programa* e sua distribuição regional. Em números absolutos e percentuais, a região com maior número de escolas contempladas é a Nordeste. A menor é a Centro-oeste.

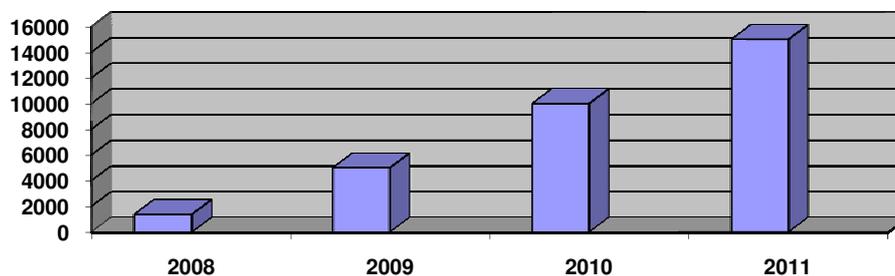
Figura 12 - Atendimento das escolas por região

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - ESCOLAS 2011				
Região	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Total por Região	Porcentagem
Norte	1187	993	2180	15%
Nordeste	3784	1978	5762	38%
Centro-Oeste	526	627	1153	8%
Sudeste	2280	1578	3858	26%
Sul	912	1001	1913	13 %
Total Parcial	8689	6177	14886	100%
Total Geral	14886			

Fonte: Nota Técnica – SECAD – 2012.

Ou visto de outra forma:

Figura 13 – Atendimento do Mais Educação: 2008 – 2011 (Alunos):



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A previsão até o final do governo Dilma Rousseff, segundo os gestores nacionais, é chegar ao número de “32 mil escolas” (E1).

O atendimento para a educação do campo⁷⁷ foi realizado da seguinte forma:

Escolas localizadas em Municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25% da população); Escolas localizadas em Municípios com população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%); Escolas localizadas em Municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%); Escolas situadas em Municípios com população do campo (maior ou igual 30%); Escolas situadas em Municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais; Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais. (MEC, 2012)

No Distrito Federal a adesão aconteceu no início do *Programa*. O processo de mobilização e sensibilização das escolas para o ingresso, correu simultaneamente à adesão, conforme relata um dos entrevistados:

A adesão foi muito rápida e as pessoas não entendiam muito. Daí a dificuldade desse ano foi trazer o que é realmente a concepção, mas o meu interesse no momento é que as escolas que tinham sido selecionadas aderissem para não perder a chance de ter essa verba. [...] Foi muito rápido, mas eles aderiram, estão aí com a verba e está aí o

⁷⁷ Em Brasília, no projeto piloto planejado no início do governo Agnelo Queiroz, e que reunia 13 escolas, contemplou uma localizada em região rural. Esta escola imediatamente foi contemplada pelo *Mais Educação* e recebeu uma equipe multidisciplinar de diagnóstico, incluindo arquitetos, engenheiros, pedagogos, planejadores e nutricionistas. Apenas ao resultado do diagnóstico inicial, o transporte escolar já se conseguiu a ampliação da jornada e a escola passou a funcionar durante o dia inteiro. É uma experiência pedagogicamente diferenciada, por ser uma escola multisseriada. Todos os aspectos, desde a organização do trabalho pedagógico até os processos de gestão passando pela experiência comunitária, são diferentes por tratarem acerca de uma escola do campo e que a partir de 2011 tornou-se efetivamente de tempo integral.

nosso empenho para que esta verba seja muito bem utilizada. (E4 – 15).

Segundo relatos dos entrevistados, a adesão inicial foi mais difícil não somente pelo fato de tratar-se de um *Programa* novo, lançado em nível nacional, como também porque a educação integral não aparecia como pauta das políticas públicas em Brasília, desde a institucionalização dos Caics, há pelo menos vinte anos.

A equipe de gestão da Secretaria de Educação do DF à época da adesão inicial tinha como um de seus propósitos a intenção de implementar a educação integral, o que facilitou a aproximação com o *Programa* desde 2007.

Um dos argumentos de resistência dos diretores e diretoras de escola para a entrada no *Programa*, e que pôde ser observado na experiência dentro da Secretaria de Educação no ano de 2011, foi o da incompatibilidade dos espaços físicos.

Um grande argumento contrário dos diretores que ainda não aderiram ao *Programa* é a questão do espaço. [...] É claro, eu entendo o medo que têm estes diretores. Essa escola não foi pensada para o dia inteiro. (E5 – 11 e 12 – A)

Do ponto de vista da gestão local, a avaliação reitera a preocupação com os espaços físicos: “Nossa principal barreira hoje é a estrutura física das escolas. Nós não temos *staff* para ampliar o atendimento e até universalizar. A escola tem vontade, mas não pode atender. São poucas escolas que podem.” (E3 – 9 – A).

A questão da incompatibilidade entre estrutura física e a proposta de educação integral tem duas faces. Uma delas revela a real impossibilidade de realizar determinadas tarefas ou atividades, em escolas sem a estrutura necessária, sem prejudicar a qualidade do trabalho pedagógico. A escola de educação integral é diferenciada desde sua concepção geral, passando pelo currículo e organização do trabalho pedagógico.

A segunda face, de certo modo decorrente da primeira, circunstancia-se no fato de que esta barreira arquitetônica venha a ser uma justificativa de gestão para não adesão aos projetos de ampliação da jornada escolar. Nesse segundo cenário, professores, gestores e servidores são tomados por um pensamento fatalista que explica e justifica a impossibilidade de qualquer tentativa de construção de projetos coletivos na escola em busca da qualidade.

Uma resposta distinta revela outras motivações para a adesão em alguns casos. Segundo este gestor há

[...] falta de estrutura, falta de recursos, falta de professor. Não é fácil sair da zona de conforto e entrar em um programa assim, mas não tem retorno. Não tem retorno, não vai retornar ao que era. [...] É acreditar, o que vale é o conhecimento. Cada um que vem e diz: ‘eu quero!’ É uma conquista. A gente vibra. (E3 – 20)

São muitas as preocupações dos gestores, a começar com sua própria preparação para dirigir um projeto de educação integral em sua escola. Em relatos dos próprios diretores integrantes do grupo de treze escolas nos três territórios da educação integral previstos para 2012, as maiores preocupações ainda estavam no campo da formação de professores para atuar, a reformulação do projeto político-pedagógico, a formação dos demais profissionais da educação, como merendeiras, e a equipe pedagógica.

Outra natureza de questionamentos deste grupo apontou preocupações como: a disponibilidade adequada dos espaços físicos de atividades pedagógicas, esportivas e culturais, de acordo com a previsão de atendimento na jornada ampliada; recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das atividades; o envolvimento e a compreensão dos pais em relação à proposta; e a força das parcerias locais no entorno da escola para a construção do território educativo.

Apesar dos receios e inquietudes havia a esperança na concretude da gestão democrática, que “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 12), e ainda a crença no apoio político irrestrito da Secretaria de Educação para a realização do projeto em cada escola.

Estas questões eram recorrentes nos momentos de reuniões entre os diretores e diretoras, e nos momentos participativos que envolviam os pais e a comunidade. O questionamento que surgiu com mais intensidade foi o da possibilidade real de realização da reforma dos espaços físicos, conforme previsto no início do ano de 2011, como parte integrante do projeto de Educação Integral do DF.

Um dos gestores locais à época das entrevistas, antes do início do mandato do Governador Agnelo Queiroz, relatando a situação da estrutura escolar na rede pública do DF em relação à operacionalização da educação integral, afirmou que:

[...] no Brasil, a estrutura física das escolas é muito ruim. Brasília ainda tem uma situação privilegiada. As escolas são bem construídas então a gente tem uma situação de estrutura física muito melhor que a maioria dos Estados. Por isso que Brasília ficou à frente do Chile no PISA, na América Latina. Brasília e não o Brasil. (E3 – 1).

Esta afirmação revela uma grande contradição e pouca compreensão da realidade próxima das escolas públicas no Distrito Federal. A experiência desta autora, na Secretaria de Educação, demonstrou que a disponibilidade de espaço nos terrenos atuais das escolas não comportaria o projeto de reforma necessário, proposto pela equipe de arquitetura e engenharia.

Na maioria dos casos, se considerada a estrutura mínima de uma escola de educação integral, contemplando um refeitório, espaços de múltiplo uso para atividades artísticas e culturais, auditórios, quadras cobertas e vestiários, a ampliação do número de salas de aula, não seria possível atender os elementos básicos do projeto arquitetônico a partir de 2011.

É bem verdade que algumas escolas da RA1 – Brasília, também chamada Plano Piloto encontravam-se em situação mais confortável que aquelas de outras regiões administrativas, mas neste caso o que falta é a motivação ou o interesse em aderir ao *Programa*. Boa parte das escolas do Plano Piloto tem sobra de vagas e atende em sua maioria, aos filhos dos trabalhadores que residem no entorno mas que trabalham na região central do Distrito Federal.

Sabe-se que as escolas do Plano Piloto deixaram de atender crianças mais abastadas cujos pais têm confiado à escola particular, nas últimas décadas, a tarefa de educá-los, gerando uma dualidade na escola pública candanga, desde a fundação da cidade, entre os filhos dos trabalhadores menos afortunados e os filhos da chamada “classe média”. O movimento de mudança de perfil do público atendido foi comentado em uma das entrevistas de pesquisa:

Hoje nós temos uma demanda diferente nas escolas do Plano Piloto. Antes as escolas de dentro das quadras eram para atender as comunidades de dentro das quadras. Hoje nós não temos mais esta realidade e estas escolas atendem os filhos dos pais trabalhadores. Ou seja, profissionais como as empregadas domésticas, os profissionais dos comércios locais. Eles vão para o trabalho e deixam os filhos naquelas escolas ali, próximas. Então mudou mesmo esta realidade. As escolas do Plano estão mais vazias. (E4 – 35).

As escolas localizadas na RA1 não estão em regiões de vulnerabilidade social, mas hoje atendem a crianças enquadradas na situação de risco, que em sua maioria residem fora do Plano Piloto. Essa compreensão e a negociação com o MEC para a inclusão das escolas da RA1 no *Mais Educação* já encontrava-se bem avançada no início de 2011.

Nacionalmente, as matrículas em macrocampos perfizeram no total mais de 8 milhões⁷⁸. Essa soma das matrículas não reflete o total de alunos, pois um aluno pode estar matriculado em mais de um macrocampo de atividade.

As atividades de educação econômica são destinadas às séries finais do ensino fundamental. Já as atividades de investigação no campo das ciências da natureza são destinadas às séries finais do ensino fundamental e médio.

O macrocampo Inclusão Digital foi substituído pelo de Cultura Digital. O macrocampo Saúde, Alimentação e Prevenção foi substituído pelo de Prevenção e Promoção da Saúde. O macrocampo Educação Científica foi substituído pelo de Investigação no Campo das Ciências da Natureza.

Analisando-se o quadro nacional, no início do *Programa*, em 2008, 1.756 atividades referentes ao macrocampo “esporte e lazer” foram escolhidas pelas 1.380 escolas participantes do *Programa Mais Educação*, demonstrando a grande demanda por esporte e lazer apontada pelos estudantes da educação básica. Dessas atividades, 166, ou seja 9,23%, estão sendo desenvolvidas pelas escolas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, beneficiando 23.946 estudantes, ou seja, 9,05% do total de 264.843 estudantes do ensino fundamental.

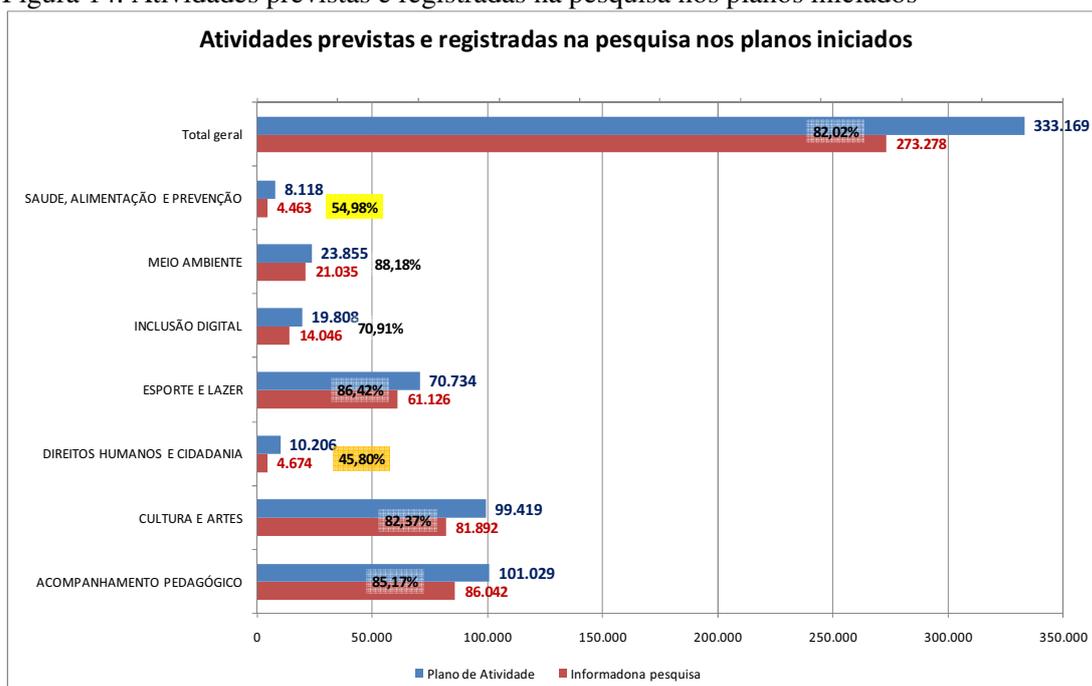
O *Programa* no ano de 2009 atendeu a 1.181.280 alunos, envolvendo 5.004 escolas das redes estaduais e municipais localizadas em cidades com mais de 100 mil habitantes e aquelas que se enquadram em uma destas situações: 1) cidades com mais de 50 mil habitantes situadas no entorno das regiões metropolitanas; 2) os Municípios atendidos pelo *Programa Nacional de Segurança com Cidadania* (Pronasci), do Ministério da Justiça; 3) as escolas que em 2007 registraram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁷⁹, (Ideb) de até 3,5 pontos.

O gráfico a seguir, elaborado como produto de processo de acompanhamento do *Programa* e registrado em documento da Secad – MEC, ilustra a distribuição de matrículas por macrocampo.

⁷⁸ 8.205.775.

⁷⁹ IDEB é o índice de desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 2007. É um indicador que foi construído para aferir a questão do fluxo escolar e médias de desempenho e objetiva subsidiar os sistemas de ensino na elaboração de suas políticas educacionais. Combina informações de exames como a Prova Brasil aplicada aos alunos ao final do ensino fundamental e ensino médio e informações do Censo Escolar sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos alunos da correspondente etapa de ensino).

Figura 14. Atividades previstas e registradas na pesquisa nos planos iniciados



Fonte: Secad-MEC 2008.

Seu desenho de programa contemplou a articulação entre vários ministérios: Em seu início o *Programa Mais Educação* era composto pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério dos Esportes (ME), Ministério da Cultura (MinC) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Posteriormente, agregaram-se a estes o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e a Secretaria Especial da Presidência da República (por meio do *Programa Escolas-Irmãs*) em proposição intersetorial, cuja ação política de coordenação, por fórum, é protagonizada pelo Ministério da Educação.

Esta ação intersetorial nacional que gera e organiza as articulações locais nos territórios, compreendida como “a cidade em suas múltiplas possibilidades” (MOLL, 2009, p. 15), é buscada pelo MEC na tentativa de operacionalizar ações integradas com outros ministérios. Trata-se de organizar e transversalizar sua própria agenda interna.

A prática da articulação institucional no âmbito de um ministério de grande porte como o da Educação, transpondo as barreiras organizacionais, é resistência a ser exercitada em busca da superação de uma herança institucional e burocrática que dita permanentemente o caminho contrário.

Compreendendo-se a complexidade do MEC, considerando seu papel articulador das políticas públicas, em nível nacional, é possível dimensionar as dificuldades e as

deficiências nas capilaridades locais de um programa no contexto da política pública brasileira. A este respeito, um dos entrevistados dá sua versão para esta dimensão:

A gente procura esse entrelaçamento com a educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos, com a questão étnico-racial, com a educação especial, nós temos procurado imbricar, mas é um esforço contínuo. Cada coordenação do MEC tem uma cultura diferente. Nos macrocampos a gente encontra esta expressão. Nós temos dez macrocampos e no macrocampo de direitos humanos é possível encontrar elementos de todas estas agendas: direitos das crianças e adolescentes, a lei 10.639, a educação ambiental. O *Mais Educação* vai dar condições para que na ponta se opere essa tematização destes campos. (E5 – 31 – A)

No âmbito do Ministério da Educação, há outros programas que atuam de maneira combinada com o *Mais Educação*. Um deles é o *Programa Escola Aberta*, que estimula o acesso da comunidade às escolas nos finais de semana, proporcionando atividades culturais, esportivas, iniciação profissional e geração de renda.

O critério de atendimento neste *Programa* é que as escolas estejam localizadas em territórios de vulnerabilidade social. É um programa de ações integradas ao *Mais Educação*. Segundo nota técnica do Ministério da Educação (BRASIL, 2012, p.6), o *Programa Escola Aberta*:

O *Programa Escola Aberta* incentiva e apoia a abertura das escolas nos finais de semana proporcionando espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer e geração de renda, complementares às ações educacionais, visando transformar a qualidade das interações entre a escola e a comunidade para a construção de uma cultura de paz e redução dos índices de desemprego e violência entre os jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com os depoimentos dos gestores, as ações desenvolvidas aos finais de semana estimulam na comunidade a aproximação com a escola, e na escola um maior acolhimento da comunidade. Relatos como o que se segue foram repetidos nas entrevistas no tocante ao aspecto de se trabalhar temas como direitos humanos, na perspectiva da educação integral, para os quais programas como o *Escola Aberta*, podem contribuir:

São as questões étnicas, de diversidade sexual, religiosas, da violência. É um trabalho que a gente tem feito. A diretoria da educação integral que envolve o *Mais Educação* e as ações da educação integral e temos a Diretoria de Direitos Humanos que cuida do *Escola Aberta* e destas questões todas envolvendo o currículo. (E3 – 8 – A)

Em Brasília, o *Programa Escola Aberta*⁸⁰ realizado em escolas do Plano Piloto, possui menor frequência do que em escolas localizadas no entorno, principalmente em comunidades com um nível maior de organização e participação mais avançada. Já estas, aderiram de forma satisfatória à proposição de ocupar os espaços ociosos das escolas nos sábados e domingos.

A baixa frequência, relatada por diretores de escolas do Plano Piloto, durante as visitas técnicas realizadas no período de observação participante desta pesquisa, aponta uma outra situação para estas escolas. Este quadro, segundo os gestores tem como fator central o fato de que a maioria dos alunos atendidos são filhos dos trabalhadores e trabalhadoras que trabalham no Plano, mas não residem lá.

Como as crianças filhas de trabalhadores e trabalhadoras que estudam nas escolas centrais do Distrito Federal em sua maioria moram fora do Plano a experiência comunitária no entorno da escola em que estudam, no Plano Piloto, não as acolhe. Estas famílias e comunidades não se deslocariam para o plano piloto com a frequência necessária para participar das atividades promovidas pelas escolas e que são extensivas às famílias.

Um número reduzido de famílias frequentava as atividades do *Escola Aberta*, a ponto de as direções das escolas recuarem na adesão ao *Programa* a cada ano. Esse é um dos resultados de impacto nas atividades de educação integral do Distrito Federal já derivadas da realidade local.

Ainda no âmbito do MEC há outros programas parceiros do *Mais Educação* que de acordo com suas particularidades, complementam as ações com vistas à educação integral. Programas como o de *Direitos Humanos*, de *Educação Ambiental*; *Escola que Protege*; *Ética e Cidadania*; *Programa Saúde na Escola*; *Xadrez na Escola*, entre outros, são coordenados pelo MEC e articulam-se nos territórios educativos conforme os projetos das secretarias estaduais e municipais de educação.

Para além da dimensão interna da articulação institucional há a co-gestão com os demais Ministérios participantes, que realizam interfaces com o *Mais Educação* por meio de vários programas. No Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à

⁸⁰ “O *Programa Escola Aberta* está inserido na estratégia de combate às desigualdades educacionais da Secretaria de Educação Básica (SEB) e no auxílio ao fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados. Coordenado pela SEB e em parceria com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o *Programa* é implementado e acompanhado nos territórios pelas secretarias estaduais e municipais de educação.” (MEC, 2012)

Fome os programas são: *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)*; *Centro de Referência Especializado da Assistência Social (Creas)*; *Centros de Referência de Assistência Social (Cras)*, *Programa de Atenção Integral à Família (Paif)* e *Programa Agente Jovem*. No Ministério da Cultura os programas parceiros são: *Pontões de Cultura e Escola*; *Cineclubes nas Escolas*; *Educação Patrimonial – Casas do Patrimônio (Iphan)*; *Capacitação de Gestores em Políticas Culturais*. No Ministério do Esporte, há o *Segundo Tempo*; o *Programa de Esporte e Lazer da Cidade* e os *Jogos Escolares*. No Ministério da Ciência e Tecnologia, os *Centros de Inclusão Digital*; os *Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT)*; a *Casa Brasil – Inclusão Digital*; os *Centros e Museus de Ciência do Brasil*; a *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia*. Quanto ao Ministério do Meio Ambiente, as parcerias são direcionadas pelo *Programa de Municípios Educadores Sustentáveis*; os *Viveiros Educadores*; a *Sala Verde*. Na Secretaria Nacional da Juventude a parceria foi estabelecida com o *Projovem*, e na Presidência da República com o *Programa Escolas Irmãs*.

Todas estas possibilidades de articulação são potencializadas pelo fórum interministerial *Mais Educação*. De caráter normativo, deliberativo e resolutivo, foi criado com a função de articular as ações do *Programa* no exercício da gestão intersetorial, para operacionalizar as ações integradas, sendo uma instância de participação.

O fórum interministerial tem uma importância política fundamental para o *Programa*, visto que é ele que oxigena a capilaridade das ações nos territórios e pode fortalecer a gestão intersetorial. Porém há evidências de que a articulação da política pelo Fórum encontra limites e dificuldades. É o próprio relato dos gestores que indica isto:

O Fórum do *Mais Educação* não está a pleno vapor. Ele já articulou bem mais políticas em torno dele. Ele tem representantes de outros ministérios e esse modelo de fórum é interessante para a política intersetorial. A ideia é boa e precisa se aperfeiçoar. (E1 – 3 – A)

Mesmo com a ideia de que o desenho final do *Programa* se aperfeiçoa na extremidade, ou seja, na escola, as articulações nacionais, neste caso por um fórum nacional, podem organizar o *Programa* no nível dos Municípios e fomentar o diálogo entre governo e sociedade civil. Nesse sentido, posiciona-se uma das entrevistadas:

Nós temos um Fórum do *Mais Educação* que será reativado, agora com o novo governo penso que ganhará nova força, mas a intersetorialidade se dá no território. Eu venho da experiência do

orçamento participativo de Porto Alegre, onde havia o diálogo social e isso implica em que a população explicitando suas demandas, seus desejos e suas potencialidades e como é que isso encontra eco e ressonância nas diferentes ações seja das políticas públicas seja dos atores sociais da comunidade. (E5 – 15 – A)

A intersectorialidade se dá em determinados níveis e graus e o diálogo entre sociedade civil e Estado por vezes é incompatível com o que é planejado pelo *Programa*. Isso possivelmente está ligado ao tempo de sua existência, considerando-se que toda política pública carece de tempo de amadurecimento político e ajustes programáticos alcançados pelo exercício constante da avaliação institucional⁸¹.

Muitos Estados e Municípios realizam sua política de educação integral, exclusivamente por via do *Mais Educação*. Outros, já combinam o *Programa* com ações próprias vinculadas aos governos locais. Com esta declaração, uma gestora nacional do *Programa* fala sobre a interdependência de projetos.

O interessante é que a participação não é igual para todos os locais e escolas. Em algumas, o *Programa* é a própria escola, em outras, parece um apêndice, desconhecido por muitos e incômodo para outros. (E6 – 6 – A)

Gestores responsáveis pela área em outras secretarias de educação no País apresentam queixas recorrentes como as incompatibilidades políticas entre as esferas estaduais, municipais e o nível federal.

Em muitos casos, há ainda a falta de condições para execução técnica por parte das equipes das secretarias, falta de articulação interna, falta de apoio político para a equipe de execução do projeto de educação integral e a mais delicada das questões, que é a falta de prioridade real para a educação integral por parte de Governadores e Prefeitos.

⁸¹ A avaliação e acompanhamento do *Programa Mais Educação* no âmbito da Deave - *Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais* incluía procedimentos de monitoramento e avaliação do programa em sua execução nos níveis federal e local. As análises realizadas a partir de um trabalho conjunto com os gestores da área, nos eventos e instâncias internas e das visitas *in loco* eram sistematizadas e devolvidas ao programa que as utilizada como subsídio de reflexão ou ajustes da direção tomada, quando necessário. A Deave também foi responsável pela gestão do *Sistema Presença de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família*, que estabelecia relações institucionais com vários programas da Secad. Esse trabalho diagnóstico intencionava a melhoria da qualidade da execução dos programas nas áreas finalísticas dentro da perspectiva que considerava a avaliação um “processo sistemático de análise de atividades(s), fato(s) ou coisas(s) que permite compreender de forma contextualizada, todas as suas dimensões e complicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. Trata-se de um processo sistemático, isto é, envolve múltiplas observações, não sendo aceitável uma única observação no tempo ou um único instrumento de avaliação. Envolve a utilização de instrumentos e critérios, coerentes com o objeto de avaliação, ao longo do processo”. (BELONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2003, p. 25-26).

Um depoimento marcante a este respeito revela uma das causas de inoperância dos projetos: a falta de referência política e de apoio dos governantes, em especial dos Governadores estaduais. Trata-se de questão crítica, uma vez que o apoio político para a execução do *Programa*, e por óbvio, de qualquer política social, é imprescindível.

Para que esta política se efetive é preciso da figura do pivô. [...] A pessoa que conduz o processo tem que ter um apoio político forte, tem que virar uma referência. Nem sempre é o que tem mandato, mas a pessoa que estiver à frente tem que ter um apoio muito forte, o Prefeito tem que bancar, tem que ter alguém forte que coordene as políticas públicas e que precisa de apoio para criar a política pública (E1 – 4 – B)

A situação da educação integral em Brasília, segundo a avaliação de um dos gestores do MEC, referindo-se ao período anterior ao do governo Agnelo, foi de falta de identidade institucional.

O GDF, com toda sua instabilidade política dos últimos anos, mudou muito a sua equipe. A gente sabe que os gestores vão mudando e a até que chegue o gestor novo e que se aproprie [...] Eu penso que estamos numa caminhada e que existe muito ilusionismo no DF sobre o que é educação integral. Nem bem recuperaram o que o Anísio começou aqui e que poderia ter sido uma grande obra. Eles não teceram um modelo próprio de educação integral. Então o que existe muito aqui nas escolas do DF são escolas com atividades complementares e o *Mais Educação* às vezes convertido como em outros lugares, mas aqui tem um papel específico porque foi aqui que o projeto do Darcy ganhou concretude. (E5 – 20 – A)

Os diagnósticos iniciais do governo Agnelo para a área de educação integral evidenciaram a fragilidade e falta de identidade de um projeto orgânico local, situação que foi considerada incompatível com as propostas de governo para a educação integral. Com base em tais diagnósticos e com a intenção de provocar uma ruptura, um projeto diferente foi proposto, cuja essência não teve garantida sua continuidade pelo governo, com a saída da secretária Regina Gracindo.

As outras instâncias de participação e articulação do *Programa*, cuja criação é incentivada na regiões, são o Comitê Metropolitano - com um caráter consultivo e propositivo - e o Comitê Local - que intenciona realizar a formulação e o acompanhamento. No caso de Brasília, analisando-se o discurso oficial dos gestores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o tom de participação e democracia é elemento recorrente:

Toda escola tem que ter Conselho Escolar. E a participação dele no Comitê Local é fundamental. É a voz da comunidade ali dentro. É a

voz de todos, da representatividade na escola, dos servidores. A voz deles é muito importante para a gente. (E4 – 28 – A).

Contraditoriamente ao que diz a representante da equipe gestora do GDF, a mesma avaliação do MEC insiste na dificuldade notada na política local para estimular a participação. Segundo uma gestora nacional:

[...] há uma concepção de política pública no GDF que é de não participação, que é de modelo total. É uma questão cultural que não muda da noite para o dia e se não se criar mecanismos onde as pessoas participem, isso gera uma certa acomodação. [...] Está arraigado na cultura da escola. (E1 – 22 – A)

São dois pontos de vista antagônicos sobre uma realidade política que expressa, no caso do Distrito Federal, uma herança de práticas políticas hegemonicamente conservadoras, oligárquicas ou liberais que marcaram a história da Capital no planalto central do País e que se refletem nas práticas de gestão, incluindo as da escola.

O quadro de conservadorismo na educação permeia as várias dimensões da prática educativa, passado pelos níveis de gestão, como reflexo da cultura política e pela atuação dos professores em seu conjunto, que demonstra em termos gerais um perfil de grande despolitização docente.

Percebe-se enorme potencial de crítica e conhecimento entre alguns docentes, desperdiçada por conta do contexto escolar imbecilizante, marcado por relações hierárquicas de poder e pela falta de espaço para a aprendizagem, discussão e participação. A dificuldade em compreender questões próprias de sua área, e até mesmo de argumentar sobre as concepções de aprendizagem, educação e cidadania, colocam em destaque as limitações da formação inicial fraca, de cunho instrucionista e que não levou em consideração os aspectos sociais e políticos e os problemas de aprendizagem dos alunos das escolas de periferia. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 155)

As experiências registradas e conhecidas da comunidade escolar e que são contrárias a este alinhamento, como as de gestão democrática, são minoritárias. Seus resultados não são suficientes para apagar da memória dos educadores e da comunidade do DF o imaginário negativo que se tem em relação à política, incluindo a política pública, o que contribui para perpetuar esta visão na formação das novas gerações.

O tema da participação revela-se um sintoma resultante dos últimos anos, que expressam uma sequência de governos marcados pelo conservadorismo fisiologista e compensatório em Brasília, com raros períodos de exceção.

Na prática política governamental, tal concepção marca a gestão educacional pelo planejamento inadequado, pelo não exercício democrático e o insuficiente processo formativo. Uma das falas revela este aspecto:

O que aconteceu quase no Brasil inteiro foi que se colocou o carro na frente dos bois. O espaço físico das escolas não estava preparado e os professores também não estavam preparados, eles que são os agentes da educação. No DF nós colocamos a educação integral para só depois ajustar o que poderia ser feito. Eu considero que está muito atrasado. As providências já deveriam ter sido tomadas, com mais cursos do que nós oferecemos, com uma ação mais decisiva neste momento com os professores. A sensação que eu tenho é que está acontecendo muito de improviso. (E2 – 3 – A).

A intensidade da articulação institucional para a intersectorialidade é outro elemento determinante da execução que pode dificultar ou facilitar a operacionalização. Junto de outro aspecto, o do regime de colaboração entre Estados e Municípios, compõe hoje o grande desafio na construção de um Sistema Nacional de Educação. Para Oliveira (2011, p. 335):

A articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações. As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e conseqüentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda políticas de Estado. É urgente pensar mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre Estados, Municípios e regiões do país, promovendo maior equidade na oferta educativa para que se possa pensar em construir uma escola republicana de fato.

A madurez dessa relação pode conduzir mais rapidamente a políticas de Estado, dando mais efetividade à política pública, superando períodos governamentais, geralmente pautados por relações ideologizantes e pela correlação de forças e a disputa alienada por hegemonia.

No caso analisado, a relação institucional expressa pelas entrevistas é de cordialidade, guardadas as diferenças políticas entre um governo federal de tonalidade democrático-popular, de coalizão partidária dirigida pelo Partido dos Trabalhadores e um governo local imbricado por forças conservadoras comandadas centralmente pelo DEM, até 2010, período em que se consolidou o *Mais Educação* no Distrito Federal.

Um conjunto de base legal traça referências⁸² que fundamentam o *Programa*. Consideram-se: a Constituição Federal (artigos 205,206,208 e 213), A Lei 9394/96 (artigos 34 e 87), a Lei nº 8069/90 (capítulo IV), a Lei nº 10.172, do Plano Nacional de Educação até o presente momento em vigor. Cabe destaque à Portaria nº 17, que institui o *Programa* e ao Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o *Mais Educação* com maior especificidade.

Alguns documentos foram produzidos ou organizados pelos dirigentes nacionais e sua equipe, colaboradores, assessores, consultores e equipes gestoras nos Estados e Municípios. Dentre eles, destacam-se os seguintes: “Manual de Educação Integral” (Para obtenção de apoio financeiro por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), no exercício de 2008); “Trilogia para Debate e Orientação Pedagógica” (Cadernos de debate e concepção de programa para orientação técnica e pedagógica); “Educação Integral/integrada e(em) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil).

A outra dimensão organizativa e que revela a dinâmica do *Programa* é justamente a pedagógica. Mas em um programa de caráter nacional e de grande porte, a dimensão pedagógica não é direta e sim orientadora. Ela está presente nos momentos de

⁸² São os seguintes os documentos que orientam a ação política, organizacional e a pedagógica em torno do programa: **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 sócio-educativas no contraturno escolar; **Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares; **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*; **Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências; **Resolução/FNDE/CD/Nº 38, de 19 de agosto de 2008**. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do *Programa Mais Educação*; **Resolução nº 43 de 14 de outubro de 2008**. Altera a Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, do Conselho Deliberativo do FNDE, referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para ampliar o atendimento na modalidade de adequações arquitetônicas à educação especial, autorizar incremento nos repasses destinados à educação integral e destinar recursos à implementação de projetos pedagógicos de disseminação e fortalecimento da educação científica, e dá outras providências; **Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências e a **Resolução CD/FNDE/n.º52, de 25 de outubro de 2004** que dispõe sobre a criação do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*.

formação, nas reuniões técnicas com os coordenadores nos Estados e Municípios, nas publicações e nos discursos.

Em 2011 foi lançado o livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos”, organizado por Jaqueline Moll, que traz reflexões e relatos de experiências de jornada ampliada no Brasil, no caminho da educação integral. A obra é uma referência para a organização do trabalho pedagógico do *Programa* em sua capilaridade.

No tocante à questão do financiamento foi promulgada a Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e valorizou a formação integral ao aumentar os coeficientes de remuneração de matrículas em escolas de jornada total.

O substitutivo ao Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Câmara dos Deputados em 26 de junho de 2012 e que segue para o Senado, prevê em sua Meta 6⁸³ a ampliação de oferta em tempo integral para 50% das escolas brasileiras, de forma a atender no mínimo 25%⁸⁴ dos alunos da educação básica. O projeto ainda prevê a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para a área de educação.

⁸³ Meta para a Educação Integral no Substitutivo 4 da Lei nº 8035/2010: **Meta 6** - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica. **Estratégias: 6.1)** Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. **6.2)** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. **6.3)** Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. **6.4)** Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. **6.5)** Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. **6.6)** Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. **6.7)** Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

⁸⁴ O texto inicial do projeto, apresentado pelo executivo federal em 20 de dezembro de 2010, previa uma meta de 50%. A relatoria especial do projeto na Câmara dos Deputados, destinada à proferir parecer ao PL 8035/2010 alterou o teor da meta, apontando sua extensão para 25% dos alunos da educação básica em 50% das escolas brasileiras.

A materialidade do *Programa*, em seu aspecto de organização pedagógica descentralizada, determina uma forma de organização nacional privilegiando áreas organizativas de trabalho para os projetos, chamadas de macrocampos. Trata-se de uma proposição pedagógica que está agrupada, esboçando o conjunto de possibilidades de atividades complementares que, transversalmente, redesenham os projetos locais:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Meio Ambiente;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Inclusão Digital;
- Prevenção e Promoção da Saúde;
- Educomunicação;
- Educação Científica;
- Educação Econômica e Cidadania.

Os macrocampos possuem ementas e cada uma tem determinado objetivo, sendo que cada atividade constante naquela ementa ainda tem um propósito. As escolas escolhem o que desejam trabalhar de acordo com suas necessidades, limitações e possibilidades de espaço físico e o desenho de sua proposta pedagógica.

Segundo documentos oficiais, o *Programa Mais Educação* busca a implantação da educação integral na perspectiva da ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais nas escolas para garantir e qualificar a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as atividades para além das quatro horas diárias devem dialogar com o projeto pedagógico das escolas e atender aos múltiplos aspectos da educação integral: ações complementares à escola, ações comunitárias, arte e educação, esporte e educação, atendimento individualizado a cada aluno, atendimento a crianças em situação de risco.

Um das dimensões mais trabalhadas na composição do *Programa* foi a do esporte, que incluiu ações de financiamento. O seguinte trecho do relatório de gestão da Secad/MEC do ano de 2008, confeccionado no início de 2009, descreveu detalhadamente este forte viés:

Dentre as ações desenvolvidas pelo *Programa Mais Educação*, consta a construção de quadras esportivas e de pátios cobertos, itens fundamentais e indispensáveis à melhoria da educação nacional. Assim sendo, a Diretoria de Educação Integral Direitos Humanos e

Cidadania-DEIDHUC/SECAD está elaborando, junto com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, projetos para a construção de pátios cobertos nas dimensões de 10 x 15 m e 15 x 20 m, com 2 salas anexas para realização de atividades esportivas diversas e a construção de uma quadra poliesportiva coberta para a prática de pelo menos 3 modalidades esportivas atendendo às dimensões mínimas especificadas pelas federações nacionais. A estrutura deve conter, ainda, 2 salas anexas para realização de atividades esportivas diversas e vestiários. A Comissão Interministerial para a Educação e o Esporte, instituída pelo Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com base na Portaria Interministerial nº 19/2007, com o propósito de balizar as ações conjuntas e considerando o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e de formação para a cidadania, a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação, bem como a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; e considerando a importância das práticas esportivas, das atividades físicas e de lazer para a promoção da saúde, o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania, estabeleceu critérios para a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva nos espaços escolares, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios” (MEC, 2009, p. 100).

A organização pedagógica localmente é determinada pela composição de cada escola dentro das possibilidades dos territórios educativos, compondo um trabalho pedagógico único em cada caso que precisa agregar a base curricular nacional, as orientações curriculares regionais, dadas em cada secretaria de educação, no âmbito estadual e municipal e, ainda, as parcerias feitas localmente, absorvendo em sua proposta os elementos culturais da comunidade e contando com a participação de movimentos típicos de mutirões ou ações populares.

A fala a seguir demonstra como o *Programa* concebe a relação entre a ação educativa escolar e sua relação com estas personagens participantes do *Mais Educação*:

[...] nas organizações comunitárias, associações de moradores, de mães, existem várias entradas e os voluntários. São pessoas que não estão articuladas em nenhuma força, mas que oferecem o serviço que não é comprado como trabalho. O *Mais Educação* propicia o ressarcimento de transporte e de alimentação. [...] Nós precisaremos de profissionais técnicos de níveis médio, que são também estudantes que começam a chegar às escolas e que passam pela educação integral, e que quando terminam o ensino médio, eles querem continuar na escola, ajudando. Eles podem profissionalizar suas ações. São parcerias diferentes, mas que sempre vão depender das sintonias locais. (E5 – 13 – A)

Para sua operacionalização, o *Mais Educação* em nível nacional, orienta a subsídio o ressarcimento de pagamento para monitores que ministram as oficinas nos

macrocampos. São profissionais, colaboradores ou ainda pessoas que dominam determinadas artes ou saberes e que se dispõem a atender às escolas com periodicidade, dentro da proposta de educação integral da escola, normalmente norteadas pelo *Mais Educação*.

Os monitores como participantes do processo educativo escolar têm o papel de agregarem-se ao trabalho pedagógico da escola, integrando-se em todos os sentidos. Porém a fragmentação atinge também esta dimensão do trabalho. Há relatos por parte da gestão nacional do *Programa* e dos coordenadores nas regiões de que os monitores em certos casos são alijados da convivência com os demais professores, por entender-se que sua participação de alguma forma é menor ou menos importante para o conjunto do projeto. Há escolas em que os monitores do *Programa* não podem frequentar a sala dos professores ou ainda são solicitados a cumprir tarefas de monitoramento das crianças durante o recreio, momento que seria também seu intervalo. Essa desagregação é derivada de opções filosóficas fragmentadas e é fruto do processo de reorganização curricular e pedagógica pela qual as escolas estão passando por aderirem ao *Mais Educação*. Quando as atividades dos macrocampos são concebidas como algo complementar ou de forma secundária, quando a aproximação à cultura regional e o diálogo com os saberes locais não acontecem de forma vigilante, atitudes discriminatórias podem ser observadas.

Em Brasília, a composição do quadro de docentes e colaboradores que atuam na educação integral é um pouco diferente de outros lugares. Primeiramente, há um conjunto de estudantes universitários que soma esforços ao grupo de monitores. São os bolsistas do *Programa Bolsa Universitária* do Governo do Distrito Federal. Para participar deste *Programa*, o aluno do ensino superior recebe o financiamento de seus estudos em faculdades particulares de Brasília e cumpre uma contrapartida realizando atividades de educação integral, com carga horária definida, em escolas da rede pública do GDF, em horário compatível a suas atividades acadêmicas.

A substituição de docentes por bolsistas não é uma solução contemporânea. Há um registro histórico desta prática na tradição pedagógica dos jesuítas. Em Almeida (2000, p. 91) encontra-se comentário acerca desta questão, cuja denúncia de cobertura imprópria de quadros docentes por “professores” leigos ou instrutores já é de longa data:

Como meio de substituir a falta de uma escola normal, o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 criou os professores adjuntos para as

escolas públicas, uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino. Os filhos de institutores e os alunos pobres deveriam ser preferidos, em iguais condições. Estes adjuntos dos institutores deviam fazer exames a cada ano, durante três anos, para constatar seu progresso; se os três anos fossem suficientes, os adjuntos recebiam um título de capacitação que os tornava aptos para substituir os institutores, em caso de impedimento, e de serem chamados aos empregos vagos.

Na atualidade, as dificuldades destes voluntários pouco se diluíram. Os bolsistas passam por dificuldades semelhantes às dos monitores, por ser sua participação de caráter extremamente temporário. O perfil deste grupo é bastante diverso, sendo que seus cursos de origem não são as licenciaturas. Esta estratégia de cobertura de quadros docentes, ora temporária, faz-se cada vez mais permanente e distorce, pelo aspecto da organização do trabalho pedagógico, as possíveis aproximações à escola de formação integral.

Estes estudantes são provenientes de cursos que por sua natureza, por serem bacharelado ou cursos superiores tecnológicos, não oferecem disciplinas pedagógicas ou qualquer instrumental no campo didático. Por esta razão, os bolsistas chegam às escolas e ao fazer contato com a realidade que irão trabalhar é que seu processo formativo de algum modo tem seu início. Mas esta formação não é intencional nem planejada e acontece conforme a busca de cada bolsista e da escola e, por isso mesmo, ineficaz ao não encontrar protagonismo na política distrital de educação. Uma gestora local exprime seu desejo em torno da integração dos bolsistas ao projeto:

A gente trabalha com um público que ainda não está preparado para trabalhar com a gente, apesar de a gente ter trabalhado cada vez mais com a formação destes meninos, mas o tempo é muito exíguo, não dá para formar. Eles fazem o que podem e a gente quer contar com o apoio efetivo de professores, dos nossos professores da rede atuando efetivamente com a educação integral. (E4 – 18 – A)

Os gestores locais da Secretaria da Educação desde o início do trabalho não intencionaram investir em processos formativos para este grupo por entender que é um grupo transitório e que não seria possível operacionalizar longos processos formativos, que seriam inclusive incompatíveis com sua formação acadêmica em andamento.

Em 2011, com a nova gestão da secretaria de educação do GDF, um plano de formação, prevendo atividades formativas de pequeno porte e palestras orientadoras aos

bolsistas buscou uma tentativa de estabelecer um breve plano de formação junto aos bolsistas.

Como a educação integral no Distrito Federal teve sua retomada em 2007 e desta data até a atualidade, dentro ou fora do *Programa Mais Educação*, não conta com a atuação de quadros docentes efetivos em sua operacionalização, as tarefas são executadas por bolsistas, com a participação dos monitores, e orientadas pela figura do coordenador ou coordenadora local da educação integral em cada escola, um docente da casa, destacado para a função como contrapartida exigida pelo MEC para a adesão ao *Programa Mais Educação*.

Efetivamente, a terceirização do trabalho docente na política pública de educação integral coloca o projeto em risco e representa um quadro de desvalorização do trabalho do professor que, além das questões de carreira e salário, implica na falta de condições de trabalho docente. É o caso ainda de professores deslocados de suas áreas originais e que raras vezes possuem formação específica para trabalhar com projetos de educação integral.

Esses sujeitos, especificamente, estão em dupla precarização do trabalho, porque estão deslocados das funções para as quais obtiveram formação (são professores); não conseguem inserção na profissão; desenvolvem, por diversas estratégias, um conjunto de habilidades que, em projetos de educação integral em tempo integral, coincidentemente podem desempenhar, e ali estão em busca de sobrevivência. Não se pode pensar que estão capturados por estas malhas de organização do trabalho por um desejo, uma vontade própria ou uma opção; ao contrário, em muitos casos, é uma falta de opção. (COELHO; HORA, 2011, p. 4)

A integralidade na educação precisa vir acompanhada da integralidade da jornada do professor com os devidos direitos e garantias funcionais em meio aos quais a permanência remunerada do professor na escola contemple atividades organizativas, participativas e que possam contribuir para o esforço coletivo em direção à proposta de escola integral. Vieira (2012, p. 214) discute a essência destas condições:

Em que a composição da jornada dialoga com a educação de qualidade? A formação inicial e permanente dos profissionais da educação é fator fundamental para impulsionar a qualidade. Grande parte dos gestores se preocupa em assegurar a formação por meio de cursos, seminários, oficinas e outras atividades. Embora importantes, essas iniciativas precisam estar relacionadas a outro nível de reflexão da práxis, que é o debate produzido no interior da escola, pela experimentação cotidiana do Projeto Político-Pedagógico, sua concretização, realimentação e aperfeiçoamento. As horas-atividade

podem cumprir a dupla função de proporcionar tempo para prioridades de cada profissional e para as coletivamente identificadas.

Mas a integralidade do trabalho docente ultrapassa este sentido. É necessário superar a fragmentação do trabalho docente, ou seja superar a dualidade entre o educador que trabalha com os conteúdos clássicos, ou seja as atividades “cansativas” e o que trabalha com as atividades supostamente mais “prazerosas”. Tal prática de organização do trabalho pedagógico “dicotomiza a formação humana”.

Em algumas experiências de ampliação da jornada escolar implantadas pelo Brasil, ao professor cabe o trabalho docente, identificado muitas vezes com uma prática tradicional, presa à verbosidade e a atividades mecânicas e repetitivas; já aos sujeitos não docentes cabe o trabalho educativo, caracterizado como lúdico, participativo, compartilhado. Ao primeiro – ao docente – pertencem as atividades identificadas como do currículo prescrito, ou seja, as que se fundam nos conteúdos historicamente construídos; aos segundos, agregam-se as atividades complementares, diversificadas, ou como as denominem – aquelas que promovem a autoestima do aluno. (COELHO; HORA, 2011, p. 11)

Para além desta reflexão está a realidade antagônica do Distrito Federal. Em 2011 o *Programa* registrou o vínculo com 1082 bolsistas, distribuídos de modo equilibrado nos dois turnos, sendo que alguns estudantes atuaram no turno intermediário, prestando o auxílio aos servidores da escola na tarefa de organização do almoço e preparação do início das atividades no turno vespertino, bem como o acompanhamento das crianças no período.

O gráfico a seguir demonstra o número de escolas e a quantidade de bolsistas localizados nas regionais de ensino. A regional que mais conta com a atuação dos bolsistas em número é a de Ceilândia que também registra o maior número de matrículas do Distrito Federal.

A descontinuidade do vínculo dos bolsistas, expressando um tempo curto de permanência nas escolas, somada à desmotivação dos estudantes por desenvolverem atividades fora de sua área de formação e com preparo insuficiente, agrava o quadro de substituição do trabalho docente por bolsistas que engrossa o coro da dualidade pedagógica e fragmentação de concepção. Quando não há a integração de ações entre a educação regular e as atividades organizadas em turno contrário, com vistas à construção da educação integral, professores e gestores desconhecem o que é realizado pelo *Programa* e a indução à superação da escola de turnos não se concretiza,

postergando ainda mais a superação dos problemas da falta de qualidade e de inclusão na escola.

Figura 15. *Programa Bolsa Universitária - DF*


GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL 2011

Quadro: Demonstrativo das escolas de Contrapartida de Bolsista - PROGRAMA BOLSA UNIVERSITÁRIA- DF, MAIO de 2011

DRE	NÚMERO DE ESCOLAS EI	Escola de contra partida de Bolsistas no Programa Bolsa Universitária - MAIO (1)	
		Quantidade	Proporção
CEILÂNDIA	40	41	15,8%
TAGUATINGA	45	32	12,3%
PLANALTINA	32	29	11,2%
PP/CRUZEIRO	27	26	10,0%
SAMAMBAIA	13	23	8,8%
RECANTO DAS EMAS	18	18	6,9%
NÚCLEO BANDEIRANTE	12	16	6,2%
PARANOÁ	14	14	5,4%
SOBRADINHO	21	14	5,4%
GAMA	16	13	5,0%
GUARÁ	13	11	4,2%
SANTA MARIA	9	8	3,1%
SÃO SEBASTIÃO	9	8	3,1%
BRAZLÂNDIA	9	7	2,7%
TOTAL GERAL	278	260	100,0%

Fonte :Quadro de controle mensal de freq de bolsista - Gerência do Programa Bolsa Universitária
 Data de referência: 13.06.2011
 (1) Escola de contra partida de Bolsistas no Programa Bolsa Universitária

Fonte: SEDF

Por conta desta diversidade na composição pedagógica, os projetos político-pedagógicos também são caleidoscopicamente diversos. O ensino em dois turnos também é previsto no *Programa*, no qual a formação do estudante seria consolidada na escola com a participação da família e da comunidade. A amplitude da educação integral implica considerar o sujeito em sua condição multidimensional, que ultrapassa a sua dimensão cognitiva. Também está centrada na compreensão de um sujeito em sua dimensão biopsicossocial, isto é, ser corpóreo que está inserido num contexto de relações político-sociais, culturais e ambientais.

É recorrente no discurso oficial, a preocupação com a atratividade do ambiente escolar. Dentro desta perspectiva o currículo teria um papel importante na tarefa de construir uma escola agradável ou feliz. Mas essa preocupação revela a característica

dual da escola neste processo de superação da política de turnos, no momento histórico atual. O sentido desta dualidade está na fragmentação da escola, e a abordagem desintegrada e descontextualizada do currículo escolar que constituem o que muitos gestores escolares chamam de escola “chata” e “feliz”. “Hoje existe uma escola feliz e uma escola chata, são duas escolas dentro de uma só.” (E1 – 8 – B).

A escola “chata” no senso comum é na maioria das vezes, a escola que prioriza os elementos curriculares clássicos, o currículo regular. Na mesma lógica de compreensão, a escola “feliz” é aquela que trabalha os componentes curriculares ligados à arte, ao esporte, à cultura, à vida comunitária.

Porém, a dualidade não está só no sentido político-pedagógico da escola. Ela inicia-se quando há segregação entre alunos participantes e não participantes do *Programa*, ou seja, quando o *Mais Educação* não atende a totalidade da escola. E a fragmentação da escola é fato concreto, passa por todos os processos e configura-se em vários espaços de sua organização. Em Brasília, por exemplo, existem escolas que, para melhor organizar o momento da alimentação escolar e também para mais facilmente identificar os alunos participantes da educação integral, demanda que as crianças participantes da educação integral usem camisetas de cores e símbolos diferentes. A cisão é imediata, pois se cria um processo segregatório prejudicial para a organização do trabalho pedagógico na escola.

Das 153 escolas participantes do *Mais Educação* em Brasília, em 2011 apenas duas atendiam 100% dos alunos.

O dilema dos espaços físicos é outro ponto de estrangulamento da educação integral em Brasília que dependeria da decisão política da Secretaria de Educação do Distrito Federal, uma vez que o *Mais Educação* não prevê linha de financiamento específica para a construção e reformas de escolas, adaptando-as para as necessidades do funcionamento em jornada total.

Por esta razão, não há um referencial arquitetônico, um modelo de construções, reformas e ampliações de escolas participantes do *Programa*. A solução do uso dos espaços físicos, quando muito, acaba sendo encontrada em cada escola, juntamente com as secretarias de educação.

O *Programa*, por ser indutor de política de educação integral nos Estados, incentiva as parcerias locais e, conseqüentemente, o acordo de utilização e aproveitamento dos espaços físicos nos arredores das escolas como parte da estratégia da educação em territórios. Quando perguntada a respeito da condicionalidade do

espaço físico para a realização de atividades de educação integral, a resposta desta gestora nacional se destaca:

O espaço contribui, colabora, mas não determina, nem inviabiliza. Vi escolas belíssimas, com refeitórios para 600 pessoas, espaços para descanso de estudantes e de professores, salas espelhadas para dança, quadras cobertas e com arquibancadas e em outras, vi crianças comendo na sala de aula, cochilando no tatame, ensaiando o coral debaixo da mangueira, guardando o material em nichos construídos no muro por total falta de mais espaço. Em todas e em cada uma a vontade de fazer dar certo. O que é um projeto arquitetônico de educação integral? É lógico que todos sonham com a escola ideal, o espaço mais adequado. No entanto, e até pelas condições da maioria de nossas escolas, que foram projetadas para atender o maior número de estudantes, em construções padronizadas e de baixo custo, que não levaram em consideração sequer as diversidades climáticas e as opções de materiais das diversas regiões brasileiras, que não foram pensadas para ter cozinhas e refeitórios, imagine espaços para ampliar a permanência dos estudantes, ou seja, se o espaço fosse determinante, grande parte das 10 mil escolas que hoje desenvolvem o *Programa*, com certeza estaria fora. Por outro lado, muitos dos Cieps e Caics, ou as Escolas Parque de Brasília, não estão ofertando educação integral embora tenham sido construídos nessa perspectiva. (E6 – 12 – A)

As situações encontradas nas escolas são diversas. Há algumas escolas que encontram dificuldades mais graves para ampliar o atendimento, por conta dos espaços disponíveis. Há outras nas quais por conta da falta de sensibilização ou convencimento em torno da educação integral, o tema ainda não foi pautado no cotidiano escolar, postergando a ampliação da jornada enquanto início do projeto, ainda que o conjunto arquitetônico, com alguns ajustes já pudesse dar concretude à educação integral.

Há ainda aquelas que mesmo com os espaços físicos comprometidos quanto às possibilidades de ampliações e novas construções, fazem aproximações à educação integral, em um esforço de melhorar a qualidade de ensino ao tempo em que busca soluções para a institucionalização da oferta ampliada da oferta em jornada ampliada.

A relativização do uso dos espaços físicos é mais um componente que identifica e determina a dinâmica do *Programa*, nacionalmente. Mas uma controvérsia foi revelada, pois a orientação de realizar as atividades na maioria das vezes contando com espaços físicos externos, em espaços comunitários, está esgotando-se como alternativa. Cada vez mais a realidade se impõe e exige que aos poucos outras soluções sejam construídas. A infraestrutura escolar para a realização da educação integral não pode estar na dependência do sucesso das parcerias, pois se condicionadas à tal dinâmica, pode sofrer impactos na autonomia de seu projeto político-pedagógico.

A avaliação da gestão nacional é de que à medida que esta política pública consolide-se, a questão dos espaços físicos escolares também seja resolvida. Certamente esta opção implica em investimentos com impacto financeiro. Como política indutora, o *Mais Educação* já repensa esta estratégia. Como superação de política indutora para efetiva política pública na área, terá que investir esforços para solucionar de forma unificada a questão dos espaços físicos. Mais um relato neste sentido revela intenção nesta direção:

O espaço estava *stand by*, decidimos começar sem o espaço, mas agora vamos retomar, não é uma dimensão que dá para desprezar não. Não dá para fazer só na rua as atividades não, tem um limite físico para isso. Não quer dizer que não possa fazer as atividades no entorno, mas precisa de espaços dentro da escola para fazer as atividades. Tanto é que a gente colocou o *Programa* dentro dos Cieps independente do critério de baixo IDEB por contar com a estrutura física já existente, entrando com uma proposta pedagógica onde havia o espaço mas não existia uma proposta pedagógica forte, a do *Mais Educação*. (E1 – 18 – B)

A herança dos prédios escolares brasileiros pensados para a escola de turnos, assim como sua adaptação para o atendimento das diversidades como, por exemplo, a quebra de barreiras arquitetônicas para promover a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, aos poucos toma espaço na pauta de gestores, técnicos, arquitetos, engenheiros e legisladores e nos vários níveis de atuação da política pública em educação. Segundo um entrevistado:

Tem coisas que não eram importantes na escola, mas que passam a ser importantes. Um chuveiro, por exemplo. Começa a ser fundamental ter um refeitório. Antes faziam as refeições na carteira e agora não, eles têm três ou quatro refeições. Agora tem uma quadra. Só que a gente tem um problema estrutural no Brasil, que as escolas não foram pensadas nesta lógica, e foram construídas em um outro tempo. A nossa questão urbana desenvolveu e a gente não tem mais espaço para as construções da escola. (E1 – 18 – A)

A primeira política em nível nacional na linha da educação integral, os Ciacs/Caics contemplava um projeto arquitetônico único com prédios construídos a partir do mesmo design no País inteiro, com inspiração da proposta feita pelos Cieps no Rio de Janeiro. Para Marco Pontes, gestor do Pronaica, os Caics tinham um projeto arquitetônico único basicamente por duas razões:

A primeira razão foi econômica: um projeto arquitetônico adrede elaborado incorporou-se às condições mediante as quais foram licitadas as construções das unidades. Como as estruturas foram concebidas em peças pré-moldadas, produzidas em série, em seguida transportadas e montadas nos locais determinados, o parâmetro

construtivo ensejou a instalação de unidades fabris (as “fábricas de CAICS”) em locais estratégicos, garantindo qualidade uniforme e óbvia economia de meios. Outro critério prendeu-se ao interesse de caracterizar o *Programa* em âmbito nacional, já a partir de sua base física, como algo novo, diferente das habituais iniciativas em educação e outros segmentos da infraestrutura social. Não se construíam apenas escolas, porém unidades multissetoriais que iriam além dos modelos tradicionais e apresentar-se-iam, até na forma arquitetônica, como algo distinto do então conhecido. (PONTES, 2012, p. 4)

Desse modo, a proposta arquitetônica única faz parte ainda da estratégia de se institucionalizar uma identidade ao projeto. O enfraquecimento político do projeto de educação integral no Brasil fez com que a proposta perdesse espaço no âmbito das políticas públicas de educação, convertendo à escola de turnos o que antes era Caic ou Ciep ou ainda alterando o uso do prédio em seu formato original, como é o caso de uma unidade de Ciep no Rio de Janeiro que recebeu outra destinação⁸⁵.

Em seu conjunto, são estes os elementos centrais que compõem a organicidade e dinâmica do *Programa* e cujo movimento de criação e consolidação no Brasil como política pública indutora de educação integral acompanha os avanços e recuos das trajetórias das políticas públicas locais, considerando a conjuntura geral e o acúmulo dos elementos históricos vividos pelo País no conjunto de tentativas de superação da escola de turnos e retomada da escola em sua legítima busca pela identidade de educação única, unitária.

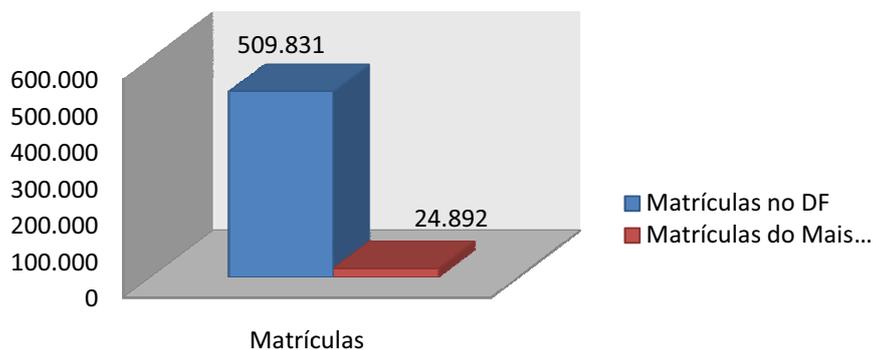
3.2.3 O Programa Mais Educação, os arranjos locais e outros elementos de sua capilaridade no Distrito Federal

Em 2011, a cidade de Brasília registrou 509.831 matrículas, distribuídas em 649 escolas pertencentes ao seu sistema de educação pública. O atendimento subsidiado pelo *Programa Mais Educação*. Em sua especificidade local, o Programa, neste mesmo ano, envolveu 24.892 alunos em 153 escolas, incluindo a oferta própria da SEDF em algumas unidades.

O gráfico a seguir ilustra a proporcionalidade do atendimento, segundo o total de matrículas vinculadas ao *Mais Educação* (24.892) em comparação ao total geral de alunos matriculados (509.831).

⁸⁵ Um dos CIEPs no Rio de Janeiro hoje é ocupado por um IFET. “Recentemente, o governo do Estado do Rio de Janeiro cedeu o CIEP Neuza Brizola para abrigar as atividades do Campus São Gonçalo por um período de 99 anos”. http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/491

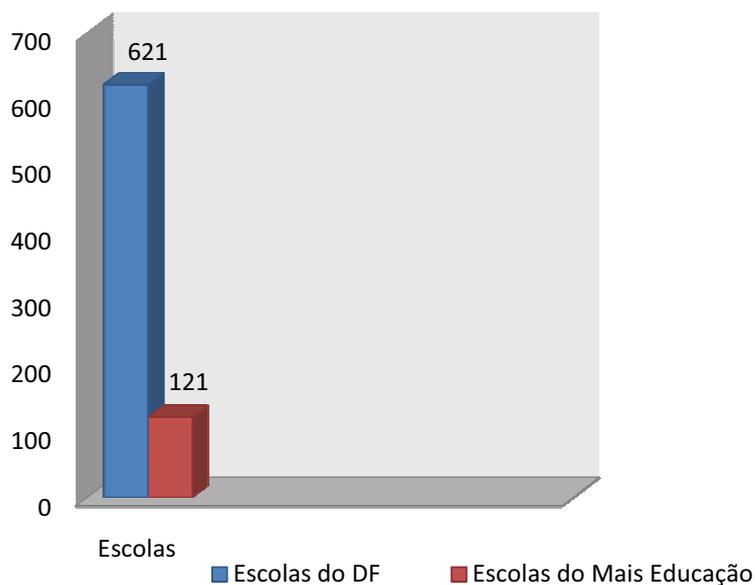
Figura 16: Matrículas do *Mais Educação* em Brasília⁸⁶



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O gráfico seguinte mostra o quantitativo de escolas vinculadas ao *Programa Mais Educação* em 2008 (121) em comparação com o número total de escolas de Brasília (621):

Figura 17: Escolas atendidas pelo *Mais Educação*, no universo das escolas de Brasília⁸⁷



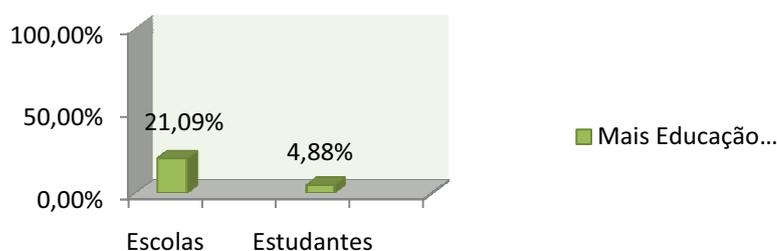
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

⁸⁶ O gráfico foi elaborado pela autora com base em dados do Censo Escolar de 2008 e de Relatórios Técnicos da DEAVE – SECAD – MEC do ano de 2008.

⁸⁷ O gráfico foi elaborado pela autora com base em dados do Censo Escolar de 2008 e de Relatórios Técnicos da DEAVE – SECAD – MEC do ano de 2008.

As escolas atendidas pelo *Mais Educação* em Brasília perfaziam 21,09% do total de escolas públicas, enquanto o número de alunos atendidos pelo *Programa* estava em 4,88%, conforme demonstra o seguinte gráfico:

Figura 18. Atendimento geral do *Mais Educação* em Brasília



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O movimento de ingresso das escolas, a reação dos professores, a opinião das famílias beneficiadas, indicam uma aceitação crescente da educação integral e do impacto social desencadeado pelo fato de uma criança passar a frequentar uma escola o dia inteiro. Uma fala docente, durante seminário realizado em 2011 pela Secretaria de Educação, aponta a natureza diversificada da direção que toma o modo de fazer a educação integral que ora se apresenta:

As escolas contempladas com o *Mais Educação* possuem oficinas predeterminadas dentro dos macrocampos. Mesmo com planejamento, enfrentamos dificuldades em relação a monitorias específicas devido à falta de recursos humanos preparados. Como fazer para atender ao *Programa* sem ferir os macrocampos escolhidos, atender ao aluno e oferecer outros tipos de oficinas conforme os recursos humanos encontrados com maior facilidade? (DISTRITO FEDERAL, 2011b, p. 41).

Uma rede de relações se estabelece e implica em transformações impactantes que vão desde o replanejamento estatal e orçamentário até a reorganização familiar de uma criança que tem sua carga horária escolar ampliada, passando pela radicalização do projeto político-pedagógico para empreender esforços na educação de tempo integral.

A educação em rede proposta pelo *Mais Educação* provoca, em cada território, uma diversidade de arranjos locais que envolve especialistas, interessados e colaboradores na tarefa educativa que é primordialmente de responsabilidade estatal.

O tom deste arranjo local é demarcado por limites legais e éticos que devem remeter a um debate aprofundado na escola, rendendo desdobramentos na forma da organização escolar. As diferentes naturezas de participação na escola apontam para diversas possibilidades no cotidiano de professores e alunos.

São naturezas muito distintas. Tem desde associação de mães, de pais que começa a colaborar com a organização da escola no horário do almoço, pelo interesse que tem de que as crianças fiquem organizadas, passando pela relação com possíveis ONGs que as comunidades tenham, no campo das artes... Quem é que fazia essa complementação? De vez em quando eu ouço algum absurdo do tipo: “ah, se isso aí pegar mesmo, o que é que nós vamos fazer?” As ONGs dizem isso e é um absurdo total. Mas, desde as associações de pais, funcionário, passando pelas ONGs que têm saberes específicos que podem ser oferecidos nesta relação nova com a escola, chegando às políticas públicas constituídas. (E5-13)

Como saberes científicos estão ainda presos do lado de dentro dos muros das universidades ou então restritos a pequenas comunidades, a humanidade vive a “era do conhecimento” na qual está disponibilizada um conjunto de conhecimentos nas mais diversas áreas, ainda que o trato metodológico, ideológico e de acessibilidade das informações seja questionado quanto à sua qualidade e aprofundamento, tornando o currículo mais um dos territórios de disputa.

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2011, p. 17)

A escola, instituição socializadora destes saberes, pode abrir espaços para abrigar este acúmulo marginalizado, reinterpretado à luz da razão e do compromisso em formar o ser humano de forma onilateral; ofertando um espaço compartilhado de oportunidades educativas, integrando escola e comunidade, desde que este diálogo em torno do currículo respeite a identidade da escola pública e do movimento das ciências em seu caminho de construir o conhecimento humano, historicamente.

Durante o tempo da pesquisa, em ocasiões de visitas às unidades escolares, foi possível observar em algumas escolas públicas do Distrito Federal a cessão de parte dos espaços públicos à iniciativa privada, justificada pela alegação de parceria. Nestes casos a contrapartida da escola é incerta, assim como também o é o período inicial destas

parcerias ou ainda qual foi o posicionamento da Secretaria de Educação sobre a interferência destes empresários no ambiente escolar.

São laboratórios de informática totalmente financiados à margem dos recursos públicos, salas de leitura com sistemas automatizados, espaços físicos escolares utilizados para realização de cursos, entre outros mecanismos que aos poucos podem ser a porta de entrada para processos privatizantes, aprofundados pela dificuldade do Estado em ofertar a infraestrutura necessária para uma educação de qualidade. Para Buffa (2005, p. 53):

O aumento de escolas públicas em todos os níveis, ainda que real, não foi suficiente para atender a todos. As transformações sociais acarretam modificações substanciais na escolarização que começa cada vez mais cedo e termina cada vez mais tarde na vida das pessoas. Assim, dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular que tem sabido ocupá-lo. Na verdade uma sociedade desigual tem uma escola desigual.

No caso da educação integral as desigualdades se aprofundam quando existem, em uma mesma sala de aula de uma mesma escola e em uma mesma rede de ensino, alunos atendidos em tempo e qualidade integral e outros não. São chamados na comunidade escolar do Distrito Federal de “alunos da integral”, crianças e jovens compensados pelas estratégias de ampliação do tempo escolar por diversas vias de ingresso neste seletivo grupo: dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, situação de vulnerabilidade social, baixo desempenho escolar.

A carência da infraestrutura nas escolas do entorno dos espaços de poder, na Capital da República, reforça e de certo modo autoriza esta atitude dos gestores escolares, que legitimam seus critérios na insuficiência em atender à demanda na totalidade nas escolas de tempo integral.

Muitas ONGs no Brasil monopolizam campos inteiros de conhecimento, como na área da educação sexual e diversidade. Os quadros técnicos estatais não possuem a necessária formação específica para coordenar políticas públicas na área, o que desencadeia a necessidade imediata em ampliar o campo de ação estatal junto a especialistas externos. Parcerias assim acabam sendo necessárias, pois seu acúmulo institucional e pedagógico é legítimo e especializado. Colocam-se como inevitáveis para escolas e para as instâncias governamentais que, por assumirem o compromisso em pautar a área nas discussões curriculares e em políticas públicas específicas, buscam compensar assim as lacunas em seu corpo técnico.

Vista deste modo, a proposição da educação integral, financiada pelo Estado e adequadamente dirigida e orientada por seu quadro técnico-pedagógico e por princípios éticos de defesa da escola pública, laica e verdadeiramente autônoma, representa uma ameaça a muitas destas ONGs e grupos de interesses que encontraram na área cultural, didático-pedagógica e artística, a base de seu mercado. Algumas ONGs atuam na comercialização de produtos e serviços, atendendo as necessidades das escolas em suprir suas propostas curriculares e seus projetos político-pedagógicos e demandas por atividades e temas que a permanência na escola de dia inteiro exige.

Há ainda, no âmbito do *Programa*, situações que se interpõem à sua efetividade e que são infraestruturais, como aquelas relativas à gestão financeira. É comum a queixa de que “a verba é muito engessada e os gestores têm muitas dificuldades para prestar contas, para saber como se aplica cada recurso” (E2 – 10 – A), ou então que

O MEC tem tentado dar um apoio bom nas regiões, mas isso ainda está um pouco confuso, algumas coisas ainda teriam que ser revistas, há algumas coisas confusas principalmente sobre os recursos.

Mesmo com o papel de promover a assistência técnica e financeira para a indução de políticas públicas desenhadas nos Estados e Municípios e proposta também pelo *Mais Educação*, a queixa em torno do regime de colaboração entre os entes federados ainda persiste.

A seguinte declaração, registrada nos anais do primeiro seminário da área organizado em 2011 pelo governo de Agnelo Queiroz, dá conta de expressar, a respeito da concepção de educação integral, a linha do discurso hegemônico no conjunto de professores participantes:

É oportunizar tempos e espaços para contribuir com uma formação integral do educando na formação integral do educando, levando em consideração a transversalidade do currículo, não fragmentando as atividades da forma como está ocorrendo atualmente. É necessário que as mudanças aconteçam [realmente] para contribuir, de forma a possibilitar uma verdadeira Educação Integral no Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2011b, p. 33)

São questões que se interpõem à universalização da educação de tempo integral, tanto em sua abrangência como em sua efetividade. Ao mesmo tempo é preciso extrapolar a média de atendimento semanal de apenas três vezes na semana e acolher à totalidade da demanda de crianças e jovens que aguardam o atendimento do Estado na

área de educação. Para atingir esta meta, a área precisa ser real prioridade para que haja objetividade em ultrapassar o obstáculo dos recursos financeiros, ampliando-os.

Essa barreira é reforçada pela descontinuidade das políticas públicas. O caso do Distrito Federal na última meia década representa um alto movimento entre poucos avanços e muitos recuos na política pública da área, graças à dificuldade em se alcançar a urgente estabilidade política que possa oferecer bases férteis para a implantação de uma escola de qualidade e de formação total.

Outra questão neste sentido diz respeito à participação. O avanço nas condições de democratização da educação no Distrito Federal é algo factível, porém não real. Na perspectiva de um gestor nacional do *Programa*:

O GDF tinha que avançar nesta questão de democratizar esta escola pública que eles têm e que já foi de qualidade, mas está perdendo qualidade e espaço. Nos exames internos, eram os primeiros e hoje são quarto ou quinto. Cada vez perde espaço porque há pouca participação. O salário do professor no DF é um dos melhores do Brasil e talvez só perca para Roraima. Então não é problema de salário, nem de formação, pois tem curso a toda hora no GDF que, além de tudo, está próximo ao governo central. Penso que eles tinham que avançar na questão da participação. (E1 – 22 – B).

Os professores que iniciaram o debate no ano de 2011 na rede pública de educação do Distrito Federal eram, em sua maioria, gestores do *Programa Mais Educação* representando suas escolas e responsáveis pelo acompanhamento do *Programa*. O marco inicial deste debate foi a oportunidade de confrontar a realidade vivenciada desde 2008, dada pelas mudanças provocadas com a inserção do *Programa Mais Educação* em suas unidades escolares, com as diretrizes propostas pelo governo de Agnelo Queiroz, principalmente quanto à concepção de educação integral, que pregava que a educação de qualidade seria a que formasse o ser humano em sua “integralidade e para sua emancipação” (DISTRITO FEDERAL, 2011a, p. 14).

O que preponderou naquele momento inicial de reflexão foi novamente a mescla de anseios e crenças que, em meio a relatos de experiências em andamento, sistematizou-se basicamente por expressões que delineiam a educação integral como sendo aquela que:

[...] contempla as várias dimensões que permeiam a vida escolar da criança/jovem, quais sejam: conteúdos curriculares formais, esportes, lazer, cultura (em toda sua amplitude), saúde (incluindo aí a nutrição). Isto deverá ser feito de forma abrangente e organizada (método e verba) envolvendo os diversos setores da escola, de forma que todos colaborem e colham os frutos numa sociedade digna e saudável. (DISTRITO FEDERAL, 2011b, p. 36)

Epílogo

Pode-se afirmar que a operacionalização do *Mais Educação* no Distrito Federal replica de modo geral o modelo nacional, guardando algumas particularidades, como a participação dos estudantes do *Programa Bolsa Universitária* em substituição ao quadro docente.

Acrescente-se a esta, o reforço na estrutura da alimentação escolar com a contratação de cozinheiras e cozinheiros e algumas parcerias com a esfera federal e órgãos do GDF que resultam em atividades didático-pedagógicas que não seriam possíveis fora do território da Capital Federal. Porém esta replicação é o que compõe basicamente a essência da educação integral praticada localmente.

A identidade do *Programa* mescla elementos de resgate às ideias de Anísio Teixeira, à luz do passado inaugural da Cidade, em diálogo com as propostas e formatos mais contemporâneos presentes nas políticas públicas da atualidade.

O desgaste político e a secundarização de políticas sociais, proporcionados por uma sequência de governos descomprometidos com as questões sócio-educacionais em Brasília, trouxe mais recuos que avanços na área da educação, atrasando processos de aproximação e aperfeiçoamento do que poderia ser uma política pública de educação de qualidade, de *Mais Educação*, integral em sua proposição e efetividade.

O *Mais Educação* em Brasília apresenta dificuldades quanto ao desafio de construção da educação integral. Potencialmente poderia ser o território educativo mais aprimorado, se considerada a experiência que abrigou, porque Capital da República, constituiu-se concretizando o desejo de pioneiros da Escola Nova por uma educação pública que serviu aos desígnios do projeto de nacional-desenvolvimento já na década de 1950. Ainda assim, nesta Cidade, a Capital Federal, a educação integral, entre seus avanços e recuos, não consolidou uma identidade programática, considerando sua história, que a tornasse referência, espelho nacional. A condição *sine qua non* para a efetividade da educação integral é a sua priorização em todos os sentidos dentro do projeto governamental, além do apoio político para os dirigentes que a executam nas diferentes áreas, garantindo espaço para a prática intersetorial; condições somente alcançadas por um projeto de gestão sustentado na crença da superação da sociedade de classes como forma de construir plenamente a escola que forme para a onilateralidade.

Além disso, tornam-se urgentes e necessárias a superação da lógica de turnos, forte investimento em processos de formação inicial para professores e demais

profissionais em educação, em reformas e construção de escolas e na efetividade da gestão democrática, fortalecendo mecanismos de participação e diálogo com a sociedade. São desafios que em maior escala devem ser buscados pela gestão nacional do *Mais Educação* em seu exercício cotidiano de induzir a política de educação integral no Brasil, de maneira a consolidá-la na agenda pública nacional como política de Estado, superando sua contradição como política indutora.

O conflito entre alienação e emancipação exige o caminho de sua superação. Estaria uma política pública nascida no seio capitalista em condições de superar esta contradição? Talvez se esta política pública se colocar como um dos possíveis elementos mediadores da também superação da escola de turnos, fruto da lógica societal de classes, e de um ser humano por ela formado em um contínuo processo de embrutecimento e alienação humana.

Tais pressupostos emancipadores não são possíveis “sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (MESZÁROS, 2008, p. 73).

O caminho encontrado pode ser o resgate da educação humanizadora, libertadora, onilateral, vinda ao tempo da superação do capitalismo, em que emancipados estarão, homens e mulheres. A escola integral e emancipatória pode ser uma das estratégias deste novo circunstanciamento histórico que virá a partir de uma transformação estrutural da sociedade “para além do capital” (MÉSZAROS, 2008) e sobre a qual depende o futuro da sobrevivência humana, sobretudo a permanência viva da esperança em sua concretude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Educação, a integralidade da educação e a sociedade capitalista

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

A pedagogia socialista deve centrar sua atenção na educação do coletivo e aí, sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular.

Anton Makarenko

A educação integral é o que nunca houve neste País. É possível, é salutar, é necessária

Maria do Socorro

Esta última reflexão, vinda de uma educadora de escola pública do Distrito Federal atuante na oferta de educação em tempo integral, junto às palavras de Makarenko e as de Marx, foi inspiradora das considerações que se seguem.

O estudo da dinâmica do *Programa Mais Educação*, mais especificamente a sua organização no Distrito Federal, como capilaridade desta política pública, foi o marco transversal da tese.

Este diálogo se deu ao longo do trabalho, considerando os elementos reflexivos, os de ordem teórico-metodológica da pesquisa de campo desenvolvida e os elementos empíricos trazidos pelo conjunto de experiências profissionais, vividas como professora da rede pública no Distrito Federal, como participante da equipe gestora da Secretaria de Educação e como assessora pedagógica no Ministério da Educação.

Tais experiências congregaram momentos de observação direta da política pública de educação, desde seu nascedouro na agenda até sua execução nos níveis

federal e distrital, passando pelo chão da escola pública em Brasília, em um período total de oito anos.

Esse movimento em torno da construção da tese, confrontando o referencial teórico com o concreto real, foi imprescindível para a compreensão da dinâmica do *Programa Mais Educação*, trazendo possíveis respostas para a questão central da tese e permanente indagação sobre suas aproximações com a perspectiva unitária de educação.

A análise crítica foi viável tomando-se a filosofia da práxis como quadro de referência, guia, considerando-se o processo histórico e o horizonte da totalidade, que alimentaram as bases de reflexão.

Para tanto, foi necessário recuperar teoricamente um conjunto de componentes identitários da escola unitária, alicerçados na proposição gramsciana e, concomitantemente, extrair do real quais obstáculos se interpõem à sua concretude e qual sua viabilidade no Brasil.

Este conjunto reflexivo, presente nestas considerações, conta com uma análise sobre avanços e recuos do *Programa* no caminho de gestação da escola unitária e, em seguida, uma análise propositiva, apresentando alguns desafios e propostas para a superação do cenário que obstaculiza o sucesso da escola de tempo integral.

Contribuição às reflexões e práticas sociais da educação brasileira

A presente investigação se propôs a oferecer uma contribuição para o debate acadêmico em diálogo com a política educacional, acreditando que este movimento reflexivo pode fazer avançar o conhecimento no campo da pesquisa em educação.

O estudo esteve comprometido com o exercício da compreensão crítica do mundo na defesa da emancipação humana, como papel imprescindível da escola pública, e na defesa da educação onilateral, no sentido da esperada e possível escola unitária, considerando como objeto de estudo a política pública *Mais Educação*, cujas aproximações sucessivas à compreensão do real foram oriente.

De acordo com o quadro referencial da filosofia da práxis, parte-se da compreensão de que:

[...] o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só a viagem de modo inverso permite esta reprodução. [...] o conhecimento do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção

real). As ‘determinações as mais simples’ estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singulares – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade. (PAULO NETTO, 2011, p.45).

Considera-se que a proposição do *Programa Mais Educação*, objeto da presente investigação, é um dos componentes do cenário que reflete o atual estágio das políticas públicas brasileiras em educação.

Tal *Programa*, ao apresentar uma proposta na área de educação integral, desencadeia um debate em torno de concepções e estratégias que devem marcar a produção acadêmica sobre o tema. Foram esses processos, seus resultados e as consequentes reflexões acerca do *Programa Mais Educação* que motivaram a pesquisa, objetivando compreender seu sistema de construção de construção e composição, localizado no conjunto das políticas públicas de educação, nos níveis federal e distrital.

Ao buscar compreender dialeticamente as contradições do *Programa Mais Educação*, revelou-se o desejo mais profundo da pesquisadora: o de contribuir com a prática social da educação brasileira, exercitando uma reflexão sobre os sentidos da educação integral, ao dialogar com quem a pensa e com quem a faz atualmente, no cotidiano da escola e dos gabinetes dos gestores da educação e à luz das contribuições históricas.

As experiências ao longo do tempo foram compreendidas como fonte de pesquisa que orientam o percurso de muitos educadores e educadoras nas escolas de jornada ampliada existentes no Brasil. Nesse sentido, a observação do movimento acadêmico de debate acerca do tema e as experiências de implantação da educação ao longo da história tornaram-se importantes subsídios.

O tema da escola integral contempla várias abordagens que se configuram em formas de compreensão e experiências de escola de dia inteiro no Brasil. Cada uma dessas experiências reflete, em seu interior, concepções mais amplas sobre o mundo, o papel da educação na sociedade e a organização da escola. Discuti-las amplamente e criticamente é o compromisso que precisa ser assumido como parte dos processos formativos iniciais e continuados em educação, constantemente revitalizados pelas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras.

As aproximações ao objeto de investigação à luz das categorias do método

Este estudo orientou-se pelo objetivo geral de revelar o processo de construção e composição do *Programa Mais Educação*, considerando suas contradições dentro do movimento do real e compreendendo-o como produto da práxis político-pedagógica, no contexto histórico das políticas educacionais do Brasil, de modo geral, e de Brasília, em particular.

No diálogo entre categorias de método e conteúdo, a da contradição tomou a centralidade do trabalho. Seus sentidos contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, o *Programa Mais Educação*, em suas circunstâncias de execução na política local do Distrito Federal, como elemento identitário de educação integral, compreendendo-a como replicação desta política em nível nacional, em menor dimensão e resguardadas as especificidades do DF.

A reflexão e o campo empírico mostram que tal identidade é em si contraditória, uma vez que sua natureza de política indutora de ampliação de jornada nega sua outra face de política efetiva de educação integral. Muitos são os elementos que compõem este circunstanciamento contraditório.

Outras categorias como a da totalidade, seguida pela da mediação, da práxis e da superação foram estratégicas para o estudo desta política pública.

A primeira evidencia que “o ser humano é uma totalidade que se recusa ser dicotomizada, é como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas” (FREIRE, 2003, p. 117). Assim, a totalidade também orientou teórico-metodologicamente a perspectiva de pesquisa, delineando o objeto na dimensão da realidade visualizada de forma unitária, total, não fragmentada. Conectada por um movimento dialético nas dimensões entre o geral e particular, entre Brasília e o Brasil, proporcionou um exercício reflexivo do *detour* e entre idas e vindas até seu circunstanciamento no momento da investigação, oferecendo base à categoria central, a da contradição.

As três seguintes também se destacaram como instrumentos para se compreender a prática política de Brasília na execução do *Programa*, à luz das concepções de mundo, de educação e de formação humana de seus gestores.

A mediação, passagem do imediato ao mediato, contribuiu para compreender a posição do *Programa* no quadro da política educacional brasileira e a tendência nacional, que avolumadamente se afirma quanto à ampliação da jornada, efetivando a

educação de tempo integral nas cidades brasileiras, compreendendo-se sua condição histórica de elemento superador da escola fragmentada em turnos, ainda que no caso do Distrito Federal, o modo de implantação não favoreça esse movimento.

A práxis foi compreendida como a construção cotidiana do ser em seu processo humanizador e, por extensão, de transformação do mundo pela via da superação do embrutecimento imposto pela sociedade de classes. Em relação ao objeto de pesquisa, “a busca desta unidade é a única condição para se passar da unilateralidade para a onilateralidade do homem, para se chegar ao homem completo ou integral” (JESUS, 2005, p. 47).

A categoria da superação neste trabalho foi dialogada com as possibilidades concretas dessa passagem, da educação de tempo integral para a educação emancipatória.

O *Programa Mais Educação* em sua práxis, como política pública indutora de educação de tempo integral, mostra alguns avanços ao mesmo tempo em que perde com os recuos impostos pela execução do *Programa* na capilaridade municipal. Não se pode afirmar linearmente que o *Programa*, visto em sua totalidade, corresponda ou não em todos os seus aspectos à perspectiva emancipatória.

Se considerada a busca pela emancipação humana, o professor, dentro deste projeto, se o seu trabalho for valorizado e não substituído pelos voluntarismos de colaboradores e bolsistas, tem um papel dirigente, de organizador do processo educativo, invertendo a lógica atual da educação para outra leitura do mundo, pelo percurso filosófico-científico. Desse modo, o educador-intelectual conduz o processo pedagógico, propondo a superação da maneira de pensar precedente na mediação pela qual a “filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’.” (GRAMSCI, 1978, p.18).

Assim, profissionais da educação e comunidade podem seguir em direção à escola emancipatória. Nesta perspectiva, o alcance histórico da escola unitária consubstancia-se na

[...] escola pública, laica [...], obrigatória, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes sociais que estudam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o ensino universitário, sem distinção entre formação humanística e formação profissional. (MOCHCOVITCH, 2004, p. 67).

Neste estudo crítico, os aspectos foram analisados considerando-se o movimento circunstancial a que pertence o *Programa*. Desse modo, foi possível apreender que existem aproximações e distanciamentos. A questão central de pesquisa conduziu a reflexão acerca do *Programa*, sua dinâmica e organicidade, considerando a materialidade desta política pública, dando sentido a seus avanços e recuos com uma ontologia superadora da contradição entre alienação e emancipação.

As categorias de conteúdo desta pesquisa foram onilateralidade, escola unitária e formação integral. As aproximações teóricas em relação a tais categorias, em diálogo permanente com o campo empírico, permitiram a consolidação de um quadro teórico que sustentou as questões de pesquisa no percurso até a compreensão acerca da escola de tempo integral no Brasil.

Com a contribuição teórica de Antonio Gramsci, entre outros autores, respaldada pela concepção marxiana de onilateralidade, a categoria de escola unitária foi compreendida como materialidade do intento em formar homens e mulheres desenvolvidos em todas as suas dimensões humanas e libertos do processo embrutecedor que aliena e conduz ao caminho individualista e contrário ao da sociedade solidária, superadora do capitalismo.

A politecnia ou a “desespecialização” (SOARES, 2000), é uma das condições para a educação emancipatória mediadora à escola unitária. A relação entre escola e o trabalho organiza-os como princípio educativo, não dissociados da ciência, da tecnologia e da cultura. Para Kuenzer (2002, p. 2) tal compromisso representa a formação humana compreendida nas dimensões de “integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral e, em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade”.

Certamente este é um grande horizonte para o *Programa Mais Educação*, pois implica acima de tudo o investimento em formação de professores na qual esta perspectiva seja construída. Porém, um avanço é sinalizado na medida em que o *Programa* se integra aos programas de ensino médio integrado, que teoricamente buscam este horizonte. Ações articuladas destes dois programas podem representar avanços para a “educação integral integrada” no horizonte da educação politécnica.

Quanto ao aspecto ontológico, a questão da integralidade da educação integral, se considerada a escola unitária como referência, objetivada pela educação onilateral (*allseitig edukation*), multidirecional, é também ela contraditória, uma vez que seu significado majoritário está ligado ao tempo, à extensão da jornada e não à qualidade,

dentro de uma lógica fragmentada do trabalho pedagógico. A identidade desta escola seria a da educação unitária, cujo ancoradouro teórico encontra na obra de Marx, Lênin, Gramsci, Makarenko e Freire, entre outros, os princípios teórico-metodológicos para a organização do projeto político-pedagógico.

A perspectiva compensatória, a da recuperação do tempo perdido ofusca e secundariza a busca de sua qualidade, seu sentido ontológico que é a formação humana onilateral, “produto de uma elaboração da vontade e pensamento coletivos, obtidos pelo esforço individual concreto” (GRAMSCI, 1978, p.168), objetivada no seio de uma sociedade emancipada.

O *Programa Mais Educação* em suas orientações ontológicas expressa organicamente em seus documentos e posicionamentos oficiais aproximações com a busca da onilateralidade humana. Sabe-se que a superação da formação positivista e individualista é processo que não ocorre independente da superação da sociedade de classes, mas está em movimento dialético com esta mudança. A escola, sozinha, não transforma a sociedade. A política pública em educação, sozinha, tampouco transforma a escola.

Portanto, a possibilidade de superação da escola de turnos para a educação emancipatória implica em alguns elementos de passagem da unilateralidade para a onilateralidade.

Considerando a dimensão das proposições das políticas públicas, uma delas é a do reconhecimento e do respeito à diversidade humana na educação. A busca da unidade do diverso é um caminho necessário para a superação do individualismo, do embrutecimento e de toda a forma de violência.

A jornada que as políticas educacionais e a escola empreendem neste sentido não pode ser vista isoladamente das necessárias e urgentes mudanças no quadro da desigualdade social, porém são imprescindíveis como pauta constante do projeto político-pedagógico escolar e de compromissos das políticas públicas no sentido do apoio à sua sustentação, à formação de profissionais e ao seu fomento no interior da escola. A respeito da relação entre a agenda da diversidade nas políticas públicas de educação, Freire (2003, p. 31-32) afirma que

As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. [...] Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. [...] É impossível compreendê-las sem a análise das ideologias e a relação destas com o poder e a fraqueza.[...] É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação,

da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual finalmente essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo.

Programa interministerial, o *Mais Educação* enfrenta um desafio de avançar mais em relação à agenda da diversidade ao pautar a educação integral nas escolas. As demais políticas do MEC, assim como na Secretaria de Educação do DF, precisam articular-se com maior profundidade aos demais temas como relações étnico-raciais, enfrentamento ao machismo e à homofobia, a dualidade cidade-campo, educação dos povos indígenas, populações ribeirinhas e quilombolas, respeitando suas especificidades e história.

Nos dois níveis, federal e distrital, o *Mais Educação* está atualmente localizado nas suas respectivas Secretarias de Educação Básica. A migração institucional do *Programa*, deslocando-se das secretarias de agenda específica, dá oportunidade a um novo espaço para a questão da diversidade; com um trabalho de caráter transversal para secretarias cuja agenda é referente à educação básica em sua totalidade, pode representar um avanço da política se, mais que transversalidade, a educação integral for organicamente incorporada à dimensão essencial da educação básica brasileira, urgentemente a ser assumida pela União, Estados e Municípios: a formação humana integral, além da ampliação da jornada escolar.

A educação integral, como categoria base, foi compreendida e trabalhada como uma mediação possível entre a escola alienadora e a emancipatória. Seu consubstanciamento como política pública é traçado no Brasil por meio de recuos e alguns avanços históricos que não foram suficientes para criar hegemonia no pensamento educacional brasileiro.

Sua formatação mais conhecida no cenário educacional, em forma de educação de tempo integral, de dia inteiro, entre outras, foi proeminente denúncia da quebra de jornada escolar, ditada pela crescente demanda por escola pública, e horizonte de resgate e integralização da escola, em suas dimensões qualitativa e temporal. Tal dimensão é pautada nacionalmente nas políticas educacionais brasileiras ainda no início do século passado, porém não foi alcançada até os dias atuais.

A qualidade da escola marcada pela perspectiva emancipatória é que traça a diferença entre educação de tempo integral e educação integral. Esta consubstancia-se no caminho da superação dos antagonismos existentes na escola, é construída

historicamente pelas várias matrizes e compreensões do que seja a formação completa do homem, dada pela escola unitária e produzida pelos e para os homens e mulheres, coletivamente. Se considerada a ontologia gramsciana, esta escola propicia

o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção de atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. Este é o fundamento da escola elementar, que ele tenha dado seus frutos. (GRAMSCI, 1978, p. 130-131).

A objetivação dessa escola no mundo se dá em múltiplas dimensões e é carregada do sentido da formação humana onilateral.

Uma dessas dimensões expressa a distinção de sentido entre a completude da formação humana, ou seja, o sentido desta integralidade, e a autoconsciência da incompletude humana, no sentido do inacabamento. Este processo rumo à completude parte da consciência de homens e mulheres, de que eles próprios são inconclusos.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1999, p. 64).

A ontologia freiriana aponta a consciência da inconclusão como ponto de partida e identifica a exigência de que a escola promova a mediação entre a inconclusão do ser para o processo de acabamento que, constante e permanente, é uma passagem para a superação da inconclusão e do inacabamento. Nesse sentido

a educação também é dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, [...] o (a) educador (a) não é a mediação entre o conhecimento e o (a) educando (a), porque nela, quem faz a mediação – no sentido da transformação do imediato ao mediato – é o próprio (a) educando (a).[...] A educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura do mundo e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento). (ROMÃO, In: STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 151-152)

Sendo pois, a inconclusão do ser, a compreensão de sua condição permanente de transformação, ainda nesta linha de reflexão é possível aproximar duas ideias. A

primeira é a da incompletude, que equivale às aproximações sucessivas no sentido da onilateralidade e a outra é a do inacabamento, cuja condição humana, contraditoriamente não permite alcançá-la, ou seja, a perfeição. Os seres humanos nas atuais circunstâncias sócio-históricas, distanciam-se da onilateralidade e são incompletos, inacabados e inconclusos.

A perspectiva gramsciana corrobora para a compreensão crítica acerca desta consciência da inconclusão e do percurso formativo permanente para sua superação, em consonância com uma concepção de mundo unitária. Para Gramsci, quanto ao papel dos intelectuais educadores, torna-se imprescindível a autoconsciência crítica, na perspectiva emancipatória, que

[...] significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos. (GRAMSCI, 1978, p. 21).

De modo geral, as contradições próprias do objeto de pesquisa, inserido no movimento histórico do real, sinalizam sua identidade de política pública que busca ser mediadora entre o contexto da escola de turnos e uma nova cena da política pública de educação brasileira, na qual a escola tenha superado uma jornada fragmentada, pedagogicamente organizada em “turnos”.

Visto assim, o *Programa Mais Educação* sofre sua contradição central ao instalar-se no âmbito da agenda política de um país capitalista e ao reproduzir em sua identidade e dinâmica alguns elementos que ainda impedem sua execução como política de Estado, permanente e orgânica na direção da efetiva educação de qualidade social.

O primeiro destes elementos tem sua reflexão orientada pela categoria reflexiva da totalidade e sua objetivação junto aos Estados e Municípios considerando a questão do regime de colaboração.

O fato do Brasil não ter consolidado seu sistema nacional de educação, fragiliza a cooperação entre Estados, Municípios e União, condição necessária para construir uma política pública integrada, intersetorial e efetivamente “de Estado”, superando as discontinuidades da perspectiva meramente governamental.

Levando-se em conta a organicidade exigida na execução de uma política pública, e seus desdobramentos em nível local (considerando as escolas, organizadas pelas coordenações do *Programa Mais Educação* nas secretarias de educação), o objeto de estudo desta tese sofre dissonância quanto à execução distrital. Vários aspectos, entre os quais os organizativos, dificultam o trabalho da equipe nacional em Brasília, assim como em outras unidades da Federação, quando considerado o Brasil, um país de dimensões continentais.

O mesmo ocorre quanto ao fortalecimento de uma identidade programática. O caso do *Mais Educação* executado no Distrito Federal e visto em sua especificidade, à luz do movimento nacional no qual está inserido, expressa concretamente os limites, ao mesmo tempo em que revela os desafios para a superação da escola de turnos.

A estratégia de “indução” de educação integral adotada pelo governo brasileiro, por meio do *Programa Mais Educação*, revela como esta política, aparentemente transitória, pode vir a ser uma possibilidade concreta na mediação do salto de qualidade entre a escola atual, reduzida em tempo e qualidade, e a escola hoje vista como “ampliada” que, uma vez universalizada, corresponderia à expectativa essencial, ao menos no quesito tempo escolar, de educação, elencada como um dos direitos humanos básicos na sociedade contemporânea.

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais. (MARX, 2010b, p. 54).

Este sentido emancipatório está na reedificação da sua própria humanidade, da superação do individualismo, pela formação humana onilateral, contando com a educação como um dos instrumentos de libertação. Isto implica, na objetividade da escola, em um projeto político-pedagógico transformador e formador de homens e mulheres emancipados.

Com efeito, há que se considerar que a emancipação de professores e professoras não deve ser pensada de forma distante da emancipação dos outros trabalhadores, especialmente os da educação. Aspectos como os da valorização docente são imprescindíveis para o sucesso desta e de outras políticas públicas na área. A construção de uma nova práxis, alcançada também pelo esforço intersetorial, e o compromisso

político, objetivado pelo financiamento necessário em educação, é que podem torná-lo efetivo.

As aproximações e distanciamentos do *Programa Mais Educação* em relação à educação emancipatória: considerações sobre as respostas de pesquisa

O exercício de compreensão do *Programa Mais Educação* em Brasília revelou os limites identificados, parte em sua execução articulada entre os níveis federal, distrital e local e outros como reflexo de questões ligadas à ordem capitalista hodierna. São questões que superam a ordem da gestão imediata do *Programa*, nos dois níveis, mas que interferem diretamente sobre sua direção política.

Partindo-se da premissa de que não há viabilidade para a escola unitária na sociedade capitalista, a educação vinculada a esse projeto dependeria da construção de uma sociedade justa, ao mesmo tempo em que suas aproximações sucessivas serviriam de solo fértil para a construção desta sociedade.

A superação da alienação e a conquista da emancipação é também uma tarefa educacional, porém, apenas quando esta tarefa assume o caráter de ruptura profunda. A transcendência das relações sociais alienadas só pode ser concebida no quadro geral das relações sociais construídas, não apenas em uma de suas formas. A contradição hostil entre particularidade e universalidade reflete-se na educação: quando tomada isoladamente, alienada de sua determinação histórica e social, assume a forma de uma atividade alienante, que produz homens e mulheres para o mercado de trabalho reificado. A educação, tomada a partir do ponto de vista da universalidade, é atividade social que produz o ser humano capaz de inventar potencialidades e usufruir dessas mesmas potencialidades socialmente. (MATA, 2011, p. 16-17)

Trata-se de uma relação dialética construída dentro do movimento do real. Evidentemente, processos mediadores em formato de políticas públicas podem contribuir para acelerar a superação da contradição entre educação alienadora e emancipatória.

O que temos hoje são raríssimas tentativas, dentro das políticas públicas, que seguem na direção da educação integral, mas que sofrem as limitações e adulterações nas circunstâncias históricas que perfazem suas condições de existência.

O Mais Educação é uma estratégia de valorização da escola de tempo integral, de ampliação da jornada escolar e dentro do campo governamental é política indutora de educação integral nas unidades da federação. Em uma perspectiva que considera a totalidade e o processo histórico em uma visão dialética, pode-se considerar o

Programa, circunstanciadamente, um elemento mediador para a transformação social, tendo aproximações com a escola proposta por Gramsci.

O *Programa Mais Educação* em sua dimensão nacional, dialogada com a execução em Brasília, é integrante de uma totalidade inserida no contexto da política pública brasileira, porém os antagonismos fazem com que na capilaridade, em certa medida, suas premissas sejam distorcidas.

Analisando-se o percurso das políticas públicas dentro do processo histórico e comparando-o com países em desenvolvimento, com características semelhantes às brasileiras, no aspecto cultural, em tempo histórico, em formação étnica, em organização federativa e legislação, o *Mais Educação* apresenta-se como uma política que tem proximidades com a proposta de educação unitária, principalmente nos pontos considerados a seguir.

O rumo desta análise nos é dado por Gramsci (1978, p.43):

A “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem em particular, mas em toda a história do gênero humano [...] enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição com as de outros homens.

Dessa forma, sobre a concepção de educação, há proximidade com a escola unitária quando o *Programa* busca, por meio das ações e processos formativos, superar a fragmentação histórica imposta pela escola de turnos no Brasil.

A recuperação da escola pública, pela ampliação da jornada escolar e pelo tempo maior de permanência na escola, também em número de anos, reflete um movimento atual da política educacional brasileira, que está sendo seguido por alguns países ao tempo que em outros já está consolidado.

Sobre o aspecto da participação, pode-se considerar que a perspectiva reivindicada pelo programa, chamada de societal, privilegia mecanismos de participação por suas instâncias, fóruns etc. desde o planejamento até a avaliação. O *Programa* foi construído a partir de diálogos com pessoas que são referências na área e de consultas às experiências institucionais atuantes neste alinhamento. Há um incentivo para que essa perspectiva também seja replicada nos territórios.

Apesar do fato de que, em nível federal, o *Mais Educação* precise aperfeiçoar suas instâncias decisórias, buscando maior organicidade, o quesito da participação é uma contribuição para o caminho da educação integral, estágio historicamente intermediário para o alcance da escola humanista, coletivista, e por fim, unitária.

O aspecto da participação é um dos que, na execução local, mais distorce a direção dos avanços das instâncias nacionais, caracterizando um antagonismo. É o caso do que acontece no Distrito Federal.

A sequência de governos predominantemente conservadores, no último período (1999-2010), somada à recente crise ética ainda em superação pela Capital brasileira, consolidou um período no qual a maioria da população pouco experimentou o exercício democrático cotidiano, com exceção do compromisso obrigatório eleitoral nos sufrágios universais.

Experiências como a da gestão democrática e do orçamento participativo, oportunidades legítimas do exercício de cidadania, deixaram pouca herança na Cidade. Por conta disso, o aspecto da participação na vida pública, nos seus vários sentidos, pouco acontece. Na escola, gradativamente, a comunidade aproxima-se e timidamente reivindica seu direito de partilhar da vida escolar. Mas é um longo caminho que, com raras exceções, fica ainda no campo da intenção.

À cidade de Brasília, com seus 52 anos de fundação, dos quais, 20 de ditadura militar, e aos demais comandados pelas oligarquias e dirigentes biônicos, não foi oportunizada ainda a possibilidade de avançar neste aspecto, uma vez que os momentos de experiência governamental na perspectiva democrático-popular são minoritários e descontínuos. O reflexo na vida escolar é visível e evidentemente delinea a prática cotidiana dentro das escolas participantes do *Mais Educação*.

Um afastamento dos preceitos de uma política pública transformadora fica por conta da destinação beneficiária do *Programa Mais Educação*. Ainda que conte com uma origem institucional cujo objetivo pedagógico era de organizar a contrapartida educacional de programas assistenciais, no início da década de 2000, atualmente sinaliza um movimento de superar paulatinamente a indução da educação integral apenas em territórios de alta vulnerabilidade social.

Ao superar o critério de atendimento da vulnerabilidade, o programa se afasta da perspectiva assistencialista. A tentativa pode ser percebida na ação de incluir, recentemente, escolas que estejam fora desse critério. Sobrelevar esse objetivo e caminhar na direção da universalização da jornada ampliada contribui, sem dúvida, para superar o caráter compensatório da educação brasileira, tão cristalizado e camuflado na política educacional.

Uma aproximação com a educação emancipatória, trazida pelo esforço do *Programa*, dentro do escopo da política nacional, encontra-se na garantia de equidade entre educação da cidade e do campo.

Para a concretude da educação integral, as políticas públicas na área precisam pactuar maiores investimentos devidos aos insumos que a escola em jornada ampliada, demanda. A combinação entre vontade política e a devida aplicação financeira, é imprescindível.

Essa tentativa configura-se dentro do *Mais Educação* recentemente pela integração de ações com o *Programa de Educação do Campo*, transformando a Educação Básica nas escolas rurais por meio da educação integral, levando em conta as necessidades culturais e a formação integral dos filhos e filhas dos agricultores, extrativistas, seringueiros, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, considerados populações do campo.

Do mesmo modo, as ações programáticas na direção tomada em relação ao Ensino Médio Integrado e Integral também constituem uma aproximação, uma vez que o sentido político de uma escola que oferece preparação técnica e política para a classe trabalhadora, centrada no trabalho como princípio educativo, tem a grande chance, se não distorcida pela influência dos grupos de pressão, de ser um avanço de grandes proporções na educação da juventude.

Uma aproximação presenciada no Distrito Federal é o forte trabalho, alinhado com as orientações nacionais, para a área de educação em direitos humanos. A abordagem curricular na dinâmica de educação integral, tanto para os direitos humanos e como para o reconhecimento e respeito à diversidade, de valorização dos saberes locais, na busca da superação dos preconceitos sociais que são reproduzidos pela escola, representa um avanço na política educacional local. A contradição deste aspecto é a falta de uma identidade curricular local e nacional que unifique uma proposta de organização do trabalho pedagógico e que dê identidade ao programa.

Os arranjos locais do programa em cada escola do Distrito Federal e do Brasil, desenhando uma rede na qual cada escola é diferente da outra, ainda que resguardadas as especificidades de riqueza cultural e respeito à diversidade, podem representar um risco em relação à uma concepção unitária de educação, se tal diversidade traduzir-se em ausência de unidade político-pedagógica.

A busca desta unidade seria a construção de um projeto com base em uma abordagem histórica do quadro da diversidade étnico-racial, social, cultural, que seja

subsidiária de uma formação humana total, em superação a racismo, machismo, homofobia e toda a forma de violência aos direitos humanos. Do contrário, se a inserção da diversidade na escola for eivada de despolitização, de mera constatação das diferenças, em seu sentido estrito, com ausência de contextualização sócio-histórica, pode representar um afastamento da direção de uma escola emancipatória.

Quanto aos aspectos de gestão, cabe destaque para a intersetorialidade, presente nos vários níveis de execução do programa, como elemento estimulante da gestão integrada da política pública, unificando a prática de setores e agentes governamentais e não governamentais.

Essa visão estratégica de atendimento público supera a fragmentação e a visão compensatória e hegemônica por um longo período de organização do Estado. Em discursos oficiais, dirigentes do programa nos dois níveis defendem intensamente essa premissa. Na práxis das políticas públicas esse é um dos maiores desafios, pois as práticas de gestão no Brasil são majoritariamente fragmentadas, tecnocráticas.

O percurso contrário é mais complexo. A intersetorialidade se dá na gestão territorial do *Programa*, mas sua efetividade acontece devido a um esforço técnico em vários níveis, além do compromisso político baseado na educação como prioridade de governo.

Enfim, a escola de turnos é uma das maiores contradições da educação brasileira. O País, por ainda não superar a contradição de sua escola, historicamente não quebrou a lógica da organização de turnos que, diminuta em seu tempo, espaço e qualidade, consolidou organicamente um processo dicotômico e alienante na educação nacional.

A superação da escola de turnos significaria a objetivação de uma educação no caminho da emancipação humana, firmada unicamente no seio de uma sociedade igualmente emancipada.

A dialética desta relação tem como eixo importante a luta orgânica dos educadores, junto aos demais trabalhadores brasileiros, no sentido de uma educação feita com qualidade, da qual depende efetivamente a construção de uma sociedade mais humanizada e justa, superadora do individualismo e embrutecimento capitalista.

No Distrito Federal, o desafio do *Programa* é ainda maior, pois se vincula à necessidade do resgate crítico e urgente das experiências de escola integral erguidas pelos pioneiros desde a fundação da Capital Federal. A experiência das escolas parque e classe, dos Caics e das demais escolas públicas candangas com jornada ampliada,

fomentadas pelo *Programa Mais Educação*, conferem ao Distrito Federal um contexto favorável no percurso da educação integral.

No nascedouro da nova Capital Federal a proposição para a educação configurava-se de modo que

Todos teriam acesso desde a primeira infância, passando pelos ensinamentos elementar, secundário e médio, até o ensino superior. Não seria a condição de classe social a barreira que impediria qualquer cidadão de ter acesso à universidade. (WAISROS, 2007, p. 95)

Do projeto dos pioneiros aos dias atuais, a Capital Federal conheceu várias experiências de educação integral, muitas delas na direção da educação emancipatória. Porém a emancipação humana não pode ser alcançada somente pela escola. A relação dialética entre educação e comunidade no caminho de uma sociedade justa e humana, pressupõe transformações mais profundas na sociedade, como também a perseverante luta pela melhoria da qualidade da educação.

Indubitavelmente, a ampliação da jornada escolar, fortificada de maneira crescente pelas políticas públicas e pelos recentes preceitos legais brasileiros, tem papel de destaque no cenário nacional. Estados e Municípios ampliam a cada dia as perspectivas de trabalho na área da educação integral.

Neste quadro localiza-se o *Programa Mais Educação*, executado nas mais de 15 mil escolas brasileiras, em parceria com universidades e setores da sociedade civil, buscando a gestão intersetorial em seus territórios educativos.

Enfim, o *Programa*, indutor de políticas públicas para a área de educação integral, ao mesmo tempo em que apresenta algumas insuficiências e inconsistências que obstaculizam o percurso da educação emancipatória, traz também avanços históricos no caminho desta agenda educacional no Brasil.

O percurso da escola integral, à luz da educação emancipatória, se constituído como política de Estado, pode vir a ser mediação na superação da escola de turnos no Brasil.

Rumo à consolidação da escola de tempo integral no Brasil: a cena brasileira e problematização propositiva

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e este espaço tem que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente.

Paulo Freire

O Brasil é um país cujo processo democrático está em consolidação. Um contexto de profunda desigualdade social, potencialmente não é solo fértil para a implantação de uma escola pública que alcance plena qualidade, principalmente pela via da ampliação da jornada escolar. Portanto esta condição de sucesso para a educação integral, está associada a uma outra, a da superação das desigualdades sociais rumo a um projeto emancipatório completo.

A ampliação do tempo de permanência na escola, ao longo do dia e ao longo dos anos, é um salto de qualidade no processo educacional brasileiro, que é também presenciado em outros países com história, perfil social e regime político semelhantes ao do Brasil, incluindo o esforço pela igualdade de oportunidades sociais e melhoria da qualidade de vida da população.

Como política indutora de educação integral, o *Mais Educação*, visto em toda sua capilaridade, considerando sua extensão até a execução na escola pública brasileira, conta com desafios e requer condições de aperfeiçoamento em sua implementação em várias dimensões das políticas públicas de educação e demais instâncias do poder público.

A dimensão primeira, que é estruturante, é a do financiamento. O Fundeb aumentou o fator de ponderação para distribuição de recursos para escolas com funcionamento em tempo integral. Essa foi uma estratégia de valorização e incentivo para o desenvolvimento de políticas públicas na área, em Estados e Municípios. Mas esta sustentabilidade que hoje se dá pelo Fundeb precisa corporificar-se em outras dimensões da política de financiamento da educação, até que a educação integral deixe de estabelecer-se por programas e transforme-se em política pública de Estado.

Visto assim, o *Mais Educação* é um programa transitório, indutor da política de educação integral e que futuramente precisa deixar de ser programa de educação integral para ser efetivamente política educacional de qualidade, em forma de política afirmativa até que a escola de turnos possa ser superada.

Tal superação tem impulso com a política de financiamento, por meio do Fundeb, mais precisa ir além. Evidentemente uma política de financiamento pensada estrategicamente desta forma precisa ser fortalecida por outros incrementos, determinados pelas intersectorialidades locais, reguardando-se o princípio de defesa intransigente da escola pública, que deve afastar-se do lobismo insistente da iniciativa privada e de sua meta permanente de apoderar-se de espaços estatais. "Dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular, que tem sabido ocupá-lo. Na verdade, uma sociedade desigual tem uma escola desigual." (BUFFA, 2005, p. 53).

No âmbito do Poder Legislativo, destacam-se os debates em torno da implementação e do acompanhamento do *Plano Nacional de Educação*, que tem como perspectiva a extensão progressiva da jornada escolar para sete horas. A ação é acompanhada, dentro do regime de colaboração, por ações de reestrururação das escolas públicas e assistência ao estudante. Além desta, outras proposições também tramitam na Câmara dos Deputados e todas propondo a instituição da educação integral pública.

Desde a Constituição de 1988 até o ano de 2012, toda a mobilização social em torno da qualidade da educação pública brasileira que, ora se expressa em forma de proposições parlamentares, ora constitui-se pelos avanços nas políticas públicas, representa possibilidades concretas no caminho da escola emancipatória, em superação à atual.

Outros elementos transversais no campo da infraestrutura escolar, como as construções escolares, o transporte escolar e a política nacional de alimentação escolar, estimulada pela opção política em incentivar a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar, são exemplos de políticas que congregam esforços nesta direção, no exercício da perspectiva intersectorial.

Com relação aos profissionais da educação, é preciso avançar para a aproximação de um compromisso histórico com a categoria, que exige a valorização de todos os trabalhadores da escola, considerando o trinômio carreira, salário e formação. O piso salarial nacional é uma sinalização favorável. "Representa uma vitória dos profissionais da educação e da classe trabalhadora. Não representa sua emancipação, pois isso não acontece individualmente, nem no âmbito de uma categoria funcional." (VIEIRA, 2012, p. 218).

A terceirização da educação, elemento de desvalorização profissional, está presente na cena da educação brasileira. No Distrito Federal, nas escolas de jornada

ampliada, vive-se a herança das ações governamentais pela terceirização no atendimento pedagógico, com a participação de estudantes universitários. Isto representa um retrocesso. Essa situação continua sem perspectiva de mudança. É um desafio urgente que precisa ser solucionado, pois a solidificação de um quadro docente composto de profissionais com vínculo permanente é fundamental para a unidade do trabalho na escola.

Os aspectos de carreira e salário completam o quadro de condições mínimas necessárias de atendimento a este professor e a esta professora, potenciais intelectuais que, atendidos em suas necessidades de qualidade no trabalho, podem, por meio de sua função docente, atuar criticamente no espaço escolar, contribuindo para a formação humana emancipatória.

Criar uma identidade única do ponto de vista pedagógico implica também em estabelecer o diálogo entre conhecimentos universais e conhecimentos locais com vistas ao trabalho curricular na escola, de modo a não ferir o caráter universalizante do conhecimento.

Quanto à tarefa de organização do trabalho pedagógico, as escolas, ao receberem o programa e planejarem o turno contrário, têm um grande desafio em incorporar criticamente os saberes que se agregam pelas oficinas e atividades complementares, de modo que se componha um todo orgânico, planejado e dialogado com os saberes curriculares.

A escola precisa superar as barreiras impostas pela divisão do conhecimento, criando uma perspectiva curricular crítica, na qual a transdisciplinaridade seja ditada pela formação humanista que busque a formação humana onilateral e, por conta disso, esteja disposta ao diálogo permanente com a modernidade, considerando o caráter dialético do movimento histórico de construção do conhecimento.

O desafio de construir um currículo da educação básica a partir da formação humana implica em investir no diálogo coordenado, que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

O caminho contrário, o da segregação entre saberes na escola e a sua forma de condução pedagógica, pode abrir um abismo, criando dualidades. Há que se superar, pela proposta de um currículo integrado e integrador, uma equivocada dicotomia entre estes saberes e a conseqüente distorção de seu papel dentro da proposta curricular prevista nas orientações dadas pelas políticas públicas de educação.

É necessário valorizar os saberes populares, as experiências comunitárias, resgatadas e costumeiramente incluídas na escola de forma prazerosa e descompromissada (no sentido gramsciano), e não apenas considerar o conhecimento historicamente sistematizado e hegemonicamente trabalhado na escola, em sua configuração pedagógica atual, que reluta em superar a repetição, o treino, a memorização como centralidade didática.

É preciso construir uma relação dialogada entre professores e alunos no fazer pedagógico. Esse diálogo passa necessariamente pela gestão escolar, pela participação da família na vida da escola, pela avaliação da aprendizagem conduzida de forma diagnóstica e formativa pelos professores, pela relativização das avaliações como *Prova Brasil*, *Provinha Brasil* e *Enem* como balizadoras da organização do trabalho pedagógico na escola. Trata-se da mediação entre escola tradicional e escola libertadora, fortalecida pelo exercício da participação.

Neste movimento, são beneficiados os alunos, a quem deve ser oportunizada uma experiência de formação humana integral, que os guie cotidianamente no percurso escolar do conhecimento crítico, que supere pela via da emancipação humana o senso comum, a alienação e a lógica individualista imperantes.

A ampliação da jornada escolar lança de imediato vários desafios para cada escola. Todos estes desafios são maiores, visto que a escola passa a receber os alunos diariamente por mais tempo.

Por conta disso, colocam-se como imprescindíveis questões como a da formação continuada, a valorização docente com a ampliação de funções docentes de quadro próprio e em tempo integral e na qual a gestão escolar seja democrática. Isso implica na pluralidade de mecanismos de participação da comunidade e no exercício da gestão intersetorial em cada território educativo.

Com efeito, para consolidar a agenda de educação integral faz-se urgente e necessário perseguir princípios que se manifestem contrariamente às terceirizações e privatizações que corrompem o caráter público da educação.

Quanto às parcerias dentro da educação integral, há que se respeitar limites éticos, e o projeto político-pedagógico, de tal modo que as contrapartidas não interfiram nos fins da educação e no alinhamento de uma qualidade da educação referenciada nos sujeitos sociais, nos valores sociais e republicanos e não na globalização, referenciada nos valores de mercado (ARAÚJO, 2011).

São necessários investimentos em avaliação e monitoramento dos projetos das escolas em processos de ampliação de jornada, provendo o diagnóstico, os ajustes permanentes e a melhoria da qualidade da oferta. “Não há jornada ampliada sem forte vontade política, pois implica em compromisso e disponibilidade de recursos financeiros“. (COSTA e GOMES, 2012, p. 201)

No âmbito do Distrito Federal espera-se ainda que a proposta curricular privilegie os elementos culturais e ambientais do cerrado. Temas próprios que envolvam a especificidade da região devem ser valorizados. Questões como a inserção dos frutos do cerrado na alimentação escolar enriquecendo a abordagem transdisciplinar no currículo, como também o resgate da história de Brasília e dos trabalhadores e trabalhadoras que a construíram, pode e deve fazer-se presente no projeto político-pedagógico da escola, de forma a assegurar o fortalecimento da identidade da escola pública do Distrito Federal.

Por fim, há que se superar a grave dualidade da educação integral que na escola se constitui nos vários aspectos da organização pedagógica, segregando e criando categorias de pessoas. Numa mesma escola ainda é comum encontrar um grupo de alunos que “são da integral” e um outro que ainda não a acessou.

O caminho indubitavelmente é perseguir a meta da superação da escola de turnos por meio da universalização da educação integral, ao tempo em que se estabeleçam mecanismos que impeçam tal dualidade dentro da execução das políticas públicas de educação integral.

O *Programa Mais Educação*, visto em sua totalidade, considerando seus recuos e avanços como estratégia indutora de políticas públicas de educação integral, uma vez que sempre persiga tal oriente, pode vir a ser uma contribuição histórica, e constitui na atualidade um avanço no quadro da política educacional em sua busca pela melhoria da qualidade da escola pública para brasileiras e brasileiros.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam.(org.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AFONSO, Almerindo José. **Reforma do Estado e as políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, agosto de 2001.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de Almeida. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Educ, 2000.

ALVA, Blanca Beatriz Díaz. **Dante Alighieri e o renascimento da sensibilidade na idade média**. Anais da IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Maringá, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda – 1800-1836**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDRADE, Dalila Oliveira. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

ANDRE, Marli Eliza Dalmaz Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANPED. **Educação e justiça social**. Natal: 34^o reunião anual: resumos. 2011.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In: DOURADO, Luiz e PARO Vitor H. (org). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: USP. 1976.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2011.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.20, pp. 107-120.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar – um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba.** 2003. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCSP, 2003.

ARISTÓTELES. **A política.** [em espanhol]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em 14 ago 2012.

ARISTÓTELES. **Os pensadores:** Aristóteles. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1971.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.

BARROS, Kátia O. de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006).** 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação de políticas públicas.** In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, vol 26, n° 92, out 2005, p. 725-751.

BASTOS, Zelia. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades.** Salvador: Icomos, 2000.

BEHRING; Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2011.

BELONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política.** Brasília: Editora UnB, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BONATO, Nailda Marinho da Costa; SOUZA, Maria Zélia Maia. **“Civildade” para os “desvalidos” – a tensão está posta – do dia-a-dia do asilo às páginas dos relatórios ministeriais.** VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas: 2009.

BORDIGNON, Gesuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da Educação: o Município e a escola*. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. Et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOTELHO, Denise Maria. **Relações sociais na escola: currículo, livro didático e alternativas de ensino**.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estados Pedagógicos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência nacional de educação básica: documento final**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Relatório de Pesquisa. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Educação integral e intersectorialidade**. Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Nota Técnica: Programa Mais Educação e Programa Escola Aberta**. Brasília; 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**. Brasília: 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de educação integral: Caderno para Professores e Diretores de escolas**: Brasília, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersectorial no território**. Brasília: 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil**. Software. Arquivo pdf.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual Mais Educação: passo a passo**. Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília: 1993.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BORDIGNON, Genuino.; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o Município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: UNESP, 1996.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M. Jacomeli; SILVA, Tânia Mara da Silva (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. **Educação escolar e atenção integral à criança e ao adolescente**. In: Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica. *Cadernos de Educação Básica. Série Institucional*, n° 3. p. 9-26. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. **Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa, CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; HORA, Dayse Martins. **Políticas públicas e Gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf>> Acesso em 10 jul 2011.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denílson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 1997.

COSTA, Nilce; GOMES, Candido Alberto. **Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável?.** Rio de Janeiro: Cesgranrio. Disponível em:

<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/147/pdf.>> Acesso em 11 nov 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A época neoliberal.** Out. 2007. Disponível em <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>>. Acesso em 17 nov 2010.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna.** 2001.

CONDORCET. **Instrução pública e organização do ensino.** Porto: Livraria Nacional. 1943.

CUNHA, Célio da. **Fernando de Azevedo: Política de Educação.** Cuiabá: Edições do Meio, 1978.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas: Autores Associados: Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, 2011.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luis Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro. Zahar, 1999.

DAVIES, Nicholas. **Os conflitos durante a tramitação do projeto que resultou na primeira LDB (a lei 4024): conflitos apenas educacionais ou de projeto de sociedade?.** Niterói: UFF. 2012.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Campinas: Papirus, 1994.

DISTRITO FEDERAL. **Programa de formação integral em jornada total no Distrito Federal: emancipação humana e cidadania.** Brasília: SEDF, 2011.(a)

DISTRITO FEDERAL. **Seminário educação integral: os caminhos para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.** Brasília: SEDF, 2011. (b)

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de educação integral. Relatório de Educação Integral. Projeto arquitetônico enviado à Terracap.** Brasília: SEDF, 2011. (c)

DOURADO, Luiz Fernandes (org). **Plano nacional de educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma escola diferente**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. 1971.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. São Paulo: Zahar, 2003.

ESG. **Escola Superior de Guerra: Manual Básico**. Volume 1. Elementos Fundamentais. Rio de Janeiro: 1975.

ESTRELA, Maria Teresa. O lugar do sujeito na investigação qualitativa: algumas notas críticas. In LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (orgs). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: EFRJ, 2002.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERRI, Franco (coord). **Política e história em Gramsci**. Vol I. Atas do Encontro Internacional de Estudos Gramscianos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FLEXOR, Georges. LEITE, Sergio. **Análise de políticas públicas**: breves considerações teórico-metodológicas. S/D. Mimeo.

FRANCO, Maria Laura Pugliesi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil** – Da ditadura civil militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez. 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**. Campinas: Papyrus, 1995

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GEOERGEN, Pedro. **Ciência e mercado: O Papel do formador da universidade**. In: Pro-Posicoes, v. 8, n. 02 [23]. Março, 1999.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Editores Associados, 2001.

GERSCHMAN, Silvia. Sobre a formulação de Políticas Sociais. In: Teixeira, Sonia Fleury (org). **Reforma sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo, Ed. Cortez, Abrasco, 1989.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo, 1981.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito**. Educação e partidos políticos. Campinas: Papyrus, 1994.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MENDONÇA, Erasto Fortes. (orgs). **Políticas públicas e gestão da educação básica**. Brasília: Líber Livro, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas.** 2007. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Acesso em 7 mar. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** São Paulo: LP&M, 1987.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada.** Brasília: Liber Livro, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

HENRIQUES, Ricardo Manuel dos Santos. **Educação e desenvolvimento: transferência de renda e inclusão social.** In: Seminário Inclusão Educacional: transferência condicionada de renda e conversão da dívida externa como estratégias para o desenvolvimento social. Brasília, 2005.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre a história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES, ano XXI, n 55, novembro de 2001.

HOLANDA, Sergio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IANNI, Octavio. **Pensamento Social no Brasil.** Bauru: EDUSC. 2004.

IBGE, **Censo 2010.** Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 10 nov 2011.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do Homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, Antonio Tavares. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JESUS, Antonio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Editores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **La reforma educativa em América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales**. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Set/dez. 2002. v. 7. n16. 627-663.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivo as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. Brasília: Inep. 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **La instrucción pública**. Moscou: Progreso, 1975.

LENIN, Vladimir Ilitch . **As tarefas das uniões da juventude**. In: Obras escolhidas. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. t. 3, p. 386-397. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 367-376, abr2011 - ISSN: 1676-2584

LERCHE, Sofia. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUCENA, Carlos (org). **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Antón Makarenko: Vida e obra - pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado; MELO, Cristiane Silva. **O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional**

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MANIFESTO dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf> Acesso em 3 jun 2012.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou conhecimento?** Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Editores Associados, 2008. MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã**. São Paulo, Centauro, 2002.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã**. Brasil: Martins Fontes; Lisboa: Presença, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MATA, Vilson Aparecido. **Emancipação e educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana**. V Encontro Brasileiro de educação e emancipação humana. Florianópolis. 2011.

Disponível em

<http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf> Acesso em 5 ago. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org). **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Inep. Em Aberto. v. 22, n° 80, abril, 2009.

MAXIMO, Antonio Carlos. **Intelectuais da educação e política partidária. Brasília: Líber Livro, 2008**

MEC. Portal do Ministério da Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br.br>>. Acesso em 15 ago. 2012.

MEC. **Ministério da Educação. Relatório de Gestão – 2008**. Brasília, 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELLO, Alex Fiusa de. **Mundialização e política em Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de Homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2004

MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso. 2012.

MOLL Jaqueline. **Ciclos na Escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOLL Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio. Ano XIII n° 51. p. 13 – 15. São Paulo: Artmed, 2009.

MONLEVADE, João. **Estudo n 1159, de 2009. Referente à STC n 2009-0 do Senador Inácio Arruda**. Senado Federal: Brasília, 2009.

MONTEIRO, Hamilton. **O Brasil império**. São Paulo: Ática, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. São Paulo: Vozes, 1985.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortes, 2004.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVA, Alberto. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, Dalila. **A Educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas Críticas. Brasília: v. 11, n° 20, p. 20, p. 27 -40, jan/jun. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira**. Educ. Soc. [online]. 2011, vol.32, n.115, pp. 323-337. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>.

OLIVEIRA, Romuldo Portela de (org). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez. 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Sujeito e texto**. São Paulo: Educ, 1988.

PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

PÁDUA, Elisabeth Matallo Marchesini de Paula. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2004.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediação e contradições no movimento do real**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique, FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. **Escola de tempo integral**: Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PLEKHANOV, Guiorgi. **A concepção materialista da história**. Rio De Janeiro: Paz e Terra: 1980.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PONTES, Marco Antonio Dias. **A mitologia educacional**. In: LDB: reflexões e caminhos: CNEC – o desafio da educação comunitária. Brasília: INDEC, 1997.

PONTES, Marco Antonio Dias. **Entrevista sobre Pronaica/Caics**. Concedida a Rosylane Doris de Vasconcelos. Brasília, setembro, 2012.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRESTES, Anita Leocádia Prestes. **Antonio Gramsci e o ofício do historiador comprometido com as lutas populares**. Revista de História Comparada, Rio de Janeiro: 4-2: 6-18, 2010.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo, Contexto, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O novo livro dos Cieps**. Revista: falas, reflexões, memórias. Senador Darcy Ribeiro. n 15.1995.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves Barros (coord). **Da Conae ao PNE**: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através de textos**. São Paulo: Cultrix, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**: ou da educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SADER, Emir (org). **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007

SANDER, Benno. **Educação na América Latina: identidade e globalização**. Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Porto Alegre. Nov. 2003.

Disponível em <http://bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=4>. Acesso em 13 jul. 2012.

SANFELICE, José Luis. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003.

SANTOS. Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Editores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2007.

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial**. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011

SINGER, Paul. **Uma utopia militante**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs). **Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em Educação**. Campinas: Editores Associados, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ijuí, 2000.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **Caic: solução ou problema?** Brasília: Instituto de Pesquisa econômica e Aplicada, 1995.

SPOSATI Aldaíza [et al]. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras:** uma questão em análise. São Paulo: Cortez, 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica. 2008.

STRECK, Danilo. (org). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (orgs). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio . **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

UnB. **Sobre a instituição.** Disponível em <<http://www.unb.br/sobre>>. Acesso em 15 ago. 2012.

Unicamp. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acervodoc.html>. Acesso em 18 ago 2012.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **A questão dos tempos e espaços pedagógicos na educação integral.** Seminário educação integral: os caminhos para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade. Brasília: SEDF, 2011

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENEZUELA, Ministerio de Educación y Depórtes. **La Educación Bolivariana:** políticas, programas y acciones “cumpliendo las metas del milenio. Caracas: 2004.

VENEZUELA, Ministerio de Educación y Depórtes. **Yo si puedo:** Plan Extraordinário de Alfabetización Simón Bolívar. Caracas: 2005.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rira de Cássia. **Um, dois ou três turnos?: Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932).** Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/306PaulaPerinVICentini_e_RitaCassiaGallego.pdf>. Acesso em 15 ago. 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Líber Livro, 2007.

VOLOSHINOV, Valentin. Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** [1929] São Paulo: Hucitec, 2004.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Dialética na pesquisa em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v.2, n.3, jan./jun.2001, p.175-185

WAISROS, Eva. **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

WAISROS, Eva; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. (orgs) **Seminário Educação no Distrito Federal: memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros: anais.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família: avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil.** São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.083, De 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 de jan. 2004. **Cria o Programa Bolsa Família.** Brasília: 2004.

BRASIL. Lei Nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. In. **Diário Oficial da União** nº 80 de 26 abr. 2007. Brasília: Imprensa Nacional, 2007.

CUBA. *Constitución de la República de Cuba.*

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009.** Estabelece as diretrizes constantes do Anexo que serão norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal. Brasília: 2009.

FRANÇA. **Constituição da República Francesa.** 1791.

FRANÇA. **Plano nacional de Educação.** 1793

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920.** Reforma a Instrução Pública do Estado.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto nº 3.356, de 31 de março de 1921.** Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Pública.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei nº 2028, de 30 de dezembro de 1924.** *Estabelece medidas de caracter financeiro.*

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto 3858, de 11 de junho de 1925.**

SÍTIOS ELETRÔNICOS

www.anec.org.br

www.anped.org.br

www.anpae.org.br

www.dominiopublico.gov.br

www.cedes.unicamp.br

www.cuba.cu

www.cubaeduca.cu

<http://cpdoc.fgv.br>

www.esg.br

www.fgv.br

www.fondazionegramsci.org

www.fundar.org.br

www.gramsci.org

www.marxists.org

www.mec.gov.br/secad

www.mec.inep.gov.br

www.mds.gov.br

www.ibge.gov.br

<http://bdtd.ibict.br>

www.ipea.gov.br

www.pedroarrupe.com.br/02paginas/05pedagogia/paradigma.htm

www.periodicos.capes.gov.br

<http://portal.anec.org.br/>

www.planalto.gov.br

www.rioei.org

www.scielo.org

www.se.df.gov.br

