



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL SOB A ÓTICA DO
TRABALHO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO BRASIL**

Rio de Janeiro

2020

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL SOB A ÓTICA DO
TRABALHO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientador (a): Prof(a). Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2020

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M152 Maciel, Cosme Leonardo Almeida
Educação Integral e(m) Tempo Integral sob a ótica
do trabalho: concepções em disputa no Brasil / Cosme
Leonardo Almeida Maciel. -- Rio de Janeiro, 2020.
286f

Orientador: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2020.

1. Educação Integral. 2. Tempo Integral. 3.
Trabalho como princípio educativo. 4. Programas
federais de ampliação da jornada escolar. I. Coelho,
Lígia Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Cosme Leonardo Almeida Maciel

**Educação Integral em Tempo Integral sob a ótica do Trabalho: concepções
em disputa no Brasil**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17 / 02 / 2020

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(orientadora)

Profa. Dra. Vânia Motta
(avaliadora externa)

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier
(avaliadora externa)

Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa
(avaliadora interna)

Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva
(avaliador interno)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os profissionais trabalhadores da educação que cotidianamente, enfrentam as limitações impostas pelo capital e contribuem para a construção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser superior, que me deu forças e coragem para enfrentar os desafios ao longo do curso.

Aos meus pais, Gina Costa Almeida e Galvão Costa, pelas oportunidades e cuidados ao longo da vida!

Aos meus irmãos e demais familiares, pelo apoio constante nessa jornada.

A minha companheira de todas as lutas, Daniele Sá, grande incentivadora da minha vida, enquanto pesquisador.

Aos amigos e companheiros de trabalho do CIEP Municipalizado Ludevis Teixeira Bastos – 406, localizado no município de Casimiro de Abreu-RJ, pela amizade, incentivo e momentos compartilhados.

Aos professores do PPGEdu, por todas as trocas e possibilidades de aprendizagem ao longo desses quatro anos de formação.

Agradeço ainda a banca examinadora desse trabalho, em especial aos professores José Damiro de Moraes e Vânia Cardoso Motta, pelas contribuições ao longo de todo o processo.

Aos colegas do NEEPHI, grupo de pesquisa que tenho apreço, em especial a (o) s amigos(as): Valdeney Lima, Flávia Russo, Saraa Mol, Raphael Guillarducci e Flávia Martins, e tantos outros que fizeram parte dessa jornada.

A todos(as) os companheiros de turma (2016 – 2020) do PPGEdu/UNIRIO, pelas amizades construídas, pelas trocas, alegrias e desafios enfrentados durante este processo.

À estimada professora e orientadora Profa. Dra. Lígia Martha, pelas orientações, convivência, compreensão e parceria.

RESUMO

A presente tese analisa as apropriações do conceito de educação integral e o sentido atribuído ao trabalho nas políticas/programas federais de ampliação da jornada escolar, no Brasil. Como desdobramento, buscamos refletir sobre os limites e possibilidades de materialização de uma proposta de educação integral, nas condições postas pela realidade sócio histórica do Brasil, no horizonte da formação omnilateral, em que o trabalho enquanto princípio educativo tenha centralidade. Partimos das seguintes questões: qual o lugar da educação integral e do trabalho nos debates em torno da ampliação da jornada escolar para o tempo integral e nas políticas federais construídas nesse sentido, no Brasil contemporâneo? Como a educação integral e o trabalho foram apropriados pelas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, em momentos determinados da história educacional brasileira e que, de certa forma, 'iluminaram' os caminhos de propostas outras, no século XXI? Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que, em virtude da disputa pela hegemonia de diferentes projetos societários, são elaborados projetos educacionais permeados por valores representativos também de diferentes concepções político-filosóficas. Precisar o conceito de educação integral neste contexto e o papel do trabalho nas diferentes propostas formativas coloca em relevo as disputas políticas e ideológicas decorrentes do processo de hegemonia mundial do modo de produção capitalista e seus desdobramentos na contemporaneidade brasileira. No tocante ao método, optamos pelo materialismo histórico e dialético, mediante a utilização das categorias historicidade, totalidade e contradição. A escolha fundamenta-se em dois argumentos: primeiro, porque buscamos realizar um movimento de pesquisa sob a ótica do trabalho. Assim sendo, nos apropriamos da categoria trabalho pelo viés marxista, o que torna uma necessidade a aproximação com o referido método, na medida em que procuramos compreender a relação entre educação integral e trabalho em sua materialidade histórica e em diferentes conjunturas; segundo, porque pretendemos entender o conceito de educação integral numa perspectiva dialética, onde o macro e o micro se relacionam a todo tempo, num movimento contraditório de construção e (re)construção, ou seja, buscamos entender as múltiplas determinações que perpassam o objeto de pesquisa. A principal contribuição deste estudo é refletir sobre os limites e possibilidades de apropriação do trabalho, em seu sentido ontológico, também no ensino fundamental, sobretudo nas políticas federais de ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Neste sentido, procuramos evidenciar a ampliação do debate para além das questões que envolvem a relação trabalho e educação, presentes nas propostas formativas para o nível médio.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Programas Federais de Ampliação da Jornada Escolar.

ABSTRACT

The present thesis analyzes the full education concept appropriation and the assigned meaning to work at the federal politics/programs for school day extension, in Brazil. As an unfolding, we seek to think about the boundaries and materialization possibilities of a full education propose in the conditions posed by the socio-historical reality of Brazil, on the Omni lateral formation horizon, where the work as an educative principle has centrality. We depart from the following questions: What is the place of full education and of debate work around school day extension to a full time and into the federal politics build in that way, in contemporary Brazil? How the full education and the work were appropriation by the school day extension experiences in Brazil, in determined moments of Brazilian educational history and, in a way, 'enlightened' the roads to other proposes, in the XXI century? In this perspective, we depart from the presupposed of, in virtue of the dispute for the different societal hegemony project, educational projects are elaborated permeated by representative values also of different politic- philosophical conceptions. Precise the full education concept in this context the work role in the different formative proposals highlight the political and ideological dispute due to the world hegemony process of the capitalist way of production and its deployment in the Brazilian contemporaneity. In relation to the method, we opt for the historic and dialectical materialism, through the use of historicity categories, totality and contradiction. The choice underpin in two arguments: First, because we search to perform a research move under the work optics. Therefore, we get closer to the work category through Marxist bias, which turns an approximation necessity with the referred method, as far as we search to comprehend the relation between full education and work in its historic materiality and in different conjunctures. Second of all, because we intend to understand the full education concept into a dialectical perspective, where both macro and micro relation itself all the time, in a contradictory movement of construction and (re) construction, in other words, we search to understand the multiple determinations which cross this research object. The mayor contribution of this thesis is think about the boundaries and work appropriation possibilities, in its ontological sense, either in the elementary education, especially in the federal government expansion politics of day school to full time. In this sense, we search evince the expansion debate for beyond the questions that involves work and education relation, present in the formative proposals for the high school level.

Key words: Work and Education; Full Education; Full Time Education; Federal Programs for School Day Expansion.

RESUMEN

Esta tesis analiza las apropiaciones del concepto de educación integral y el significado atribuido al trabajo en las políticas / programas federales para expandir el día escolar en Brasil. Como resultado, buscamos reflexionar sobre los límites y las posibilidades de materializar una propuesta de educación integral, bajo las condiciones establecidas por la realidad sociohistórica de Brasil, en el horizonte de la formación omnilateral, en la cual el trabajo como principio educativo es central. Partimos de las siguientes preguntas: ¿cuál es el lugar de la educación integral y el trabajo en los debates sobre la extensión de la jornada escolar a tiempo completo y en las políticas federales construidas en este sentido, en el Brasil contemporáneo? ¿Cómo se apropiaron la educación integral y el trabajo de las experiencias de expandir la jornada escolar en Brasil, en ciertos momentos de la historia educativa brasileña y que, de alguna manera, "iluminaron" los caminos de otras propuestas en el siglo XXI? En esta perspectiva, partimos de la suposición de que, debido a la disputa sobre la hegemonía de diferentes proyectos sociales, los proyectos educativos se elaboran impregnados de valores representativos también de diferentes concepciones político-filosóficas. Para aclarar el concepto de educación integral en este contexto y el papel del trabajo en las diferentes propuestas formativas destaca las disputas políticas e ideológicas que surgen del proceso de hegemonía mundial del modo de producción capitalista y su desarrollo en el Brasil contemporáneo. Con respecto al método, optamos por el materialismo histórico y dialéctico, utilizando las categorías historicidad, totalidad y contradicción. La elección se basa en dos argumentos: primero, porque buscamos llevar a cabo un movimiento de investigación desde la perspectiva del trabajo. Por lo tanto, nos hemos apropiado de la categoría de trabajo a través de un sesgo marxista, lo que hace necesario abordar este método, ya que buscamos comprender la relación entre la educación integral y el trabajo en su materialidad histórica y en diferentes circunstancias; segundo, porque pretendemos entender el concepto de educación integral en una perspectiva dialéctica, donde lo macro y lo micro están relacionados en todo momento, en un movimiento contradictorio de construcción y (re) construcción, es decir, buscamos comprender las múltiples determinaciones que impregnan el objeto de investigación. La principal contribución de este trabajo es reflexionar sobre los límites y las posibilidades de apropiación del trabajo, en su sentido ontológico, también en la educación primaria, especialmente en las políticas federales para ampliar el día escolar a tiempo completo. En este sentido, buscamos resaltar la expansión del debate más allá de los temas relacionados con la relación entre el trabajo y la educación, presente en las propuestas de capacitación para el nivel secundario.

Palabras clave: Trabajo y Educación; Educación integral; Educación a tiempo completo; Programas federales para la expansión del día

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	– Ação Integralista Brasileira
ABE	– Associação Brasileira de Educação
ANL	– Aliança Nacional Libertadora
AEC	– Ações Educativas Complementares
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	– Bahia
CAICs	– Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	– Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEIs	– Centros de Educação Integral
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUs	– Centros Educacionais Unificados (CEUs)
CIACs	– Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente
CIEPs	– Centros Integrados de Ensino Público
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	– Conselho Municipal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CONAPLAN	– Conselho de Administração e Planejamento
DEIDHC	– Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DF	– Distrito Federal
DOM	– Diário Oficial do Município
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
ETIs	– Escolas Integradas em Período Integral
FAETEC	– Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEBEM	– Fundação do Bem-Estar do Menor
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEDHC	–	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GRE	–	Gerência de Educação
GESED	–	Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais
GT	–	Grupo de Trabalho
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF	–	Instituto Paulo Freire
IPTU	–	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MG	–	Minas Gerais
NEEPHI	–	Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
OLE	–	Observatório da Laicidade na Educação
ONG	–	Organização Não Governamental
OSCIP	–	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBH	–	Prefeitura de Belo Horizonte
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	–	Partido Democrático Trabalhista
PEA	–	Programa Escola Aberta
PEI	–	Programa Escola Integrada
PETI	–	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PGR	–	Procuradoria Geral da República
PHS	–	Partido Humanista da Solidariedade
PIB	–	Produto Interno Bruto
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PME	–	Plano Municipal de Educação
PMEd	–	Programa Mais Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação

PNME	– Programa Novo Mais Educação
POEINT	– Escola Municipal Polo de Educação Integrada
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PR	– Paraná
PROETI	– Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	– Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	– Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSB	– Partido Socialista Brasileiro
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PST	– Programa Segundo Tempo
PT	– Partido dos Trabalhadores
PSDB	– Partido da Social Democracia
RJ	– Rio de Janeiro
RME	– Rede Municipal de Educação
RS	– Rio Grande do Sul
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	– Secretaria de Estado de Educação
SIGPEI	– Sistema de Gerenciamento do Programa Escola Integrada
SMAED	– Secretaria Municipal Adjunta de Educação
SME	– Secretaria Municipal de Educação
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
SMPOG	– Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão
SP	– São Paulo
SSVP	– Sociedade de São Vicente de Paulo
STF	– Supremo Tribunal Federal
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TEIA	– Territórios, Educação Integral e Cidadania
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESPI	–	Universidade Estadual do Piauí
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	–	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

- Quadro I – Produções que abordam a relação trabalho e/ou educação integral no título.
- Quadro II – Documentos educacionais produzidos no período de 1930 – 1961.
- Quadro III – Constituições Federais de 1934 e 1937.
- Quadro IV – Fontes utilizadas para análise do pensamento-ação de Anísio Teixeira.
- Quadro V – Documentos produzidos no período de 1990 a 2000.
- Quadro VI – Funcionamento de uma unidade de serviços dos CAIC's.
- Quadro VII – Documentos produzidos no período de 2000 – 2015.

- Quadro VIII – Documentos referentes ao Programa Mais Educação 2007-2016.
- Quadro IX – Cadernos Pedagógicos do Mais Educação (2011).
- Quadro X – Documentos nacionais e internacionais produzidos durante o período 2015-2017.
- Quadro XI – Documentos referentes ao programa Novo Mais Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. Objeto de estudo, problematização	18
2. Questões de pesquisa e objetivos	22
3. Hipóteses de trabalho	25
4. Justificativa	25
5. Referencial teórico e metodológico	32
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO NO SOCIALISMO MARXISTA	47
1.1 O pensamento de Marx e Engels	49
1.2 O novo homem e a Escola Única do Trabalho em Krupskaya, Pistrak e Shugin	58
1.3 O pensamento de Gramsci	78
1.4 Educação Integral, Trabalho e Educação em Tempo Integral: entrecruzando pensamento e práticas no socialismo marxista	87
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: 1930 a 1961	90
2.1 A reforma educacional nas primeiras décadas do século XX	94
2.2 Educação integral e trabalho na década de 1940	123
2.3 O Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados de 1959 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	131
2.4 O processo educativo no período de 1930 a 1961: breves considerações	135
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO: “UMA PONTE PARA O FUTURO?”	140
3.1 Trajetória de Anísio Teixeira no cenário educacional brasileiro	143
3.2 A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	153
3.3 Trajetória de Darcy Ribeiro no cenário educacional brasileiro	164
3.4 A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública	168
3.5 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: desdobramentos para a contemporaneidade	175
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE: DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”	178

4.1	Evidências da reforma administrativa do Estado brasileiro no campo educacional: “Educação para Todos”?	181
4.1.1	Educação Integral, trabalho e tempo integral nos Centros de Atenção Integral a Criança (CAIC’s)	200
4.2	As políticas para o novo milênio e o movimento “Todos pela Educação” no Brasil	207
4.2.1	Educação Integral, trabalho e tempo integral no Programa Mais Educação (2007- 2016)	223
4.3	Educação integral, trabalho e tempo integral no programa “Novo” Mais Educação (2016-2018)	247
4.4	Da “Educação para todos” a “Aprendizagem para todos”: limites e contradições	264
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	278

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2003, ao ingressar no curso de licenciatura em História - Universidade Veiga de Almeida, no município de Cabo Frio/RJ. Este curso possibilitou-me refletir sobre diversas questões relacionadas à Educação, bem como aquelas específicas ao ensino de história. Porém, o que mais chamou minha atenção foi o processo histórico de construção da educação pública no país. Compreender os embates políticos na constituição dessa educação, no tempo e no espaço, contribuiu para que eu pudesse entender por que a escola pública, no Brasil, continua apresentando problemas de diferentes ordens.

Conclui a licenciatura no ano de 2005, mas somente em 2007 comecei a trabalhar como professor de História. Logo me deparei com uma realidade controversa - parecia que a escola não fazia sentido para os sujeitos nela envolvidos. Na ocasião, permanecia na instituição muitas vezes para além do meu horário, pois como estava iniciando minha trajetória profissional, o desejo de vivenciar o espaço escolar de forma intensa era muito vivo em mim. Conversava com alunos e funcionários, buscando compreender por que era tão difícil desenvolver um trabalho pedagógico consistente, que se refletisse no processo de formação dos alunos.

No ano seguinte, quando retornamos às atividades na mesma escola, tomamos conhecimento de que receberíamos um projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, em que esta instituição faria uso de três salas, em período integral. A notícia despertou meu interesse e logo procurei a direção para me inteirar das especificidades dessa experiência.

Na ocasião, fui informado de que se tratava de um projeto experimental da UFRJ, com o objetivo de implantar uma escola em tempo integral, visando formar pessoas que atendessem às vocações socioeconômicas locais. Interessado na proposta, coloquei-me à disposição do grupo e em seguida fui convidado pela coordenação desse projeto, juntamente com outros professores da rede, a integrar a equipe de trabalho. Assim começou o meu contato com a temática em questão – educação integral e(m) tempo integral.

Ao integrar a equipe, fui percebendo que a proposta era mais complexa do que eu imaginava, visto que se propunha a formar os alunos dentro de uma

perspectiva crítica, a partir da concepção materialista histórica e dialética de sociedade. Por esta via, a escola necessitava de uma estrutura muito peculiar, pois sua concepção diferenciada apontava para práticas igualmente diferenciadas, ou seja, não comuns nas escolas públicas que conhecia.

O trabalho efetivo nesse projeto e a prática que construímos revelaram questões que me moveram a produzir artigos¹, juntamente com outros professores da instituição, com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas nesse tempo.

Esse movimento abriu caminho para meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, no ano de 2012, quando pude refletir, de forma mais sistemática, sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral. O processo culminou com a defesa da dissertação intitulada “*Educação integral em tempo integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da UFRJ*”, em fevereiro de 2014, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Lígia Martha Coimbra da C. Coelho.

2. Objeto de estudo, problematização e justificativa

A partir da pesquisa concluída, reconhecemos potencialidades de continuidade do estudo, com destaque para o primeiro capítulo, intitulado “Conservadorismo, Liberalismo, Socialismo(s): educação e o conceito de *educação integral*”. O mesmo se propunha a entender como o conceito de educação integral foi desenvolvido historicamente e apropriado pelas concepções supracitadas nesse título. Apesar de o capítulo ter dado conta das demandas e pretensões daquela pesquisa, cujo foco era entender a materialidade da proposta do Instituto Politécnico da UFRJ, a temática se revelou bastante interessante para aprofundarmos o debate em seu aspecto teórico e conceitual, na medida em que nos fez pensar sobre a necessidade de um estudo mais denso, que colocasse em relevo a questão da

¹**Educação Integral e Currículo para o Ensino Médio Integrado: uma proposta em construção**, apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares, na UFMG/MG, em 2012; **A formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos**, publicado na Revista online Trabalho Necessário, nº 16, em 2013; **Educação Integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital**, publicado na Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, e, **Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016.

apropriação do conceito de educação integral nas políticas federais brasileiras de ampliação da jornada escolar, no século XXI.

Em termos teóricos e conceituais, reconhecemos que tratar da **temática** da *educação integral* nos remete a questões de caráter político-filosófico. Como já foi apresentado por outros pesquisadores (Paro, 2009; Moraes, 2009; Coelho, 2009), o conceito ganha densidade e características específicas quando entendido a partir de uma dada concepção de mundo, em sua materialidade histórica. Seguir essa linha de pensamento nos levou a indagações como: que sujeitos (no sentido lato do termo) se quer formar, quando se pensa em *educação integral*? Para atender a qual projeto de sociedade? Mediante quais pressupostos e linhas de ação?

No que tange à fundamentação teórica dessa análise que buscamos empreender, tomamos como principal referência as contribuições oriundas da concepção socialista marxista de homem e sociedade. Segundo Manacorda (2010), na perspectiva marxista não temos uma reflexão sistemática sendo desenvolvida pelos seus precursores sobre as questões pedagógicas. O que se tem a esse respeito resulta de abordagens realizadas de maneira esparsa, ao longo das obras de Marx e Engels, o que não quer dizer que a educação não tenha sido um tema relevante em suas análises, nem tampouco que não exista uma pedagogia marxiana².

Entendemos que pensar a relação educação-formação integral-trabalho pelo viés socialista marxista perpassa pela pretensão de superação da sociedade capitalista, pois a realização plena dos sujeitos envolve a garantia das condições materiais de existência e sabemos que isso não ocorre nesse modo de produção, que tem seu primado na apropriação privada dos meios de produção; logo, se sustenta na desigualdade e na alienação do trabalhador, a despeito do resultado do seu trabalho. Dessa forma, a educação integral, entendida como formação omnilateral, se articula com a categoria trabalho, na medida em que se constitui como principal atividade humana. Como reforça Frigotto (2012),

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos

² Este conceito é desenvolvido por Mário Alighiero Manacorda, na obra: *Marx e a pedagogia moderna*, para diferenciar o pensamento pedagógico construído pelo próprio Karl Marx e, as pedagogias construídas a partir de suas ideias, denominado por ele de marxistas. Neste sentido, existiria uma pedagogia marxiana (oriunda do próprio Marx) e uma pedagogia marxista (produzida por outros pensadores a partir do pensamento de Marx).

processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica. (p. 266)

A pedagogia marxista terá maior repercussão, principalmente na União Soviética, após a revolução de 1917, onde se constituirá importante referencial para a construção de um novo modelo educativo – com destaque, nessa perspectiva, para os trabalhos de Makarenko, Pistrak e Krupskaja. Como os marxistas entenderam o conceito de *educação-formação integral*? Qual sentido atribuíram ao *trabalho*, enquanto princípio educativo indispensável à educação omnilateral?

No que tange à *educação integral*, é possível afirmar que se trata de um conceito polissêmico, assim como *trabalho*, outro conceito que pretendemos colocar em relevo. Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Frigotto (2009), que afirma a necessidade de entender as ideias - a categoria *trabalho*, especificamente - dentro da realidade histórica em que as relações sociais são construídas, pois elas não surgem no vazio, e sim a partir de uma base material:

A opção do encaminhamento que darei ao texto busca no legado de Marx a compreensão de que não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade. Daí que, para Marx e Engels, nenhuma ideia, preconceito, ideologia ou teoria deve deixar de ser examinada, já que todas elas se constituem em elementos constitutivos da realidade e partem de determinadas práxis (alienadas ou críticas). (FRIGOTTO, 2009, págs. 168-169)

Por esta via de compreensão, entendemos que, com a afirmação do modo de produção capitalista ao longo da história, a tarefa de formar plenamente os sujeitos no horizonte da emancipação constitui-se um desafio político ideológico de resistência, pois o contexto atual é marcadamente desigual, fundamentado no individualismo exacerbado, na competição e no culto a um ideal de consumo não realizável para a maior parcela da humanidade, marcas de um ideário neoliberal que conquista cada vez mais corações e mentes, fundamentado na ideologia do empreendedorismo, ou seja, que é possível com muito esforço e trabalho, todos ascenderem socialmente e serem bem sucedidos em seus projetos de vida. Este quadro torna o desafio de uma educação omnilateral ainda mais difícil, sobretudo se pensado de forma isolada do quadro mais amplo de lutas pela superação das relações sociais capitalistas, conforme alerta Frigotto:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO, 2012, págs., 270-271)

O trabalho como princípio educativo, no horizonte socialista, representa importante aspecto para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana plena, que corrobore para com a construção de uma sociedade emancipada. Nos posicionamos desta forma, por entendemos que o trabalho, no contexto escolar, pode ganhar outros contornos, proporcionando vivências significativas para o educando, se ele se perceber como sujeito partícipe de uma sociedade determinada, no tempo e no espaço, por condições materiais acumuladas ao longo do processo histórico.

Todavia, entendemos - e trazemos tal aspecto como **problematização** ao estudo - que o trabalho vem sendo apropriado com outras intencionalidades, sobretudo no contexto atual, de busca por formação de mão de obra simples (capital social) para potencializar a capacidade produtiva, bem como por formação 'mais elevada' ('capital humano') para aqueles que já possuem uma dada qualificação, voltada à renovação de quadros para desempenhar funções mais complexas na cadeia produtiva (MOTTA, 2012). No entanto, ressaltamos que advogamos em prol do trabalho como princípio educativo, com a finalidade de contribuir para a apropriação dos conceitos e métodos científicos, levando em consideração as dimensões intelectual e laboral, ou seja, teoria e prática, tendo em vista compreendê-lo no contexto de hegemonia do capital; porém, para agir no sentido de sua superação:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para educação profissional nos termos da lei em vigor -, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são

subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

Assim, elegemos como **objeto de estudo** as políticas contemporâneas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil. A escolha passa pela necessidade de melhor situarmos tais categorias no universo educacional brasileiro - visto o caráter polissêmico que as permeia -, a fim de identificar as diferentes forças sociais que disputam hegemonia, seja para manutenção do status quo, ou para a sua ruptura, de forma que fiquem explícitos os conteúdos político ideológicos presentes nas apropriações que se fazem.

Trabalhos de natureza teórico-conceitual - no campo educacional - que se propõem a abordar a relação entre os conceitos de *educação integral e trabalho* são pouco explorados. Em boa medida, as teses, dissertações e artigos produzidos nas últimas décadas tem se concentrado em analisar políticas e práticas de tempo integral em que o conceito de educação integral e trabalho não se constituem como centro, apenas perpassam essa discussão, de certa forma 'neutralizando' essa potencialidade – conforme veremos no detalhamento do referencial teórico-metodológico, em seção posterior.

3. Questões de pesquisa, problema e objetivos

Com base no exposto propomos um esforço de reflexão, visando perceber as apropriações inerentes aos conceitos educação integral e trabalho nas diferentes políticas federais de ampliação da jornada escolar, no Brasil. Nessa perspectiva, delimitamos como **problema**: qual o lugar da educação integral e do trabalho nos debates em torno da ampliação da jornada escolar para o tempo integral e nas políticas federais construídas nesse sentido, no Brasil contemporâneo? Como a educação integral e o trabalho foram apropriados pelas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, em momentos determinados da história educacional brasileira e que, de certa forma, 'iluminaram' os caminhos de propostas outras, no século XXI?

Esse problema desdobra-se em questões específicas, tendo em vista clarificar o possível caminho a ser percorrido no processo de pesquisa:

1. Que apropriações de *educação integral* ocorreram no Brasil, na primeira metade do século XX?
2. Como *educação integral* e *trabalho* são apropriados nas experiências históricas de ampliação da jornada escolar, no Brasil, notadamente na segunda metade do século XX?³
3. Qual o sentido atribuído ao *trabalho* e à *educação integral*, enquanto elementos formativos, nas diferentes legislações educacionais no Brasil, no que tange ao ensino fundamental/educação básica?
4. Que apropriações estão ocorrendo no Brasil atualmente, haja vista a multiplicidade de experiências ditas e/ou inferidas como de *educação integral* realizadas no âmbito da educação escolar pública, por meio de políticas/programas federais de ampliação da jornada?
5. Quais os limites e possibilidades de desenvolvimento de uma proposta de *educação integral*, sob a ótica do *trabalho* em seu sentido ontológico, num contexto de hegemonia do capital, na contemporaneidade?

Assim sendo estabelecemos, como **objetivo geral**, analisar as apropriações de educação integral e o sentido atribuído ao trabalho nas políticas/programas federais de ampliação da jornada escolar, no Brasil. Como desdobramento deste objetivo geral, propomos refletir sobre os limites e possibilidades de materialização de uma proposta de *educação integral*, nas condições postas pela realidade sócio-histórica do Brasil, no horizonte da formação omnilateral, em que o *trabalho* enquanto princípio educativo ganha centralidade.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que, em virtude da disputa pela hegemonia de diferentes projetos societários, são elaborados projetos educacionais permeados por valores representativos também de diferentes concepções político-filosóficas. Precisar o conceito de educação integral neste contexto e o papel do trabalho nas diferentes propostas formativas coloca em relevo as disputas políticas e ideológicas decorrentes do processo de hegemonia mundial do modo de produção capitalista e seus desdobramentos na contemporaneidade brasileira.

³ Com destaque para a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, no estado da Bahia/BA, sob a influência e trabalho de Anísio Teixeira e também para os Ciep's. (Centros Integrados de Educação Pública), desenvolvida no estado do Rio de Janeiro/RJ, sob influência de Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980 e 1990.

A partir do objetivo geral já apontado, estabelecemos como **objetivos específicos**:

- Analisar a relação *Educação Integral e Trabalho* na concepção socialista, e no sistema educacional do dito “socialismo real”, com destaque para a experiência soviética.
- Compreender como as discussões em torno da *Educação Integral* e do *Trabalho* emergiram no Brasil, no início do século XX, momento marcante em termos de embate político pedagógico.
- Identificar o sentido atribuído aos conceitos de educação integral e trabalho nas experiências históricas de ampliação da jornada escolar, no Brasil, na segunda metade do século XX.
- Mapear e analisar as diferentes legislações federais, sobretudo no que tange à ampliação da jornada escolar, em que aparece a relação entre educação integral e trabalho.
- Analisar, levando em consideração diferentes conjunturas, como a educação integral é apropriada nas políticas/programas federais de ampliação da jornada escolar, no Brasil, e o sentido atribuído – ou não atribuído – ao trabalho, nessa apropriação.
- Refletir sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento de uma proposta de *educação integral* ser bem sucedida, no horizonte da formação omnilateral⁴, em um contexto de hegemonia do capital, na contemporaneidade educacional brasileira.

A escolha por perpassar momentos históricos diferentes - e destacados nos objetivos específicos -, se justifica pelo fato de entendermos que, marcadamente, representam conjunturas peculiares, revelando elementos importantes para compreendermos o processo de apropriação da *educação integral* em sua vinculação com o *trabalho*, tendo em vista desvelar as correlações de forças presentes nas conjunturas demarcadas em cada momento histórico.

⁴ *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265- grifos nossos).

Ressaltamos que a estrutura organizativa proposta para esta pesquisa não é uma novidade, visto que outros autores já realizaram trabalhos seguindo essa mesma orientação (COELHO, 2008; SILVA & SILVA, 2013). O que propomos, como diferencial, são (i) o trabalho com as fontes primárias para analisar, em diferentes contextos, a relação entre os conceitos de educação integral, trabalho e tempo integral; e (ii) o movimento de compreender, de forma articulada, a relação educação integral e trabalho, e sua apropriação nas políticas/programas federais de ampliação da jornada escolar, na contemporaneidade brasileira, tendo em vista os aspectos políticos e ideológicos presentes nas diferentes forças sociais em disputa.

4. Hipóteses de trabalho

A partir do problema de pesquisa, dos objetivos traçados para a tese e, ainda, do contexto de construção apresentado para sua elaboração, emergiram duas **hipóteses**:

1. Em diferentes conjunturas, o *trabalho* está presente nos projetos educacionais, refletindo concepções variadas, seja de forma explícita ou implícita, seja como exaltação, negação, ou simplesmente ‘naturalização e/ou silenciamento’.
2. As políticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral no Brasil, no século XXI, tem sido marcadas por uma concepção de educação integral cujo cerne está em preparar os sujeitos para atender as demandas emergenciais do mercado, conformando-os para uma nova sociabilidade do capital⁵, o que pode ser percebido por meio do sentido que tais políticas atribuem – ou não – ao trabalho.

5. Justificativa

Esta proposta de estudo, como já mencionado, se insere dentro da temática educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de inúmeras pesquisas no meio acadêmico (Coelho, 2009/2016); Cavaliere, 2009;

⁵ A sociabilidade corresponde à forma com que os “homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência”. (MARTINS, 2009, p.11).

Brandão, 2009; Moll, 2012; Silva & Silva, 2013), bem como no plano normativo, sobretudo após a promulgação de Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, lei de nº 9.394, instituída no ano de 1996.

Este movimento está relacionado à necessidade de se avançar em termos de qualidade da educação básica pública no Brasil, visto que percebem-se melhorias em relação ao acesso a essa educação, sobretudo no que tange ao ensino fundamental; entretanto, a qualidade, na permanência, ainda é uma barreira a ser ultrapassada. Acreditamos que essa qualidade perpassa, não só pela ampliação do tempo escolar, mas, principalmente, pela reflexão sobre quais concepções de formação humana podem permear essas propostas de jornada ampliada - tempo integral.

O conceito de educação integral não é uma novidade das políticas educacionais do nosso tempo. No Brasil, historiar tal conceito remonta à virada do século XIX para o XX, quando nos remetemos aos escritos de Rui Barbosa, que afirmava que a “vida completa” exige “educação integral” (Souza & Bonato, 2009). Também nos leva ao texto final do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado no ano de 1932. Neste documento, a expressão aparece em três momentos: a primeira, se referindo a Lamartine, ao tratar do tópico “valores mutáveis e valores permanentes”; na segunda, manifesta no tópico “educação, uma função essencialmente pública”, relacionando a temática da educação integral com a luta pela educação pública; na terceira aparição, o conceito de educação integral é mencionado em articulação com a necessidade de criação de uma estrutura educacional orgânica, em que ocorra a articulação entre os diferentes níveis de ensino. Essa questão é abordada no item “a questão da escola única”.

Depois, a expressão educação integral aparecerá algumas vezes, em legislações educacionais e documentos que dão suporte técnico pedagógico ao Programa Mais Educação (PMEd). Contudo, ele emerge em decorrência da aparição do conceito de tempo integral, e não com uma definição própria e clara do que se entende por educação integral.

Já a ampliação do tempo escolar como forma de promover maior qualidade ao ensino público vem sendo sinalizada, de forma oficial, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96). Conforme podemos perceber adiante, o tema é dominante em seu artigo 34, sendo reforçado no inciso 2º, ao afirmar que:

Art. 34º. 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. (...)
§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Anos depois, na Lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010, ao estabelecer como objetivos e metas para o Ensino Fundamental, amplia-se “progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de, pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Esta questão - do tempo integral atrelado ao mínimo de sete horas diárias - é reforçada, anos mais tarde, pela lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois possibilita o financiamento do tempo integral para todos os níveis desta etapa da educação, constituindo-se como política de Estado, já que, sendo lei, pode continuar vigorando, independente dos programas governamentais.

Nessa conjuntura, o Programa Mais Educação é lançado, em 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) como estratégia do governo federal, via Ministério da Educação (MEC), visando induzir a ampliação da jornada escolar do aluno. Conforme podemos perceber a partir do exemplo a seguir, diferentemente dos documentos citados até o momento, este relaciona a ampliação do tempo ao objetivo de “formar integralmente a criança, o adolescente e o **jovem**”, **em seu art. 1º., cujo parágrafo único pontifica que:**

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas 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. (Decreto n. 7.083, de 2010)

O conceito de tempo integral também aparece em outro importante documento, o Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024), quando estabelece como meta de número 6 “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Nessa perspectiva, não só o tempo integral se apresenta como uma política pública prioritária para a educação básica, como é apontado como condição necessária para o desenvolvimento qualitativo da educação pública no país (Maurício, 2009; Cavaliere, 2012; Moll, 2012).

Mais recentemente, destacamos o Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016, numa conjuntura política bastante complexa, e sobre a qual não nos detemos neste momento, mas que entendemos como fundamental à sua compreensão, pois tal portaria vem como parte de um pacote de medidas que são direcionadas não só à educação, como a outros setores basilares da sociedade, em termos de direitos. Assim, objetiva a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, mediante a ampliação da jornada escolar em cinco ou quinze horas semanais (BRASIL, 2016a).

O PNME foi instituído sob a justificativa de que as escolas de ensino fundamental não estão alcançando as metas estipuladas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, acredita-se que, ampliando o tempo de permanência dos alunos na instituição escolar, ou sob a sua responsabilidade, e desenvolvendo atividades pedagógicas de Matemática e Língua Portuguesa, esse quadro pode ser transformado em termos qualitativos. Conforme já pontuamos anteriormente, partimos do pressuposto de que, apesar do documento não fazer menção ao conceito de educação integral, ainda assim indica uma perspectiva formativa atrelada à ampliação da jornada escolar.

Os programas supracitados serão objeto de nossa análise, em capítulo específico. No que tange ao programa Novo Mais Educação, acreditamos que precisa ser investigado no bojo de ações implementadas pelo governo federal, dentro de determinado momento político, que se inicia com o impeachment da presidente Dilma, em 2016, até o findar do governo Temer, em 2018, e por isso deve ser compreendido em sua totalidade histórica.

O desenvolvimento desta pesquisa pode ser fundamental para, em termos conceituais, possibilitar debates que contribuam no fomento de propostas não

hegemônicas, na medida em que procuramos analisar a relação *Educação Integral e Trabalho*, tendo como fundamento a crítica marxista e, como horizonte, o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Além do mais, constatamos que a temática da *educação integral e(m) tempo integral* vem se constituindo como pauta permanente no cenário político-educacional brasileiro, seja na fala de políticos ao longo da história, ou em programas político-partidários, quase sempre como sinônimo de “educação de qualidade” (CAVALIERI, 2014). A conjuntura política atual corrobora para com a sua naturalização - como se todos compreendessem o conceito da mesma forma -, escamoteando as reais intenções e os projetos societários que o sustentam.

O momento histórico atual, sobretudo no campo educacional, necessita de estudos que se proponham a perfazer o percurso de (re)construção e de (re)apropriações político-ideológicas do conceito de educação integral – em uma perspectiva que inclui sua historicidade -, haja visto o risco de naturalização do consenso equivocado de que, quando falamos em *educação integral*, temos “todos” uma mesma compreensão e representação.

Consideramos que resgatar a construção histórico-política do conceito no Brasil e analisar as políticas/programas contemporâneos de ampliação da jornada escolar, bem como as concepções que as forjam, sob a ótica do trabalho, pode ser uma importante contribuição para os sujeitos que se encontram nas instituições escolares construindo o trabalho educativo, bem como para o avanço das pesquisas no campo. Mais do que isso, o presente estudo pode oferecer ferramentas conceituais que potencializem propostas para a materialização de uma educação integral comprometida política e ideologicamente, de maneira articulada aos movimentos sociais implicados na luta pela transformação da sociedade vigente, por uma outra hegemonia.

Como segundo argumento para respaldar e demonstrar a relevância da pesquisa que propomos, recorreremos às produções acadêmicas sobre a temática da educação integral e suas diferentes concepções. Nessa perspectiva, nos apoiamos no levantamento realizado por Sousa (2016), que mapeia as principais produções acadêmicas nesse sentido, no período de 1997 até o ano 2014⁶. Na ocasião, o autor

⁶ Realizamos, no ano de 2019 nova pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES e constatamos que os dados apresentados no estudo de Sousa (2016), não apresentou alterações que comprometam a utilização dos dados apresentados. Constatamos também que não existe nenhuma

conseguiu reunir 184 trabalhos distribuídos entre artigos, dissertações e teses, concluindo que existe maior incidência de dissertações abordando o tema.

O autor também especifica as palavras chave utilizadas na busca, nos fornecendo elementos indicativos de que o estudo que estamos propondo representa um campo aberto, com potencial para um ineditismo. Dessa forma, realizou o levantamento, privilegiando os conceitos de educação integral; tempo integral; educação integral em tempo integral; formação omnilateral e formação humana integral. Após o resultado obtido, ou seja, 184 trabalhos, ele criou três categorias e as distribuiu da seguinte forma, em três eixos: I - Estudos bibliográficos teórico-conceituais: 37 (20,1%); II - Estudos documentais: 30 (16,3%); III - Estudos de campo, de caso, etnográficos e pesquisa-ação: 117 (63,6%).

Conforme é possível identificar, os estudos incluídos nas primeira e segunda categorias são pouco numerosos, totalizando apenas 36,04%, em relação aos da terceira categoria, confirmando que a maior parte dos trabalhos acadêmicos resulta de análises de experiências concretas, materializadas por meio de implementação de políticas e programas isolados. Assim sendo, vale trazer a síntese de Sousa sobre o conteúdo dos trabalhos do item I, que também pode ser estendida ao item II:

Como é possível observar no Gráfico 1, apenas 37 (20,1%) estudos correspondem a estudos bibliográficos teórico-conceituais, tal como a dissertação que apresento. Estes tratam de estudos sobre o pensamento de determinados personagens históricos e/ou vertentes filosóficas educacionais, aproximação dos conceitos de educação integral e tempo integral, educação ambiental ou ecologia, educação religiosa, aspectos educacionais de artes e outras temáticas. Nenhum destes, porém, converge inteiramente com as diferentes concepções de *educação integral* historicamente estabelecidas, apontando de modo amplo sua trajetória até a contemporaneidade, como proponho no presente estudo. Desta forma, pretendo aqui apenas iniciar o preenchimento de uma lacuna importante na literatura educacional brasileira sobre a temática em questão. (SOUSA, 2016, p. 09).

Por fim, destacamos que Sousa disponibilizou as referências dos trabalhos por ele mapeados, podendo ser encontrados para consulta nos anexos de sua dissertação. Também pontuamos que, ao consultarmos o anexo, buscamos nos títulos dos trabalhos a palavra chave *educação integral* articulada a *trabalho*. Focamos nossa investida nos grupos I e II, visto que concentram as temáticas que podem ter maior proximidade com a nossa pesquisa. Dos 67 trabalhos, não

encontramos nenhum que fizesse essa combinação, especificamente no título; apenas seis apresentam, nesses títulos, categorias próximas das que nos interessam, conforme evidenciamos no Quadro 01, a seguir:

Quadro I – Produções que abordam a relação trabalho e/ou educação integral no título

Título	Autor	Ano	Tipo de trabalho	Considerações
Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em “Cempuis”	FLORESTA, Leila	2007	Artigo	Discorre sobre a experiência libertária, em que o trabalho também é um princípio educativo.
O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia	FERRETTI, Celso João	2009	Artigo	Reflete sobre o conceito de politecnia, com base nos pensamentos de Marx e Gramsci.
O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões.	MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula	2012	Artigo	Este artigo é o único que apresenta no título o conceito de trabalho, mas também enfatiza a perspectiva libertária.
Currículo integrado para o PROEJA	SYDOW, Bernnhard	2012	Dissertação	Aborda questões referentes ao currículo para a educação profissional de Jovens e Adultos.
O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho.	FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira.	2012	Dissertação	Analisa o Programa Mais Educação, sob a perspectiva do trabalho enquanto categoria ontológica.
Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	MOURA, Dante Henrique	2013	Artigo	O autor reflete sobre a proposta de Ensino Médio Integrado, problematizando se, de fato, a proposta potencializa a formação humana integral.

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Com base no exposto, constatamos que há necessidade de pesquisas mais densas que tratem, especificamente, da questão teórico conceitual que envolve a relação *educação integral* e *trabalho*, bem como sua apropriação nas políticas/programas federais de ampliação da jornada escolar, no ensino fundamental, pois atualmente os trabalhos que se propõem a realizar este movimento são poucos.

A maior parte dos textos acadêmicos tem se concentrado em analisar experiências concretas de escolas que dizem desenvolver propostas a partir de

outros referenciais e que não trazem, como pressuposto, o princípio educativo do trabalho. Cabe destacar que existe sempre a necessidade de atualização desses mapeamentos, pois, a cada ano, novos estudos são publicados. Neste sentido, este mapeamento nos serve de base para uma primeira avaliação, já deixando sinalizada a necessidade de um retorno ao levantamento de dados, provavelmente no formato de um 'estado do conhecimento' que mapeie dissertações e teses elaboradas no contexto ao que ora nos dedicamos.

6. Referencial teórico-metodológico

Em termos teóricos, como foi mencionado, temos como categorias centrais de conteúdo: *trabalho*, *educação integral* e *tempo integral*. Assim sendo, buscamos apresentar de forma sucinta os fundamentos que dão base para o uso de tais categorias.

Sobre o conceito de educação integral, partimos das palavras de Paro (2009), que considera o uso combinado das duas palavras um pleonasmo, pois “ou a educação é integral, ou não é educação” (p.13). Para o autor, esta distinção entre educação e educação integral expressa o senso comum que reduz o entendimento do que venha a ser, de fato, educar. Neste sentido, considera que a educação no Brasil, historicamente, tem sido tratada de forma simplista, ao manter metodologias utilizadas desde séculos passados, em que educar significava transmitir informações, conteúdos. Contrapondo-se a essa concepção de `escolar` e de educação, Paro ressalta que a educação deve estar comprometida com a apropriação da cultura - em seu sentido mais amplo - produzida e transmitida ao longo das gerações, ou seja, expressão da trajetória humana no processo de transformação da natureza. Ao considerar a educação nesses termos, entende que o processo educativo deve ser multidimensional, levando em conta os diferentes aspectos que constituem o gênero humano, ou seja, físico, moral, intelectual, estético, emocional e etc.

Nesta mesma direção, Saviani (2008) também considera que a função social da escola é proporcionar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e transmitidos historicamente. Neste sentido, a educação e, particularmente, a educação escolar, deve cumprir esta função, pois apesar dos sujeitos serem educados em outros espaços, a escola, por sua vez, possui uma

natureza própria; logo, o trabalho pedagógico realizado no interior da mesma, ou sob sua responsabilidade, é revestido de uma intencionalidade carregada de conteúdos político-ideológicos.

Assim sendo, ao pensar em ampliação da jornada escolar, bem como em perspectivas formativas, isto é, educação integral, não se pode perder de vista a natureza específica dessa instituição. Neste sentido, Saviani (2008) nos fornece importantes ferramentas conceituais, por meio do que denominou de Pedagogia Histórico Crítica, para pensarmos processos formativos que vislumbram não só a apropriação de conhecimentos mas, sobretudo, uma concepção de educação e instituição escolar que contribua para uma ação contra hegemônica, no contexto de hegemonia do capital. Apesar de não utilizar explicitamente o conceito de educação integral, o autor nos ajuda a refletir sobre uma concepção progressista de formação dos sujeitos, no contexto escolar. Assim, refletir sobre ampliação da jornada escolar por meio desse referencial, nos provoca a pensar na extensão da jornada para o tempo integral enquanto demanda formativa, ou seja, a permanência dos sujeitos na escola, ou sob sua responsabilidade por mais tempo, diariamente é determinada, sobretudo, por necessidades reais para uma formação mais ampla.

Por esta via, Coelho apresenta o debate a respeito da educação integral em tempo integral no Brasil, por meio de duas concepções – sócio histórica e contemporânea. A primeira parte do princípio de que a ampliação da jornada escolar deva considerar aspectos formativos; logo, a centralidade da escola no direcionamento das atividades inerentes à formação dos sujeitos não deve ser negociado, em hipótese alguma. Não quer dizer que outros espaços e sujeitos não possam participar do processo, mas sim que a instituição escolar, por meio dos seus profissionais, deva ter protagonismo.

Já a concepção contemporânea se caracteriza, sobretudo, pelo fato de flexibilizar a participação de outros sujeitos no processo formativo, sem necessariamente estar vinculado a instituição escolar, bem como proposta pedagógica da mesma. Outro ponto se refere à utilização de espaços para além do escolar, por meio de parcerias com diferentes setores da sociedade. Esta concepção parte do princípio de que educar integralmente só é possível mediante a participação dos educandos em outros espaços, pois consideram relevantes o que denominam de outros “territórios educativos”.

Assim sendo, nos apoiamos na concepção sócio histórica de educação integral, na medida em que reconhecemos a importância de outros espaços no processo formativo, porém não abrimos mão do primado da instituição escolar na condução desse processo. Conforme citamos anteriormente, a partir de Saviani (2008), consideramos educação o resultado de uma ação intencional, direcionada a um fim, por isso, por mais que outros espaços e sujeitos possam participar da formação dos educandos, os profissionais atuantes na instituição escolar devem ser responsáveis por organizar, planejar e orientar o processo formativo, em suas diferentes etapas.

Entramos assim em um segundo aspecto não menos relevante, que é a questão do trabalho enquanto princípio educativo. Como já nos referimos ao tema em seções anteriores, com base em Frigotto e Ciavatta, não focamos aqui na especificidade do trabalho no contexto escolar. Na verdade, compreendemos que, ao nos remetermos ao trabalho enquanto elemento importante no processo formativo, não podemos analisá-lo, metodologicamente, de forma isolada da totalidade. Nessa perspectiva, precisamos adentrar no debate sobre o mundo do trabalho, no contexto de hegemonia do capital.

Para tanto, nos referendamos nos escritos de Antunes (2009), presentes no livro “O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho”. Este livro é uma espécie de síntese de outras duas obras do referido autor, intituladas “Adeus ao Trabalho?” e “Sentidos do Trabalho”, em que reafirma suas teses e as atualiza, de acordo com nova conjuntura. O autor reafirma a centralidade do trabalho enquanto categoria explicativa para as transformações decorrentes das mudanças impostas pelo capital, ressaltando que alguns estudiosos - Gorz, 1980; Offe, 1980; Habermas, 1990 - apresentam teses que anunciam o fim do trabalho no mundo contemporâneo⁷, tendo como principal argumento a ideia de que vivemos na era da informação, sendo a comunicabilidade o principal aspecto a ser considerado para compreendermos o mundo atual.

Contrário às teses dos autores supracitados, Antunes (2009) rechaça essa linha interpretativa e reafirma a centralidade do trabalho, tendo em vista ser, esta, uma categoria ontológica; logo, responsável pela constituição do próprio gênero humano e, por isso, central em qualquer forma de organização social. Para ele,

⁷ Apesar das diferentes concepções e enfoques de análises.

quando se fala de crise do trabalho, deve-se fazer distinção entre ‘trabalho concreto’ e ‘trabalho abstrato’. O que está em crise é o trabalho abstrato, isto é, em sua forma alienada, desprovido de sentido humano e social, que impõe uma rotina degradante aos trabalhadores, intensificado com o processo de racionalização aplicada ao sistema produtivo na sociedade capitalista. Esta forma de trabalho sim, deve ser combatida e superada. Neste sentido, destaca que não se deve assumir posturas unilaterais, seja para negar o trabalho ou para cultuá-lo. O desafio que se impõe é identificar os diferentes elementos que caracterizam essa ‘nova morfologia do trabalho’, tendo em vista a construção de estratégias outras de luta para a classe trabalhadora.

Assim sendo, o trabalho continua central nas reflexões, mas não pode ser compreendido por meio de referenciais representativos de outras etapas do sistema capitalista⁸. Por isso, usa a expressão “classe que vive do trabalho”⁹ para identificar todos os trabalhadores que, por não serem donos dos meios de produção, precisam vender sua força de trabalho em diferentes setores e atividades da sociedade. Por esta via, entende-se “classe que vive do trabalho” como categoria mais ampla, tendo em vista dar conta das diferentes formas e relações de trabalho presentes na contemporaneidade. Ao operar com essa categoria, reconhece que não se pode restringir o mundo do trabalho ao espaço da fábrica, visto que a realidade se tornou muito mais complexa, contemporaneamente.

Levando em consideração esses pressupostos teóricos que Antunes nos traz, não podemos perder de vista esta realidade mais ampla do mundo do trabalho quando analisamos as políticas educacionais federais de ampliação da jornada escolar, pois o Estado, enquanto ‘educador intelectual e moral’, exerce importante papel na configuração de uma educação formal que corrobore para atender as demandas dessa nova sociabilidade, conforme analisamos em capítulo específico.

⁸ Dando continuidade a suas análises a respeito da centralidade do trabalho na contemporaneidade, em seu livro publicado em 2018, intitulado “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, o autor realiza o que denomina de “crítica da crítica”, para evidenciar o que nomeia de “nova morfologia do trabalho”. Neste sentido, atualiza suas teses, enfrentando os desafios postos pelas transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas. Contudo, reafirma a centralidade do trabalho e o “potencial transformador da classe trabalhadora do universo societal do capital”. (p. 87)

⁹ De acordo com Antunes (2018) “ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção, conforme definição marxiana” (p. 88).

Em concordância com o exposto, buscamos analisar fontes documentais, apoiando-nos no referencial teórico até aqui apresentado. No tocante ao método, optamos pelo materialismo histórico e dialético. A escolha fundamenta-se em dois argumentos: primeiro, porque buscamos realizar um movimento de pesquisa sob a ótica do trabalho. Assim sendo, nos apropriamos da categoria trabalho pelo viés marxista, o que torna uma necessidade a aproximação com o referido método, na medida em que procuramos compreender a relação entre educação integral e trabalho em sua materialidade histórica e em diferentes conjunturas; segundo, porque pretendemos entender o conceito de educação integral numa perspectiva dialética, onde o macro e o micro se relacionam a todo tempo, num movimento contraditório de construção e (re)construção, ou seja, buscamos entender as múltiplas determinações que perpassam o objeto de pesquisa.

Por esta via, as categorias metodológicas totalidade, historicidade e contradição (centrais no método do materialismo histórico e dialético) emergem como elementos fundamentais para a compreensão e análise do objeto de pesquisa, no panorama das relações sociais vigentes, marcado que é, pela hegemonia do capital.

A preferência pelo materialismo histórico e dialético também é uma escolha política e ideológica, pois converge com nosso anseio pelo desenvolvimento de uma educação pública que possibilite uma formação humana plena, capaz de promover a emancipação social.

No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. (MINAYO, 2008, págs. 107-108).

Essa forma de conceber o real está respaldada no pensamento de Marx e Engels, que romperam com a concepção idealista de mundo, dando ênfase à sua materialidade para explicar os fenômenos sociais. Nesta perspectiva, utilizamos as palavras de Frigotto (2004), para melhor situar o que entendemos como materialismo histórico:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (...) Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar um método dialético de investigação. (FRIGOTTO, 2004, p. 77).

Neste sentido, as principais categorias metodológicas que podem nos auxiliar nas análises a serem realizadas são historicidade; totalidade e contradição. Buscamos assim apreender o objeto em sua relação constante e dialética, levando em consideração as questões universais e particulares, entendendo-as como dimensões correspondentes ou antagônicas de uma mesma totalidade histórico-social. Por esta via, a pesquisa não corre o risco de ser uma mera abstração generalista, sem relação direta com a realidade concreta; tão pouco um “relato” idealista e isolado, desconexo das questões universais, sem possibilidade de ser uma referência para a intervenção em outras realidades (KUENZER, 1998).

Para melhor construir o arcabouço metodológico de nosso estudo, encontramos em Gramsci as bases teórica e conceitual para fundamentar, à luz da história, nossas análises da educação integral e sua relação com o trabalho em diferentes tempos e espaços.

Entender as contribuições de Gramsci para pensar o materialismo histórico requer um esforço de organização e articulação da totalidade de sua produção intelectual e ação política. Dessa forma pontuamos, na obra “Cadernos do Cárcere”, Volume I, sobretudo em seu capítulo primeiro, intitulado “Introdução ao estudo da filosofia”, alguns elementos que contribuem para nos apropriarmos do método.

Gramsci não trata o materialismo histórico de maneira isolada, mas demonstra a relação inseparável entre filosofia e política (filosofia da práxis), evidenciando que o materialismo histórico é uma forma de produzir conhecimento que reflete uma dada concepção de mundo, questionando o que historicamente se definiu como filosofia e filósofo, bem como a função social de ambos. Entende que a explicação se dá ao reconhecer os determinantes sócio históricos que, em cada época, corroboram para a construção de uma dada visão de mundo, e mais ainda, a qual extrato social estão servindo, os filósofos e do conhecimento que produzem e

transmitem. Neste sentido, problematiza o próprio status de filósofo como pertencente a um grupo iluminado:

E preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93).

Tendo como máxima o pressuposto de que “todos os homens são filósofos”, Gramsci questiona a filosofia como monopólio de um pequeno grupo na sociedade, entendendo que se trata de uma atividade inerente ao ‘ser’ do homem. Entretanto, como é possível observar na segunda parte da citação anterior, existem limites no que denomina de “filosofia espontânea”, cabendo ao pesquisador identificar como ela está presente na linguagem, no senso comum, na religião, ou seja, nas diferentes expressões humanas.

Ressalta que ao homem cabe ser sujeito da sua própria história, não seguindo simplesmente preceitos pré-determinados, sem deles se apropriar de forma crítica, de maneira a produzir uma concepção própria do mundo a qual pertence. Assim, notamos o viés político que permeia o método na construção de uma visão de homem e de sociedade. O ato de filosofar também é um ato político; por isso, toda filosofia e concepção de mundo devem ser revistas, pois refletem os interesses de quem as produziu e continua produzindo.

Ao realizar essa tarefa fundamental, é possível reconhecer que sua concepção de mundo se choca com outras, o que viabiliza o próprio ‘ser filósofo’, atividade que exige do sujeito um olhar crítico e instrumentalizado para a realidade vivida (GRAMSCI, p. 95, 1999)

Outro aspecto que o autor destaca é a linguagem, argumentando que ela também reflete uma dada concepção de mundo e, em contato com outros códigos linguísticos, estabelece relações de poder que posicionam desfavoravelmente aqueles que, porventura, possuem o domínio apenas da língua local. O fato de

dominar códigos linguísticos que permitem interagir com diferentes concepções de mundo possibilita discernir, entre as diferentes correntes de pensamento, aquilo que disputa a hegemonia da história mundial. Ao não dominar outros códigos, os sujeitos tendem a permanecer com uma visão limitada da realidade, “perpetuando teorias e práticas, em muitos casos, anacrônicas” (Ibidem, p. 95)

Assim como considera fundamental o domínio da linguagem como elemento de acesso ao mais elevado nível de informação - ‘formação’, permitindo assim uma visão de mundo menos influenciável pelas explicações folclóricas ou míticas, também considera fundamental a socialização do conhecimento já produzido sobre a realidade, nos diferentes campos. Ressalta que, em muitos casos, pode ser mais relevante divulgar conhecimentos já existentes, ante a produção de novos saberes (GRAMSCI, 1999).

Este é o papel fundamental da filosofia da práxis - contribuir para superação do senso comum, presente nos diferentes espaços - com destaque para a religião que, historicamente, vem cumprindo o papel de manter as massas nessa condição -, em direção ao que denomina de “bom senso”. Dessa forma, o autor considera que “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum” (Ibidem, p.97), e ressalta ainda a importância da não separação da filosofia em relação à política:

Contudo, não basta só constatar que filosofia e política caminham juntas e, por isso, refletem uma dada concepção do mundo. Mais relevante do que afirmar que toda crítica a uma concepção de mundo é um ato político, deve-se demonstrar, explicar, desvelar como em cada tempo histórico, diferentes sociedades construíram essa relação. Como identificar e explicar esse fenômeno? Como proceder de forma que façam emergir as especificidades inerentes à relação filosofia e política, em diferentes contextos? Para tais indagações, Gramsci faz os seguintes apontamentos:

Deve-se, portanto, explicar como ocorre este fato, a saber, que em cada época coexistam muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc. Isto demonstra o quanto é necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as principais intuições do mundo e da vida, fixando com exatidão o que se deve entender por “sistema”, a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral. Mas esta elaboração deve ser feita, e somente pode ser feita, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo

necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda esta história passada, mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e ainda exigir sua correção. (Ibidem, págs. 97-98)

Naquela conjuntura, para combater o pensamento de base religiosa que reforçava a separação entre a massa e os seus intelectuais, Gramsci propôs resgatar a filosofia da práxis marxiana, cujo cerne está em elevar as massas intelectualmente, não restringindo essa possibilidade a pequenos grupos:

A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (Ibidem, p. 103)

Mas como se dá, em Gramsci, o processo de superação do senso comum e a construção de uma concepção própria de mundo, de pertencimento a um dado extrato social? Ele responde a esta questão a partir da introdução do conceito de hegemonia¹⁰. A luta pela hegemonia, em diferentes estágios, se faz fundamental para a construção de uma concepção do mundo própria do indivíduo (autoconsciência) ou da classe social na qual se reconhece (consciência política), conforme podemos observar nas palavras a seguir:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (Ibidem, págs. 103-104).

¹⁰ A hegemonia e a coerção, os dois aspectos da dominação, são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de domínio e função de hegemônica. A função de domínio é desempenhada na sociedade política e envolve a coerção, em seus aspectos legais e mesmo policial-militar. A função hegemônica é desempenhada pela sociedade civil que tem a função de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, formando um bloco que integra as diversas forças sociais, fomentando a unificação ideológica e cultural da nação (bloco histórico) (MOTTA, 2012).

Na parte final da citação anterior, é possível inferir que a motivação de Gramsci, ao desenvolver a filosofia da práxis e também construir e orientar quanto ao procedimento metodológico para apreensão do real, sem dúvida, é a elevação das massas, tendo em vista a transformação social. Para tanto, ressalta a peculiaridade do historiador, frente ao desafio de construir um novo mundo:

Todavia, o historiador – com toda necessária perspectiva – consegue fixar e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz. (Ibidem, p. 113)

Pensar em transformação social, na perspectiva gramsciana, é considerar que os sujeitos são resultantes dos processos sócio históricos, das relações sociais constituídas em diferentes tempos-espacos. Neste sentido, o materialismo histórico é, também, dialético, na medida em que faz emergir as contradições inerentes ao devir humano. Apoiado na filosofia da práxis, o autor propõe outro caminho para a produção do conhecimento, assim como rompe com a ideia de existência de uma casta detentora do saber e que deve guiar as massas:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do *devenir*. O homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (Ibidem, p. 245)

Em síntese, após estas reflexões iniciais, consideramos que o materialismo histórico e dialético é o caminho mais apropriado para dar suporte teórico-metodológico à pesquisa proposta, por apresentar o pesquisador em inter-relação com o objeto; por relacionar o particular e o universal; por buscar as contradições internas do objeto; por procurar compreender a realidade objetiva, tendo como horizonte sua transformação e pela abordagem sócio histórica. Tais características correspondem, num primeiro momento, às demandas apresentadas até aqui.

Em termos procedimentais, os dados coletados ao longo deste estudo foram constituídos com base em **pesquisa bibliográfica** e **documental**. A **pesquisa bibliográfica** foi essencial para que pudéssemos ter contato com o material produzido e divulgado a respeito do tema, até o momento inicial da pesquisa, nos permitindo avançar nas questões ainda em aberto para possíveis investigações, até porque, de acordo com Oliveira (2007 apud PAIVA, 2018, p. 22):

A pesquisa bibliográfica constitui-se na busca de contribuições de diferentes pesquisadores em relação a determinado objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007). Por isso, ocorre ao longo de todo o processo de realização da pesquisa, tendo em vista que cabe ao pesquisador buscar dialogar com o material disponível sobre sua temática de investigação não somente no início, mas, principalmente, quando estiver analisando as informações obtidas. No momento inicial, a pesquisa bibliográfica contribuiu, principalmente, para o aprofundamento teórico e conceitual das categorias de análise do estudo e forneceu-nos elementos importantes para compreendê-las em uma perspectiva conceitual, bem como no contexto de políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar na contemporaneidade.

Já a escolha pela **pesquisa documental** justificamos tendo, como referência, o estudo de Cellad (2010), quando este argumenta que

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. (CELLARD, 2010, p. 295).

De acordo com Cellard (2010), a realização da pesquisa documental apresenta as seguintes etapas de desenvolvimento: (1) delimitar o contexto(s) histórico no qual o documento foi produzido e o universo sociopolítico do/dos autor/autores que o escreveu/ram; (2) ter clareza quanto à motivação do(s) autor/autores na elaboração do texto documento; (3) verificar a autenticidade e confiabilidade do texto; (4) averiguar a natureza do texto; (5) reconhecer os conceitos-chave e a lógica interna do texto; (6) analisar o documento por meio de inferências. Foi com este olhar que procedemos à seleção e análise dos documentos que serviram de base empírica para a realização da pesquisa¹¹, que está estruturada em quatro capítulos que perpassam por conjunturas históricas diferentes, no tempo e no espaço. Para maior clareza, optamos por fazer uma breve descrição dos capítulos, apresentando os objetivos específicos que os nortearam, bem como o caminho percorrido ao longo da pesquisa.

¹¹ Devido à grande quantidade de documentos selecionados, deixamos dentro de cada capítulo as informações referentes à identificação, justificativa e critérios de seleção dos mesmos.

No **primeiro capítulo**, focamos nosso estudo no pensamento socialista marxista¹², tendo como objetivo compreender como se desenvolveu a concepção de educação integral em sua vinculação direta com o trabalho. Para tanto, partimos dos escritos de Marx, Engels e Gramsci que versam sobre o tema, ainda que de maneira indireta no caso dos dois primeiros, pois existe uma ampla literatura que afirma que ambos não escreveram uma obra específica para tratar o tema educacional. Com relação a Gramsci utilizamos, sobretudo, o Caderno XII, presente no Volume II da sexta edição publicada em 2011 pela editora Civilização Brasileira que, tendo por título “Os intelectuais, princípio educativo, jornalismo” trata, especificamente, da formação dos intelectuais e de sua relevância para o processo revolucionário, no que tange à organização das massas.

Este mesmo movimento foi realizado para analisar a perspectiva marxista, em sua apropriação no processo revolucionário na União Soviética, sobretudo após 1917, quando é posto o desafio de formar o novo homem para uma sociedade em transição para o comunismo. Para tanto, utilizamos como fontes documentais as obras de Pistrack, Makarenko e Krupskaya, entre outros autores. O caminho percorrido contribuiu para revelar as contradições presentes no processo de construção do modelo educacional soviético¹³, pautado no trabalho enquanto princípio educativo.

No **segundo capítulo**, analisamos as apropriações do conceito de educação integral e o sentido dado ao trabalho nas diferentes propostas educacionais em disputa na primeira metade do século XX, no Brasil. Dessa forma estabelecemos, como primeiro recorte, a conjuntura que antecede a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932.

Analisamos documentos e fontes bibliográficas que nos forneceram elementos para entendermos a correlação de forças que marcou a disputa pela hegemonia no campo educacional, visto que, nessa conjuntura, os rumos da educação do país passaram a ser tratados enquanto questão nacional, por meio de

¹² Este capítulo é fundamental para as pretensões da nossa pesquisa, pois constitui as bases teórico, conceitual e empírico daquilo que assumimos como referência de educação integral, bem como do sentido atribuído ao trabalho enquanto princípio educativo.

¹³ Apesar de privilegiarmos, no primeiro capítulo, a questão educacional em seu viés marxista, cabe destacar que em diferentes lugares do mundo, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, o debate sobre a necessidade de articulação entre trabalho e educação escolar já estava posto. Seja por meio da concepção socialista, ou pela visão liberal, como acontecia nos Estados Unidos. Optamos pela reconstituição da trajetória marxista, por este se constituir como referencial importante na apropriação que buscamos das categorias trabalho e educação integral.

instituições específicas¹⁴. Por esta via, identificamos diferentes forças como (i) o movimento integralista, para analisar e demarcar uma expressão do conservadorismo no campo político e educacional nacional; (ii) o movimento anarquista, muito forte neste contexto, no que tange à formação dos trabalhadores e de seus filhos, bem como a fundação do Partido Comunista no Brasil, também se constituindo como referência para analisar e igualmente demarcar a inserção dos socialista(s) no debate e (iii) o movimento da Educação Nova, como forma de entender a influência do pensamento liberal neste contexto.

Dedicamos atenção especial às obras de Anísio Teixeira, visto que exerce grande influência no pensamento educacional brasileiro e também por dedicar boa parte dos seus escritos a refletir sobre os rumos da educação no Brasil, assim como os resultados de experiências concretas que colocaram em relevo o debate sobre o aspecto formativo, inclusive da educação integral. Também abordamos a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, instituição que desempenhou papel importante na conformação de um projeto educacional mais amplo para o Brasil, na medida em que catalisava as principais questões inerentes à temática.

No **terceiro capítulo**, analisamos experiências históricas já citadas anteriormente: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os Cieps, enfatizando a segunda metade do século XX. Apesar de constituírem experiências determinadas no tempo e no espaço, ambas se tornaram referências importantes no cenário nacional, no que tange à discussão da ampliação da jornada escolar para o tempo integral no início do século XXI. Neste sentido, as categorias tempo escolar, educação integral e trabalho, ao se fazerem presentes nos documentos e nas experiências dessas duas instituições escolares, de certa forma trazem elementos que iluminam o debate sobre a educação integral, em sua relação com o trabalho, nos programas federais de ampliação do tempo escolar, na contemporaneidade brasileira.

No **quarto** e último capítulo, direcionamos nossas reflexões para o debate que envolve a relação trabalho, educação integral e tempo integral na contemporaneidade. Optamos por analisar a concepção de educação integral e o

¹⁴ Criação do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1931.

sentido atribuído ao trabalho na(s) política(s) federal(is) de ampliação da jornada escolar, no Brasil.

Assim sendo, inicialmente dedicamos as análises aos Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescente (CIAC's), posteriormente transformados em CAICs, implementados na década de 1990, na conjuntura da reforma do Estado brasileiro; e, em seguida, ao Programa Mais Educação, considerando as especificidades em que o mesmo é instituído e desenvolvido, ou seja, a conjuntura do período entre 2007 a 2016. Por último, chegamos ao Programas Novo Mais Educação, ação oficial do governo federal para ampliação da permanência das crianças na escola, ou sob sua responsabilidade, visando contemplar a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Procuramos relacionar essas políticas às mudanças ocorridas no cenário mundial, sobretudo no que tange à atuação do organismos multilaterais, em que, por meio de diferentes ações, o governo foi dando outra feição às políticas sociais, incluindo a Educação.

Por esta via, analisamos documentos importantes dos organismos internacionais que tiveram como enfoque proposições sobre o campo educacional para os países em desenvolvimento. Também analisamos ampla legislação educacional, que, ao longo das últimas três décadas, materializaram-se por meio de ações e programas governamentais, e nos dedicamos aos documentos e ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil¹⁵, com destaque para o movimento Todos Pela Educação e o CENPEC, voltadas para a educação e, especificamente para educação integral nas propostas de ampliação do tempo escolar.

Por fim, retomamos o conceito de educação integral, porém tendo em vista reafirmar a necessidade do princípio educativo do trabalho - em seu sentido ontológico -, como elemento fundamental e necessário para a construção de uma política de ampliação da jornada escolar direcionada aos filhos de trabalhadores, desde as séries iniciais, numa perspectiva contra hegemônica e emancipatória.

Assim, trazemos à reflexão os limites e possibilidades de desenvolvimento de propostas com este viés, no Brasil, tendo em vista o contexto atual de hegemonia do

¹⁵ A partir de uma concepção gramsciana, a sociedade civil se constitui como espaço privilegiado das disputas pela hegemonia, por meio dos diferentes aparelhos privados de hegemonia.

capital, colocando em cena como tais políticas foram desenvolvidas, nas últimas décadas, pelo Estado brasileiro e considerando o estágio atual do capitalismo aqui vigente.

Com essa estruturação e iniciando este processo investigativo, nos perguntamos: Por qual 'caminho' caminhar?

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL NO SOCIALISMO MARXISTA

O presente capítulo objetiva realizar dois movimentos: (i) demarcar os aspectos teóricos do pensamento marxista socialista que servem de fundamento à pesquisa desenvolvida e (ii) analisar o pensamento-ação do socialismo marxista, em diferentes conjunturas, tendo em vista identificar os principais elementos que dão subsídios/origem às categorias centrais que orientam as análises contidas na investigação - Educação Integral e Trabalho -, pondo em relevo as correlações de força materializadas em cada contexto histórico determinado, levando em consideração que o pensamento-ação socialista marxista nos servem de referencial teórico e também de fonte histórica.

Estruturamos o capítulo em quatro seções. Na primeira, selecionamos escritos de Marx e Engels, com destaque para texto de 1866, intitulado “Instruções aos delegados”, em que encontramos, de forma mais detalhada, a concepção de Marx sobre educação e o papel do trabalho fabril na formação da juventude. Outros escritos de Marx e Engels, entre eles, “Princípios do Comunismo”, de 1847 e “Anti-Dühring, III, cap. V, Estado, família, educação”, de F. Engels e O Capital, Vol. I, de Marx, produzidos ao longo de suas trajetórias, também estão presentes, pois, apesar dos dois autores não escreverem obras específicas sobre Educação, o tema aparece de forma espaçada em vários de seus escritos.

Na segunda seção¹⁶, analisamos o pensamento-ação socialista marxista na conjuntura revolucionária da Rússia, a partir de 1917. Por meio de abordagem contextualizada, procuramos por em relevo as correlações de força na qual a temática da educação estava envolvida. Com esta finalidade, utilizamos como fonte, sobretudo, os escritos de Krupskaya, Pistrak e Shulgin, tendo em vista as questões suscitadas por estes autores no debate sobre o papel da escola na formação do novo homem.

Contudo, cabe ressaltar que esses intelectuais foram influenciados, em boa medida, pelas ideias desenvolvidas por Lênin. A própria Krupskaya, em seus textos,

¹⁶ Nesta seção buscamos analisar a relação entre educação integral e trabalho, no projeto educacional desenvolvido na Rússia, após a Revolução de 1917. Um dos desafios postos pela revolução foi a formação do novo homem, visando uma sociedade em transição para o comunismo. Assim sendo, o período que vai de 1918 a 1931 representa o primeiro momento onde as bases desse projeto educacional são construídas, tendo em vista a realização dessa tarefa.

menciona as inúmeras vezes em que dialogou com Lênin a respeito de diferentes temáticas do campo educacional, inclusive reconhecendo que alguns dos seus artigos foram sugeridos por ele, como por exemplo “Educação Pública e Democracia”, publicado em 1915 (KRUPSKAYA, p. 175, 2017).

Tomamos por base dois documentos divulgados no ano de 1918 – Declarações do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia e Declaração Sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho -, uma vez que ambos estabelecem bases para as mudanças a serem implementadas no sistema educacional soviético¹⁷. Em seguida, recorremos a textos de Krupskaya, presentes na obra supracitada, a saber: Sobre a questão da escola socialista (1918); A questão da educação comunista (1921); As tarefas da escola de primeiro grau (1922) e Sobre o Politecnismo (1929).

Por último, recorremos aos trabalhos de Moisey M. Pistrak e Viktor Shulgin, pois ambos foram, juntamente com Krupskaya e Lunacharskiy (1875-1933), responsáveis pela construção das bases para a nova educação socialista. Em relação a Pistrak, selecionamos a obra “Escola-Comuna”, publicada em 1924 sob sua organização, e “Ensaio sobre a escola politécnica”, de 1929, que aprofunda suas reflexões sobre o tema. Em relação a Shulgin, além da participação no livro “Escola-Comuna”, também selecionamos a obra “Rumo ao Politecnismo”, de 1930, que trava um importante debate com Pistrak e outros interlocutores da época sobre a escola associada ao trabalho produtivo.

Em relação às escolhas dos textos dos pedagogos soviéticos, estabelecemos como critérios, (i) a temática abordada, levando em consideração a proximidade com o objeto de pesquisa e (ii) a questão temporal. Os primeiros textos representam a fase em que as bases estavam sendo lançadas. Já o de 1929, reflete um momento de maior maturação do pensamento soviético, a partir das experiências desenvolvidas.

Na terceira seção, nossa atenção se volta ao pensamento - ação de Gramsci. Por meio de seleção de materiais, objetivamos analisar seus escritos - Caderno XII, volume II, em especial, e algumas cartas escritas no período do cárcere - que

¹⁷ No Brasil, a dupla de documentos foi publicada recentemente pela editora Expressão Popular, como anexos do livro “A construção da Pedagogia Socialista”. Lançado no ano de 2017, reúne vários textos produzidos por N. K. Krupskaya, tratando de diferentes questões inerentes ao campo educacional e perfazendo um percurso que vai de 1899 até 1938.

versam sobre a temática educacional, porém compreendendo de forma contextualizada a conjuntura em que o autor está inserido. Assim, buscamos no pensamento gramsciano elementos que indiquem o sentido atribuído ao trabalho, numa proposta educativa cujo cerne é a emancipação humana.

A opção por cada momento histórico supracitado se justifica pelo fato de apresentarem conjunturas fundamentais, no que tange ao avanço teórico-prático do pensamento-ação comunista de base marxista. Na segunda metade do século XIX, são construídas essas bases. Já na primeira metade do século XX, o campo teórico tem muitos avanços, sobretudo pelas contribuições de Gramsci, ao reinterpretar e atualizar categorias analíticas desenvolvidas por Marx, em parceria com Engels. Em relação à experiência proporcionada pela Revolução de 1917, trata-se de um marco na história do movimento operário e do próprio marxismo. Pela primeira vez se instituiu um Estado, sob a direção dos Bolcheviques, é claro, mas, com ampla participação popular (operários e camponeses). Não por acaso, os acontecimentos de 1917 são elevados a um patamar superior para a História universal, por sua repercussão, direta e indiretamente, em diferentes espaços, no século XX (Hobsbawm, 1995).

Neste sentido, podemos afirmar que o período de transição que vai de 1917 a 1931 foi bastante prodigioso no campo educacional e analisar as políticas educacionais desse período se faz tarefa significativa e necessária.

Por fim, fechamos o capítulo fazendo um balanço sobre possíveis entrelaçamentos do pensamento-ação socialista marxista nessas diferentes conjunturas, tendo em vista a delimitação de uma concepção de educação integral e de trabalho enquanto princípio educativo que possa nos servir de base para analisar as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil, no que tange à apropriação de ambos os conceitos.

1.1 O pensamento de Marx e Engels

Conforme enunciamos anteriormente, nesta seção buscamos resgatar escritos de Marx e Engels com o objetivo de identificar elementos que nos ajudem a compor um quadro teórico consistente no que tange aos conceitos de educação integral e trabalho, no contexto escolar, produzidos por essa matriz político-filosófica. No entanto, antes de entrarmos propriamente nessas análises, cabe uma ressalva a

respeito da Educação para esses autores. O tema encontra-se disseminado por suas obras, não existindo um estudo específico realizado por Marx e Engels que dele trate, especificamente. Também cabe destacar que o debate envolvendo a temática da relação educação e trabalho não foi inaugurado por ambos. Antes dos referidos autores, outros estudiosos já sinalizavam este caminho como possibilidade real e eficaz. É o caso de Robert Owen, e também dos intelectuais libertários.

Neste sentido, iniciamos nossas análises partindo do texto escrito por Marx, em 1866, intitulado “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”¹⁸. Este documento foi produzido por ocasião dos preparativos para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, que seria realizado no mesmo ano, em Genebra. Entre os temas abordados no texto aparece o tema da Educação, no item quatro, cujo título é “Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)”. Nele, Marx esboça alguns princípios que deveriam ser levados em consideração, no que tange ao processo educativo. Por esta via, Marx abre seção, contextualizando o modo como a indústria, naquele tempo, se inclinava a absorver a mão de obra infantil:

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. (Marx, Instruções aos delegados, 1866).

Marx entende o movimento da indústria moderna de inserir crianças e jovens no processo produtivo como algo necessário, sobretudo a partir dos nove anos. No entanto ressalta que, sob o domínio e os preceitos do capital, esse processo se apresenta de forma degradante, nociva ao desenvolvimento dos sujeitos¹⁹. Também

¹⁸ Apesar de sua relevância para nossas análises, o documento citado não foi lido durante o Congresso da AIT, fato confirmado pela ausência de registros de sua leitura, nas atas do evento. Embora, conforme atesta Manacorda (2007) “A resolução de Genebra não tinha feito mais do que assumir a proposta sobre ensino tecnológico associado ao ensino intelectual, ao trabalho manual e à ginástica, que Marx, impossibilitado de participar do Congresso, expusera por escrito em suas *Instruções aos Delegados*, de agosto de 1866” (p. 98).

¹⁹ A situação real, na metade do século XIX, era de que as crianças pertencentes às classes trabalhadoras ainda não possuíam qualquer direito ou possibilidade concreta de acesso ao ensino escolar, reservado às classes possuidoras, e já haviam perdido a possibilidade de participar da única forma de ensino a eles reservada por séculos ou milênios, isto é, aquela que se desenvolvia, não em instituições educativas expressamente reservadas ao desenvolvimento humano das crianças, ou escolas, mas diretamente no trabalho, junto dos adultos, na produção artesanal ou campesina. (MANACORDA, 2007, p. 99)

é possível identificar, no último período do parágrafo, sua inclinação em defender que todos devam trabalhar para produzir sua existência, assim como essa atividade deve dar conta das dimensões intelectual e manual.

A partir desse excerto, podemos inferir que o autor reconhece a potencialidade formativo-pedagógica presente no trabalho de crianças e jovens desenvolvido dentro das indústrias, mas considera fundamental que haja uma organização rígida, no sentido de respeitar a etapa de seu desenvolvimento, focando não na *produtividade em si*, mas no *trabalho enquanto uma atividade vital inerente ao ser humano*, constituidora de sua própria existência. Neste sentido segue o texto, construindo critérios para organizar a relação entre educação e trabalho fabril, quando desenvolvido por crianças e jovens nesses espaços laborais:

Devem ser divididos em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração. (Ibidem)

Como podemos observar, Marx estabelece um aumento progressivo do número de horas de permanência das crianças e jovens na realização do trabalho produtivo, respeitando as limitações física e psicológica dos mesmos. Também ressalta a importância de se estabelecerem leis que regulamentem este processo, visto que as relações de produção eram pautadas pela exploração acentuada do trabalho humano, devido a existência de uma legislação frágil, no que tange à regulamentação do trabalho, sobretudo o infantil. Na próxima citação, constatamos que muitos trabalhadores não tinham consciência do tipo de educação que seria melhor para o desenvolvimento de seus filhos; por isso, as leis poderiam auxiliar neste processo:

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas

circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (Ibidem).

Marx ressalta a necessidade de um conteúdo de classe na formação das novas gerações de trabalhadores, colocando o futuro da classe operária condicionado às escolhas realizadas naquele contexto. Assim, ressalta o papel fundamental das leis como forma de proteger crianças e jovens da realidade degradante a que seriam submetidas no processo produtivo. Na parte final do excerto, o autor entra na reflexão sobre o papel do Estado²⁰ como espaço de disputa na materialização dos interesses da classe trabalhadora, questão bastante cara ao movimento socialista²¹.

Nesse contexto, ressaltamos que Marx via a importância do Estado como fundamental, mesmo permeado pelos valores burgueses, a partir de suas próprias contradições, ao estabelecer leis que restringissem a exploração das crianças no processo produtivo industrial, e até mesmo familiar. Em várias ocasiões, ele denuncia o tratamento que os pais davam a seus filhos, considerando-os como propriedade e estabelecendo uma relação de autoridade em que os filhos eram postos em condições análogas a sujeitos escravizados. Por isso afirma que “nenhum pai, nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação”, definindo o que entende por educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

²⁰ Marx via o Estado como necessário para a construção do comunismo; já os libertários, acreditavam que a emancipação total dos trabalhadores viria com o desaparecimento integral do Estado. As divergências entre diferentes tendências no interior da AIT, no que se refere ao papel político da Associação e o sentido de sua atuação no cenário internacional, levou à cisão do movimento socialista. Em 1872, Bakunin é expulso da AIT.

²¹ Não pretendemos dar conta de forma aprofundada dessas questões, no presente espaço. Devido à amplitude do tema e necessidade de realizarmos um recorte para atender as demandas específicas de nossa pesquisa, optamos por focar nos aspectos do pensamento marxista no que tange ao tema educacional. No entanto, ressaltamos que Marx e Engels representavam uma tendência, dentro do movimento operário, em disputa pela hegemonia da condução das lutas. Neste sentido, destacamos que a Associação Internacional do Trabalho se constituía como espaço de disputa em que as correlações de forças se alteravam, conforme atuação dos seus membros e os acontecimentos que se davam de forma mais ampla no mundo do trabalho.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (Ibidem)

A partir desse fragmento, inferimos uma possível concepção de educação integral. Marx considera aspectos de diferentes dimensões no processo formativo dos sujeitos. Identificamos que a mente, o corpo e os princípios das ciências, bem como a capacidade de execução de atividades manuais devem compor a educação das crianças²²; contudo, não fica evidente, por meio desse trecho, o que o autor entende por cada uma das dimensões especificadas²³. Mas, como um sujeito do seu tempo, Marx escreve a partir da realidade vivida. Quando propõe uma “educação física” a partir do modelo militar, acreditamos que sofre influência de uma conjuntura bastante belicosa. O fato é que, notadamente, considera fundamental a relação entre trabalho manual e intelectual, ou seja, trabalho e educação devem caminhar de forma articulada em qualquer projeto educacional para os filhos dos trabalhadores.

Por fim, finaliza o item quatro do documento em questão, abordando o tema do financiamento dos custos escolares e reafirmando os elementos que devem compor a escola para educar os filhos dos trabalhadores. Reforça a necessidade de abolir toda forma de exploração do trabalho infantil e das demais pessoas, sobretudo no período noturno:

[...] Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte **pagos pela venda dos seus produtos**. [...] A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. [...] É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei. (Ibidem - grifo nosso).

²² A pressão da nova ordem social estabeleceu dois canais básicos de intercâmbio do adulto com a criança: 1. A burguesa emergente foi levada a criar escolas urbanas, não monásticas para que seus filhos dominassem os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética e pudessem assim, habilitarem-se a condição de adultos dirigentes. 2. O segundo canal foi a percepção de que a criança pobre e os filhos bastardos teriam valor como mão de obra barata, o que contribui para desenvolverem-se cuidados com a infância visando a diminuição da mortalidade[...] Com essa visão pragmática, capitalista, é que a infância começa a ter um espaço social mais definida (AMARILHA, 2002, p. 128).

²³ Os libertários foram mais dedicados às questões educacionais. Na mesma década, em 1869, Bakunin vai escrever o texto “Instrução Integral”, onde apresenta, de forma bastante detalhada, elementos para uma educação socialista. Como naquele momento ainda não havia ocorrido a cisão entre ele e Marx, podemos inferir até que ponto os aspectos presentes no texto, de alguma forma, não expressam uma concepção hegemônica dentro da Associação Internacional do Trabalho.

Observamos que Marx vê possibilidade da escola se sustentar, em parte, por meio da venda dos produtos resultantes do próprio trabalho das crianças. Apesar de não aparecer de forma explícita neste documento, Marx em outras ocasiões vislumbrava a possibilidade do Estado financiar²⁴ parte dos custos escolares, pois considerava difícil a manutenção das crianças nas escolas sem que essa possibilidade fosse vislumbrada. Argumentava que, diante da realidade de vida bastante sofrida dos operários, a tendência natural seria a de as famílias direcionarem os filhos ao trabalho, em detrimento da escola. Contudo, o fato de defender uma educação mantida pelo Estado não quer dizer que não percebia os limites dessa relação. Nesse sentido, argumentava que a educação não deveria ser tutelada pelo Estado. Em termos pedagógicos, conteúdo e forma deveriam ser determinados pelos professores, a partir dos interesses que representavam.

Finalizamos a análise do item quatro do documento destacando que o mesmo não nos oferece elementos para elencar uma perspectiva ampla e clara do que seria uma proposta educacional, na concepção socialista marxista. Para isso, precisamos recorrer a outros escritos de Marx e Engels, tanto da juventude quanto de sua fase mais madura.

Ao analisarmos os escritos de Marx e Engels no que tange a esse aspecto, precisamos considerar elementos mais amplos, enfrentados durante a segunda metade do século XIX. A afirmação do modo de produção capitalista e o processo de expansão do capital aprofundaram a divisão social do trabalho, acirrando ainda mais as tensões políticas e sociais na Europa. Por esta via, ambos os autores, ao tratarem do aspecto formativo, levavam em conta essa questão, sob a hegemonia do capital, visto seu caráter degradante e desumanizador. Desde seus primeiros escritos, Marx e Engels denunciavam essa realidade:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente a todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada

²⁴ Marx e Engels, já no Manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848, defendiam uma “educação pública e gratuita para todas as crianças”.

segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe. (F. Engels, Princípios do Comunismo, 1847).

Engels enxergava a necessidade dos trabalhadores conhecerem o processo produtivo em todas as suas etapas e ramos, o que permitiria o desenvolvimento de seus sentidos e aptidões. Assim sendo, observamos que a formação completa dos sujeitos perpassa pela superação das diferenças de classe impostas pelo modo de produção capitalista, ou seja, a superação da divisão social do trabalho é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos completos. Em outra passagem, Engels também relaciona a questão da divisão do trabalho com a formação de homens completos:

Basta consultar os livros de Robert Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de **formar homens completos**. (F. Engels, Anti-Dühring, III, cap. V, Estado, família, educação, p. 128, 2011 – grifo nosso)

Neste fragmento, o autor resgata os escritos de Owen, socialista utópico e pioneiro no desenvolvimento de proposta educacional, associando trabalho produtivo e educação. Na acepção de Engels, tal combinação carrega o germe para uma educação do futuro, que possibilitaria o desenvolvimento de homens completos. Mas cabe destacar que não se trata de qualquer trabalho: o mesmo deve ser realizado em condições que respeitem as limitações dos sujeitos, em detrimento da realidade degradante imposta pelo capital, na conjuntura do século XIX.

Retornando ao texto “Princípios do Comunismo”, de 1847, encontramos uma fala mais contundente de Engels, em defesa da relação entre educação e trabalho, em que o autor se posiciona de forma favorável a essa combinação, desde o momento em que a criança adquire maior autonomia em relação a seus pais, ou seja, levando em consideração que se trata de uma realidade onde os filhos dos trabalhadores muito cedo precisavam trabalhar para contribuir com a manutenção da família, inferimos que o autor se refere a uma idade abaixo dos nove anos, conforme mencionamos em outros escritos de Marx e do próprio Engels:

Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições

nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado. (F. Engels, Princípios do Comunismo, 1847).

Sobre a associação entre trabalho e educação, Marx também se posicionou em diferentes momentos. Iniciamos com alguns fragmentos do Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho, realizado em 1869:

A discussão avançou após a proposta de ratificar a resolução do Congresso de Genebra, que exige a combinação do trabalho intelectual com o físico, os exercícios físicos com a **formação politécnica**. Ninguém se opôs a este projeto. (K. Marx, Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT – grifo nosso).

Neste fragmento, observamos que existe uma retomada dos debates ocorridos no Congresso da AIT, realizado em 1866. Como analisamos no início do capítulo Marx, ao escrever as “Instruções aos delegados”, documento que foi lido e debatido naquele congresso, já esboçou sua defesa por uma educação que combinasse trabalho intelectual e manual, exercícios físicos e educação tecnológica. Aqui, observamos que ele reafirma todos estes princípios; porém ao invés de educação tecnológica, utiliza a expressão “formação politécnica”, conforme destacado na citação acima²⁵. Mas, o que ele quer dizer com formação politécnica?

A **formação politécnica**, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. (Ibidem – grifo nosso)

Essa formação, segundo o autor, esteve na pauta dos escritores representantes do proletariado, sendo também assimilada pelos burgueses. No excerto apresentado, ele não oferece muitos elementos que nos ajudem a defini-lo, com maior precisão. No entanto, com base nos fragmentos analisados até o momento, tanto em Marx como em Engels, podemos inferir que a formação politécnica se opõe à perspectiva burguesa de associação do trabalho com a

²⁵ Não entraremos aqui no debate existente entre autores marxistas, sobre a utilização dos termos “Educação Tecnológica” ou “Politécnica”. Sobre o tema, existe uma ampla literatura que pode ser consultada para maiores aprofundamentos. Interessa-nos, particularmente, entender a relação entre trabalho e educação, no que tange à formulação de uma proposta de educação integral, ou formação completa dos sujeitos, nos textos marxianos. Para todos os efeitos, utilizamos a expressão “Formação Politécnica”, baseando-nos em Frigotto, 2012 e Saviani, 2008).

educação. Neste sentido, ela deve ser permeada por uma concepção que rompa com a fragmentação entre conhecimento e ação, trabalho manual e intelectual.

Outro ponto a se considerar refere-se à necessidade de se conceber o processo formativo de maneira a que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos e princípios da ciência; que leve em consideração as diferentes etapas do processo produtivo e não apenas uma parcela específica. Engels já havia chamado a atenção para este aspecto, colocando-o como condição para a formação do homem completo. Analisando mais detalhadamente o próprio fragmento, menciona uma dada “interpretação errônea da burguesia” a respeito da formação politécnica. Neste sentido, podemos afirmar que o que Marx entende por formação politécnica vai de encontro à concepção burguesa de educação hegemônica à época.

Nessa perspectiva, é interessante fazer um paralelo com os relatos produzidos por Marx em “O Capital”, volume I, acerca da realidade enfrentada pelas crianças na Inglaterra. Após o parlamento inglês instituir as leis fabris, em 1844, a frequência das crianças à escola passou a ser obrigatória. Assim sendo, só poderiam ser empregadas nas fábricas, aquelas que a frequentassem um mínimo de horas, ao longo do semestre precedente à sua contratação por um empregador. Marx faz a seguinte descrição a esse respeito:

A frequência à escola deve ocorrer entre 8 horas da manhã e 6 da tarde. Para ser contada dentro das 150 horas, cada frequência diária não deve ser de menos de 2 ½ horas nem de mais de 5. Nas circunstâncias costumeiras, os meninos frequentam a escola pela manhã e pela tarde, 5 horas por dia, durante 50 dias, e, após o decurso dos 30 dias, quando se atinge a frequência legal de 150 horas e eles, no seu modo de dizer, deram seu livro, retomam à estamperia onde permanecem por 6 meses, findos os quais se torna obrigatória nova frequência a escola; voltam então a ela para repassar o livro etc. Muitos meninos frequentaram a escola durante as 150 horas prescritas, ao voltarem a ela, ao fim de sua permanência de 6 meses na estamperia não sabem mais do que sabiam quando começaram ... Naturalmente, esqueceram tudo o que aprenderam na sua frequência escolar anterior. (Marx, O Capital, Vol. I)

A realidade degradante descrita pelo autor releva a forma como a burguesia concebia a combinação entre educação e trabalho naquela conjuntura: uma realidade marcada pela exploração extrema do trabalho infantil, em que a educação escolar era oferecida por força da lei que obrigava uma certificação mínima de

frequência. Na parte final da citação, Marx denuncia que a frequência à escola não se convertia em aprendizagem, pois ao retornarem após o período de trabalho, as crianças já não se lembravam do que supostamente teriam aprendido, ou seja, não se apropriavam do conhecimento. Neste sentido, Marx e Engels, bem como outros integrantes da Associação Internacional do Trabalho, tinham bastante clareza²⁶ de que a educação oferecida pela burguesia aos filhos dos trabalhadores não poderia contribuir para a emancipação da classe operária; por isso, uma proposta alternativa e coerente aos interesses do movimento operário se fazia urgente.

Apesar dos avanços obtidos em termos teóricos, no que se refere à perspectiva socialista de educação em sua vinculação com o trabalho, em termos práticos o movimento ficou marcado pela realização de experiências educacionais isoladas, com destaque, principalmente, para a atuação dos socialistas libertários. Este quadro só será modificado, apenas no início do século XX, com a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia. Sob a liderança dos Bolcheviques, pela primeira vez na história, se tentará por em prática uma política de âmbito estatal, de base socialista, conforme passamos a analisar na próxima seção.

1.2 – O novo homem e a Escola Única do Trabalho em Krupskaya, Pistrak e Shulgin

A leitura dos clássicos sustentava a ideia de uma revolução protagonizada pelo proletariado e em formações sociais onde as forças produtivas estariam bastante desenvolvidas. Contraditoriamente, porém, a Revolução de 1917 “ocorreu numa formação social de revolução capitalista tardia, rural e ainda com características fortemente feudais, com um governo monárquico e absolutista” (LOMBARDE, 2017, p. 294). Neste sentido, a Revolução de Outubro foi um marco, universalmente conhecida pelo seu caráter potencializador de movimentos políticos revolucionários em diferentes tempos/espacos (HOBBSAWM, 2003). Neste sentido, concordamos com Bittar e Ferreira (2011) ao afirmarem que

É possível que em nenhum país do mundo contemporâneo no começo do século XX a educação tivesse tomado a dimensão que tomou na Rússia Soviética, assumindo importância decisiva para a

²⁶ Apesar das divergências internas no que tange a temas como: relação entre trabalho produtivo e educação, ou sobre a participação do Estado no financiamento da educação dos filhos da classe trabalhadora.

construção do socialismo. O entrelaçamento da educação com as condições materiais da sociedade, a necessidade do vínculo entre teoria e prática, segundo o princípio marxista, talvez nunca tenham estado tão claros quanto nesse período singular que foi o início da revolução bolchevique. (p. 381).

Por outro lado, esse momento histórico deixou grande desafios para a construção de uma nova sociedade e do novo homem comunista: no campo político, enfrentar a contra revolução interna, materializada na guerra civil, que contou com apoio externo de potências capitalistas do ocidente, como Inglaterra e Estados Unidos; no campo educacional, o desafio de abolir a “velha escola” (caráter classista e método autoritário), mas sem deixar de aproveitar tudo que dela fosse útil à construção da educação socialista, superando os vícios da velha escola e da cultura pequeno-burguesa e, também, enfrentar a resistência dos professores formados nessa velha escola, cuja dificuldade de construir uma nova concepção de mundo e de sujeitos que se queria formar passava por abrir mão, em boa medida, de suas próprias convicções pedagógicas, adquiridas ao longo de suas trajetórias, em detrimento da compreensão do que seria o comunismo e os caminhos para se forma o novo homem comunista:

Por isso seria extremamente incorrecta a simples assimilação livresca daquilo que dizem os livros sobre o comunismo. Os nossos discursos e artigos de agora não são uma simples repetição daquilo que se disse antes sobre o comunismo, pois os nossos discursos e artigos estão ligados ao nosso trabalho quotidiano e multilateral. Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em brochuras e obras comunistas, não vale absolutamente nada, porque prolongaria o antigo divórcio entre a teoria e a prática, esse antigo divórcio que constituía o mais repugnante traço da velha sociedade burguesa” (LENINE, 1980, p. 387)

Partindo desse contexto, iniciamos nossa incursão sobre as transformações educacionais ocorridas na Rússia, após 1917²⁷, partindo da compreensão sobre o

²⁷ Ao tratar do primeiro período pós-revolucionário na Rússia (1917-1930), no qual se inseriu a ação de Lênin, Franco Cambi realçou o “forte entusiasmo construtivo” e a “vontade de profunda renovação das instituições”, marcado principalmente pela ação de Lounatcharski (1875-1933) e de Krupskaja (1869-1939). Nesse período, de acordo com ele, conviveram aspectos de ativismo pedagógico com os pressupostos marxistas de educação, principalmente no que diz respeito à proposição da escola única do trabalho. No entanto, a aplicação desse pressuposto basilar do marxismo, segundo ele, “raramente ultrapassou uma organização do trabalho artesanal (carpintaria ou culinária) e não foi possível conjugar realmente o trabalho intelectual com o produtivo, de modo a colocar em execução os princípios cardinais da teoria marxista” (CAMBI, 1999, p. 558). As conquistas, de acordo com esse autor, foram conseguidas mais na batalha contra a velha escola, como a abolição do seu conteúdo religioso e nacionalista, e dos seus métodos de ensino. (BITTAR & FERREIRA JR, 2011, p. 391).

que seria a “Escola Única do Trabalho”, instituída por meio da Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia, em 16 de outubro de 1918, por meio do boletim de número 225, emitido pelo mesmo órgão. De acordo com o artigo primeiro desse documento, a Escola Única do Trabalho corresponderia a todas as escolas pertencentes ao sistema russo o que, para nós, corresponde à educação básica:

Artigo 1º. É atribuído o nome ‘Escola Única do Trabalho’ a todas as escolas da República Socialista Federativa Soviética, que estejam na jurisdição do Comissariado do Povo para a Educação, com exceção das instituições do ensino superior. (DECLARAÇÃO DO COMITÊ EXECUTIVO CENTRAL DE TODA RÚSSIA, 1918, p. 275).

Este documento estabelece a organização do sistema educacional russo em diferentes aspectos, sobre os quais não entraremos de forma detalhada neste espaço. Suas principais medidas são (i) instituir a educação pública e gratuita para todas as crianças entre 6 e 17 anos (artigo 2º); (ii) tornar a frequência obrigatória para alunos em idade escolar (artigo 4º) e (iii) proibir o ensino de qualquer credo religioso no interior da escola (artigo 6º).

A partir do item número dois do documento em questão, denominado *Princípios fundamentais da escola do trabalho*, são apresentadas as bases dessa Escola Única do Trabalho:

Artigo 12º. Na base da vida escolar deve estar o **trabalho produtivo**, não como meio de pagamento dos gastos de manutenção das crianças e não só como método de ensino, mas especialmente como **trabalho produtivo socialmente necessário**. Ele deve ser fortemente organizado em **ligação com o ensino**, lançando a luz do conhecimento a toda a vida circundante. Gradualmente sendo cada vez mais complexo, devendo ir além do entorno imediato da vida da criança com uma **ampla variedade de formas de produção**, até as mais complexas. (DECLARAÇÃO DO COMITÊ EXECUTIVO CENTRAL DE TODA RÚSSIA, 2017, págs. 278-279 – grifos nossos)

Conforme destacado, o trabalho aparece em dois momentos associado à produção, reforçando a ideia de sua vinculação com a escola. Este vínculo fica mais evidente na segunda parte do fragmento, quando associa o trabalho produtivo ao ensino. Podemos notar, também, que a atividade do trabalho realizado pelas crianças, de fato, se refere à produção de algo que corresponde a uma necessidade do grupo ao qual se insere. Identificamos também que existe certa progressão no que tange a apropriação de diferentes formas de produção - das mais simples às mais complexas.

Mas, qual concepção sustenta a relação entre trabalho produtivo e escola, na experiência soviética? Ao longo de dois longos incisos do mesmo artigo, são apresentados vários elementos que dão materialidade à proposta de articular a instituição escolar ao trabalho: organização coletiva; realização de atividades relevantes para o grupo e a sociedade; atividade de caráter criativo; construção de um ambiente alegre, livre da violência; inserção das crianças em todas as atividades da vida escolar, ou seja, “o trabalho produtivo coletivo e a organização de toda a vida da escola devem formar os futuros cidadãos da República Socialista” (p. 279).

No artigo 13º, aparece outro conceito que representa importante indicativo quanto à concepção que deve sustentar a escola única do trabalho. Nele consta que “o ensino na **escola do trabalho** tem caráter de educação geral **politécnica** em ambas as etapas, sendo que a **educação estética e física** ocupam um lugar destacado” (p. 279). As expressões destacadas, apropriadas de forma articulada, podem indicar uma dada concepção de educação integral, ou seja, o ser humano pensado de forma integral, em suas múltiplas dimensões. No entanto, se faz necessário pensar sobre essas dimensões de forma articulada ao conceito de politecnicidade, pois o mesmo carrega, em si, uma concepção muito particular.

Neste sentido, o artigo 13º aponta para uma escola onde o trabalho produtivo socialmente necessário tem um papel relevante na vida e no processo formativo dos sujeitos. Porém, não se trata de qualquer trabalho, mas de atividade criativa - que seja expressivo na produção da existência individual e coletiva.

Por último, entramos num terceiro aspecto, sobre o qual nos debruçamos ao longo desta pesquisa: trata-se do tempo escolar. Como o tempo escolar se configura na escola do trabalho, neste primeiro documento? No artigo 16º, encontramos algumas informações significativas a este respeito:

Artigo 16º. Qualquer que seja o programa de trabalhos escolares para os estudantes, na escola de primeiro grau ela não deve exceder, nos primeiros 3 anos, a 4 horas e, nos restantes dois anos, a 5 horas, sendo que no segundo grau não excederá 6 horas. (p. 281)

Como é possível perceber, o tempo de permanência das crianças sob a responsabilidade da escola, em atividades direcionadas, apresenta um aumento progressivo, de acordo com cada nível de ensino. As crianças do segundo grau chegariam a um total de seis horas diárias de atividades. Mas, cabe ressaltar que

essa não é uma realidade que dê conta de todas as experiências do período de transição. Conforme veremos adiante, algumas escolas funcionavam como internatos; outras, variavam conforme as condições proporcionadas em cada localidade. Havia distinções entre escolas urbanas e rurais. O fato que queremos demarcar é que o tempo de permanência das crianças na escola não era uma questão marginal, pois estava em pauta nos diferentes espaços de construção do projeto educacional socialista.

Dando continuidade a nossas investigações, chegamos ao documento “Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho”, também publicado em 16 de outubro de 1918, com a assinatura de A. Lunacharsky. Trata-se de uma versão ampliada do item dois da Deliberação do Comitê Executivo Central – conforme já analisado. Dessa forma, ele nos fornece elementos para melhor compreendermos o que se buscava em termos de construção pedagógica de uma nova escola:

A **nova escola** deve ser não somente **gratuita em todos os níveis**, não apenas **acessível**, mas deve ser, o mais rapidamente possível, **obrigatória**, e para fortalecer-se solidamente, ela deve ser, ainda, **única e do trabalho**. (p. 287 – grifos nossos)

Nesse fragmento são reforçados aspectos presentes na deliberação, como gratuidade, acessibilidade e obrigatoriedade. Mas ele também enfatiza que a solidez dessa escola está no fato de ser “única” e, sobretudo “do trabalho”. Na continuidade do mesmo parágrafo, coloca-se uma importante questão:

O que significa que a escola deve ser única?
Isto significa que **todo o sistema** de escolas regulares, do **jardim da infância até a universidade**, constitui em si uma **única escola**, uma única escada contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em um **único e mesmo tipo de escola**, e começar sua educação igualmente; significa que **todas elas têm direito a avançar** pela escada até seus níveis mais altos. (Ibidem, p.287-grifos nosso)

Diferente do que destacamos no documento anterior, neste, a escola única deve contemplar todos os níveis do ensino, inclusive o universitário. Assim sendo, a trajetória formativa por meio da instituição escolar é tomada como projeto unitário, pressupondo uma relação contínua e complementar nos seus diferentes níveis.

Outro elemento fundamental é o caráter universalista da política educacional que se busca instituir. A escola deve ser a mesma para todos, ou seja, sem distinção

de classes, o que é bastante coerente com a perspectiva socialista que sustenta o projeto educacional proposto. Assim sendo, constata-se que a educação escolar é assumida como direito de todos²⁸.

O papel da escola no processo de transição da sociedade capitalista para a socialista era colocado como uma demanda fundamental do Estado Soviético. Ressalta-se que essa nova escola deve ser pautada pelo trabalho enquanto princípio educativo. É interessante que se reconhece que nos países capitalistas essa associação já é uma realidade, o que torna ainda mais urgente sua materialização na Rússia:

A **nova escola deve ser do trabalho**. Para a escola do Estado soviético, que está em **processo de transformação** do regime **capitalista para o socialista**, isto é, naturalmente, ainda mais obrigatório do que para as **escolas dos países capitalistas** avançados, ainda que também lá seja percebida tal necessidade, e em algum nível concretizada. (Ibidem, págs. 288-289 – grifos nossos)

Nos fragmentos que se seguem, o documento apresenta diferentes argumentos sobre a importância do trabalho se associar à educação escolar:

A **psicologia é o primeiro fundamento** e nos ensina que apenas algo assimilado ativamente é verdadeiramente assimilado. A criança deseja **mobilidade**; permanece forçada em estado de imobilidade. Ela **assimila** com extrema facilidade os conhecimentos quando eles lhe são dados em forma de **jogos ou trabalho ativo e alegre**, os quais com orientação hábil unem-se; no entanto ela é ensinada pelo livro e pelo ouvido. A criança orgulha-se com a obtenção de qualquer habilidade prática, mas a ela não é dada nenhuma. (Idem, p. 289 – grifos nossos)

Conforme exposto, destacam-se aspectos do ‘ser’ criança, como o desejo de mover-se, a facilidade que tem em assimilar o conhecimento por meio de jogos ou atividades descontraídas. No entanto, o modelo educacional anterior caminhava no sentido oposto, focando a imobilidade, assim como a aprendizagem por meio da audição e dos livros. Destacam-se ainda elementos positivos no que tange à presença do trabalho na escola, como a necessidade dos sujeitos se apropriarem de

²⁸ Cabe ressaltar que não devemos cair numa visão idealista ao analisarmos o documento. As realidades econômica, social e política eram bastante complicadas no Rússia, após 1917. Havia resistência de pequenas frações burguesas, guerra civil, fome assolando multidões e etc. No campo educacional, as limitações eram variadas, desde as condições materiais à resistência de professores formados na lógica do estado czarista.

conhecimentos teórico-práticos que permeiam suas vidas. Assim sendo, o trabalho agrícola ou nas empresas pode ser potencializado no contexto escolar:

Outra fonte da tendência para a moderna e avançada escola do trabalho é o desejo imediato do estudante em familiarizar-se com **aquilo que ele mais precisa na vida**, com aquilo que nos tempos atuais joga papel dominante nela, como o **trabalho na agricultura e nas empresas** em todas as suas diferentes formas. (Ibidem, p. 289 – grifos nossos)

O trecho anterior pode dar margem a interpretações equivocadas, no que se refere ao trabalho no contexto escolar ser associado a “empresas”, uma “fábrica” ou à própria “atividade agrícola”. Pode pressupor uma perspectiva educacional voltada à preparação para o trabalho, uma espécie de treinamento, de apreensão de uma determinada habilidade para executar uma função no setor produtivo; mas não é nesse sentido que se pensa educação escolar e trabalho no projeto soviético. Isso fica bastante evidente na citação a seguir:

[...] Mas em geral **o objetivo da escola do trabalho de forma alguma é o treinamento** para este ou aquele ofício, mas a **educação politécnica**, que dá as crianças, na prática, o conhecimento dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte na oficina escolar ou na fazenda escolar, em parte nas fábricas, usinas e semelhantes. (Ibidem, p. 290 – grifos nossos)

A proposta de uma educação envolvendo o trabalho produtivo precisa ser compreendida a partir do conceito de politecnia. O mesmo é o oposto à ideia de educação para o trabalho enquanto treinamento e especialização. A educação politécnica parte do princípio de que os sujeitos devem se apropriar dos conhecimentos teórico-práticos que envolvem os diferentes ramos da produção, considerados fundamentais para uma sociedade. Assim sendo, a educação politécnica está comprometida com o desenvolvimento multilateral dos sujeitos, contrapondo-se à perspectiva burguesa de caráter unilateral.

Neste sentido, o trabalho produtivo é considerado elemento central e supervalorizado no processo formativo. Ele precisa se relacionar à vida econômica do país:

[...] Nós damos uma importância especialmente grande ao trabalho no qual se baseia o ensino na nova escola, devendo ser trabalho verdadeiramente produtivo, com **participação verdadeira do**

estudante na vida econômica do país. (Ibidem, p. 294 – grifos nosso)

Contudo, jamais deve perder seu caráter pedagógico e formativo. Assim sendo, a figura do professor como aquele que acompanha e orienta se faz necessária e não deve ser diminuída diante de outras demandas. As atividades produtivas correspondem a um plano organizado pedagogicamente, precisam ser expressão de ações planejadas intencionalmente, tendo em vista o pleno desenvolvimento das crianças:

Entretanto, este trabalho realizado sob acompanhamento do professor **nunca perderá seu caráter pedagógico**; é inaceitável que ele tome formas nocivas para a saúde ou que ele não seja intencionalizado, todo tempo, para ampliação tanto dos hábitos físicos, como também do conhecimento. (Ibidem – grifos nosso)

Em síntese, o documento nos fornece muitos elementos que reforçam o trabalho enquanto aspecto fundamental nessa nova escola que se quer construir. Mas essa tarefa se entrelaça com o estabelecimento de um projeto mais amplo de construção da sociedade socialista, em direção ao comunismo. Neste sentido, destacamos outros elementos do campo educacional mencionados no documento que, de forma direta e/ou indireta, contribuem para a consecução desse objetivo: “construção de uma força coletivizadora, que forja a unidade do proletariado”; “estabelecimento de relações fraternais e amorosas entre professores e alunos”; “nenhum castigo pode ter lugar na escola renovada”; “participação do estudantes nos conselhos administrativos das escolas”; “auto-organização dos estudantes, seja na classe, ou em outros grupos”.

Podemos então constatar que nos primeiros documentos produzidos e publicados pelo Ministério da Educação da União Soviética estava posta, como principal desafio, a formação de novos sujeitos para uma sociedade em transição. Neste sentido, o trabalho produtivo torna-se principal elemento do processo educativo, tendo em vista a construção de uma escola ligada intimamente às questões vivenciadas naquela conjuntura. As transformações das relações de produção, requerendo trabalhadores de novo tipo, também incidia sobre a escola. Assim, são lançada as bases da Escola Única do Trabalho.

No mesmo ano em que foram publicados os dois documentos que analisamos anteriormente, Krupskaya escreve e publica um texto intitulado “Sobre a questão da

escola socialista”. Devido à sua inserção junto ao NarKomPros²⁹, seus escritos expressam muito da atmosfera que vivia a União Soviética, naquele contexto de transição. Neste sentido, ele expõe reflexões significativas, no que tange à escola do trabalho e seu papel preponderante na construção do novo homem para uma nova sociedade:

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve **romper com o caráter de classe da escola**, deve fazer com que **a escola** em todos os níveis **seja acessível a todos os segmentos da população**, mas fazer isso não só nas palavras, **mas em atos**. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. (SOBRE A QUESTÃO DA ESCOLA SOCIALISTA, p. 70, 2017 – grifo nosso)

O fragmento expressa os desafios impostos pela realidade objetiva daquele momento. Mesmo após a tomada de poder, o processo revolucionário não estava consolidado, pois os valores e hábitos da velha sociedade ainda estavam impregnados nos indivíduos e na sociedade. É nessa perspectiva que a autora enfatiza a necessidade do governo dos operários e camponeses respeitar os interesses das massas. A escola não poderia continuar reproduzindo a estrutura classista, em que apenas os privilegiados teriam acesso à educação escolar; sobretudo, a defesa de um sistema educacional universalista deveria se constituir para além do discurso e transformar-se em ações concretas. Mas a defesa de um governo de base popular e, também, de uma escola para todos, se relaciona com a concepção de formação humana que Krupskaya defendia para a sociedade em transição:

A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade em comum: **formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenha uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social**; pessoas preparadas na **teoria e na prática para todos os tipos de trabalho**, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, **cheia de conteúdo, bonita e alegre**. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (Ibidem – grifos nossos)

²⁹ Espécie de Ministério da Educação da República Soviética.

Partindo do final da citação, a questão que se põe é: quais seriam as pessoas ‘necessárias à sociedade socialista’? A resposta encontra-se no próprio excerto, com bastante clareza: “pessoas desenvolvidas multilateralmente”; “preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho”; e, “cheia de conteúdo, bonita e alegre”. Podemos observar que a educação integral, na perspectiva de Krupskaya é multilateral, isso é, considera as diferentes dimensões do ser humano. Mas não se realiza descolada da vida social. Ao mesmo tempo em que a escola desempenha papel fundamental na construção do novo homem para uma nova sociedade, este processo só pode ser bem sucedido se estiver impregnado da vida social, permeada pelos mesmos valores que orientam a prática escolar. Neste sentido, a autora também ressalta a função formativa do trabalho:

[...] A escola deve fortalecer e aprofundar as **predisposições sociais** despertadas na criança, revelar para ela que **o trabalho é a base da sociedade humana**, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil. (Ibidem, p. 72 – grifos nosso)

Na sequência, ela demarca a diferença entre a escola de base capitalista e a socialista, ressaltando o que deveria ser diferente na segunda:

[...] O mais importante, o que deveria ser diferente na escola socialista em comparação com a escola atual, é o fato de que a única finalidade da escola é a possibilidade do **desenvolvimento multilateral pleno do estudante**; ela não deve suprimir a sua individualidade, mas apenas ajudar na sua formação. A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quartéis e memorização. (Ibidem, p. 75 grifos nosso)

Apesar da escola do trabalho ter uma forte orientação coletiva, não deveria solapar a individualidade das crianças. A escola socialista deveria garantir a liberdade, em meio à coletividade, como elemento fundamental da formação multilateral. Além disso, a formação e o desenvolvimento individual, subjetivo das crianças deveriam ser revelados por meio do trabalho socialmente necessário. Dessa forma, a autora vai ressaltar como segundo aspecto a ser contemplado na escola, o incentivo ao trabalho produtivo.

Entretanto, ao auxiliar na **formação da individualidade**, a escola deve preparar o estudante para garantir que ele seja capaz de **revelar esta individualidade em um trabalho que tenha utilidade social**. E por isso, a segunda característica das escolas socialistas deve ser o amplo desenvolvimento do **trabalho produtivo das crianças**. Atualmente, fala-se muito sobre o método do trabalho, mas

a escola socialista deve não apenas aplicar o método do trabalho, mas também **deve organizar o trabalho produtivo das crianças**. (Ibidem, p. 75 – grifos nosso)

É interessante constatar que, mais uma vez, ela faz menção à combinação da escola com o trabalho, como prática já exercida em outras realidades (capitalista). No fragmento anterior, a autora menciona a expressão “método do trabalho”. Krupskaya, em diferentes momentos de seus escritos, menciona a realidade educacional de outros países, sobretudo os Estados Unidos. A experiência da escola ativa de John Dewey já era amplamente divulgada. Mas, apesar de reconhecer avanços importantes dessas pedagogias, tinha clareza que estavam limitadas pelo caráter classista de base burguesa. Assim, o “método do trabalho” seria uma forma mais interessante de conduzir a aprendizagem, mas para atender objetivos do capital, ou seja, adaptar as crianças ao modelo produtivo hegemônico. Não existia compromisso em questionar e romper com a ordem vigente. Diferente do que se buscava com a escola única do trabalho, em termos de articulação da educação escolar com o trabalho produtivo.

Os socialistas são **contra a exploração do trabalho infantil**, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa. O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade do futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo. (Ibidem – grifos nosso)

Mais adiante, ela reafirma o valor do trabalho produtivo no contexto escolar, mas também ressalta que este movimento contribui para o desenvolvimento e preparação do trabalho intelectual. Assim sendo, fica posto como pressuposto da escola única do trabalho a combinação indissociável entre trabalho manual e trabalho intelectual:

[...] A **introdução do trabalho produtivo na vida cotidiana das escolas** intimamente associado com o ensino **tornará este cem vezes mais vivo e mais profundo** e tal escola **irá formar pessoas preparadas multilateralmente para o trabalho**, que poderão assumir qualquer trabalho, adaptar-se a qualquer máquina, em qualquer condição de produção. As pessoas estarão na mesma medida preparadas também para o **trabalho intelectual**, o qual até hoje foi uma propriedade separada de uma camada privilegiada, e que deve ser feito pela própria população para se libertar da dependência da burocracia e se tornar dona da sua vida. (Ibidem, p. 76 - grifos nosso)

Mais uma vez, Krupskaya associa a ideia de formação multilateral com o trabalho produtivo. Mas, cabe destacar que a perspectiva da multilateralidade se relaciona com a possibilidade de domínio dos conhecimentos inerentes a diferentes ramos do processo produtivo. Ao invés do homem se tornar “escravo” da máquina, ele deve ser quem a domina, podendo desempenhar funções diversas, de acordo com as demandas apresentadas pela sociedade. Além desse aspecto, frisamos também a questão do trabalho intelectual. A autora entende que essa escola também deve ser comprometida com a apropriação e desenvolvimento do trabalho intelectual, deixando este de ser privilégio de poucos, como na sociedade de classes. Sobre este tema, ela vai dizer o seguinte, em texto publicado em 1921:

A tarefa da **escola politécnica** não é preparar um **especialista estreito**, mas uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles; **preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro dessa palavra. Isso de um lado.** Por outro lado, **a escola politécnica deve educar, ao mesmo tempo, um estudante e um participante ativo desta produção.** Ela deve equipá-lo com a capacidade de aproximar-se corretamente de cada trabalho, de aprender durante o processo de trabalho, de trabalhar de forma consciente e criativa, de aplicar o conhecimento teórico na prática, de orientar-se rapidamente no trabalho. (A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO COMUNISTA, 2017, p. 86 – grifos nossos).

No trecho acima, escrito três anos após a publicação do artigo anterior, as reflexões já são mais amadurecidas, fruto do acúmulo proporcionado pelos primeiros anos do processo de transição. Assim, já existe uma ênfase no conceito de politecnia (escola politécnica) como referencia para pensar a relação educação escolar e educação.

Como já mencionamos em outro momento, o termo politecnia está carregado de um sentido próprio, o que se evidencia no próprio fragmento, quando ela enfatiza que a escola politécnica não busca formar especialistas, ou seja, apesar da ligação com o trabalho produtivo, com a agricultura, as empresas e fábricas, o foco deve ser proporcionar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos teórico-práticos dos diferentes ramos produtivos, e não treiná-los para exercer uma função específica.

Em 1922, em texto intitulado “As tarefas da escola de primeiro grau”, Krupskaya retoma a questão: o que é a escola do trabalho? -, recolocada depois de

cinco anos de intensos debates e de experimentação de novas práticas, articulando escola e trabalho produtivo.

Mais compreensível e próxima da população pode ser a escola do trabalho. Desde o início da revolução os operários revolucionários proclamaram que nossa escola deveria ser uma escola do trabalho. **Mas o que é a escola do trabalho?** Cada um entende a escola do trabalho do seu jeito e eis que agora, cinco anos depois, de novo começa-se a falar sobre o que é a escola do trabalho. Nós já temos uma experiência negativa em relação a isto. **Nós sabemos agora, firmemente, o que é a escola do trabalho, isto é, ela não é simplesmente uma escola que cultiva o amor ao trabalho, não é a escola do trabalho monótono e mecânico, não é a escola só de autosserviço, o que conduz comumente à escola do pseudo-trabalho.** (Ibidem, págs. 110-111 – grifos nossos)

A partir da certeza do que a escola do trabalho não é, e não deve ser em nenhuma hipótese, continua ressaltando a importância em se conhecer firmemente o que é e precisa ser essa escola: “[...] Nós defendemos, na proclamação de nossa revolução, o princípio da escola do trabalho, mas devemos cuidadosamente decifrar qual sentido nós damos à ideia de escola do trabalho” (p. 111).

Na sequência do mesmo texto, Krupskaya sintetiza os elementos fundamentais que devem ser contemplados na escola do trabalho:

Em primeiro lugar, o centro do estudo na escola deve ser **a atividade do trabalho da população em seu passado e presente**, isto é o mais essencial. [...] Em segundo lugar, na organização da vida escolar **o trabalho produtivo das crianças deve jogar um papel preponderante**, dominante. [...] Finalmente, nós defendemos a escola do trabalho no sentido de que consideramos **o método de estudo pelo trabalho o mais moderno dos métodos.** (Ibidem, págs. 211-212 – grifos nossos)

A historicidade da própria atividade do trabalho deve ser considerada, levando-se em conta diferentes temporalidades; o trabalho produtivo precisa ser privilegiado, não sendo utilizado, apenas, como método para organizar a vida interna da instituição escolar, isto é, isolado da própria dinâmica da sociedade; e a defesa cabal do método de estudos pelo trabalho, ou seja, do princípio educativo do trabalho como o caminho mais coerente e eficaz para a materialização do projeto educacional soviético.

Todas essas questões suscitadas por Krupskaya nos primeiros escritos do período de transição são postos em prática, com maior intensidade, no projeto experimental denominado Escola-Comuna, sob a responsabilidade de Pistrak. A

Escola-Comuna resultou de experiências desenvolvidas em espaços específicos, criados pelo Comissariado Nacional de Educação, tendo em vista o desenvolvimento de novas metodologias e conteúdos que posteriormente pudessem ser transferidos a outras escolas do país (FREITAS, 2009). Neste sentido, tratava-se de um trabalho experimental que contava com a contribuição de educadores experientes, objetivando a construção das bases para a formação do novo homem socialista.

Assim sendo, em 1924 será publicado o livro “Escola-Comuna”, reunindo contribuições de vários educadores que participaram diretamente da construção dos processos educativos nessas escolas. Pistrak se destaca pelo fato de ter sido posto como responsável pela condução desse trabalho; por isso, inclusive, atribui-se a ele a autoria dessa obra.

No que tange à escola e sua vinculação com o trabalho produtivo, analisemos a passagem a seguir:

Aqui se encontram os seguintes fundamentos: 1) a elaboração das bases da **visão de mundo marxista**, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o **ensino pelo trabalho**, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e dá possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelos métodos da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos **domínio organizado da vida**. (ESCOLA-COMUNA, 2009, p.122 – grifos nossos)

Assim como vimos nos escritos de Krupskaya, a referência a Marx se faz notória. Entre os aspectos que devem compor a educação escolar, está a construção de uma visão de mundo de base marxista. Também se destaca o trabalho produtivo como elemento central para possibilitar a apropriação dos princípios da ciência e ainda evidencia-se a necessidade de desenvolver uma racionalidade capaz de ajudar os sujeitos em formação, na construção e organização da vida, tendo por base os interesses da coletividade.

A princípio, não aparece nenhum elemento novo em relação ao que já mencionamos na análise de outras fontes. Na sequência do texto, Pistrak ressalta a necessidade de associação entre ensino e trabalho, porém não apenas como recurso metodológico, mas afirmando seu caráter ontológico.

A questão sobre o **trabalho na escola**, como base do ensino, ou melhor, sobre o ensino pela produção, deve ser colocada em ligação com o **trabalho social**, com a produção real, porque do contrário não

irá conter o lado mais importante, isto é, o aspecto social, e vai tornar-se, de um lado, a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas os instrumento metodológico com ajuda do qual pode ilustrar ou passar, por meio do laboratório, esta ou aquela pequena parcela de um curso sistêmico, o trabalho está debilitado, rompido em partes, e vai **perder a ideia unitária e a essência**. (Ibidem, págs. 122-123 – grifos nosso)

Para Pistrak, o trabalho ocupa lugar central na sociedade e também na escola, sendo um princípio educativo na medida em que permite ligar os sujeitos às questões da atualidade – isto é, se refere ao processo de transição para o socialismo, que perpassa pela transformação das relações de produção -, ao processo mais amplo de transformação social. O trabalho é, em sua essência, educativo e formativo, por isso, elemento central:

Na nossa colocação do problema geral, **o trabalho ocupa lugar principal**, o mesmo lugar que nas questões da atualidade. Pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais do trabalho. Aqui o **trabalho está no próprio centro**; no próprio centro também se encontra na escola. Ele **entra na escola como elemento social e social-formativo**, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo. (Ibidem, p. 132 – grifos nosso)

Como podemos observar, Pistrak reafirma várias das informações que colocamos ao longo deste capítulo sobre essa escola, por meio de diferentes fontes. Sem dúvida, sua contribuição para entendermos a escola do trabalho a partir dos processos formativos derivados das experiências desenvolvidas nas Escolas Comunas são fundamentais. Entretanto, este espaço não permite avançarmos em suas reflexões, devido à amplitude de sua produção.

A partir do exposto, buscamos avançar nas reflexões sobre a escola do trabalho e, especificamente sobre o conceito de politecnia, que diz muito sobre como o trabalho deveria ser apropriado no contexto escolar. Para tanto, optamos por textos escritos na fase final do período de transição, entre os anos de 1929 e 1931, ou seja, mais ou menos uma década depois dos primeiros escritos. A escolha dos mesmos passa pelo nosso interesse em avaliar em que medida a concepção de escola e formação dos sujeitos são consolidadas na fala dos idealizadores, visto que já havia uma trajetória percorrida no campo teórico, bem como em termos de experiências concretas.

No período supracitado, a questão central nos debates educacionais se concentra no conceito de politecnia e Krupskaya, Pistrak e Shulgin se farão

presentes nesta contenda, por meio de seus escritos. O texto³⁰ de Krupskaya, intitulado “Sobre o Politecnismo” (1929), foi organizado em dezesseis parágrafos numerados. Em cada um deles, a autora emite uma sentença a respeito de diferentes aspectos relacionados ao conceito de politecnicia. No parágrafo de número seis, já deixa bastante evidente sobre o que trata o politecnismo:

6. Em que consiste o conteúdo da educação politécnica? [...]. **O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica em suas diferentes formas**, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso inclui o estudo das “**tecnologias naturais**”, como **Marx** chamava a natureza viva, e a **tecnologia dos materiais**, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das **forças motrizes** – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das **relações econômicas**, o impacto do processo de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda ordem social. (SOBRE O POLITECNISMO, 2017, págs. 150-151 – grifos nossos)

O politecnismo se constitui, assim, enquanto um método de estudo em que são considerados os diferentes aspectos do processo produtivo, desde as questões de ordem técnica, bem como a compreensão das relações sociais de produção, ou seja, o domínio dos conhecimentos de qualquer fenômeno em sua totalidade.

Também destacamos a referência feita a Marx, o que constata sua relevância nos debates sobre a escola politécnica no período de transição, visando subsidiar as reflexões sobre educação e trabalho³¹:

7. **Politecnismo não é alguma matéria específica de ensino**, ele deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais. **É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas, e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho.** Somente tal combinação pode dar um caráter politécnico ao ensino do trabalho. (Ibidem, p. 151 – grifos nossos)

No excerto, verificamos que o politecnismo não deveria ser assimilado como mais uma disciplina. A autora nos leva a entender que se trata de um movimento, uma concepção que deve permear todas as ações da escola, inclusive métodos e

³⁰ Para os fins deste estudo, separamos quatro desses parágrafos, os de números 6, 7, 13 e 15 para no sentido de os analisarmos de forma mais atenta, pois são relevantes para o aprofundamento de nossas reflexões.

³¹ A própria Krupskaya publicou dois estudos tendo Marx como tema: “Marx e a educação comunista da juventude”, de 1933, e, “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para ação”, escrito em 1938.

conteúdos específicos de cada disciplina. O trabalho volta a ser enfatizado como elemento central na promoção de um caminho onde os diferentes campos do conhecimento se encontram:

13. A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na **compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo único teoria e prática**, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho. (Ibidem, p. 153 – grifos nossos)

Mais uma vez, ela chama a atenção para a distinção entre escola politécnica e profissional. A primeira tem seu foco na apreensão dos processos, levando-se em consideração a relação teoria e prática como dimensões indissociáveis, diferente da escola profissional, voltada ao treinamento, à aprendizagem de determinada habilidade e competência, tendo em vista desenvolver uma função específica no setor produtivo, sem necessariamente compreender o processo em sua totalidade e organicidade.

Por fim, ela faz uma afirmação bastante relevante para nossa pesquisa:

15. Mas corretamente, a organização da **educação politécnica** forma um **trabalhador desenvolvido integralmente**, o qual o capitalismo não precisa. Por isso, **sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente**. (p. 154 – grifos nossos)

Conforme destacado no texto, a autora explicita a educação politécnica como única capaz de promover o desenvolvimento integral do trabalhador, deixando bem claro que o capitalismo não precisa desse sujeito integralmente desenvolvido, visto que ele colocaria em questão a manutenção do próprio capitalismo como sistema hegemônico. Assim, conclui com uma afirmação bastante provocante: “sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente”. Será essa uma máxima intransponível até os nossos dias? O fato interessante é que essa afirmação já fazia parte das reflexões de Krupskaja, mesmo nos primeiros escritos, conforme podemos observar adiante, em trecho retirado de artigo publicado em 1918, já analisado por nós nesta seção:

A escola socialista só é concebível em determinadas condições sociais, pois o que a torna socialista não é o fato de ser liderada pelos socialistas, mas sim que suas metas correspondam às

necessidades da sociedade socialista. Também na sociedade capitalista podem aparecer, em determinados casos, escolas que tenham como objetivos e como metas educativas formar pessoas multilateralmente desenvolvidas, com um claro desenvolvimento da individualidade, com forte desenvolvimento das predisposições sociais, igualmente capazes tanto para o trabalho físico como para o trabalho intelectual. **Mas sob o sistema capitalista, tais escolas poderiam ser apenas fenômenos isolados, pouco vitais. Formado nesta escola o jovem cai, saindo da escola, em uma atmosfera que minimizaria muito rapidamente todos os benefícios dessa educação.** Numa sociedade na divisão do povo em “ossos brancos” e “ossos pretos”, ou seja, em pessoas “inteligentes”, por um lado, e operários braçais, por outro, o estudante deverá escolher a um ou a outro tipo de trabalho, e sua capacidade de trabalhar “multilateralmente” ficará atrofiada. (SOBRE A QUESTÃO DA ESCOLA SOCIALISTA, 2017, págs. 76-77 – grifos nosso)

Nessa perspectiva, recorreremos ao texto de 1929, escrito por Pistrak, “Ensaio sobre a escola politécnica”, em que o autor elabora uma síntese a respeito dos elementos que devem estar presentes na escola politécnica:

A principal conclusão é que a escola politécnica do período de transição deve, de alguma forma, **obedecer ao princípio da regionalização**. Colocando na base do trabalho da escola “o complexo local de trabalho”, acrescentando a ele os elementos básicos gerais do trabalho politécnico para todas as escolas, **contribuindo através do trabalho socialmente necessário da escola** ou, mais amplamente, **através do trabalho socialmente produtivo** das crianças, introduzindo no meio ambiente os elementos mais elevados da tecnologia, paralelamente com a propagação da ideia da cooperação e da coletivização, a escola ficará no caminho do politecnismo. A tarefa consiste em encontrar vias e formas de “manutenção” da escola neste caminho sob determinadas condições. (SOBRE A ESCOLA POLITÉCNICA, 2015, p. 61 – grifos nossos)

Pistrak acreditava que ela estava posta como desafio do presente e não apenas para o futuro, quando da instauração do comunismo. No entanto, sabia das limitações impostas para sua materialidade pelo período de transição. Acreditava ser necessário considerar as condições de cada localidade. A escola politécnica em áreas rurais, por exemplo, não poderia se desenvolver da mesma forma que em áreas urbanas. Os princípios fundantes seriam os mesmos, mas a realidade concreta traria outros aspectos e desafios que precisavam ser considerados, de forma a contextualizá-la em sua realidade social e econômica. Nesse caso específico, a atividade agrícola deveria ser aperfeiçoada por meio da ciência, do

conhecimento teórico elaborado nas escolas, tendo em vista a potencialização da produção.

Da mesma forma, as escolas urbanas deveriam estar intimamente enraizadas no trabalho nas fábricas e empresas, proporcionando a apropriação dos princípios da ciência, e ao mesmo tempo corroborando para sua transformação.

Por fim, chegamos às contribuições de Shulgin. Para ele, o trabalho era o melhor caminho para envolver as crianças em projeto mais amplo de construção de uma nova sociedade. As crianças precisavam entrar em contato com o que denominava de “classe-construtora”. Também considerava fundamental a sua introdução na luta mundial da classe trabalhadora. A relação da escola com o espaço da fábrica potencializaria este processo de apropriação da historicidade do trabalho, bem como contribuiria para se reconhecerem no processo de luta para além dos limites da União Soviética, conforme podemos observar no próximo excerto:

Para nós, **o trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora**, e não apenas entende-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir. Mas isso é pouco para nós; **o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial** para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados, desafios para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária, para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida. (RUMO AO POLITECNISMO, 2013, págs. 41-42 – grifos nossos)

Na sequência do texto, ele também entra na questão da escola do trabalho. A partir de uma pergunta, desenvolve reflexões interessantes sobre o tema:

Perguntam-me sobre a escola do trabalho? Ótimo. Esta é uma escola que **cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista**, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é **organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho**, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a **Escola Politécnica Operária**, que é a demonstração de que a **sociedade burguesa está morrendo**, que a classe-construtora vem

para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (p.42 – grifos nossos)

Para Shulgin, a escola do trabalho não possuía outra finalidade que não fosse a formação de sujeitos comprometidos com a construção do comunismo. A questão da ideologia de classe, mais precisamente da classe operária, deveria permear todas as ações da instituição escolar. A principal questão posta pela atualidade era a da transição para a economia socialista. Assim sendo, acreditava que a morte da classe burguesa estava posta para a ascensão da classe operária:

Assim a questão é resolvida por **Marx e Engels**. Agora, pela primeira vez, na época da transição, começam a se **aproximar o trabalho físico do intelectual, diminui o abismo entre a cidade e o campo**; pela primeira vez começa se tonar uma possibilidade **real o problema do homem plenamente desenvolvido**. Agora, pela primeira vez, podemos, devemos educar as crianças com base no trabalho agrícola e fabril, “familiarizando-as com os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dando às crianças e aos adolescentes as habilidades práticas para lidar com as ferramentas básicas de todas as indústrias” (Resolução do I Congresso da primeira Internacional). Esta é uma escola política. Ela ensina com a experiência, no processo de trabalho, em ligação com ela (ibidem – grifos nossos).

Shulgin enxergava que o período de transição representava a possibilidade real de proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento pleno e integral – estaria pensando em uma *educação integral*? Neste sentido, retoma Marx e Engels como referências para o estabelecimento de bases teóricas que visam a relação educação e trabalho, junção do trabalho intelectual e trabalho manual, do fim da contradição campo/cidade. Esses seriam os fermentos da escola politécnica, tanto no campo quanto na cidade.

Em síntese buscamos, nesta seção, por meio de diferentes fontes, estabelecer uma visão mais ampla sobre como se desenvolveu, na teoria e na prática, a escola única do trabalho, tendo em vista a formação do novo homem de base socialista. Nessa perspectiva, nosso estudo constatou que o trabalho produtivo, em todos os documentos, aparece como categoria central a ser privilegiada no processo educativo-formativo; assim, educar o homem integralmente, nessa concepção, está intimamente ligado ao compromisso de construção da sociedade socialista.

No mesmo período em que a escola do trabalho soviética era tematizada e implementada na Rússia, na Itália, um importante intelectual marxista acompanhava

esse processo e também desenvolvia importantes reflexões em termos teóricos, para se pensar a relação educação e trabalho, no contexto escolar e na perspectiva socialista. Trata-se de Antônio Gramsci, ao qual daremos especial atenção na próxima seção.

1.3 - Educação integral e trabalho no pensamento gramsciano

Analisando a relação educação integral e trabalho enquanto um processo formativo a partir dos escritos de Gramsci, tomamos como fonte, sobretudo, o Caderno XII, presente no Volume II, intitulado “Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo”. Apesar de abordar com maiores detalhes o tema educacional no Caderno XII, a exemplo do que ressaltamos quando analisamos os escritos de Marx e Engels, em Gramsci também precisamos fazer uma leitura contextualizada e articulada com a totalidade de seus escritos, visto que o aspecto educacional se inscreve dentro de uma crítica mais ampla da sociedade, tendo em vista sua transformação radical.

Gramsci escreve a maior parte de sua obra no período em que estava encarcerado. Apesar das limitações impostas pelo regime fascista de Mussolini, consegue realizar um trabalho de crítica ao modo de produção capitalista, tendo como dado objetivo a derrota da classe trabalhadora italiana no período entre as duas guerras mundiais. A preocupação em relação aos fatores que levaram à derrocada da luta operária naquela conjuntura faz com que Gramsci desenvolva categorias analíticas³² fundamentais para a compreensão do funcionamento do Estado capitalista, em suas diferentes manifestações. Nesta perspectiva, atribui papel fundamental à sociedade civil, na luta pela conquista da hegemonia junto ao Estado. Dentro desse quadro, o autor faz importantes colocações sobre a educação, bem como a instituição escolar. Por essa via, selecionamos trechos da obra citada, assim como outros fragmentos que nos trazem informações complementares à análise empreendida nesta seção.

No período em que esteve preso, Gramsci também trocou inúmeras cartas com amigos e familiares, quando tratou de muitos temas importantes, como por

³² Entre essas categorias destacamos, neste estudo, as de Estado ampliado; intelectual orgânico e hegemonia.

exemplo a educação; por isso, recorreremos a algumas dessas cartas, visando subsidiar o nosso trabalho.

Em relação ao tema educacional, Gramsci se posicionava de forma contrária à reforma do ensino instituída por Gentili, em 1922. Esta reforma, dentre os diferentes aspectos de que tratava, aprofundava a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e objetivava potencializar a produção do país, de forma a extrair ao máximo a capacidade produtiva dos alunos trabalhadores, atendendo aos interesses imediatistas do capital e não a um projeto mais amplo de formação.

Contrário a estas mudanças efetuadas no sistema educacional italiano, Gramsci desenvolve uma série de reflexões que, não só tecem críticas à reforma Gentili, como também dialogam com outros acontecimentos que ocorriam pelo mundo, entre eles, a Revolução Russa, desencadeada em 1917, colocando em questão a demanda pela formação do novo homem comunista e a Escola Ativa de John Dewey, nos Estados Unidos, inspiradora do movimento de renovação pedagógica, de base liberal. Conhecedor dessas diferentes realidades, ele trata de aspectos diferenciados do campo educacional, tendo em vista a necessidade de construir/criar uma escola revolucionária, denominada *Escola Unitária*.

A escola unitária corresponderia ao que nós, no Brasil, denominamos educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e médio. Gramsci defendia que essa escola deveria levar em conta as diferentes etapas e níveis de desenvolvimento humanos, ao estruturar o currículo escolar:

A **escola unitária** ou de **formação humanista** (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2011, p. 36 – grifos nossos)

Conforme destacado no fragmento, o currículo devia privilegiar uma formação humanística, que proporcionasse aos estudantes o acesso à cultura geral, capaz de ajudá-los no processo de maturação intelectual e permitindo, assim, sua inserção na atividade social, ou seja, no mundo do trabalho.

Gramsci também ressalta a importância do financiamento público estatal dessa escola, tendo em vista superar as desigualdades educacionais ocasionadas pelo poder econômico:

A **escola unitária** requer que o **Estado** possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares (...) a inteira função de educação e **formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública**, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Ibidem – grifos nossos)

Observamos que ele denuncia o carácter classista da escola, à qual só tem acesso aqueles cujas famílias possuam recursos para manter os filhos nessa instituição. Retira da família essa atribuição, seria um caminho significativo para permitir aos filhos da classe trabalhadora o direito legítimo à educação escolar. Gramsci entende a importância social da instituição escolar, bem como a necessidade de seu financiamento público e reconhece que, para o Estado garantir o direito de todos à instituição escolar, seria necessário modificar radicalmente a estrutura e organização da escola, levando em conta aspectos materiais e pedagógicos, bem como o próprio corpo docente.

A Escola Unitária também deve comprometer-se com a construção de uma nova concepção de mundo. Para tanto, se fazia necessário reestruturar os métodos de ensino, assim como os diferentes graus respeitando, em cada etapa, os conteúdos fundamentais a serem apropriados pelos estudantes:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma **nova concepção do mundo** que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de **folclóricas**. (Ibidem, p. 37 – grifos nossos)

Ao lermos o que o autor coloca em termos de currículo para cada grau, podemos considerar que não representa nada de novo, se compararmos com nossa realidade atual. No entanto, estamos falando de outro contexto, onde a educação para os filhos dos trabalhadores era estritamente manual. As crianças eram treinadas para desempenhar funções práticas no processo produtivo e não havia uma educação para todos, que desse acesso a noções básicas de direito e cidadania. Assim, Gramsci propõe uma escola revolucionária, que se comprometa com a elevação intelectual das massas. Neste sentido, construir uma nova

concepção de mundo perpassaria pela apropriação dos princípios das diferentes ciências. Somente assim, seria superada a visão de mundo permeada pelas tradições familiares, religiosas, que ele vai denominar de “concepção folclórica”.

Por esta via - a sequência da citação anterior, Gramsci enfatiza o papel do que considera a última etapa da Escola Unitária, cujo cerne estaria no desenvolvimento da autonomia intelectual, em termos de criação científica:

(...) na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma **escola criadora**. (Ibidem, p.39 – grifo nosso)

Nos chama a atenção o fato de Gramsci reivindicar para esta etapa do ensino o protagonismo dos estudantes, em termos de apropriação dos métodos criativos da ciência, acompanhado de uma crítica feroz ao que ele chama de “monopólio da universidade”. Entende o autor que, já nesta etapa, a escola deve proporcionar aos estudantes condições para uma formação criativa, de apropriação não só de conhecimentos, mas dos métodos criativos da ciência. Contudo, é relevante atentar para o aparecimento de determinados conceitos que encontramos ao longo dos seus escritos. Quando Gramsci utiliza as expressões “ativa” e “criativa”, não o faz com a mesma acepção dos pedagogos liberais. Sobre essa questão, o próprio Gramsci alerta para que não ocorram interpretações tendenciosas e equivocadas:

Toda a **escola unitária** é **escola ativa**, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa

escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (Ibidem, págs. 39-40 – grifos nossos)

Para o autor, especificamente, escola ativa ou criativa se refere muito mais ao método de investigação do que a uma conduta pragmática, voltada à produção inovadora. Este é um aspecto importante a ser destacado, pois revela a natureza do pensamento gramsciano em termos de trabalho e educação, nosso tema de pesquisa. Ao propor uma escola que entende a relevância de se apropriar dos princípios das ciências, que reconhece a autonomia intelectual como um elemento a ser privilegiado, revela uma aproximação estreita com o mundo do trabalho, porém com outras pretensões que não sejam as de atender às demandas imediatas do capital, mas sim colocar em questão as relações sociais de produção, fundadas sob a exploração do trabalho, tendo em vista romper com essa lógica:

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. (Ibidem, p. 40 – grifos nossos)

Apesar de Gramsci não desenvolver longas reflexões, de forma explícita, sobre o trabalho enquanto categoria central no processo formativo, entendemos que o mesmo está presente no conjunto de seus escritos. No fragmento anterior, fica evidente a necessidade de estabelecer uma nova relação entre trabalho intelectual e manual, em que o primeiro não seja sobreposto ao segundo. Este movimento não deve ser restrito à escola; precisa permear, de forma transformadora, diferentes espaços de apropriação cultural: em Gramsci, o trabalho, a exemplo de Marx e Engels, também se configura como um princípio fundamental na consecução de uma formação completa. Nesta perspectiva, adentramos em outro aspecto importante nas reflexões do autor e também elemento central em nossa pesquisa: o conceito de *intelectual orgânico*. Tal conceito nos ajuda a entender a perspectiva gramsciana de formação humana mais ampla, o que temos chamado de educação integral.

Na abertura do caderno XII, nos primeiros parágrafos, Gramsci deixa evidente que sua preocupação central é compreender a função do intelectual, em diferentes contextos. Neste sentido, fará a seguinte afirmação:

1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, **cria para si**, ao mesmo tempo, organicamente, **uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência** da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (Ibidem, p. 15 – grifos nossos)

Para o autor, o intelectual exerce função estratégica fundamental na construção e manutenção da hegemonia de uma classe sobre outras. Neste sentido, entende o intelectual de forma mais ampla, carregado de um sentido político e ideológico, cuja função é contribuir para os interesses da classe a qual pertence, ou representa. E como esse intelectual vai se construindo, a partir de quais práticas sociais? Não terá a escola – em sua relação com o trabalho – uma parcela significativa nessa construção?

No entanto, para Gramsci, não existe separação entre intelectuais e não intelectuais. Conforme a citação adiante, essa separação reflete as desigualdades da própria sociedade capitalista, que hierarquiza as funções sociais no mundo produtivo, ou seja, não existe atividade que não envolva o pensar:

Quando se distingue entre **intelectuais e não-intelectuais**, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (Ibidem, págs. 52-53 – grifos nossos)

Assim, é possível inferir que Gramsci intensifica suas reflexões sobre a temática, entendendo a necessidade de emergir, da classe trabalhadora, uma camada de intelectuais de novo tipo, capaz de compreender a realidade concreta, bem como organizar a classe trabalhadora, a partir de uma “nova” concepção de mundo, tendo em vista a luta revolucionária pela superação do *status quo*:

O problema da criação de uma **nova camada intelectual**, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um

possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (Ibidem, p. 53 – grifo nosso)

A figura do intelectual entendido por Gramsci não pode ser constituída apenas pela eloquência e domínio do saber. Para ele, este tipo tradicional de intelectual se distancia das massas, não se vê como parte das lutas travadas entre as classes. Em outros termos, esse intelectual parte “da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (p. 53)

Para complementar e reafirmar este aspecto, encontramos um fragmento da carta enviada por Gramsci a Iulca³³, em 1932, quando comenta sobre a educação dos filhos e, nessa perspectiva, entra em questões que são relevantes para compreendermos perspectiva formativa a qual defende:

Em verdade, afirmo-lhe que não creio nessas inclinações genéricas tão precoces e que confio pouco na sua capacidade de observar as tendências deles no sentido de uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. (p. 136)³⁴

Ao que nos parece, ele discorda de determinado posicionamento de Iulca, no que tange ao direcionamento “precoce” para uma dada aptidão profissional. Parece que existe uma preocupação, por parte dela, em identificar uma tendência já presente na criança para um determinado ramo profissional, tendo em vista agir no

³³ Mesmo não sendo um lema no sentido próprio, Giulia, com sua variante mais íntima Iulca (ou, ainda, Julca), é uma referência imprescindível das cartas gramscianas, seja antes, seja durante o cárcere. Em ambos os casos Giulia-Iulca (Giulia Schucht, a mulher russa com quem Gramsci casou-se em 1923) aparece como destinatária e como argumento com diversos correspondentes, sobretudo com sua irmã, Tania. (...) Pode-se dizer sinteticamente que Gramsci revela uma dupla tensão prevalente em relação a Giulia, sentimental e pedagógica, e que, do diferente entrelaçamento dos elementos dessa tensão no tempo, a figura de Giulia, na percepção do prisioneiro, vai se modificando, com uma progressiva predominância do elemento pedagógico sobre o sentimental. (DURANTE, 2017, p. 337 – Dicionário gramsciano)

³⁴ Gramsci / Atillio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

sentido de fazer emergir tal tendência. A partir dos argumentos expostos na citação anterior, podemos fazer inferências sobre sua concepção de educação integral. Ele acredita que a criança, como qualquer outro ser humano, deve ser guiada de forma harmoniosa, tendo em vista desenvolver suas capacidades (intelectual e prática), antes de uma especialização. Na sequência desse fragmento, ele apresenta novos elementos para compreendermos sua concepção de homem completo:

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são... personificados emblematicamente 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 tornado homem-massa ou homem-coletivo, mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. Uma bagatela, como vê. Você queria chamar Delio de Leo; por que nunca pensamos em chamá-lo Leonardo? Acha que o sistema de educação Dalton poderá produzir Leonardos, mesmo como síntese coletiva? (Ibidem, págs.136-137)

Gramsci, apesar das limitações impostas pelo cárcere, bem como pela conjuntura política de censura, possuía uma visão bastante ampla da realidade vivida naquele momento. Neste contexto, se remete a elementos presentes em diferentes nacionalidades para chegar ao que seria mais adequado enquanto projeto formativo, ressaltando a importância da dimensão política no processo pedagógico³⁵. Sintetiza, na figura de Leonardo da Vinci,³⁶ o modelo educacional que permitiria construir uma visão mais ampla e integrada da realidade. Assim Gramsci, apesar de seu posicionamento crítico frente às experiências educacionais de sua época, reconhece aspectos aproveitáveis em muitas dessas propostas.

Por fim, encontramos passagens do Caderno XII, onde Gramsci faz uma descrição mais detalhada sobre a Escola Unitária, em termos de estrutura física, entre outros elementos. Para nós, interessa o aspecto que trata da permanência dos estudantes no espaço escolar. No primeiro trecho, ele diz o seguinte:

Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em **tempo integral** (*scuola collegio* -

³⁵ Compreender-se inserido num contexto e interagindo com os outros e com o ambiente é o ponto de partida para pensar sobre educação. A questão pedagógica é essencialmente política e remete à reflexão sobre as condições de formação de uma nova civilização que gere as condições econômicas, sociais e políticas para formação de um homem novo. Uma sociedade que possibilite a todos realizarem suas capacidades individuais (uma sociedade que permita o surgimento de novos Leonardos). (SHLESENER, 2009, p. 85)

³⁶ Sobre este tema, consultar o livro de Anita Helena Shlesener, intitulado "A Escola de Leonardo: políticas e educação nos escritos de Gramsci", publicado no Brasil em 2009.

internatos), com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser — e não poderá deixar de sê-lo — própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. (GRAMSCI, 1999, p. 37 – grifo nosso)

Entre os vários elementos que aparecem neste fragmento, destacamos o termo “tempo integral”. De acordo com as informações, as crianças deveriam passar a maior parte do tempo sob a responsabilidade da escola, bem como no espaço escolar. Conforme as características descritas em termos de equipamentos, a escola unitária deveria ser um espaço que atendesse ao aluno de forma integral, inclusive oferecendo dormitórios. No final, ele reflete sobre a necessidade de ocorrer um processo seletivo para o ingresso dos alunos na instituição. Este ponto pode parecer uma contradição. Afinal, não deve ser para todos? Inferimos que este fato reflete a conjuntura limitante na qual Gramsci estava inserido. Ele não estava pensando em uma escola para após a revolução comunista, mas sim uma escola que contribuísse para o processo de transformação social. Logo, a realidade não permitia universalizar este modelo educacional, de imediato:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em **tempo integral** (*collegio*), com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (Ibidem, p. 38 – grifo nosso)

Neste fragmento, novamente aparece o termo “tempo integral”. Dessa vez, associado à ideia de convivência coletiva em todos os momentos (diurno e noturno), sobretudo, no que tange ao estudo. Observamos que a questão do tempo de permanência das crianças na escola aparece com muita intensidade em Gramsci. Inferimos então que, para o autor, a instituição escolar, nos termos de nossa análise ao longo da seção, deve desempenhar papel fundamental na formação das crianças, ou seja, a escola é o espaço de apropriação da cultura e dos princípios das ciências necessários para a superação de uma concepção folclórica de mundo. Além disso, a defesa de maior tempo de permanência das crianças no espaço escolar reflete o seu reconhecimento de que, naquele contexto, este movimento seria fundamental para atender as demandas formativas da classe trabalhadora.

Em síntese, podemos resumir a seção ressaltando que, para compreender a concepção gramsciana de educação integral, precisamos entender a proposta da Escola Unitária e, ao analisarmos diferentes passagens do Caderno XII, bem como outros fragmentos, constatamos que formação mais completa, trabalho enquanto princípio formativo e tempo escolar caminham de forma articulada, buscando a compreensão do que se pode denominar de 'educação integral'.

1.4 - Educação integral, trabalho e ampliação do tempo escolar: entrelaçando os pensamentos de Marx, Engels, Gramsci e dos idealizadores da Escola Única do Trabalho Soviética

Iniciamos esta seção-síntese, reafirmando que é preciso considerar ideias e experiências desenvolvidas de acordo com cada contexto sócio-histórico. Os escritos de Marx e Engels, apesar de serem produzidos com base na realidade educacional inglesa, entre outras referências, possuem um caráter mais universalista em suas afirmações, enquanto os de Gramsci e dos pedagogos soviéticos estão impregnados das questões impostas pela realidade concreta vivenciada na Itália e na União Soviética por seus estudiosos³⁷.

Enquanto em Marx, Engels e nos pedagogos soviéticos a ideia de unir escola e trabalho produtivo é muito forte, Gramsci defendia uma perspectiva não interessada, ou seja, o trabalho como atividade criativa, ontológica, sem necessariamente estar atrelada aos setores produtivos.

No que tange ao tempo ampliado na escola, a questão não aparece de forma explícita na fala de todos, mas o tempo escolar é um aspecto presente em suas reflexões. Marx e Engels destacam a necessidade das crianças passarem mais tempo na escola, de forma a permitir uma maior apropriação do conhecimento, visto que a realidade inglesa, naquela conjuntura, previa períodos alternados entre a

³⁷ A teoria pedagógica socialista, assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista: "universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar esses seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana [de Robert Owen] de uma formação total de todos os homens" (MANACORDA, 1989, p. 296).

escola e o trabalho fabril. Marx denunciara a dificuldade das crianças em consolidar os conhecimentos escolares, uma vez que ao retornarem à escola, após o período de imersão na fábrica, não lembram mais do que haviam estudado.

Gramsci também considera o tempo escolar como algo fundamental, visto que, diante do quadro degradante e desigual a que correspondia a vida cotidiana dos filhos dos trabalhadores, a escola só poderia dar conta de seus objetivos se as crianças permanecessem em tempo integral. Este seria o caminho para superar as fissuras causadas pela desigualdade.

Na experiência soviética, a questão do tempo também foi destacada. As escolas comunais funcionavam como espécie de internatos, onde as crianças recebiam as condições básicas para aprendizagem, apropriação do conhecimento necessário à formação de um novo “homem”. Mas o próprio Lênin testemunha as dificuldades de mudar a realidade educacional concretamente:

O interesse pessoal de Lênin nessa tarefa estratégica foi mostrado por Manacorda, com uma transcrição que fez sobre um diálogo entre ele e um menino, seu conhecido, de doze anos, que começou com a pergunta: “Que tarefas tiveste, e qual foi a aula?”. O menino respondeu: “Tivemos três horas”. “E quais?” “Matemática”. “E depois?” “Depois, história”. “E que história?” “Do Egito”. “E depois?” “E depois, língua alemã”. Lênin, então, começou a rir e disse para sua esposa, a pedagoga Krupskaja: “Tudo é ainda como antes” (MANACORDA, 1989, p. 315). Ou seja, enquanto o país começava uma revolução de caráter socialista, a escola ainda privilegiava o ensino de história do Egito e da língua alemã, em detrimento da sua própria, além de consagrar apenas três horas aos estudos, o que, certamente, se devia à escassez de vagas para todas as crianças. (Bittar & Ferreira Jr., 2011, 386).

Podemos concluir, sobre o aspecto tempo ampliado na perspectiva socialista, que a formação é determinante na permanência das crianças por mais tempo na escola. Esta demanda é determinada pelo desafio formativo de criar novos homens para uma nova sociedade. Nesta perspectiva, não bastava ‘aprender’ a se inserir no mundo, de acordo com cada momento histórico; o que estava posto era a necessidade de entender este mundo sob a perspectiva dos trabalhadores para transformá-lo, ou consolidar o processo revolucionário, como no caso dos soviéticos.

No que tange à convergência de pensamento a partir do exposto ao longo do capítulo, chegamos às seguintes constatações: (a) apesar de vivenciarem conjunturas com suas particularidades, os autores estão implicados com o questionamento da ordem capitalista; (b) todos propõem alternativas no campo

educacional, tendo em vista a formação do novo homem, em que são considerados os desafios postos em cada contexto; (c) todos consideram o trabalho enquanto categoria central no processo formativo; (d) todos defendem categoricamente que o trabalho deve considerar as dimensões intelectual e manual, sendo utilizado de forma não degradante no processo formativo.

Precisamos entender as correlações de forças em cada conjuntura e como ocorre a disputa por hegemonia no interior de cada Estado, além de considerar as etapas de desenvolvimento do próprio capitalismo, sobretudo no contexto dos escritos de Marx e Engels e de Gramsci. O caso soviético se trata de um capítulo à parte, na medida em que existe uma hegemonia da classe trabalhadora.

Os elementos da pedagogia de base socialista marxista nos serviram de referenciais para os próximos capítulos, quando nos debruçamos sobre a realidade brasileira, em diferentes contextos. Assim, indagamos: Como o debate relacionado aos conceitos de educação integral, trabalho e tempo escolar se fizeram presentes no Brasil, na primeira metade do século XX? Em que base material/documental essas ideias se manifestaram no Estado brasileiro? Quando essas questões passaram a ser debatidas, em âmbito nacional? Existe espaço para a Escola do Trabalho no Brasil? Qual Escola do Trabalho?

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL - (1930 – 1961)

Neste capítulo, direcionamos nosso foco para as questões inerentes à relação entre educação integral, trabalho e tempo integral no Brasil. Para tanto, fizemos um recorte temporal, que abarca fontes documentais de 1930 a 1961 estabelecendo, como marco inicial, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde³⁸ (DECRETO N.º 19.402, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1930), instituído um ano antes da reforma educacional realizada por Francisco Campos, ministro do governo Vargas, à época. Como marco final deste período, fixamos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada no ano de 1961.

No que tange ao aspecto pedagógico, Saviani (2011) divide esse recorte em dois subperíodos: de 1931 a 1947 - considerando que, nele, prevaleceu certo equilíbrio no que diz respeito às forças sociais expressas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia renovadora - e de 1947 a 1961, quando a hegemonia da pedagogia nova se consolida nas legislações produzidas no transcorrer desses anos.

Ainda com relação ao período supracitado, Xavier (1990) considera que este momento representou a construção e afirmação de uma pedagogia de base liberal em que, nas diferentes legislações, - apesar de refletirem as disputas entre setores e grupos distintos e, em alguns momentos antagônicos - prevaleceram os interesses do capital, tendo em vista atender as demandas do processo de industrialização tardio implementado no Brasil, sobretudo a partir da gestão do presidente Getúlio Vargas.

Analisando as legislações que versam sobre a educação profissional no mesmo período, e tendo como referenciais de análise autores como Fernandes, Coutinho e Ianni no que tange ao Estado que se consolidou no cenário brasileiro, Ramos (2014) destaca que ele foi marcado pelo embate entre um projeto de capitalismo autônomo e outro dependente, periférico, associado e subordinado aos interesses das grandes potências capitalistas, sobretudo aos Estados Unidos. Nesse

³⁸ Apesar do recorte, ressaltamos que não estamos negando a ausência de experiências de escolas que privilegiassem o trabalho em suas práticas, tampouco que não existisse preocupação e debate sobre aspectos educacionais em âmbito nacional, antes de 1930. Entendemos, apenas, que a criação do Ministério da Educação e Saúde foi um marco no sentido de institucionalizar a pasta, ou seja, o Estado assumindo o papel de conduzir os rumos da educação do país.

sentido, afirma que o projeto de Estado capitalista que prevalece no Brasil, resulta de uma “revolução burguesa periférica”, isto é, em que as classes dominantes não rompem com a associação dependente ao capital exterior; com formas pré-capitalistas de produção e superação de estados relativos de subdesenvolvimento (RAMOS, 2014). Com base nessa linha interpretativa, analisamos as correlações de forças atuantes no campo educacional, nesse período.

Em síntese, evidenciamos que o recorte temporal utilizado neste estudo se justifica com base nos seguintes argumentos: (a) o debate sobre a educação pública se consolida enquanto questão nacional, na medida em que é instituído ministério específico para tratar da matéria. Neste contexto, diferentes projetos societários, e também educacionais, se colocam em disputa pela direção da educação moral e intelectual do país, tendo em vista atender as mudanças em curso; (b) ocorrência de reformas educacionais, materializadas por meio de legislações, reflexo das intensas disputas entre grupos antagônicos; (c) construção e propagação da ideologia do trabalhismo, durante o governo Vargas, com desdobramentos significativos na educação escolar; (d) consolidação de uma perspectiva liberal de educação, por meio do fortalecimento de pressupostos propagados pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova; (e) consolidação das bases educacionais, tendo em vista a formação de sujeitos capazes de alavancarem o desenvolvimento industrial do país; e (f) configuração de um modelo de Escola do Trabalho, comprometida com os interesses do industrialismo.

No que diz respeito ao aspecto metodológico, realizamos um mapeamento de documentos que foram produzidos de 1930 a 1961, tendo como foco a questão educacional, ou onde a mesma foi parte de uma abordagem mais ampla, como no caso das Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946. Também recorreremos a documentos produzidos por diferentes aparelhos privados de hegemonia, bem como por seus intelectuais, na medida em que os mesmos apresentam contribuições fundamentais para identificarmos perspectivas formativas presentes em seus projetos societários.

Procuramos analisar esse material, levando em consideração diferentes aspectos: o contexto em que foram produzidos; o(s) sujeito(s) que participaram de sua elaboração escrita; a natureza desses documentos e a relação entre eles, além de problematiza-los, por meio da articulação de referenciais teóricos já apresentados ao longo da tese, bem como recorrendo às categorias centrais da pesquisa.

Em relação à tipologia dos documentos, trabalhamos com textos legais, como decretos e Constituições³⁹ promulgadas ao longo do período, utilizando escritos produzidos por aparelhos privados de hegemonia representativos dos projetos societários em disputa, assim como elaborados por intelectuais que tiveram papel relevante na propagação de suas ideias.

Assim sendo, procuramos analisar, nos diferentes textos legais, a apropriação que se faz dos conceitos de educação integral, trabalho e tempo integral, tendo em vista identificar elementos indicativos dos diferentes projetos societários em disputa. Também buscamos analisar documentos produzidos por movimentos que sustentaram concepções político-ideológicas distintas e antagônicas, tendo em vista confrontar esses diferentes projetos, a fim de compreender como cada movimento entende e difunde seus projetos formativos. Para melhor visualização das escolhas realizadas, elaboramos o quadro⁴⁰ a seguir:

Quadro II – Documentos educacionais produzidos no período de 1930-1961

Ano	Documento	Tema
1930	Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro.	Criação do Ministério dos negócios da educação e saúde.
1931	Decreto nº 19.890, de 18 de abril.	Reforma do Ensino Secundário. Gestão do Ministro Francisco Campos.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.	Texto considerado como produção coletiva. Porém foi redigido por Fernando de Azevedo, na ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação.
1932	Manifesto integralista, de 7 outubro.	Texto produzido por Plínio Salgado, uma das lideranças mais relevantes dos movimento integralista.
1934	Manifesto dos inspetores de ensino do estado do rio de janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses.	Texto produzido coletivamente, abordando questões específicas do cenário educacional do Rio de Janeiro. Nesse contexto, a cidade do Rio de Janeiro era capital do país, por isso, servia de referência para os demais estados da união.
1934	Constituição da República dos estados Unidos do Brasil, de 16 de julho.	Capítulo II – Da educação e da Cultura, (Arts. 148-158). Essa Constituição reflete a reforma instituída em 1931, por Francisco Campos.
1935	Manifesto da Aliança Nacional Libertadora por Luiz Carlos Prestes, 5 julho.	O manifesto em si não trata especificamente do aspecto educacional, mas é considerado um marco para a ação da esquerda no Brasil.

³⁹ Com exceção do “Manifesto dos inspetores de ensino do estado do rio de janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses”, que trata de questões referentes à realidade do estado do Rio de Janeiro, cuja inclusão consideramos pertinente, visto que, naquela conjuntura, o Rio de Janeiro era capital do país e muitas das questões problematizadas no documento representavam a realidade mais ampla da educação brasileira.

⁴⁰ A separação por cores indica o grupo de documentos que serão analisados em conjunto, numa mesma seção.

		É possível identificar elementos indicativos de um projeto formativo de base socialista. Foi escrito por Luis Carlos Prestes.
1937	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro.	Da educação e da Cultura (Arts. 128 ao 134). Não modifica radicalmente o texto da Constituição anterior, no que tange a educação. Mas, em seu contexto mais amplo reflete o endurecimento e a feição autoritária do governo varguista
1942	Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril.	Lei orgânica do ensino secundário.
1943	Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio.	Consolidação das leis do trabalho.
1943	Documento “Escola do Trabalho, escola nacionalizadora”, de Pedro Deodato de Morais.	Participou ativamente da Associação Brasileira de Educação. O documento em questão foi publicado no contexto da reforma educacional instituída por Gustavo Capanema, através de Decretos-lei, e seu conteúdo reflete bastante as pretensões do governo.
1946	Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro.	Criação do Senac. Este decreto abre caminho para o fortalecimento do sistema “S”. Neste sentido, fortaleceu a atuação do empresariado na educação, com vistas a formação de jovens trabalhadores.
1946	Decreto-lei 8.622, de 10 de janeiro.	Lei que regulamenta a aprendizagem comercial
1946	Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto.	Lei orgânica do ensino agrícola.
1946	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro.	Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura. Capítulo II – Da Educação e da Cultura (Arts. 166-175)
1959	Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados.	Documento produzido coletivamente. Resgata alguns aspectos do Manifesto de 1932. Aborda como questão central “a defesa da escola pública”.
1961	Lei n. 4.024, de 20 de dezembro.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Fonte: Elaboração do autor.

Como é possível observar no quadro anterior, o período em questão é bastante pródigo, no que tange a publicações de legislações referentes, especificamente, à educação. Além da ampla produção de legislações, notamos o elevado número de documentos de diferentes naturezas, também versando sobre questões do campo educacional, como o caso do Manifesto dos Pioneiros da “Educação Nova, de 1932”, e o “Manifesto: mais uma vez convocados”, de 1959.

Assim, buscamos analisar esses documentos a partir das categorias historicidade e totalidade, partindo do pressuposto de que tais documentos não refletem apenas escolhas particulares; objetivamos por em relevo as correlações de forças que se fizeram presentes em diferentes conjunturas, na tentativa de tornarem hegemônicos seus projetos societários.

Por fim, destacamos que o capítulo foi estruturado em cinco seções. Na primeira, realizamos um breve resgate histórico das primeiras décadas do século

XX. Na segunda, analisamos documentos produzidos durante a década de 1930. Já na terceira seção, nos dedicamos às fontes referentes à década de 1940. Na seção de número quatro analisamos, de forma conjunta, dois documentos: O manifesto mais uma vez convocados, publicado em 1959, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Por fim, apresentamos uma quinta seção, em que realizamos um balanço do que foi discutido anteriormente, a partir das questões postas para este capítulo.

2.1 – A reforma educacional nas primeiras décadas do século XX

Apesar da definição do recorte de 1930 a 1961 para este capítulo, ressaltamos que as transformações ocorridas a partir de 1930 são reflexos das tensões presentes desde as primeiras décadas do século XX, no Brasil. Diferentes grupos, sustentados por concepções político-ideológicas conflitantes, já se colocavam em disputa pela direção da educação intelectual e moral do país⁴¹.

Em termos econômicos, o Brasil passava por significativas transformações, na medida em que o modelo agrário-exportador começava a dividir atenções com o setor urbano-industrial. A modernização da produção se dava por meio do capital transferido da própria atividade agrário-exportadora e, neste sentido, não tivemos mudanças radicais no que tange aos quadros dirigentes; no entanto, tais transformações fizeram emergir questões de outra natureza, visto que essa modernização esbarrava em problemas antigos do país, como o elevado índice de analfabetismo, que representava um “freio para o progresso”, na concepção das classes dirigentes, interessadas no desenvolvimento econômico *strito sensu*.

No âmbito político, a hegemonia do sudeste era posta em questão, sobretudo de políticos oriundos dos estados de Minas Gerais e São Paulo, tendo como consequência a ascensão de Vargas ao poder, em 1930. Nesse contexto, o regionalismo dificultava bastante a construção de um projeto nacional; mas esse aspecto passa a ser uma questão de ordem nas primeiras décadas - a necessidade de construção de um projeto societário de base nacional, tema que aparecerá nas

⁴¹ Sobre este momento histórico, existe referencial que dá conta dos diferentes aspectos. Mas, como nosso foco se concentra a partir de 1930, não entramos em maiores detalhes. Nesse sentido, ver, por exemplo, KONDER (2003); CARVALHO (2003); NAGLE (2009); SAVIANI (2011).

pautas dos diferentes movimentos da época, ainda que com sentidos distintos e, por vezes, antagônicos.

Na perspectiva dos trabalhadores, nessa mesma época, podemos destacar (a) os congressos realizados nas duas primeiras décadas; (b) a constituição de diferentes movimentos sindicais, com destaque para os de base anarquista, bastante atuantes no período e (c) a fundação do Partido Comunista do Brasil, em 1922. Esses movimentos contribuíram, de forma decisiva, para o acirramento das lutas sociais no Brasil.

No campo educacional, destacamos a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), na década de 1920, uma vez que muitas das ideias debatidas neste espaço se refletiram no conteúdo presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. A ABE também desempenhou papel importante na construção do ideário educacional que se fez hegemônico ao longo do período 1930 a 1960. No transcurso dessas décadas, foram realizados inúmeros congressos, com o objetivo de debater questões candentes da realidade educacional brasileira.

No que diz respeito à relação educação e trabalho, ou mais precisamente, à configuração de uma escola do trabalho, Ciavatta afirma que

Nos anos 1920 e 1930 teriam chegado ao Brasil alguns escritos sobre a *escola do trabalho*, de inspiração socialista e da Escola Ativa. Mas as ideias socialistas não parecem ter criado raízes. Prevaleceram as ideias da Escola Ativa que tomaram forma no movimento da Escola Nova que incorporou correntes europeias e norte-americanas e teve seus mais expressivos defensores nos Pioneiros da Educação, nos anos 1920 e 1930. (CIAVATTA, 2015, p. 201)

De acordo com a autora, as primeiras décadas do século XX, no Brasil, marcam a chegada de concepções pedagógicas, e mais precisamente sobre a 'escola do trabalho'. Este fato acontece em decorrência do fluxo imigratório que proporcionou a entrada no país de estrangeiros de diferentes nacionalidades, sobretudo de países europeus que, em sua rotina no "velho mundo", já acumulavam conhecimentos teórico-práticos do movimento trabalhista. No entanto, Ciavatta destaca que se fortaleceu no Brasil a perspectiva liberal de escola do trabalho, em detrimento do modelo socialista:

Na organização das atividades educativas e na transformação de outras escolas criadas antes dos anos 1930, assim como na literatura educacional da época, toma forma um modelo de *escola do*

trabalho que, tendencialmente, não corresponde à formação do “homem novo” socialista e marxista e, sim, correspondia ao modelo taylorista que atendia às necessidades de preparação técnica da mão-de-obra para o desenvolvimento da indústria. (Ibidem, págs. 201-202)

O fato é que nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, o ideário republicano não se materializou para a maior parcela da sociedade, no que tange aos direitos básicos. Como já adiantamos, a política havia relegado milhões ao analfabetismo, o que representava “um grande entrave”, inviabilizando qualquer projeto nacional voltado para o “progresso”, na ótica das classes dirigentes. Sobretudo a partir da década de 1920, a educação escolar ganha atenção especial nos debates políticos, sendo tema recorrente em diferentes espaços, na medida em que as massas sem acesso à educação e às condições materiais básicas de vida representavam grande ameaça à ordem, um risco em potencial. Assim, a escola passa a ser um importante instrumento de controle e dominação, justificando o entusiasmo pela educação (CARVALHO, 2003, p. 11) e sua transformação em questão nacional, a partir da década de 1930, conforme veremos a partir da próxima seção.

A partir da criação do ministério “Dos negócios da educação e saúde”, em 1930, a educação passa a ser questão de âmbito nacional, no Brasil. A própria institucionalização do ministério já refletia as pressões de diferentes grupos da sociedade civil, sobretudo da Associação Brasileira de Educação (ABE).

É importante considerarmos também o processo de transformação mais amplo pelo qual o país passava em seus aspectos político e econômico e ao qual já nos referimos, no item anterior: o processo de industrialização colocava para a educação novas demandas formativas, visto que carecia-se de trabalhadores especializados, ou que dominassem minimamente determinados conhecimentos, para manter o funcionamento da engrenagem em perfeito estado. A partir desse entendimento, optamos pela década de 1930 como ponto de partida para compreendermos o processo inicial de efetivação de uma reforma moral e intelectual no país, tendo em vista a formação e consolidação da sociedade urbano-industrial, de base liberal. Nesta perspectiva, a educação escolar ganha atenção especial, sendo entendida como espaço privilegiado para a materialização dessa reforma.

Já em 1931, é instituída a primeira tentativa de reforma educacional, em âmbito nacional. A Reforma Francisco Campos⁴² foi oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Tinha como objetivo “organizar o ensino secundário”, estabelecendo normas para seu funcionamento⁴³. Além disso, cumpriu a função de alinhar a educação nacional ao projeto societário em curso, cujo foco estava centrado no processo de industrialização e no desenvolvimento do Estado capitalista brasileiro. Nas palavras de Dallabrida (2009),

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo **organicidade à cultura escolar** do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a **sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil**, nos anos de 1930. (Pág. 185 – grifos nossos)

No que tange às categorias centrais da nossa pesquisa, em linhas gerais o decreto não apresenta em seu conteúdo referências diretas ao conceito de educação integral, bem como não associa o trabalho à noção de princípio educativo. Contudo, determinados artigos nos servem de base para nossas inferências a esse respeito, como o que destacamos, a seguir:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental⁴⁴ as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

⁴² Francisco Campos (1889-1968) exerceu a função de Ministro dos negócios da Educação e Saúde de 1930 a 1932. Foi credenciado a função pelo trabalho desenvolvido no Estado de Minas Gerais, onde promoveu ampla reforma do ensino, inspirado em alguns princípios do movimento renovador. Além disso, exerceu papel importante na articulação política entre os estados de Minas e Rio Grande do Sul, onde Vargas foi lançado como candidato a presidência, e, mais tarde elevado a presidência por meio de uma manobra. Apesar de no campo educacional, se aproximar com as ideias renovadoras, no campo político ficou marcado por sua postura antiliberal. Durante o governo Vargas exerceu a função de Ministro da Justiça. https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/francisco_campos. Acesso em 04/02/2019.

⁴³ Não entramos aqui nos pormenores de cada legislação, mas tentamos focalizar os elementos que corroboram para com nossa investigação.

⁴⁴ A expressão “curso fundamental” que aparece no texto da Constituição de 1934 não se refere ao que entendemos hoje como “ensino fundamental”, ou seja, enquanto etapa da educação básica. Na Constituição “fundamental”, se refere ao que deveria ser contemplado no currículo da educação secundária.

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho. (BRASIL, 1931)

Observando o currículo proposto para o ensino secundário, notamos que o trabalho não aparece como um aspecto importante a ser considerado no processo formativo, e que existe uma ênfase bastante significativa numa estrutura curricular que privilegia a formação intelectual. Esse currículo prevê, além das disciplinas convencionais, a apreensão de línguas estrangeiras não convencionais – como Latim e Alemão –, música e desenho.

No entanto, apesar da estrutura curricular apresentar uma feição mais conservadora em relação ao conteúdo, na “Exposição de motivos”, produzido por Campos para justificar a aprovação do Decreto, encontramos referências diretas ao movimento da Escola Nova, no que se refere à postura que se espera dos alunos, conforme destaca Dallabrida (2009):

A “Exposição de Motivos” de Francisco Campos sublinha que a educação escolar não deve se resumir à transmissão e à memorização de noções e conceitos prontos, mas deve procurar direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal, manifestando um espírito escolanovista. (p. 187)

No que tange à expressão “trabalho”, identificamos sua aparição em dados momentos. Separamos três artigos da referida lei que o mencionam:

Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, **trabalhos práticos** e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a **trabalhos práticos**. (Grifos nossos)

Art. 56. Atribuição do inspetor

b) assitir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de **trabalhos práticos** dos alunos, cabendo-

lhes designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas; (BRASIL, 1931 – grifos nossos)

No texto da lei não era para atender as demandas formativas. Nos três artigos supracitados, se faz menção a “trabalhos práticos”. Mas o que seriam esses trabalhos práticos? O texto não nos apresenta indicativo, porém podemos inferir que não se trata da utilização da expressão trabalho enquanto um conceito, ou seja, carregado de sentido formativo, de uma intencionalidade articulada à atividade produtiva. “Trabalho prático”, pode ser caracterizado por qualquer atividade de natureza não teórica.

Neste sentido, o trabalho manual, ou o trabalho em seu sentido mais amplo, não aparece no currículo como algo a ser privilegiado, sendo silenciado enquanto fundamento da própria vida. Contudo, em termos metodológicos, as ideias escolanovistas se fazem presentes, na medida em que se argumenta no sentido da participação ativa dos estudantes no processo de apropriação do conhecimento.

A primeira legislação educacional em âmbito nacional veio para dar corpo à educação das elites; por isso, apesar de ser relevante no que tange à seriação e organização dos conteúdos do ensino secundário, estabelecia como currículo uma formação altamente intelectualista, que tinha como preocupação central possibilitar aos educandos a apropriação de uma cultura geral que lhes permitisse dialogar com o mundo, porém permeada por uma visão da realidade de base liberal; logo, se nota a preocupação com uma formação que possibilita mantê-los enquanto classe dirigente. Nas palavras de Dallabrida (2009),

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. Naquele momento histórico o ensino secundário era, como afirmou o historiador francês Lucien Febvre, “o todo poderoso império do meio”, que contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores – tanto na França como no Brasil. (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Analisando a Reforma Francisco Campos por diferentes aspectos, Dallabrida (2009) ressalta o seu caráter centralizador, na medida em que instituiu instrumentos de controle em todo território nacional para que a escola secundária promova um processo de homogeneização da cultura escolar. Além disso,

Constata-se que a Reforma Francisco Campos se distingue por prescrever a produção de um habitus (BOURDIEU, 1979; WACQUANT, 2003) burguês nos estudantes do ensino secundário, a partir da **educação integral** – intelectual, física, patriótica – e da prescrição de práticas disciplinares que conduzissem ao disciplinamento e à autorregulação. (Ibidem, p. 189 – grifo nosso)

Neste sentido, nota-se que a Reforma Francisco Campos possibilita a organização e aprofundamento, no Brasil, do que Gramsci denomina de Estado educador, ou seja, uma ação intencional por meios legais, com vistas à materialização de um tipo determinado de projeto civilizador, comprometido com o desenvolvimento das forças produtivas (GRAMSCI, 2016). Na medida em que a educação passava a ser questão de Estado, o decreto não só buscava homogeneizar os aspectos curricular e metodológico, mas também criava para si instrumentos de controle e fiscalização, tendo em vista ‘zelar’ pela ação e implementação das mudanças, de forma que estas atendessem aos anseios de frações hegemônicas, ocupantes de funções estratégicas do governo.

Assim, Campos busca reestruturar sobretudo o ensino secundário, visando adequar o seu funcionamento ao projeto modernizador em curso. Por esta via, não bastava, apenas, interferir na estrutura do sistema público de ensino, mas incutir, nas novas gerações, valores morais condizentes com o projeto de nação em curso. Por isso, Campos enfatiza uma perspectiva de educação integral sustentada na concepção de cultura disciplinar (DALLABRIDA, 2009).

Retornando ao texto do decreto, pontuamos que essa educação intelectualista e verbalista, notadamente presente na Reforma Francisco Campos, será um dos aspectos denunciados pelos proponentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴⁵, em 1932, como veremos a seguir, quando passamos a analisar este documento de forma mais detalhada, visto que até hoje é considerado um marco na história da educação brasileira.

Existe ampla literatura (XAVIER, 2002; SAVIANI, 2011; VIDAL, 2013) a respeito desse Manifesto e os contextos em que foi produzido e publicado. Sabemos que foi redigido por Fernando de Azevedo, mas que refletiu uma pluralidade de ideias, fruto dos embates internos, em que interesses divergentes e, muitas vezes

⁴⁵ O documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. Foi divulgado no jornal *O Estado de S. Paulo*, particularmente porque Julio de Mesquita Filho, proprietário da agência, também foi signatário. Já no Rio de Janeiro, foi Cecília Meireles, que fez com que o documento fosse publicado no *Diário de Notícias*. A ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional. (VIDAL, p. 579, 2013)

contraditórios, podem ser identificados, se o submetermos a uma análise mais atenta de seu conteúdo. Mas como se deu o processo de adesão às ideias nele contidas e o lançamento do Manifesto? Quais elementos foram importantes no processo que congregou sujeitos de diferentes orientações político-ideológicas? Em que medida o Manifesto impactou o cenário educacional brasileiro, em termos de construção e articulação de projeto societário e educacional? Qual o sentido atribuído ao trabalho, na proposta de desenvolvimento de uma educação integral?

O processo contou com a presença marcante de “atores políticos nacionais” (XAVIER, 2002, p. 16) que, desde as primeiras décadas, participavam do debate sobre a questão educacional, em âmbito nacional. Este processo de disputa teve como espaço privilegiado a Associação Brasileira de Educação, em que dois grupos se colocavam em lados opostos: um bloco dos conservadores, com predominância dos católicos, e outro, dos renovadores, composto em sua maioria por educadores de perfil liberal. A luta pela hegemonia no interior da ABE encontrou seu ápice na IV Conferência Nacional de Educação, tendo como consequência a publicação do Manifesto supracitado. Este processo corroborou para com o processo de especialização e autonomização da educação no Brasil (XAVIER, 2002).

Outro ponto importante se refere ao nível de articulação entre a ABE e o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde. Francisco Campos⁴⁶ participou ativamente da IV Conferência, ao emitir cartas convocando os interventores dos entes federados a participarem, além de proferir o discurso de abertura do evento.

Diante da pressão do governo em obter apoio da ABE para as reformas iniciadas em 1931, o bloco de orientação liberal, representado por Nóbrega da Cunha, consegue realizar uma manobra em relação aos conservadores, tendo em vista assumir a responsabilidade de dar resposta ao governo e tomando como base os ideais renovadores. Este processo culminou com a publicação do Manifesto, onde foram postas as ideias que deveriam orientar a política educacional, em âmbito nacional, no que tange à direção moral e intelectual nos anos que se seguiram (XAVIER, 2002).

O documento propriamente dito coloca em questão a educação escolar tradicional, no que se refere aos seus fundamentos e métodos, e propõe uma

⁴⁶ Como já mencionamos no início dessa seção, Francisco Campos era um entusiasta das ideias renovadoras, sobretudo no que tange ao aspecto metodológico. Sua presença na IV Conferência Nacional de Educação refletia a relevância do debate a educação escolar para aquela conjuntura.

“Escola Nova”, muito identificada com o pragmatismo deweyano, ao defender uma escola viva atrelada às demandas reais da sociedade, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das **diferenças de classes** e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de **servir não aos interesses de classes**, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da **vinculação da escola com o meio social**, tem o seu ideal **condicionado pela vida social** atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 04 - grifos nossos)

Como é possível observar, os proponentes tentam transmitir a ideia de que a “Escola Nova” é fruto de um movimento que não se coloca a serviço dos interesses de uma classe determinada, mas que se encaminha para servir às motivações do indivíduo, em resposta às demandas de uma sociedade que requer dos sujeitos uma formação condicionada pela vida. Assim sendo, prosseguem argumentando em defesa dessa educação não classista, reforçados também pela defesa do trabalho como elemento formativo.

A **escola socializada**, reconstituída sobre a base da **atividade e da produção**, em que se considera o **trabalho** como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o **trabalho** em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (Idem - grifos nossos)

O caminho educacional proposto deveria privilegiar as questões da vida social e, do ponto de vista dos seus idealizadores, atrelar a escola à vida, o que significava considerar as transformações em curso no processo produtivo brasileiro, visto que o processo de industrialização em andamento, requeria a formação de sujeitos de “novo tipo”. Neste sentido, o trabalho enquanto princípio educativo emerge como categoria central, na medida em que é identificado como a “melhor maneira de estudar a realidade” e, “estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”. Mas cabe destacar que a escola do trabalho defendida pelo movimento escolanovista não tem relação com a escola do trabalho socialista, conforme analisamos no primeiro capítulo. A defesa do trabalho enquanto princípio

pedagógico proposta pelo movimento não coloca em questão o próprio modo de produção capitalista, produtor da realidade a qual criticam. Compreendendo nesses termos, entendemos que a defesa de uma educação não classista, na verdade, corrobora para com a manutenção do *status quo*, ou seja, para a manutenção das classes dirigentes no poder.

Retomando a citação anterior, o que observamos no documento em diferentes momentos é uma espécie de “culto ao trabalho”, de exaltação do mesmo como caminho, por excelência, para a materialização de um projeto educativo, porém, de base liberal. Dessa forma, a educação escolar não poderia se restringir, apenas, às demandas formativas individuais dos sujeitos, mas deveria caminhar de mãos dadas com um projeto mais amplo de sociedade, ou seja, a sociedade urbano-industrial e liberal em sua essência. O que está em questão não é a ruptura com o modo de produção capitalista, responsável pelo processo de alienação e expropriação do trabalho. Por isso, apesar da ênfase constante no trabalho como elemento a ser apropriado no contexto escolar, os renovadores expressam uma preocupação com ajustes dos sujeitos ao processo de modernização do país, sem considerar a luta de classe que o permeia.

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o **trabalho** que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. (Idem, p. 05 - grifo nosso)

Por esta via, os signatários do Manifesto argumentavam que a escola não poderia ser descolada desse processo; ao contrário, precisava oferecer um ambiente que possibilitasse à criança desenvolver-se por meio de experiências que as estimulassem a ter contato com o “meio vivo”, com as demandas reais da vida. Este processo precisava ser permeado pelo interesse dos próprios indivíduos que, de forma espontânea, seriam provocados, com os meios adequados, a se envolver com a realidade vivida - o trabalho emergindo novamente como caminho “natural”:

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o **conceito funcional** da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao **trabalho** e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o **trabalho** e a **ação convém aos seus interesses e às suas necessidades**”. (Idem, p. 08 - grifos nossos)

Em que medida essa concepção hegemônica de educação escolar – apesar de não exclusiva, e que existe no movimento renovador das primeiras décadas, não tem servido de base para as políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar, mais precisamente para fundamentar a perspectiva formativa? Em capítulos específicos, quando tratamos especificamente das políticas contemporâneas, retomaremos estas reflexões.

Prosseguindo, mais adiante vamos encontrar outra referência ao trabalho como elemento formador. Desta vez, fica mais evidente o atrelamento da noção de trabalho enquanto um princípio pedagógico e, também, a necessidade de formar para atender as demandas de uma sociedade em transição para um capitalismo tardio e dependente (RAMOS, 2014):

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o **trabalho** seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o **trabalho em grupos** e todas as atividades pedagógicas e sociais, para **fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.** (Idem, p. 09 - grifos nossos)

Apesar de, inicialmente, o texto sugerir a ideia do trabalho como força propulsora das “energias criadoras”, dando margem a uma interpretação de atividade criativa e desinteressada, imediatamente ao prosseguirmos na leitura, identificamos a articulação à ideia de “progresso material”, o que nos leva a constatar uma preocupação imediatista na apropriação que se faz do uso do princípio do trabalho na escola. Neste sentido, se distanciam do concepção socialista, conforme exposto no primeiro capítulo.

Por esta via interpretativa, mais adiante encontramos novo trecho que corrobora para com a afirmação acima, na medida em que coloca como demanda urgente a articulação da escola às necessidades dos setores produtivos locais, seja no campo e/ou na cidade. Assim sendo, critica a “formação excessivamente literária” presente na Reforma Francisco Campos, conforme analisamos anteriormente, e propõe que a nova política educacional rompa com essa realidade, reagindo de forma veemente “contra esses males”:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da **escola do trabalho educativo** e da **escola do trabalho profissional**, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela **adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio**. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, **sem negar a arte, a literatura e os valores culturais**. (Idem, p. 10 - grifos nossos)

Apesar de defender uma perspectiva de escola do trabalho atrelada às demandas da vida social, o documento revela certa preocupação com as apropriações indevidas que, porventura, poderiam ocorrer, no que diz respeito a essa articulação. Por isso, seus signatários ressaltam que o movimento se apoia no princípio do “respeito à personalidade humana”, e que não objetivam “fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado”. Além disso, denuncia o “industrialismo” como processo que se sustenta com base na “exploração humana” e também a própria realidade precária das famílias que, muitas vezes, fazem com que os pais e responsáveis, movidos pela ignorância, impeçam seus filhos de frequentar as escolas para ajudar no sustento da família:

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o **industrialismo** e o desejo de **exploração humana** sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 06 - grifos nossos)

Além do exposto, a obrigatoriedade de frequência ainda era uma barreira a ser transposta, impedindo, em boa medida, a população em idade escolar de ter acesso aos conhecimentos mínimos defendidos por seus proponentes. Não é por acaso que o documento também se coloca em defesa dos princípios da “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”.

Para finalizarmos nossa incursão pelo Manifesto dos Pioneiros, chamamos a atenção para o fato de nele aparecer, por dois momentos e de forma explícita, o conceito de *educação integral*. Vale analisarmos cada fragmento, tendo em vista problematizar o sentido atribuído ao mesmo e refletir sobre a existência de algum nível de articulação com o conceito de trabalho:

Mas, do 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**. (Idem, p. 05 - grifos nossos)

Neste primeiro fragmento, a noção de educação integral aparece como direito individual, ou seja, cada sujeito deve ter respeitada a sua demanda formativa subjetiva. Além disso, o Estado se situa como agente provedor e garantidor desse direito e, nessa perspectiva, baseado no princípio do direito individual, deve garantir, de forma pública, a possibilidade de cada pessoa ter acesso à educação integral. Contudo, por esse fragmento não fica explícito o que se entende por “educação integral”, mas a exemplo do que pontuamos anteriormente, um outro aspecto nos permite inferir sobre uma possível relação com as políticas contemporâneas, ou seja, a “cooperação de todas as instituições sociais”. Apesar de não ser o foco neste capítulo, cabe o destaque de que tais políticas, atualmente, enfatizam a importância do estabelecimento de parcerias com diferentes entes da sociedade civil, além de considerar fundamental para a promoção de uma educação integral exitosa, uma abordagem sustentada no princípio da intersetorialidade.

No fragmento seguinte, a expressão educação integral se evidencia de forma explícita, atrelada à ideia de desenvolvimento multilateral:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua **educação integral**, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica **para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais**. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (Idem, p. 06 - grifos nossos)

Mais uma vez, o texto faz menção à ideia de educação integral enquanto direito individual e “biológico”, que deve ser garantido pelo Estado. No entanto, o documento acrescenta outros elementos importantes, como elaboração de um plano geral de educação; defesa de uma escola acessível a todos e articulação com a reconstrução das relações sociais, mas sem levar em conta as questões inerentes a luta de classes.

Por fim, apesar de todo o documento ser permeado pela ideia de defesa da escola pública, gratuita e pelo papel fundamental do Estado em prover este direito, ao final fica uma ‘brecha’ importante para a atuação do setor privado, no âmbito da educação escolar. Reconhecendo os limites do Estado em atender a todos em condições iguais, abre-se exceção para que “instituições privadas idôneas” assumam este papel “colaborativo”, conforme é possível perceber a seguir:

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, **pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva**, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o **maior tempo possível** a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, **mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.** (Idem - grifos nossos)

Identificamos também a ideia de uma “escola única” que, de acordo com o trecho anterior se refere ao atendimento, em igualdade de condições, às crianças entre 7 e 15 anos que acessem a escola, pública ou privada. A expressão “escola única”, aqui, tem um sentido bastante distinto da “escola única do trabalho” proposta e implementada pelos soviéticos, após a revolução de 1917 e, também, da escola unitária teorizada por Gramsci, na Itália. Nos dois últimos casos, a escola única é revestida por um conteúdo revolucionário e direcionada à formação elevada das classes subalternas, tendo em vista a consolidação do processo revolucionário (no caso soviético), ou a formação de intelectuais de novo tipo, tendo em vista o desenvolvimento das forças sociais revolucionárias, conforme analisamos no primeiro capítulo.

O documento ainda faz menção importante ao conceito de tempo escolar, ao reconhecer a necessidade de manter o máximo de tempo as crianças na escola, sob

o processo de escolarização, tendo por base uma mesma formação. Sabemos que, nessa conjuntura, o que estava posto era a ampliação do acesso à escola, sobretudo às camadas subalternas; por isso, o tempo integral ainda não era uma questão. Mas, até que ponto não é possível inferir, com base nesse fragmento, que a ampliação do tempo de permanência dos sujeitos na instituição escolar era um aspecto fundamental para as pretensões do projeto de construção de uma nova sociedade?

Em síntese, podemos constatar que o manifesto estabelece os fundamentos para a escola do trabalho de base liberal, influenciado pelo pragmatismo norte americano. Apesar de não definir de forma explícita o que se entende por “educação integral”, ao associarmos o conceito com o conteúdo do documento em sua totalidade, podemos constatar que o que se propõe é uma perspectiva formativa que atende às demandas mais emergentes da sociedade industrial em desenvolvimento. Conforme destacamos inicialmente, os proponentes do Manifesto – em suas diferenciadas concepções e visões de mundo – tentam se colocar acima das questões de classe, dos interesses político-partidários. Mas um exame mais cuidadoso de seu conteúdo revela que, apesar das muitas contradições presentes no texto, a concepção de homem e sociedade que prevalece com maior intensidade se alinha bastante à perspectiva liberal.

Em consonância com o que já mostramos no quadro referente aos documentos selecionados, outras organizações da sociedade civil também produziram documentos que buscavam difundir visões de mundo e sociedade, propondo conseqüentemente projetos educacionais, tendo em vista disputar a hegemonia pela condução da formação moral e intelectual do novo homem, no Brasil. Nessa perspectiva, em 1932, o Movimento Integralista, de base conservadora, lança um manifesto em que são expostos seus princípios básicos. Em sua leitura, selecionamos trechos que dialogam com as questões orientadoras de nossa pesquisa, bem como com as demais fontes utilizadas.

Este manifesto marcou a institucionalização da Ação Integralista Brasileira (AIB) enquanto aparelho privado de hegemonia, sob a liderança de Plínio Salgado⁴⁷

⁴⁷ Nasceu em São Bento do Sapucaí (SP), em 1895. Jornalista, iniciou sua atividade na imprensa em 1916, em sua cidade natal, no semanário Correio de São Bento. Em 1928, elegeu-se deputado estadual, em São Paulo, pelo PRP. Em fevereiro, criou a Sociedade de Estudos Políticos (Sep), que reunia intelectuais simpáticos ao fascismo. Meses depois divulgou o Manifesto de Outubro, no qual apresenta as diretrizes básicas de uma nova agremiação política, a Ação Integralista Brasileira (AIB).

(1895-1975), um de seus intelectuais mais atuante. Apesar do Manifesto da Ação Integralista de 1932 ser considerado um marco histórico em termos de oficialização e legalidade, o movimento integralista já era atuante desde a década de 1920. De acordo com Cruz (2012), a trajetória do movimento se divide em três etapas: a primeira, de 1926 a 1932, é a fase de gestação do integralismo elaborado por Plínio Salgado⁴⁸; a segunda estende-se até 1937, e pode ser entendida como a etapa de legalização e consolidação do movimento, quando este atinge maior influência política; e a terceira, que vai até 1945, se caracteriza pelo seu enfraquecimento, visto que Plínio Salgado é exilado em 1939.

A partir dessa breve contextualização da Ação Integralista Brasileira (AIB), entendendo-a como importante aparelho privado de hegemonia e identificando Plínio Salgado como seu principal intelectual, o documento em questão apresenta conteúdo de caráter bastante conservador, na medida em que revela proximidade com o fascismo italiano de Mussolini. Assim como na Itália, onde o fascismo ganhou forte apoio das classes subalternas, manifestando-se em diferentes organizações sindicais, o manifesto integralista é um documento que direciona seu conteúdo “à Nação Brasileira – Ao operariado do País e aos sindicatos de classe – Aos homens de cultura e pensamento – À **mocidade das escolas** e das trincheiras – Às classes

O ideário da AIB inspirava-se nitidamente no fascismo italiano e em seus similares europeus. Em 1937 Plínio lançou sua candidatura à eleição presidencial marcada para janeiro do ano seguinte. Percebendo a intenção de Vargas de cancelar a eleição e continuar no poder, resolveu apoiar a opção golpista do presidente, esperando fazer do integralismo a base doutrinária do novo regime. Para sua surpresa, porém, Vargas decretou o fechamento da AIB, dando-lhe o mesmo tratamento dispensado às demais organizações partidárias. Em maio de 1939 foi finalmente preso e, um mês depois, enviado para um exílio de seis anos em Portugal. Voltou ao Brasil em 1945, com a redemocratização do país. Reformulou, então, a doutrina integralista, e fundou o Partido de Representação Popular (PRP). Em 1955 lançou-se candidato à presidência da República, obtendo 714 mil votos (8% do total). Em seguida, apoiou a posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek, contestada pela União Democrática Nacional (DN), e foi nomeado para a direção do Instituto Nacional de Imigração e Colonização. Em 1964 foi um dos oradores da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo, contra o presidente João Goulart. http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/plinio_salgado acesso em: 27 de junho de 2018.

⁴⁸ Apesar de destacarmos a figura de Plínio Salgado, ressaltamos que havia disputas internas ao movimento e que outros intelectuais foram relevante na construção do conjunto de doutrinas da AIB. Como exemplo, podemos citar Gustavo Barro, cuja atuação no debate sobre o tema antissemitismo foi destacado. Ressaltamos que para as pretensões da pesquisa, nos concentramos nas tensões da AIB com outras forças sócias. Mas, indicamos para maiores aprofundamentos a tese de Rodrigo Christofolletti, intitulada: *A Enciclopédia do integralismo: lugar de memória e apropriação do passado (1957-1961)*, defendida em 2010, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Ou, o Livro de João Fábio Bertonha, *O Integralismo e sua história: memória, fontes, historiografia*. – 1ª ed. Salvador: Editora Pontocom, 2016.

armadas” (p. 01). Em seguida, encontramos dois elementos que demarcam a concepção de sociedade presente no movimento integralista:

Deus dirige os destinos dos povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. **O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da família, da pátria e da sociedade.** Vale pelo estudo, pela inteligência, pela honestidade, pelo progresso nas ciências, nas artes, na capacidade técnica, tendo por fim o bem-estar da nação e o elevamento moral das pessoas. (MANIFESTO DOS INTEGRALISTAS, 1932, p. 01 - grifos nossos)

A partir do trecho destacado, podemos sintetizar Deus, trabalho, família e pátria enquanto princípios fundamentais do movimento, ou seja, o projeto de sociedade e de educação da Ação Integralista deve, obrigatoriamente, passar pela exaltação e articulação desses quatro princípios. A noção de Deus como aquele que direciona os rumos da vida faz com que o movimento se distancie, por exemplo, do movimento dos pioneiros, visto que entra em choque com a ideia de laicidade do Estado e, conseqüentemente, da escola.

Neste sentido, o movimento integralista apresenta conteúdo de base conservadora, ao se posicionar em favor de um Estado permeado pelas ideias religiosas, o que o aproxima muito mais à realidade anterior à Revolução Francesa, onde essas questões e as políticas se entrelaçavam, determinando o funcionamento da sociedade e a vida material. Este aspecto é reforçado em outro momento do documento, conforme podemos observar a seguir:

(...) Os **homens e as classes**, pois, podem e devem **viver em harmonia**. É possível ao mais **modesto operário** galgar uma elevada posição financeira ou intelectual. **Cumpra que cada um se eleve segundo sua vocação.** Todos os homens são suscetíveis de harmonização social e toda superioridade provém de uma só superioridade que existe acima dos homens: a sua comum e sobrenatural finalidade. Esse é um pensamento profundamente brasileiro, que vem das raízes cristãs da nossa História e está no íntimo de todos os corações. (Idem - grifos nossos)

Para os integralistas, o que movimenta a história não são as lutas de classes; os problemas econômico e social são resultantes das escolhas egoístas dos indivíduos. Neste sentido, a solução perpassaria pela restauração da perfeita ‘harmonia social’, pois seria possível cada indivíduo ou classe elevar-se, atingindo posições destacadas, na medida em que entendesse e cumprisse sua vocação

previamente determinada por uma força exterior. Este pensamento, de base “cristã”, segundo os integralistas, seria o fundamento da própria formação social do Brasil⁴⁹.

Vale resgatar que, na primeira parte do primeiro fragmento destacado anteriormente, já fica bastante explícito o conteúdo moral e intelectual que deve acompanhar e ser uma marca na vida dos seus membros seguidores: “sacrifício em favor da família, da pátria e da sociedade”. Levando em conta nosso interesse imediato, destacamos no mesmo fragmento a frase “o homem vale pelo trabalho”, pois revela preocupação quanto a este aspecto. Aqui, já entrando no cerne da pesquisa, ou seja, a relação entre educação integral e trabalho, indagamos: qual o sentido atribuído ao trabalho no projeto societário e educacional dos integralistas?

A expressão educação integral e trabalho enquanto princípio educativo não aparecem no documento⁵⁰, em termos de proposta explícita para o campo educacional, mas, ainda assim, é possível inferir uma perspectiva formativa. No que tange ao trabalho, por exemplo, além do que já mencionamos em outro momento do texto, diz-se que “Pretendemos dar meios a todos para que possam galgar, pelas suas qualidades, pelo **trabalho** e pela constância, uma posição cada vez melhor, tanto na sua classe, como fora dela e até no Governo da Nação” (MANIFESTO DOS INTEGRALISTAS, p. 05, 1932), ou seja, o trabalho também é glorificado como caminho de redenção e de ascensão social.

Apesar de identificarmos elementos que aproximam o movimento integralista da concepção conservadora, notadamente o trabalho manual e intelectual não é negado, enquanto valor formativo e social. Observamos também que, apesar da ideia de uma força externa que governa os destinos, também é muito marcante a valorização do esforço individual, logo, do mérito pessoal, como caminho possível para superação dos problemas econômicos individuais e, no somatório das forças, da própria nação.

⁴⁹ A educação é um tema central no pensamento ação-conservador, em suas diferentes tendências. Seja pela via católica ou integralista, o homem que se quer formar é erudito, possuidor dos valores morais - sobretudo o amor à pátria -, capaz intelectualmente e fisicamente, em dia com suas obrigações religiosas e não dado ao trabalho manual, visto que se trata de serviço subalterno. Por esta via, Deus é o elo comum e quem dá as diretrizes para o modelo ideal de educação. Dessa forma, a principal bandeira de luta dos católicos na frente educacional é contra a laicização do ensino (Saviani, 2011).

⁵⁰ Apesar de aparecer em outras obras produzidas por suas lideranças, sobretudo Plínio Salgado. Para essa pesquisa, optamos por não analisar esses escritos visto que o espaço não nos permite este aprofundamento.

Sobre estes aspectos cabe uma observação importante, no que tange às contradições presentes no documento. Ele expõe seus princípios em termos de projeto societário a partir da crítica a diferentes correntes políticas, como socialistas - comunistas, anarquistas - e liberais. Mas, ao mesmo tempo, estabelece em suas bases, valores que tem sua origem nessas correntes de pensamento, como se o que estivessem apresentando representasse inovação, neutralidade e ausência de conteúdo político-ideológico, conforme podemos observar nos fragmentos que se seguem:

Nós não ensinamos ao **operário** a doutrina da covardia, da desilusão, do ódio, da renúncia, como o **comunismo**, ou a **anarquia**; a doutrina da submissão do ostracismo inevitável, da conformação com as imposições dos políticos, como a **democracia liberal**. Nós **ensinamos a doutrina da coragem, da esperança, do amor à Pátria, à sociedade, à vida**, no que esta tem de belo e de conquistável, da ambição justa de progredir, de possuir os bens, de elevar-se, de elevar a família. (Idem, p. 05 - grifos nossos)

E prossegue:

Pretendemos realizar o **Estado integralista, livre de todo e qualquer princípio de divisão**: partidos políticos; estadualismos em luta pela hegemonia; lutas de classes; facções locais; caudilhismos; economia desorganizada; antagonismos de militares e civis; antagonismos entre milícias estaduais e o Exército; entre o Governo e o povo; entre o Governo e os intelectuais; entre este e a massa popular. Pretendemos fazer funcionar os poderes clássicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), segundo os impositivos da Nação organizada, com base nas suas classes produtoras, no município e na família. (Idem, págs. 7-8 – grifos nossos)

Finalizando este momento, cabe reforçar que, apesar de não aparecerem as categorias educação integral e trabalho neste documento, de forma explícita, ele mostra que a Ação Integralista Brasileira, de forma organizada e articulada, desenvolveu importantes ações políticas, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia, tendo em vista materializar um projeto de sociedade de base conservadora no que se refere à educação moral e intelectual, mas com forte conotação liberal, no que tange ao sentido atribuído ao trabalho, na medida em que enfatiza o esforço individual como valor positivo e fundamental para a construção da nação. Assim, educar para os integralistas significava cumprir os desígnios de Deus, valorizando a família, a pátria e glorificando o trabalho como meio de redenção e ascensão social.

As ações desenvolvidas pelo movimento integralista foram fundamentais, sobretudo junto aos sindicatos, para legitimar o golpe e abrir caminho à reforma moral e intelectual⁵¹ instituída por Vargas, a partir de 1937⁵², quando se inicia a fase mais autoritária de seu governo. Conforme já mencionado na nota de número quarenta, Plínio Salgado abrirá mão de concorrer à presidência, no mesmo ano, para apoiar o radicalismo de Vargas⁵³. No entanto o presidente, a exemplo do que fez com outros movimentos e partidos, colocará o movimento integralista na ilegalidade, sendo Plínio exilado em 1939. Ainda assim, não podemos desconsiderar a relevância política de Salgado enquanto intelectual orgânico, visto sua presença marcante nos espaços públicos do governo; da mesma forma, as atividades desenvolvidas pelo movimento integralista junto aos trabalhadores, inculcando ideias e valores a respeito do trabalho que serviram de base para construção do trabalhismo varguista.

Apesar das diferenças e guardadas as devidas proporções, tanto o movimento dos Pioneiros da Educação Nova quanto o Movimento Integralista contribuíram, de forma direta, para fornecer bases às reformas educacionais desencadeadas posteriormente. Ambas não colocavam em questão, por exemplo, a divisão social do trabalho e nem a posição do Brasil na divisão internacional como questões fundamentais para entender os problemas da nação, bem como propor caminhos alternativos.

Contraopondo essa perspectiva interpretativa, os problemas sociais e educacionais serão abordados numa perspectiva crítica em outros dois manifestos: o dos Inspetores do estado do Rio de Janeiro e o da Aliança Nacional Libertadora, conforme nos dedicamos a seguir.

⁵¹ O nacionalismo, a glorificação da pátria e o trabalhismo serão difundido no governo varguista com muita intensidade, no período pós-1937.

⁵² Quanto às suas relações com o governo Vargas, devemos lembrar que uma das mais relevantes manobras políticas que ele realizara, foi a que legitimou a instauração do Estado Novo em 10 de novembro de 1937, e que para isto contou com o auxílio dos Integralistas. A divulgação do *Plano Cohen* foi o principal álibi e/ou estratégia para a realização do golpe. A notícia de sua “descoberta” chegou ao conhecimento de toda a nação na manhã do dia 28 de setembro de 1937. (...)O plano era falso, na realidade foi forjado pelo chefe do Estado-Maior das Milícias Integralistas, o capitão Olímpio Mourão Filho, que o redigiu dentro das dependências do Estado Maior do Exército, para que assim este documento pudesse ser visto pelas autoridades militares. (SERRATTO, p. 16, 2008)

⁵³ O antissemitismo e anticomunismo presentes no pensamento-ação da AIB, também estará posto no discurso de Vargas. Para maiores aprofundamentos, indicamos a tese de Edgar Bruno Franke Serrato, intitulada *A AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA E GETÚLIO VARGAS: antiliberalismo e anticomunismo no Brasil de 1930 a 1945*, defendida em 2008.

O Manifesto dos Inspetores⁵⁴, apesar de não se tratar de um documento produzido para a esfera federal, contém elementos que vão ao encontro da realidade educacional nacional, dialogando com os documentos já analisados anteriormente. Em vários aspectos, se alinha às ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros como, por exemplo, a defesa da escola laica, pública e gratuita. No entanto, apresenta um caráter mais progressista, na medida em que atrela os problemas educacionais à conjuntura político-econômica mais ampla. Neste sentido, a formação do homem novo se faz presente no documento, mas articulada à perspectiva de superação da sociedade de classes, como podemos verificar por meio do trecho a seguir:

Um homem novo surge, portanto, dentro de uma nova sociedade que se afirma, dia a dia, em marcha para uma sociedade futura, caracterizada pela **divisão racional do trabalho** e, em consequência, pela mais estrita interdependência entre os homens. Isto redundará necessariamente em maior coesão, maior solidariedade entre esses homens, dando margem a que todos, **extintas as castas e classes que hoje os dividem e se combatem entre si, tenham oportunidade igual para se afirmarem como valores sociais.** (MANIFESTO DOS INSPETORES DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AO MAGISTÉRIO E À SOCIEDADE FLUMINENSES, 2015, p. 333 – grifos nossos)

Assim, reconhecem que a escola também é enfraquecida pela própria “divisão do trabalho” e pela “superindustrialização”. Mas, ao mesmo tempo em que ela sofre com as demandas impostas pela sociedade industrial, ela também prepara; por isso, não poderia perder de vista o movimento da própria história, na medida em que não se poderia regredir a estágios anteriores a industrialização. Dessa forma, a escola não poderia desenvolver suas atividades descolada da realidade social mais ampla.

A escola deve suprir esta ação. Este enfraquecimento se dá pelas razões expostas, isto é: a **divisão do trabalho** pela superindustrialização: a complexidade social crescente: a atitude científica do homem moderno em face da vida. A escola, portanto, tem que ser parte da própria sociedade, viver de acordo com o seu ritmo de vida e nunca ignorar esse ritmo ou ir contra ele, procurando conhecer da vida da sociedade para a qual ela prepara os homens, proporcionando a esses futuros homens as condições de vida que

⁵⁴ Lançado em abril de 1934 e publicado, no mesmo ano, pela Gráfica Imprensa Lux Limitada, este documento, concebido e redigido por Paschoal, com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do PCB, usando uma “linguagem bastante enérgica” – segundo o próprio Lemme (2004, v. 2, p. 168) –, marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, colocando publicamente as distinções entre as concepções liberais e de esquerda (Fávero, 2004; Saviani, 2008c, p. 15). (PINHEIRO, p. 31, 2015).

eles irão encontrar, ensinando-os a resolver os problemas da vida da sociedade, habituando-os a sentir esses problemas, tornando-os aptos a enfrentá-los, tornando-os, em suma, capazes de viver como irão eles realmente viver. (Idem – grifos nossos)

Mas, pensando por essa ótica, poderíamos indagar até que ponto essa forma de conceber a escola não estaria alinhada ao pensamento liberal. A resposta aparecerá na sequência do documento, quando identifica a raiz essencial do problema educacional:

Porque a expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser **realizada integralmente** sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, **capitalista**, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica. (Idem, p. 334 – grifos nossos)

De forma lúcida, os inspetores reconhecem que não se pode pensar em transformação da realidade educacional partindo apenas da instituição escolar, pois antes é necessário revisar a estrutura social capitalista. Por esta via identificam, como tarefa fundamental, a superação do Estado capitalista enquanto forma de organização social e do sistema produtivo. Naquele contexto, a ideia de produção de ciência ainda era bastante distante da realidade educacional brasileira; por isso, a luta por uma educação com bases científicas também soava como algo extremamente progressista. Hoje, sabemos que a ciência também se tornou uma mercadoria, e que longe de ser neutra, como acreditavam e defendiam os integralistas por exemplo, servem e muito bem, aos interesses do grande capital.

Avançando na análise do documento, nos chama a atenção a quantidade de vezes em que a expressão educação integral, ou termos equivalentes, aparecem no documento. Logo no início do ponto três, o texto afirma “(...) a **educação integral** do indivíduo em respeito às suas aptidões e de conformidade com as necessidades regionais, assentando a estrutura da educação na organização do **trabalho**” (p. 324). No trecho seguinte, o conceito de educação integral aparece novamente, porém entrelaçado com a manifestação da própria vida:

Ora, se a criança se educa vivendo; se os meios de **educação integral** falharam na sociedade moderna, e se a escola está naturalmente destinada a substituí-los, há necessidade de reorganizar a escola e transformá-la no que diz respeito ao seu antigo sistema de disciplina e lições. É preciso trazer a vida para a escola, para que nela a criança se eduque, vivendo **plena e integralmente**. (Idem, p. 324 – grifos nossos)

Neste caso, observamos que a defesa de uma escola que se aproxima da realidade vivida vai ao encontro, em termos didático-pedagógicos, das demandas já apresentadas no Manifesto dos Pioneiros, ou seja, aqui, educar integralmente a criança passa pela transformação radical da escola, em relação a métodos e conteúdos, trazendo para o centro do processo a criança e as questões de sua própria existência. No entanto, precisamos compreender as mudanças propostas dentro da concepção de mundo apresentada anteriormente.

A escola tem, portanto, de **educar a criança para essa sociedade que se transforma assim vertiginosamente**, dentro do sentido dessa própria transformação, fornecendo-lhe, além de maior cópia de informações, de conhecimentos de aplicação prática, **uma capacidade inicial de crítica**, para que ela, criança, por si, saiba discernir dentro da própria complexidade da vida, saiba pesar e medir as coisas, sem desrespeito à sua própria personalidade, saiba ter em face das coisas uma atitude imparcial, desapaixonada, científica. (MANIFESTO DOS INSPETORES DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AO MAGISTÉRIO E À SOCIEDADE FLUMINENSES, 2015, p. 334 – grifos nossos)

A escola não deve perder de vista a concretude da vida, da materialidade em que as relações sociais são produzidas no país. Por isso, precisa fornecer as ferramentas necessárias aos sujeitos para que consigam olhar para a mesma realidade, de forma crítica, conforme grifamos no trecho anterior. Este ponto merece destaque, pois se trata de um elemento fundamental de distinção da concepção de mundo, em relação ao conteúdo presente no Manifesto dos Pioneiros e, principalmente, dos Integralistas. O que estava sendo proposto pelos inspetores sobre a sociedade e a escola, era transformador e revolucionário; transformador, porque tocava nas questões estruturais da realidade brasileira e revolucionário, pelo fato de entender que a solução seria uma ruptura radical com o sistema capitalista que se afirmava naquela conjuntura. Dessa forma, “a escola tem que ser um lugar onde cada criança **viva plena e integralmente** nas manifestações de sua personalidade, colaborando com os seus companheiros” (p. 334).

Por fim, o documento finaliza com uma constatação bastante interessante e lúcida, quanto aos limites e perspectivas de implementação dessa escola que almeja educar integralmente os sujeitos:

Que se pode esperar do ensino público que seja prerrogativa de um Estado formado ou influenciado por essa elite dominante? **Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória gratuita, mista e leiga...** belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato... porque

incompatível com a sua própria vida, principalmente no Brasil. (Idem, p. 335 – grifos nossos)

Os inspetores demarcam as limitações de um projeto progressista de educação escolar, na medida em que o Estado é ocupado por uma “elite dominante”, ou seja, destaca a importância fundamental do Estado no fomento das políticas. Em outras palavras, não existe possibilidade de educar integralmente, de fomentar um projeto educacional que desenvolva plenamente os sujeitos numa realidade determinada por relações de produção de base capitalista, cujo cerne é a exploração extensiva da vida humana e não a sua realização plena. Além disso, expõe os limites das mudanças propostas pelos escolanovistas, ao enfatizar a fragilidade de um projeto reformista que sobrepõe a escola aos problemas estruturais do Brasil (PINHEIRO, 2015).

Neste mesmo sentido, porém sem entrar propriamente nas questões educacionais, em 1935 é lançado o Manifesto da Aliança Nacional Libertadora⁵⁵. A ANL congregava intelectuais, militares, entre outros, que se identificavam com uma perspectiva mais progressista do país, em relação à atuação política. Não entraremos nos detalhes, mas o movimento foi liderado por Luís Carlos Prestes (1898-1990), na ocasião membro do Partido Comunista do Brasil, apesar da resistência à filiação, por conta do radicalismo do partido.

No que tange ao Manifesto publicado pela ANL, ele representou um marco, visto que fincou as bases para o enfrentamento político, no âmbito do Estado capitalista brasileiro. A atuação do movimento, junto a outros segmentos de esquerda como sindicatos e organizações de base anarquista, desempenharam papel relevante na luta por melhores condições de vida para os trabalhadores. Apesar das limitações impostas pelo governo Vargas⁵⁶, se constituíram importantes

⁵⁵ Em princípios de 1935, foi fundada no Brasil a Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente política que aglutinava tenentes decepcionados com o governo Vargas, socialistas e comunistas, unificados por um programa de conteúdo antifascista e anti-imperialista. Em março, na sessão de lançamento da ANL no Rio de Janeiro, o nome de Prestes foi entusiasticamente aclamado como presidente de honra da organização. Sempre na clandestinidade, assistiu ao enorme crescimento da ANL nos meses seguintes e buscou restabelecer antigos contatos nos meios militares para desencadear a revolução. Em julho, divulgou manifesto em que, num tom bastante exaltado, pregava a derrubada do governo e exigia todo o poder à ANL.

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/luis_carlos_prestes - acesso em: 27 de Jun. de 2018.

⁵⁶ Apesar da ANL passar por forte refluxo organizativo nos meses seguintes (quando Vargas decreta a ilegalidade do movimento, em 1935), Prestes e seus colaboradores mais próximos continuaram a preparar o levante para depor Vargas. Em novembro de 1935, a insurreição teve início na cidade de Natal (RN), logo seguida por guarnições do Exército em Recife e no Distrito Federal. O governo, contudo, controlou facilmente a situação e desencadeou violenta repressão aos grupos de oposição,

aparelhos privados de contra hegemonia. Podemos atestar essa afirmativa, citando a aprovação da própria legislação trabalhista na década de 1940, em que seu conteúdo resultou de inúmeras pressões exercidas por tais grupos. No manifesto, já se faziam presentes reivindicações que se encontravam na CLT, conforme podemos observar a seguir:

IV - Jornada máxima de **trabalho** de oito horas, seguro social, aposentadorias, aumento de salários, salário igual para igual trabalho, garantia de salário mínimo, satisfação dos demais pedidos do proletariado. (MANIFESTO DA ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA, 1935, p. 06 – grifo nosso)

O manifesto também apresenta reivindicações por melhores condições de trabalho, de saúde e de educação. Dessa forma, a atuação da ANL foi fundamental, sobretudo para o fortalecimento da classe trabalhadora. Porém, por ser posto na ilegalidade e com a deportação de suas principais lideranças, o movimento não teve força suficiente para enfrentar a ditadura varguista, sendo derrotado em suas pretensões de tomada de poder e instauração de um governo revolucionário, conforme instituído na Rússia, a partir de 1917. Por consequência, o projeto educacional de base socialista voltado à formação do novo homem, tendo o trabalho como princípio educativo e a educação omnilateral como horizonte, não encontrou base material no Brasil para ser efetivado. Assim, o projeto educacional que se afirma, na década de 1930, representa a ascensão e afirmação do liberalismo enquanto concepção de mundo e sociedade, conforme veremos adiante, ao analisarmos as duas cartas constitucionais da década de 1930.

Por fim, buscamos fazer uma análise comparativa das duas Constituições Federais, publicadas na década de 1930. A primeira, foi promulgada em 1934⁵⁷ e representou um passo importante na consolidação da educação pública como

vinculados ou não ao levante. Em março de 1936, Prestes e Olga Benário foram presos. Meses depois, Olga, grávida, foi entregue pelas autoridades brasileiras ao regime nazista da Alemanha, onde morreu executada.
http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/luis_carlos_prestes - acesso em: 27 de Jun. de 2018.

⁵⁷ A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIX), "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter" os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer "ação supletiva na obra educativa em todo o País" (art. 150, "d" e "e"). (VIEIRA, págs. 296-297, 2007).

questão nacional. Neste documento são instituídas mudanças⁵⁸ importantes, mas que expressam as disputas entre os diferentes grupos de interesse pela direção moral e intelectual do país, conforme sinalizado por Vieira, ao se referir às ideias contidas nesse texto constitucional:

Ao lado de ideias liberais, o texto constitucional também expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso "de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (art. 153). Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos" (art. 154). (VIEIRA, 2007, p. 297)

Já a segunda Constituição promulgada na década de 1930, veio a público no ano de 1937, por ocasião do fechamento do Congresso Nacional pelo presidente Getúlio Vargas, corroborando para o processo de centralização política e intensificação do uso de mecanismos de controle social.

No campo educacional, os reflexos aparecem no processo de maior centralização política. Os entes federados tem sua autonomia diminuída para promover reformas em seus sistemas, conforme acontecia nas décadas anteriores (VIEIRA, 2007). Também ocorre um recuo do Estado na promoção da educação escolar para todos, abrindo espaço para a iniciativa privada. Além disso, o ensino moral e cívico, bem como o religioso, são reforçados enquanto princípios morais fundamentais para a formação dos sujeitos, o que representa um recuo ante as ideias liberais, manifestas no movimento escolanovista.

Após essas constatações mais gerais, entramos propriamente na análise das duas Constituições Federais, tendo como norte as categorias educação integral e trabalho e indagamos: em que medida os aspectos educacionais presentes em ambas as Constituições dialogam, refletindo rupturas ou continuidades? Como a concepção liberal-conservadora consegue se manter, enquanto perspectiva formativa hegemônica, no cenário educacional brasileiro?

Para facilitar, representamos os documentos em forma de quadro, procurando introduzir o leitor ao processo de comparação das informações contidas em ambas

⁵⁸ Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art.156). (VIEIRA, p. 297, 2007)

as Constituições. Também elegemos duas categorias para orientar nossa leitura: aspecto formativo e sentido atribuído ao trabalho. Nessa estrutura, buscamos trechos nos documentos que trouxessem elementos indicativos das duas categorias supracitadas.

Quadro III - Constituições Federais de 1934 e 1937.

Constituições Federais	1934	1937
Aspecto Formativo	<p>Art. 112 - § 7º O ensino cívico, a educação física e o trabalho manual são matérias obrigatórias nas escolas primárias, secundárias, profissionais ou normais.</p> <p>§ 2º Para o efeito deste artigo (art. 121, que versa sobre condições de trabalho – informações do autor), não há distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou técnico, nem entre os profissionais respectivos.</p> <p>Art. 150 – parágrafo primeiro, letra a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.</p>	<p>Art. 131. A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.</p> <p>Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.</p>
Sentido atribuído ao trabalho	<p>Art. 112 - § 7º O ensino cívico, a educação física e o trabalho manual são matérias obrigatórias nas escolas primárias, secundárias, profissionais ou normais.</p> <p>Art. 121. §1º - letra d` - d) proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16; e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres.</p>	<p>Art. 129. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p> <p>& E' dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.</p> <p>Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento</p>

	<p>físico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.</p> <p>Art. 137 – letra k) proibição de trabalho a menores de quatorze anos; de trabalho noturno a menores de dezesseis e, em industrias insalubres, a menores de dezoito anos e a mulheres.</p>
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Inicialmente, nos chama a atenção o fato da Constituição de 1934 ser muito mais sucinta do que a de 1937, no que tange ao aspecto educacional. Ainda assim, encontramos elementos que atendem a demanda de nossa análise no artigo 112, quando o trabalho aparece como uma das matérias obrigatórias, e, no art. 121, que prevê a proibição do trabalho infantil a menores de 14 anos e do trabalho noturno a menores de 16. Além disso, estabelecia, no mesmo artigo 121, que não deve existir distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, no que se refere à garantia dos direitos.

Em relação à primeira categoria de análise, ou seja, o aspecto formativo, constata-se que no texto legal de 1934 não aparecem muitas informações, mas há ênfase no civismo, na educação do corpo e na presença do trabalho manual em todas as etapas. No artigo 150, a expressão “ensino primário integral” é lançada, mas não fica evidente o que se quer dizer por ‘integral’: afinal, quando se remete ao termo “integral”, se tem em vista mais tempo dos educandos no espaço escolar, ou uma formação que leve em consideração diferentes aspectos, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos?

Já o documento legal de 1937 replica, no artigo 131, as informações que estavam presentes na Constituição anterior, acrescentando, no artigo 132, a educação no campo como espaço que também deve ser contemplado pela política educacional. Além disso, reforça as ideias de uma educação para o corpo e que contemple o sentimento cívico. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de articulação desses dois aspectos com a vida econômica da nação. Apesar de não apresentar mudanças consideráveis em relação à Reforma instituída por Francisco Campos, a Constituição de 1937 expressa os interesses e demandas de uma nova conjuntura política, na medida em que se instituía um governo centralizador, autoritário, em que a educação assumiria papel fundamental, tendo em vista a necessidade de inculcar nas mentes e corações valores morais que corroborassem com o projeto civilizador

em curso. O que fora iniciado no plano legal, com a reforma Campos, parecia ganhar corpo e efetividade com a nova ordem vigente, a partir de 1937. Deste modo, é preciso considerar essa conjuntura para melhor entender o sentido atribuído à educação integral e ao trabalho no contexto escolar.

Em relação à segunda categoria - o sentido atribuído ao trabalho -, a Constituição de 1934 considera como necessário o trabalho manual se fazer presente no processo formativo, em todas as etapas do ensino. Porém, não em todas as escolas, mas naquelas que atendam aos filhos das classes subalternas. A Constituição de 1937 é mais enfática no que se refere ao trabalho, e a quem deve ser direcionado. Ressalta a necessidade do trabalho manual compor a educação escolar, em seu artigo 129, considerando fundamental que o governo federal, ou os estados e municípios assumam essa responsabilidade, ou também a própria iniciativa privada. Além disso, ressalta a necessidade de criar escolas pré-vocacionais profissionais para atender aos menos favorecidos, “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” é compreendido como “o primeiro dever do Estado” em matéria de educação”. (Vieira, p. 298, 2007)

O mesmo artigo 129 determina que as indústrias e os sindicatos devem prover escolas de aprendizes para os filhos dos operários. E complementa com o artigo 132, prevendo para a juventude imersões, em determinados períodos do ano, no campo ou em oficinas, para realização de trabalhos manuais. Estas imersões seriam organizadas, ou por instituições educacionais do próprio Estado, ou por organizações civis subsidiadas pelo governo.

A partir do exposto, podemos constatar que a Constituição de 1937, em termos educacionais, não apresentou mudanças radicais em relação à de 1934, apesar de estar inserida num contexto político bastante peculiar, marcado pela centralização política autoritária de Vargas, manifesta no fechamento do congresso nacional. O pensamento conservador continuou atuante, ao manter-se a prerrogativa para a presença do ensino religioso no espaço escolar. Também permaneceu o dualismo existente desde a reforma Francisco Campos - de uma escola de formação intelectualista para as elites e outra voltada a formar os filhos dos trabalhadores, a fim de atender as demandas da sociedade industrial em processo de desenvolvimento.

A perspectiva que prevalece em termos formativos baseia-se em uma concepção liberal conservadora; ao mesmo tempo em que, no campo econômico,

promove o desenvolvimento industrial, no campo social mantém as massas de trabalhadores condenadas ao analfabetismo e à profissionalização rasteira.

Em suma, a década de 1930, apesar da correlação de forças expressa nas diferentes organizações da sociedade civil, conforme analisamos ao longo dessa seção, finaliza com a ascensão e fortalecimento do projeto liberal-conservador, cuja expressão se faz notar nas legislações produzidas no período. Este processo se intensificará na década seguinte, com as reformas promovidas por Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação, conforme apresentamos na próxima seção.

2.2 – Educação integral e trabalho na década de 1940

A década de 1940 ficou marcada por uma série de decretos-lei⁵⁹ referentes ao campo educacional, fruto das reformas desencadeadas na gestão do ministro da educação à época, Gustavo Capanema (1900-1985), que ocupou a pasta de 1934 a 1945, perfazendo praticamente todo o período do primeiro governo Vargas.

Em 09 de Abril de 1942, por meio do Decreto-lei 4.244, se institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário, quase onze anos após a promulgação da primeira lei - criada na gestão de Francisco Campos. No que tange ao conteúdo e ao viés ideológico, o novo decreto apresentou poucas modificações, mantendo postura de conciliação entre ideais conservadores - manifestos pelos interesses dos católicos, e liberais - representado pelas ideias renovadoras.

Apesar de parecer uma contradição, do ponto de vista da tríade Vargas, Campos e Capanema, não havia problemas em combinar os valores do cristianismo com a renovação pedagógica. Assim, este processo será definido pela historiografia como “modernização conservadora”, pois atraía o apoio da Igreja, ao manter sua inserção no sistema educacional e, ao mesmo tempo, permitia que as inovações técnicas fossem inseridas pelos renovadores. Não foi por acaso que intelectuais importantes do movimento renovador ocuparam funções durante o Estado Novo, a exemplo de Lourenço Filho, no INEP. (SAVIANI, p. 271, 2011). No entanto, as marcas de uma década de embates se faz presente no decreto, revelando tensões entre os diferentes grupos e setores da sociedade, na busca por maior proeminência

⁵⁹ Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: lei Orgânica do Ensino Industrial.

em relação ao processo formativo dos sujeitos. Vejamos como este processo acontece.

No primeiro artigo da Nova Lei Orgânica, são postas as finalidades do ensino secundário nos seguintes termos:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a **personalidade integral** dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na **formação espiritual** dos adolescentes, a **consciência patriótica** e a **consciência humanística**.
3. Dar **preparação intelectual** geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942 - grifos nossos)

Observando as três finalidades apresentadas no documento, identificamos que se faz menção a uma perspectiva formativa voltada a uma concepção de desenvolvimento integral. Já no item dois, encontramos indícios do conteúdo que deve permear o trabalho educativo: “formação espiritual”, “consciência patriótica” e “formação humanística”, e no item três, encontramos o cerne da formação, a “preparação intelectual” para prosseguimento em estudos mais elevados. No que tange ao currículo, o mesmo é descrito no artigo décimo. Em relação ao curso ginasial, encontramos a seguinte redação:

Art. 10. O curso ginasial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

- I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Francês; 4. Inglês.
- II. Ciências: 5. Matemática; 6. Ciências naturais; 7. História geral; 8. História da Brasil; 9. Geografia geral; 10. Geografia do Brasil.
- III. Artes: 11. **Trabalhos manuais**; 12. Desenho; 13. Canto orfeônico. (BRASIL, 1942 - grifos nossos)

Corroborando com as finalidades apresentadas anteriormente, o currículo é permeado por uma estrutura cuja ênfase recai com grande peso na formação intelectual e propedêutica (RAMOS, 2014). No entanto, apesar de prevalecer uma perspectiva intelectualista, compõe o currículo a realização de trabalhos manuais, não ficando explícita, no entanto, a natureza desses trabalhos. Como ao longo do documento não se faz menção a qualquer tipo de preocupação com a formação para o trabalho, podemos inferir que se trata de atividades manuais com outras finalidades que não a de preparação para o trabalho.

Finalizando as reflexões sobre o aspecto formativo encontramos elementos importantes, no artigo 46, que nos ajudam a desvelar o conteúdo proposto para a tarefa educativa e as expectativas que se tem quanto aos resultados, em termos de atitudes e comportamentos:

Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à **formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário**. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o **interesse pelos problemas nacionais**. (BRASIL, 1942 - grifos nossos)

Além das diretrizes mais amplas expostas nas finalidades, o artigo 46 determina que as instituições escolares devem promover e incentivar os alunos a promoverem organizações culturais e recreativas, com o objetivo de gerar nos sujeitos certa autonomia, sentimento de camaradagem, capacidade de agir de forma coletiva, tendo em vista a preocupação e o envolvimento com os “problemas nacionais”. À primeira vista, não podemos negar que são aspectos relevantes, inclusive para a formação de sujeitos emancipados. Porém, não podemos interpretar a lei descolada de sua conjuntura, ou seja, em termos político-econômicos, prevalece o nacional-desenvolvimentismo e o Estado corporativista, enquanto forma de organização e controle das massas trabalhadoras (COUTINHO, 2006). Neste contexto, o conceito de educação integral que podemos inferir do trecho destacado não aparece enquanto um desafio posto para todos os estudantes, e nem o trabalho é assimilado como um princípio central no processo formativo, para emancipação. Ao contrário, predomina no currículo uma perspectiva intelectualista, voltada a uma formação mais densa no campo teórico, permeada por ideias conservadoras, sobretudo no que tange à valorização e exaltação da Pátria e do sentimento nacionalista⁶⁰.

Por esta via constatamos que, um pouco mais de dez anos após a publicação da primeira lei do ensino secundário, predomina também na Reforma instituída por Capanema o dualismo no sistema educacional brasileiro: de um lado, uma escola

⁶⁰ Em oposição ao internacionalismo militante, de inspiração bolchevique, o fascismo e outros movimentos direitistas mobilizam os extratos médios com a propaganda nacionalista. Na aproximação entre “nação” e “classe”, o nacionalismo ganha adeptos como dimensão cívico-nacional ou ética, além de, simbolicamente, alimentar as ideologias emancipadoras de autodeterminação dos povos que se insurgiram contra o colonialismo europeu. (CIAVATTA, p. 204, 2015)

profissionalizante de preparação aligeirada para o trabalho, destinada aos filhos das classes subalternas; de outro, uma escola de formação geral, voltada à instrução das camadas privilegiadas (RAMOS, 2014).

Caminhando um pouco no tempo, em 1943 é publicada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Neste contexto, a ideologia do trabalhismo⁶¹ – a exaltação e glorificação do trabalho como forma de ascensão social e elevação das massas, conseqüentemente da própria nação, consolidada por meio do projeto nacional-desenvolvimentista de Vargas - emerge como uma marca do governo, contribuindo para reforçar, no campo da Educação, a ideia de uma escola que prepare para o trabalho e para o desenvolvimento da nação. A questão educacional ocupa então papel fundamental, mas sem romper com o dualismo exposto anteriormente. No artigo 424, encontramos uma certa preocupação quanto à proteção das crianças de formas exploradoras de trabalho:

Art. 424. É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua **educação moral**. (BRASIL, 1943 - grifo nosso)

Assim como no transcurso da década de 1930, na década de 1940 outros sujeitos, para além dos textos legais oficiais, também erguerão suas vozes a respeito da questão educacional. Neste sentido, selecionamos o texto intitulado “Escola do trabalho, escola nacionalizadora⁶²”, escrito por Pedro Deodato de Moraes⁶³, em 1943, e divulgado no contexto da reforma educacional instituída por Gustavo Capanema. O documento, apesar de não se tratar de um texto legal e oficial, justifica ser analisado juntos aos demais pelo fato de apresentar conteúdo

⁶¹ A ideologia política centrada na figura do presidente, em sua obra social e em sua relação direta e pessoal com os trabalhadores foi sendo construída dentro do Ministério do Trabalho principalmente depois de 1942. Foi fundamental nesse processo o papel do ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho, que dirigiu a montagem do sindicalismo corporativista, articulou a invenção da ideologia trabalhista e se envolveu na criação do Partido Trabalhista Brasileiro.

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/DireitosSociaisTrabalhistas/IdeologiaTrabalhismo> - Acesso em 30 de Jun. 2018.

⁶² O título do documento aqui apresentado, Escola do trabalho, escola nacionalizadora, escrito e publicado em 1943, em pleno governo Vargas, no período do Estado Novo (1937-1945), expressa o modelo da educação primária destinada à população pobre, emoldurado pelo ideário nacionalista cultivado durante o primeiro governo Vargas. (1930-1945). (CIAVATTA, p.199, 2015)

⁶³ Apesar de termos poucas informações biográficas, o mesmo teve atuação destacada no espaço da Associação Brasileira de educação (ABE), sobretudo nos primeiros anos de sua fundação. Também contribuiu para a renovação da pedagogia no Estado do Espírito Santo, apesar de divergir dos reformadores, em relação ao princípio da laicidade da educação, haja vista sua formação de base cristã católica (CORREA, 2017).

que reflete as aspirações do governo em termos de projeto educacional. Em outros termos, tem um caráter propagandista.

O texto é rico no que se refere à presença das categorias que privilegiamos nesta pesquisa. A proposta de uma educação integral e, principalmente, do estabelecimento do trabalho como aspecto formativo fundamental é privilegiada pelo autor; por isso, consideramos relevante analisá-lo em seus pormenores.

O autor inicia o texto fazendo exaltação ao trabalho, entendendo que a própria “civilização é fruto do trabalho humano”. Reconhece que o progresso resulta da “atividade do cérebro guiando as mãos”. Neste sentido, argumenta que “quanto mais o trabalho humano é aperfeiçoado, mais a civilização apresenta características definidas e ordenadas” (MORAES, págs. 210 - 211, 2015).

Por esta via, ressalta-se também que “o trabalho é uma luz de redenção”; que caso seja mal orientado, “abre um abismo na humanidade, dividindo os homens em dois grupos irreconciliáveis, que se odeiam e hostilizam” (p. 212). O autor não especifica ao longo do documento o que quer dizer com “divisão em dois grupos”. Numa perspectiva marxista, entenderíamos como luta de classe, separação entre donos e não possuidores dos meios de produção; mas a continuidade do documento revela inclinações, ora para o conservadorismo, ora para o liberalismo, passando distante de uma leitura socialista marxista da realidade.

Em um dado momento, afirma-se no documento que “desaparecendo o senso cristão da dignidade pessoal e da solidariedade, o trabalho provoca um mundo falso de ambições, competições, maldades e desassossegos” (p. 212). Estaria aí a explicação para o risco da divisão da sociedade em dois grupos: Solidários x ambiciosos e egoístas? O fato é que o autor não entra na questão da natureza da propriedade, nem tão pouco a exploração e a alienação do trabalho humano são interpretadas como decorrentes das relações capitalistas de produção. Dessa forma, se apropria da categoria trabalho, porém de forma idealista, descolada da base material que fundamenta a realidade objetiva. Além disso, constrói sua noção de trabalho a partir da moral cristã, revelando proximidade com a visão conservadora expressa no catolicismo das primeiras décadas, combatido pelos defensores da pedagogia renovadora. Essa forma de conceber o trabalho escamoteia as relações sociais de exploração que, marcadamente, determinam o funcionamento do mundo do trabalho, sob a hegemonia do capital.

A **noção cristã do trabalho** é uma noção de atividade criadora permanente e de integração dos valores específicos sociais: um ato de condição moral elevada e de vida harmônica progressiva que leva o homem a dignificar os seus esforços, a produzir, não somente para o conforto material, mas para a reabilitação moral e a beleza espiritual dos outros homens. (MORAES, 2015, p. 213 – grifos nossos)

Mas Deodato não se restringe a falar do trabalho apenas enquanto atividade laboral a ser desenvolvida, com afinco, nos espaços produtivos. Ele defende o trabalho como uma necessidade no ambiente escolar; por isso, argumenta que “as atividades práticas, num regime de reajustamento econômico, de predisposição manual e de amor ao trabalho, **devem, assim, dar feição nova aos métodos e processos educativos**” (p. 216 – grifo nosso). Na sequência, coloca como demanda do Estado Nacional a tarefa de associar, de canalizar todos os esforços para o trabalho, tendo em vista suprir as necessidades brasileiras:

O **Estado Nacional**, ao localizar as necessidades brasileiras, impõe, ao país, pela própria estrutura constitucional, uma **feição trabalhista**. “O **trabalho**, já disse o Presidente Getúlio Vargas, é o único instrumento capaz de conduzir-nos à grandeza a que aspiramos”. (MORAES, 2015, p. 216 – grifos nossos)

Como já mencionamos em outro momento deste estudo, a ideia de trabalhismo foi propagada durante o governo Vargas, ou seja, de exaltação ao trabalho das massas como forma de elevar a nação em todos os sentidos. Assim Deodato, fruto do seu tempo, se alinha à perspectiva varguista, conforme destacado na citação anterior.

Além de defender a centralidade do trabalho no contexto escolar, o autor associa a escola ao elemento “nacionalizador”. Independente da etapa/modalidade de ensino, se pública ou particular, a instituição escolar deve suprir as demandas do Estado Nacional. A ideia de “construção nacional” se configura como elemento ideológico, a ganhar os corações e as mentes das massas, tendo em vista erguer uma nação forte e virtuosa. A escola tem papel fundamental nessa tarefa de “todos”:

A **escola brasileira nacionalizadora – pública ou particular, primária, secundária ou superior** – adaptando-se às realidades decorrentes do Estado Nacional, tem de se tornar **um elemento vivo de construtividade nacional**. E **não há construtividade sem trabalho**. O **trabalho** é iniciativa e virilidade ao mesmo tempo. **Na escola ele deve constituir sistema pedagógico de cultura racional completa, exercitando ao mesmo tempo as mãos e o cérebro**, a capacidade de produzir e satisfazer as próprias necessidades e o **desenvolvimento harmônico de todas as faculdades**. (Ibidem – grifos nossos)

Neste sentido, a escola do trabalho, em Deodato, é permeada por interesses imediatistas, vinculados às necessidades impostas pelo processo de desenvolvimento industrial que, no Brasil, se efetivou sem romper com as amarras institucionais da velha ordem oligárquica e latifundiária. Apesar de mencionar as diferentes etapas e modalidades de ensino como espaços a servirem aos propósitos da nação, não põe em questão as distinções de classe presentes na realidade escolar brasileira, ou seja, desconsidera o dualismo educacional que marca sua política educacional. Como se apropriar do trabalho no contexto escolar, sem levar em conta essa realidade? Como pensar em “desenvolvimento harmônico de todas as faculdades”, sem evidenciar os problemas estruturais do país? Ele prossegue, em defesa da escola do trabalho:

O trabalho manual é o meio de acentuar as aptidões econômicas dos escolares e de dar a cada um a preparação técnica precisa para ocupar o posto que na sociedade corresponde ao seu valor próprio. A **escola brasileira nacionalizadora**, adaptando-se às necessidades decorrentes da época e respeitando os princípios fundamentais do Estado nacional, tornou-se a **escola do trabalho**, da iniciativa e da fortaleza moral. (Ibidem – grifos nossos)

Assim, a escola do trabalho deve privilegiar um currículo em que a atividade laboral prepare profissionalmente os estudantes para atender as demandas imediatas do processo industrial em andamento no país. O texto continua, argumentando em favor do trabalho no ambiente escolar como forma de proporcionar o desenvolvimento integral e multidimensional dos sujeitos:

O trabalho na escola brasileira 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**. (Ibidem, págs. 216 – 217 – grifos nossos)

Quando atenta para a possibilidade do trabalho ser apropriado na escola de forma enviesada, ou seja, a partir de outros referenciais político-filosóficos, chama a atenção a necessidade de combina-lo com a “pedagogia cristã que recomenda a aquisição de hábitos de bem pensar, bem sentir e bem agir”, além de reforçar a importância de se cultivar os valores da “cooperação, solidariedade e amor à pátria”, reforçando o viés conservador, fundamento de sua visão de mundo (p. 217).

Apenas no final do documento o autor associa a necessidade de se combinar trabalho manual e trabalho intelectual, para que não se caia no cultivo exacerbado e

“unilateral da inteligência”, ou no que denomina de “manualismo”, ou seja, numa ênfase excessiva nas atividades práticas. (p. 221). A análise desse documento nos fez identificar que o seu conteúdo é permeado por ideias que aproximam Deodato das correntes mais conservadoras, no que tange aos fundamentos filosóficos com os quais formula sua concepção de sociedade e, sobretudo, no que se refere ao trabalho no ambiente escolar.

Porém, também é possível identificarmos aspectos da perspectiva liberal em sua defesa do trabalho, principalmente no que se refere a ideia de progresso. Na medida em que coloca a necessidade de adaptar a realidade da escola às necessidades da nação, reforçando a ideologia do trabalhismo varguista, o que está em questão é a formação de mão de obra para atender as carências imediatas da indústria nacional. O documento produzido e divulgado por Deodato de Moraes, em 1943, se alinha às medidas que já vinham sendo tomadas pelo governo, ao realizar as reformas citadas anteriormente, além de oferecer novos subsídios e fundamentos para os decretos posteriores.

Nos anos que se seguiram, foram publicados vários decretos, com o objetivo de adaptar o sistema educacional, em diferentes níveis e modalidades, às demandas do desenvolvimentismo brasileiro. Em 1946⁶⁴, o Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro, que criou o Senac. No mesmo diário oficial, o Decreto-lei 8.622, de 10 de janeiro, que regulamentou a aprendizagem comercial como modalidade; em 1946, mais um Decreto-lei, o de nº 9.613, de 20 de agosto, criando a Lei orgânica do ensino agrícola e, fechando a década de 1940, também em 1946, após a saída de Vargas do poder, promulga-se uma nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 18 de setembro.

Apesar dos decretos-lei e da aprovação e publicação da nova Constituição Federal, em conjuntura posterior à saída de Getúlio Vargas da presidência e de Gustavo Capanema da função de ministro da educação, não identificamos nenhum tipo de ruptura com o que vinha se construindo ao longo das duas décadas. Mas, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, a perspectiva liberal passa a exercer hegemonia frente à pedagogia tradicional (SAVIANI, 2011).

⁶⁴ Após o golpe militar que derrubou Vargas (1945), durante o Governo Provisório presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foram publicados outros decretos-lei (...).Com essa legislação, o Governo Vargas explicita firme intenção de estruturar o ensino técnico profissional e quando cria o SENAI convoca o empresariado nacional a participar dessa empreitada. (PALMA FILHO, p. 72, 2005)

Neste contexto, a partir da análise das legislações educacionais produzidas nessas duas décadas, é possível inferir que se abriram brechas importantes para a atuação futura do empresariado na educação, transformando este setor num terreno fértil na disseminação de princípios éticos-morais fundamentais à manutenção da hegemonia das classes dirigentes (RAMOS, 2014).

Neste sentido – o da construção de uma hegemonia ‘dirigente’ –, as investidas foram bastante controversas, mas no período que vai de 1947 a 1959, do ponto de vista de nossa análise, não tivemos uma produção de legislações educacionais relevantes, visando alterar ou dar novos contornos ao que, naquele momento, se fazia hegemônico, ou seja, a concepção liberal de educação. O próximo evento relevante desse processo se dará com a publicação de um novo manifesto: o Manifesto Mais uma Vez Convocados, de 1959, conforme analisamos na próxima seção.

2.3 – O Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados de 1959 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

O Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados⁶⁵, se remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Passados 29 anos, quais seriam as questões centrais? Alguns dos signatários do primeiro manifesto também participaram dessa nova versão, como o intelectual Anísio Teixeira. As principais teses defendidas em 1959 são expostas no trecho introdutório do documento:

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 2006, p. 215 – grifos nossos)

⁶⁵ O Manifesto foi lido pelo deputado Luiz Vianna, na sessão da Câmara dos Deputados de 30 de junho de 1959. No mesmo ano, o jornal O Estado de S. Paulo e o Diário de Notícias publicaram, pela primeira vez, o texto do documento, que posteriormente também seria publicado em outros jornais e revistas, como a revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 74, de abril/maio de 1959.

Educação pública; educação liberal e democrática; educação para o trabalho, desenvolvimento econômico e para o progresso são aspectos significativos no documento. No entanto, o que nos chama a atenção é o caráter explícito de defesa de uma educação de base liberal. No primeiro manifesto, a perspectiva liberal perpassa o documento, mas não existe um posicionamento tão evidenciado de que as mudanças reivindicadas são ancoradas no pensamento pedagógico liberal.

Voltando às teses apresentadas, apenas a educação pública se tornou um obstáculo a ser suplantado. No que tange às demais teses, a agenda posta pelo movimento da Escola Nova brasileira serviu, em muitos aspectos, para a reforma moral e intelectual conduzida ao longo das três décadas, ainda que negociada com conteúdos reacionários, de base conservadora, como a concessão à Igreja de se fazer presente na escola pública por meio do ensino religioso facultativo, ou pelo fato de inserir nos currículos a ideia de exaltação à pátria, muito marcante no movimento integralista. Neste sentido, não é por acaso que a ênfase do documento recairá, sobretudo, na defesa a escola pública:

A **escola pública** concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e **ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos** sem distinções de qualquer ordem; **obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de 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**. (Idem – grifos nossos)

No fragmento acima, além de confirmar o que mencionamos anteriormente no que se refere à defesa da escola pública e gratuita para todos, destacamos outro aspecto que aparece na segunda parte do fragmento: ela precisa ser “integral”, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, levando em conta diferentes dimensões. Logo, a expressão “educação integral” emerge de forma explícita, como um aspecto importante a ser considerado dentro das inúmeras questões postas no documento. Por esta via, entende-se que as reivindicações apresentadas tem, como horizonte, a materialização de uma perspectiva de educação integral.

Adiante, mais uma vez o documento faz referência à necessidade de desenvolver de forma plena os sujeitos. No entanto, acrescenta novos elementos

que indicam possibilidades de interpretação, tendo em vista reconhecermos as forças políticas que as sustentam:

A **formação de homens harmoniosamente desenvolvidos**, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e **empreendedores**, **aptos a servir** no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições. (Idem – grifos nossos)

A combinação da ideia de “desenvolvimento harmonioso” com expressões como “empreendedores”, “aptos a servir” revela um alinhamento discursivo com a concepção liberal. Assim sendo, prossegue: “a educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico” (p. 216) e chega no aspecto chave das nossas reflexões, isto é, o trabalho enquanto princípio formativo:

A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o **trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana**; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital. (Idem, p. 216 – grifos nossos)

O documento coloca como tarefa a necessidade do trabalho ser considerado como fundamento da vida, dotado de uma historicidade responsável pela própria formação da civilização. Assim sendo, os signatários fazem críticas ao modelo educativo que apenas se preocupa com a adaptação ao meio, reivindicando que a escola contribua para a apropriação da ciência e da tecnologia de ponta, pois só assim poderá evoluir individualmente e coletivamente:

Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca a fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. [...] Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual. (Idem, p. 217 – grifos nossos)

Podemos concluir que, apesar da publicação do “Manifesto mais uma vez convocados”, da atuação dos intelectuais signatários do movimento em diferentes frentes, pouco se avançou no período, no que tange à institucionalização da educação pública, gratuita e para todos. Neste sentido, não é possível pensar sobre educação integral e trabalho como aspectos descolados dessa realidade que perpetua, até a atualidade, o tratamento da educação como negócio, contribuindo para o aprofundamento do fosso que separa a educação escolar das massas e a oferecida aos filhos das classes dirigentes.

Dois anos após a publicação do Manifesto, em 1961, é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil⁶⁶. Desde o Manifesto de 1932 já se colocava como uma necessidade urgente o estabelecimento de diretrizes que dessem um direcionamento comum e regulamentassem, nos seus diferentes aspectos, a educação nacional. Depois de trinta e um anos, permeada por muitas contradições políticas e ideológicas, a referida lei se efetivará no cenário brasileiro.

No que tange ao seu conteúdo, destacamos o artigo primeiro, em que são elencadas as finalidades da educação. A partir dos princípios de liberdade e solidariedade, são estabelecidas sete finalidades, ordenadas por letras, conforme podemos observar a seguir:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o **desenvolvimento integral** da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o **preparo do indivíduo** e da sociedade para o domínio dos **recursos científicos e tecnológicos** que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

⁶⁶ O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou para a pauta do Congresso em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário de queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo (**Ou seja, depois de treze anos no Congresso, sendo aprovado somente em 1961**). Tendo sofrido vários retornos à Comissão de Educação e Cultura, o texto em debate foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino. As discussões travadas em torno do projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular. (RAMOS, p.27, 2014 – acréscimos nossos).

g) a **condenação a qualquer tratamento desigual** por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961 - grifos nossos)

Destacamos elementos das finalidades identificadas pelas letras “d”, “e” e “g”. Na primeira, temos referência ao desenvolvimento integral articulado à vida coletiva, o que pressupõe a ideia de uma educação integral enquanto processo social. Na letra “e”, o documento ressalta a necessidade de apropriação da ciência pelos sujeitos e pela sociedade, sendo este o caminho para superar as dificuldades impostas pela realidade; por fim, a letra “g” estabelece a “condenação a qualquer tratamento desigual”. Este, talvez seja o elemento mais complexo e contraditório em todo o documento visto que, conforme analisamos, a trajetória da legislação educacional brasileira é permeada por um tratamento desigual, ao estabelecer um modelo de educação e escola para as classes subalternas e outro para as classes dirigentes

No que tange ao trabalho, o documento não nos fornece elementos concretos que nos permitam fazer inferências, tendo em vista identificar que perspectiva prevalece com mais intensidade. Mas, conforme ressaltamos ao longo das seções, a perspectiva e sua apropriação no contexto escolar reflete a conjuntura político-econômica mais ampla do país. Assim sendo, “o texto convertido em lei em 1961 representou uma solução de compromisso entre as principais correntes em disputa” (RAMOS, p. 28, 2014).

2.4 – O processo educativo no período de 1930 a 1961: breves considerações

As análises contidas neste capítulo nos possibilitam identificar os diferentes projetos societários em disputa pela direção moral e intelectual do país e sua materialidade, manifesta por meio de diferentes documentos, sejam eles de natureza legal - como no caso das legislações analisadas, ou documentos produzidos por intelectuais oriundos das organizações da sociedade civil.

Não obstante, não podemos entender o processo de transformação no campo educacional descolado do debate envolvendo a formação do próprio Estado brasileiro, sobretudo a partir da década de 1930. Constatamos então que, apesar da presença concreta de diferentes concepções político-ideológicas, notadamente o que emerge naquela conjuntura com maior intensidade é a disputa intra-classe, ou

seja, no interior da própria classe burguesa dirigente. Tais projetos colocavam em rota de colisão os interesses de grupos distintos: o primeiro, comprometido com o processo de industrialização de base nacional, tendo em vista alcançar certo status de autonomia do país na divisão internacional do trabalho; o segundo, comprometido com os interesses do grande capital estrangeiro, trabalhava no sentido de abrir caminho por dentro, tendo em vista fortalecer um projeto inclinado ao desenvolvimento capitalista dependente e subordinado. Este processo é marcado por certo equilíbrio até o governo JK. Daí por diante, prevalece com maior intensidade a segunda perspectiva (SAVIANI, 2011; RAMOS, 2014).

Não é de nos surpreender que, ao longo desse período, o projeto socialista seja silenciado, em suas diferentes vertentes, por meio das organizações partidárias ou dos movimentos sociais. Todos são postos na clandestinidade, a exemplo do que vimos em relação ao Partido Comunista Brasileiro e, também, com a Aliança Nacional Libertadora.

Por esta via, o debate educacional também é marcado pelos interesses que refletem tais disputas, no interior da classe dirigente. Observamos que as mudanças no campo pedagógico ficaram marcadas pelo embate entre grupos mais conservadores - representados na pedagogia tradicional - e grupos “progressistas”, ancorados nos pressupostos expressos no Manifesto dos Pioneiros de 1932, cujo conteúdo, apesar das contradições presentes, era permeado pelas ideias renovadoras inspiradas no pragmatismo americano, de base liberal. A perspectiva socialista de educação é colocada à margem nessa correlação de forças ou - acreditando na tese de que a revolução socialista poderia ser potencializada, na medida que uma burguesia nacional se tornasse dirigente -, assume posicionamentos junto aos renovadores da educação nova, entendendo que naquela correlação de forças, estrategicamente seria o mais viável a se fazer, na medida em que dificilmente se chegaria a uma revolução socialista sem romper com os grilhões da antiga ordem aristocracia ruralista. Dessa forma, supõe-se que se abdicou de um projeto próprio de educação de base socialista (SAVIANI, 2011).

Ao colocarmos como questão central para este capítulo a relação entre educação integral, trabalho e tempo integral, não tivemos a intenção, apenas, de compreender as apropriações que foram feitas e expressas em projetos societários pelos diferentes grupos mas, sobretudo, problematizar as contradições que

permearam o processo de construção e afirmação do projeto liberal-conservador de educação.

Constamos que os conceitos de educação integral e trabalho estão presentes com muita intensidade no debate educacional do período. Mas, qual concepção de educação integral prevalece? E que sentido se atribui ao trabalho, no contexto escolar?

No que se refere à educação integral, fica evidente que a perspectiva que prevalece é de base liberal. Busca-se uma formação que permita que os sujeitos se adaptem às demandas do processo de industrialização em andamento e isso significa dominar a linguagem básica do mundo produtivo, como a leitura, a escrita e o domínio de determinados conhecimentos específicos que possibilitem a inserção dos sujeitos em alguma etapa do setor produtivo, o que fica evidente ao analisarmos as legislações, ao longo das décadas que compõem esta etapa do estudo.

No que tange ao trabalho, notamos que também prevalece a perspectiva liberal, mas precisamos pontuar que este processo precisa ser entendido considerando o dualismo presente no sistema educacional brasileiro, já mencionado ao longo do capítulo. A escola do trabalho que predomina no Brasil é direcionada às classes subalternas, voltadas à preparação para atender o mercado de trabalho. Diferente do que vimos no capítulo anterior, quando o processo revolucionário soviético gestou no seu interior um intenso debate sobre o princípio educativo do trabalho tendo em vista a formação do homem emancipado, no Brasil a concepção de trabalho é carregada, ora pela ideia de subserviência aos interesses do projeto nacional de desenvolvimento, ora pelos interesses privatistas. Isso se expressará na criação do sistema "S", durante a reforma Capanema, conforme vimos na década de 1940, abrindo caminho para a transformação da educação do país num balcão de negócios.

No que tange ao debate sobre o tempo integral, notamos que o mesmo não se faz presente com tanta intensidade como as outras duas categorias. Isso se explica pelo fato do sistema educacional público brasileiro avançar a passos lentos no que se refere à garantia do direito ao acesso das crianças em idade escolar a esse espaço. Dessa forma, como pensar em ampliação da jornada escolar diária

num contexto onde amplas parcelas da sociedade se encontravam excluídas dessa instituição⁶⁷?

Tal questionamento não quer dizer que o tema não era uma questão durante o período. Apesar do tempo integral não aparecer nos textos legais e nas fontes documentais analisadas, a preocupação com o maior tempo de permanência das crianças na escola era uma questão consensual, porém limitada pela realidade social e econômica do país, mesmo com intelectuais como Anísio Teixeira defendendo uma escola que atendesse as crianças o dia inteiro.

O fato é que a temática da escola de tempo integral não necessariamente aparece, de forma explícita, como questão central nas conjunturas políticas em que nos debruçamos neste capítulo. Enquanto política, aparecerá de fato nas propostas educacionais no estado da Bahia, em Salvador, década de 1950, e no Rio de Janeiro, na década de 1980. Como política federal, apenas na década de 1990, com os Centros de Atenção Integral a Criança (Caic's) (LIMA, 2019) e, posteriormente, com os Programas “Mais Educação”, 2007; “Novo Mais Educação”, 2016 e “Ensino Médio de Tempo Integral”, 2016.

Enfim, podemos constatar que o debate envolvendo a relação educação integral, trabalho e tempo integral, não é uma novidade da contemporaneidade. Além disso, apesar das diferentes concepções e projetos em disputa, identificamos que a perspectiva liberal-conservadora se tornou hegemônica no Brasil, refletindo-se nas legislações educacionais, sobretudo no que tange à relação escola e setor produtivo.

Dessa forma, como pensar em políticas educacionais sem levar em conta essa realidade? Qual o sentido de se ter a criança mais tempo na escola, sem modificar as condições objetivas e fundamentos pedagógicos que sustentam tais práticas? De que maneira o trabalho enquanto princípio educativo pode ser bem sucedido na escola, sem perder de vista as relações capitalistas de produção?

No próximo capítulo⁶⁸, analisamos a atuação de dois importantes intelectuais no cenário político-educacional brasileiro, em termos teóricos e práticos, tendo em

⁶⁷ No Brasil, este é um processo ainda caro a sociedade. Mesmo findando a segunda década do século XXI, ainda não conseguimos universalizar a educação básica. A duras penas, universalizamos o acesso ao ensino fundamental, no final dos anos dois mil, mas em condições muito precárias, levando-se em conta as diferentes realidades que marcam as regiões do país.

⁶⁸ Seria possível continuarmos numa abordagem histórica, analisando a materialidade da relação educação integral, tempo integral e trabalho no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, visto que ações importantes do Estado incidiram sobre o campo educacional, como no caso da promulgação

vista estabelecer uma ponte entre a concepção que se fortalece até a década de 1960 e os projetos de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, na contemporaneidade: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O primeiro esteve presente em todas as conjunturas que analisamos neste capítulo, sendo fundamental entender a sua trajetória de atuação enquanto intelectual. O segundo se destacou por sua atuação nas décadas finais do século XX, porém foi muito influenciado pelo primeiro, no que se refere à concepção de educação. Assim, partimos do pressuposto de que representa um elo das ideias de Anísio com a contemporaneidade.

da LEI 5692/71, que visou adequar os 1º e 2º graus as demandas econômicas impostas pelo governo vigente. Contudo, optamos por privilegiar o pensamento-ação dos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na medida em que se constituíram referências fundamentais no debate contemporâneo relacionado às políticas de ampliação da jornada escolar. Ressaltamos que o período supracitado será abordado em publicações futuras.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO: “UMA PONTE PARA O FUTURO?”

Neste capítulo, colocamos em destaque as contribuições de dois importantes intelectuais, no que se refere ao desenvolvimento e difusão do pensamento educacional brasileiro. Buscamos assim analisar a relação entre educação integral, trabalho e tempo integral, tomando como base concreta as trajetórias de Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), assim como as experiências educacionais postas em prática por ambos, respectivamente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950)⁶⁹ e os Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987 e 1991-1995). Partimos do pressuposto de que as ideias desenvolvidas por eles se constituíram enquanto referências fundamentais para as políticas contemporâneas federais direcionadas à educação integral em tempo integral no Brasil; por isso, consideramos relevante identificar os elementos que caracterizam o pensamento-ação desses dois intelectuais⁷⁰.

Para tanto, estruturamos o capítulo em cinco seções: na primeira, resgatamos a trajetória de Anísio Teixeira, com destaque para dois períodos: o primeiro, que vai de 1925 a 1937, quando ocupa funções estratégicas no serviço público e também tem acesso ao liberal-pragmatismo americano por meio de viagens realizadas aos Estados Unidos. Este momento representa o ponto de partida da gestação do pensamento pragmático no Brasil, assim como as primeiras tentativas de difundi-lo por meio de reformas educacionais. O segundo período vai de 1952 a 1964, quando Anísio Teixeira retorna ao cenário político-educacional brasileiro, ao assumir a direção geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), acumulando essa função com a de presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A ocupação dessas funções em espaços estratégicos no campo educacional possibilitou a difusão do pensamento educacional liberal-

⁶⁹ Concebido por Anísio Teixeira (1900-1971), o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, que por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País. (NUNES, 2009, p. 121)

⁷⁰ Utilizamos o conceito de intelectual, enquanto categoria analítica baseado no pensamento de Gramsci (2011).

pragmático no Brasil. Ao resgatarmos essa trajetória, buscamos articular a atuação de Anísio enquanto intelectual, mas destacar também sua importância política.

Na segunda seção, colocamos em evidência a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Esta instituição, inaugurada em 1950, na cidade de Salvador, estado da Bahia, por meio de parceria firmada entre o governo do estado e o INEP, reconhecidamente foi a expressão material da concepção educacional defendida por Anísio Teixeira, ao longo de sua trajetória.

Na terceira seção, focamos a trajetória de Darcy Ribeiro, em virtude de sua relevante atuação no cenário político educacional brasileiro, com destaque para as décadas de 1950 e 1960 - como diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), a convite de Anísio Teixeira, em 1957 e como Ministro da Educação, entre 1962-1963, e também em relação às décadas de 1980 e 1990, conjuntura marcada pela abertura política e intensificação do processo de redemocratização do país. Na quarta seção, analisamos a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementada no estado do Rio de Janeiro em dois períodos, entre 1983-1985 e 1991-1995.

Por fim, na quinta seção realizamos um balanço dessas seções, ao articular o pensamento-ação de ambos os intelectuais, tendo em vista identificar pontos de confluência que se relacionem às categorias centrais da pesquisa.

Em termos metodológicos, procuramos reconstruir suas trajetórias, recorrendo à bibliografia especializada. Para identificarmos os elementos que demarcam os pensamentos de Anísio e Darcy sobre nossas categorias de análise, recorreremos aos seus próprios escritos. No caso específico de Anísio, devido à amplitude de sua produção intelectual, selecionamos textos específicos, respeitando as duas conjunturas que sinalizamos anteriormente e que vão ao encontro de nossas questões norteadoras, conforme quadro 04, a seguir:

Quadro IV: Fontes utilizadas para análise do pensamento-ação de Anísio Teixeira.

Ano	Título	Descrição
1928	Aspectos americanos de educação	Registro de viagem realizado aos Estados Unidos.
1934	Em marcha para a democracia: a margem dos Estados Unidos (1934)	Discorre sobre o conceito de democracia e sua vinculação com a instituição escolar, com base na

		experiência americana.
1931-1935	Educação para a democracia: introdução à administração	Coletânea de artigos que abordam diferentes aspectos, com base nas experiências realizadas por ele no distrito federal.
1953-1964	Educação e o mundo moderno	Coletânea de artigos produzidos ao longo do período em que dirigiu o INEP.
1956	A educação e a crise brasileira	Aborda questões concernentes à educação na conjuntura em que se discutia a primeira LDB.
1956	Educação não é um privilégio	Coloca em questão o dualismo público X privado na educação brasileira.
1971	A educação comum do homem moderno	Este artigo é um dos poucos textos produzidos por Anísio, em que a relação educação e trabalho é abordada como tema central.

Fonte: Elaboração do autor.

No que se refere à experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, utilizamos como fonte o discurso de Anísio Teixeira proferido em 1950, na inauguração de parte da instituição. Neste documento, são apresentadas as bases político-filosóficas que sustentam pedagogicamente a instituição, além de enfatizar que se trata de uma experiência a ser generalizada para o restante do estado, bem como para o Brasil (TEIXEIRA, 1950). Também recorremos ao livro escrito por Terezinha Éboli, intitulado “Uma experiência de Educação Integral: Centro Integrado Carneiro Ribeiro”, publicado no ano de 1969 e reeditado nos anos de 1971, 1983 e 2000. A primeira edição foi realizada com suporte do INEP. A segunda, pela Fundação Getúlio Vargas. Já a terceira, teve edição pela FAPERJ e a de 2000 foi produzida editora GRYPHUS. Sem dúvida, trata-se do trabalho mais completo sobre a experiência do CECR.

No que se refere à trajetória de Darcy Ribeiro, recorremos aos especialistas para abordarmos, de forma contextualizada, sua atuação político-educacional. Assim como Anísio, a produção intelectual de Darcy Ribeiro também é bastante numerosa; porém, a maioria de seus escritos situa-se nos campos antropológico e sociológico. Neste sentido, o tema da educação passa a ser objeto de reflexão, sobretudo, a partir da década de 1950, por meio de palestras e artigos publicados por diferentes

meios. Já em relação à experiência dos CIEPs, partimos do documento intitulado “O livro dos CIEPs” organizado pelo autor, e publicado em 1986, pela editora Bloch. Também recorremos à edição da Revista Carta 1, produzida pelo gabinete do senador Darcy Ribeiro no início da década de 1990. No total, foram quinze edições, sendo que a de número quinze recebeu o título de “Novo livro dos CIEPs”, por se tratar de uma publicação específica sobre a experiência a que nos reportamos neste estudo (RIBEIRO, 1995).

Em síntese, procuramos colocar em relevo, ao longo do capítulo, as múltiplas determinações que marcam a trajetória histórica de ambos os intelectuais e as experiências educacionais por eles fomentadas. Neste contexto, indagamos: que aspectos constituem as suas concepções, a respeito das categorias educação integral, trabalho e tempo integral? E que apropriações se fazem, contemporaneamente, do pensamento-ação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no que se refere às categorias supracitadas, materializadas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar?

3.1 Trajetória de Anísio Teixeira no cenário educacional brasileiro

Nesta seção, resgatamos a trajetória do intelectual Anísio Teixeira⁷¹ destacando, sobretudo, seu envolvimento com a educação. Como desdobramento deste objetivo, analisamos a concepção de Anísio, no que tange às categorias do estudo e apresentamos sua atuação enquanto intelectual do campo educacional, atuante em momentos fundamentais para a história educacional brasileira. Partimos do pressuposto de que Anísio apropriou-se das ideias pedagógicas de base liberal-pragmática, bem como foi responsável por sua difusão no Brasil, em diferentes conjunturas. Neste sentido, contribuiu decisivamente para a construção de concepção de educação integral, trabalho e escola de tempo integral articulada à concepção liberal-burguesa.

A relação institucional de Anísio com a Educação começa em 1924, de forma sistemática, quando é convidado pelo governador do estado da Bahia, Francisco

⁷¹ Anísio Espínola Teixeira nasceu em Caetitê (BA) no dia 12 de julho de 1900, filho do médico e fazendeiro Deocleciano Pires Teixeira e de Ana Espínola Teixeira. Realizou seus estudos primários e secundários nos colégios jesuítas São Luís, em sua cidade natal, e Antônio Vieira, em Salvador, transferindo-se depois para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde diplomou-se em ciências jurídicas e sociais no ano de 1922.

Marques de Góis, a assumir a função de inspetor geral de ensino no mesmo estado. Na ocasião, destaca-se por aumentar a verba destinada ao setor e triplicar o número de matrículas nas escolas primárias.

Ao ler a obra do intelectual belga Omer Buyse, intitulada “Métodos Americanos de Educação: geral e técnica”⁷², fica tão envolvido com as ideias defendidas pelo autor, que solicita sua tradução⁷³. A partir de então, Anísio trabalha no sentido de difundir as ideias contidas nessa obra junto aos professores, tendo em vista adensar a formação dos docentes.

No ano de 1927 realiza viagens aos Estados Unidos, tendo contato com o pragmatismo americano pela primeira vez. Na ocasião, visita escolas urbanas e rurais, tendo a oportunidade de observar a rotina dos diferentes sujeitos que nelas atuam. Mais uma vez, fica impressionado com os métodos desenvolvidos pelos americanos, sobretudo por Dewey⁷⁴, o que leva-o a abandonar as ideias do pensador belga e a aderir, com bastante entusiasmo, ao pensamento pedagógico americano. Neste sentido, o contato pessoal com o pragmatismo americano representou uma mudança de paradigma em Anísio, constituindo uma primeira fase de gestação e adaptação desse pensamento à realidade brasileira. Durante esses dez anos (1927-1937), busca pô-lo em prática, no estado da Bahia e, posteriormente, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), a partir de 1931, quando tem atuação destacada como inspetor de ensino, participando de forma efetiva do movimento pela renovação pedagógica, expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já evidenciado neste estudo.

As impressões da viagem aos Estados Unidos foram registradas em relatório e publicadas no ano de 1928, com o título: “Aspectos americanos de educação”.

⁷² O livro de Omer Buyse, *Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique* (Etablissement Litho de Charleroi, 1908), revelou a Anísio Teixeira um novo modo de encarar a educação, a entrar num período de inquietação e revisão intelectual e solapando suas antigas concepções filosóficas e pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à defesa que fazia do sistema educacional europeu. Omer Buyse oferece, no seu relato, uma cuidadosa e pormenorizada observação de instituições de ensino norte-americanas. Ele mostra, sobretudo, que os Estados Unidos possuía um sistema educacional que funcionava bem e em perfeita integração com a sociedade moderna a que servia, enfim, um sistema vitorioso. (http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/Visita_Guiada/p3a12.htm)

⁷³ O que ocorre no ano de 1927, trabalho do doutor Luiz Ribeiro Senna, publicado pela Imprensa Oficial da Bahia, no mesmo ano.

⁷⁴ John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Fiel à causa democrática, participou de vários movimentos sociais. Morreu em 1952, aos 93 anos.

Neste livro, Anísio demonstra sua admiração por Dewey, ao reconhecê-lo como “o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana, na América”, justificando a difusão de suas ideias na Bahia e, posteriormente para todo país (TEIXEIRA, 1928, p. 02). Essas ideias podem ser sintetizadas em três aspectos que encerram fundamentos político-filosóficos e pedagógicos: (i) ênfase na democracia como sistema político-social a ser cultivado e fortalecido pela escola; (ii) ligação da escola com a vida em sociedade e (iii) ênfase na experiência pessoal como método de aprendizagem. Por este caminho, Anísio afirma que “os métodos eficientes em educação são aqueles que dão alguma coisa a fazer e como fazer demandam reflexão e observação, o resultado é alguma coisa aprendida” (TEIXEIRA, 1928, p. 11).

No mesmo livro, Anísio faz destaques relevantes sobre o trabalho no contexto escolar, baseado nas experiências das escolas americanas que visitou. Assim, o livro constitui-se um importante documento, na medida em que revela o interesse do intelectual brasileiro pelo modelo americano que combinava escola, educação e trabalho. Anísio, ao comentar sobre suas impressões a respeito da experiência educacional na escola de Hampton, por exemplo, evidencia os aspectos que lhe pareceram dignos de nota, conforme podemos identificar no trecho a seguir:

Completamente alheio ao treino vocacional que o Instituto fornece, existe em Hampton um **sistema de trabalho** para o estudante, que constitui um dos grandes característicos do estabelecimento. Tanto quanto possível, **todo o trabalho diário do instituto é feito por estudantes**, provendo-se, assim, não somente ao sustento dos alunos por si mesmos, como ao grande principio do fundador, - **de educação pelo trabalho**. (TEIXEIRA, 2006, p. 128 – grifos nossos)

Prossegue o autor em sua descrição/análise, apresentando informações sobre as atividades dos alunos no ambiente escolar:

Os estudantes, rapazes e moças, **trabalham** nas secretarias do colégio, nas casas de residência, nos dormitórios, na lavanderia, fazem todos os reparos de que venha a necessitar a instituição, são empregados nas fazendas, nos campos do colégio, nas oficinas, etc., etc. Vários edifícios do instituto foram construídos pelos estudantes, e grande parte do mobiliário e todo o serviço de conservação de 150 diferentes prédios é feito pelos alunos. **O estudante ganha por todo trabalho que faz estranho ao seu treino profissional**. (Ibidem – grifos nossos)

Também ressalta que o trabalho desenvolvido pelos alunos no contexto escolar variava de acordo com sua realidade econômico-social e, também, com o nível de maturação intelectual do estudante ingressante:

- 1) **Estudantes que trabalham um ano**, de 35 a 50 horas por semana e têm classes á noite. Constitui-se de estudantes pobres ou daqueles que chegam ao Instituto não devidamente preparados para os cursos, e que aceitam o primeiro ano de trabalho, durante o qual se preparam para a entrada no curso secundário. Dr. Robert Russa Moton, o mais notável dos graduados vivos de Hampton e atual diretor de um instituto similar, o instituto Tuskegee, começou assim a sua formação, depois de ter sido reprovado no exame para admissão.
- 2) **Estudantes que trabalham 4 horas** por dia e frequentam metade das classes regulares do colégio.
- 3) **Estudantes que trabalham uma manhã cada semana** e frequentam completamente as aulas.
- 4) **Estudantes que trabalham em horas anteriores ou posteriores às classes.** (Ibidem, p. 128-129 – grifos nossos)

Por fim, destaca os valores pagos aos estudantes pelas atividades desenvolvidas:

A importância paga em salários, que é de 20 a 50 dólares por semana para os trabalhadores-de-ano e máxima de 18 centavos por hora aos demais, se elevou a mais de \$100.000 dólares no ano passado. (Ibidem, p. 129)

A partir dos trechos destacados, podemos constatar que, no modelo americano, prevalecia a ideia de separação do trabalho em relação às disciplinas propedêuticas. O pensar e o fazer se separam em espaços específicos, reforçando a fragmentação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual. Além disso, essa segmentação se aprofunda de acordo com a origem social dos educandos, relegando aos desprovidos de uma realidade socioeconômica mais robusta, uma carga horária de trabalhos manuais mais elevada que aos demais. Esses, por sua vez, podem dedicar mais tempo às atividades de ensino.

Anísio se transforma em um entusiasta do pragmatismo americano. Baseado em tal concepção, atua no cenário educacional brasileiro como intelectual e político para a reforma educacional. Por esta via, teve papel destacado nos anos de 1930, ao liderar o movimento de renovação educacional, que resultou no Manifesto dos Pioneiros. Muitas ideias contidas no documento expressam a atuação de Anísio no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE), local onde foram fomentadas muitas das políticas educacionais postas em prática no Brasil.

A partir do contato com as ideias de Dewey e as experiências desenvolvidas nas escolas americanas, Anísio demonstra seu encantamento com o pensamento-ação pragmático americano. Neste sentido, como intelectual atuante no cenário político-educacional, se destaca pela defesa de uma escola pública com funções ampliadas (ALGEBAILLE, 2009; CAVALIERE, 2010), pautada nos valores da sociedade democrático-burguesa. Por esta via, reconhece os benefícios proporcionados pela indústria ao progresso do país e argumenta no sentido de a escola responder aos desafios impostos pelas transformações oriundas do mundo produtivo. Segundo o intelectual, a escola precisava criar as condições necessárias para proporcionar aos alunos experiências significativas articuladas à vida real. Não é por acaso que reconhecerá a importância do trabalho no contexto escolar.

Analisando seus escritos, é possível identificar que, no seu entendimento, educação integral⁷⁵ passa necessariamente pela escola de tempo integral e pela apropriação do trabalho neste espaço. Anísio tentará por em prática essas ideias, no contexto da reforma educacional do Rio de Janeiro - na ocasião, ainda Distrito Federal -, quando recebe o convite de Pedro Ernesto para assumir a função de inspetor da educação. Neste contexto, coloca em andamento uma das principais reformas do ensino primário, no Brasil. Serão construídas “algumas dezenas de escolas de dia completo”, com o objetivo de combater o analfabetismo, tido como principal empecilho para fazer avançar o progresso da nação. Tais experiências serão interrompidas em 1935, momento em que as ideias fascistas expressas pela Ação Integralista começam a ser fortalecidas e, principalmente, quando se intensifica a perseguição política realizada por Vargas aos seus “opositores” (RIBEIRO, 1995).

Com a interrupção do projeto educacional iniciado no Distrito Federal e a perseguição política, Anísio se refugia na Bahia, onde passa a dedicar parte de seu tempo realizando traduções e, inusitadamente, empreendendo como produtor e exportador de manganês. Cabe ressaltar que o educador, apesar de manter proximidade com vários intelectuais atuantes nos movimentos e partidos de esquerda, não se declarou comunista e, também, não se envolveu nas lutas travadas ao longo dessas décadas, por meio da militância. Isso talvez explique sua

⁷⁵ Apesar de não utilizar em seus escritos, a expressão “educação integral”, por conta de sua apropriação pelo movimento Integralista (CAVALIERE, 2010), podemos inferir que existe uma concepção de educação integral que perpassa seu pensamento.

circulação em governos de diferentes matrizes ideológicas, ocupando funções administrativas, sobretudo no campo educacional.

A partir da década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, ocorre um enfraquecimento das ideias fascistas pelo mundo. Regimes totalitários são depostos, como na Itália e na Alemanha, abrindo caminho para um processo de redemocratização marcado, contudo, pela polarização entre Estados Unidos e União Soviética. No Brasil, esse movimento vai se expressar com a saída de Vargas do Governo, em 1945. Nessa conjuntura, Anísio retorna ao cenário político-educacional em 1947, ao ser convidado por Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para o cargo de secretário de Educação e Saúde desse estado (1947- 1950). Nesta função, organiza os conselhos municipais de educação e funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola-Parque⁷⁶.

Em âmbito nacional, essa nova conjuntura política coloca para o debate a formulação e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobretudo a partir da década de 1950. Anísio se destacará pelo enfrentamento combativo ao conservadorismo expresso pelo pensamento religioso e privatista na elaboração desse documento legal.

Em 1952, na gestão do segundo governo Vargas, Anísio assume a direção do INEP, onde permanecerá até a imposição do Golpe Civil-Militar de 1964. Neste período, investe na criação de espaços dedicados à pesquisa no campo educacional. Funda o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com ramificações regionais. Em 1957, convida Darcy Ribeiro⁷⁷ para assumir a direção do CBPE, iniciando assim este fecundo relacionamento que marca a trajetória de ambos os intelectuais, no campo educacional. Tanto o INEP, quanto o CBPE, desempenham papel estratégico fundamental na difusão da concepção liberal-pragmático na educação brasileira.

Sobre essa questão Xavier *et al* (2006) destacam que, nesse período, Anísio, com maior acúmulo das ideias pragmáticas promoverá, a partir de 1959, uma série

⁷⁶ Trataremos dessa experiência com mais detalhes, na próxima seção.

⁷⁷ Com a eleição de Juscelino Kubitschek, em outubro de 1955, para a presidência da República, Darcy Ribeiro foi convidado a colaborar na elaboração das diretrizes para o setor educacional do novo governo, trabalhando com o pedagogo Anísio Teixeira. Nessa época, deixou a direção da seção de estudos do SPI e passou a integrar o corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (CPDOC).

de ações em comemoração ao centenário de nascimento de Dewey. Entre eles, escreve um ensaio sobre a filosofia educacional desse estudioso, intitulado “Filosofia e educação”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959) e reedita algumas obras de Dewey, entre elas: Como pensamos; Vida e educação; Reconstrução em filosofia; Educação e democracia; A criança e o currículo e, por fim, Interesse e esforço.

Nesta conjuntura de hegemonia de um projeto de desenvolvimento nacional dependente, pautado no capital estrangeiro, Anísio produz vários livros tratando do tema da educação, sobretudo no que se refere à defesa da escola pública, laica e gratuita. Mas o fato de se inspirar na democracia americana como modelo de organização político-social e no pragmatismo como fundamento pedagógico, mais o aproximava das ideias do bloco histórico no poder do que, propriamente, dos socialistas.

Paschoal Lemme, integrante do PCB, mas que manteve proximidade com os renovadores da educação, assinando inclusive o Manifesto de 1932, fazia duras críticas à apropriação do pragmatismo deweyano no Brasil. Neste sentido, se posicionava em sentido oposto a Anísio. Para ele “a escola não é a preparação para a vida, mas a própria vida, ressaltando que ela é apenas uma parte da vida” (XAVIER *et al.*, 2006, p. 100).

No que se refere à circulação de Anísio por diferentes espaços e sua inserção bem sucedida no campo educacional, Gouvêa (2010) identifica a colaboração decisiva de quatro grupos: (1) o primeiro, denominado de “companheiros baianos”, marcava-se pela circulação de outros sujeitos baianos no cenário político nacional, abrindo campo para que pudesse acessar espaços privilegiados, a exemplo de Almir de Castro na CAPES, Jayme Abreu no INEP e Péricles Madureira de Pinho, no CBPE; (2) O segundo grupo, intitulado de “irmandade apolítica”, ajudou a construir uma visão do referido intelectual como alguém que estava para além dos interesses político-partidários, mas que, na prática, tinha um seletivo grupo político partidário de matizes diferentes e que foi acionado em diversos instantes; (3) a amizade com Hermes Lima, base de sustentação política para vários projetos de Anísio, e que, inclusive, o apresentou a Darcy Ribeiro; (4) por fim, o que identificará como “o jovem combatente”, se referindo à relação com Darcy Ribeiro. O mesmo representou o rejuvenescimento das ideias em bases antropológicas e sociológicas, além do

revigoração para a luta político-partidária, necessárias à implementação do projeto educacional pretendido.

Neste panorama amplo da trajetória de Anísio Teixeira, ao realizarmos levantamento de sua produção intelectual, nos deparamos com um texto que trata especificamente da relação educação e trabalho. Apesar de sua densa produção, não encontramos muitos estudos específicos sobre o tema; este se constitui, então, em um importante achado. Trata-se do texto “A educação comum do homem moderno”. Nele encontramos elementos indicativos da concepção de Anísio, no que se refere a apropriação do trabalho no contexto escolar.

Em termos filosóficos, o autor parte do princípio de que as alterações nas formas de organização e execução do trabalho humano resultaram de experiências acumuladas ao longo do tempo. Neste sentido, o uso das máquinas e o aprofundamento da divisão social do trabalho, ao mesmo tempo em que foi proporcionado pelo próprio trabalho humano, também potencializou a modificação da cultura, impondo novas necessidades, inclusive educacionais. Todo este processo de transformação das relações de trabalho, desde o artesanal até o industrial, teve como consequência o “fracionamento” do trabalho humano, transformando o trabalhador, de “artesão altamente qualificado”, a simples “mão-de-obra” (TEIXEIRA, 1971).

Dessa forma Anísio, identifica o problema, no sentido dado pelo trabalhador ao trabalho, ou seja, como atividade fatigante e extremamente fracionada. Para contrapor essa realidade negativa do trabalho, apresenta como solução o que denomina de “trabalho orquestrado”, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

A solução estaria em fazê-la passar do fracionamento para a orquestração. Tudo, com efeito, estaria em que o "trabalho em série" pudesse realmente corresponder ao trabalho de uma orquestra. Também na orquestra **a divisão do trabalho é extrema e a ordem desse trabalho uma imposição suprema. Mas como são todos felizes!** Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida, e mais do que isto, sentida. **Todos, integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido, e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito.** No dia em que percebermos todas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da indústria algo que lembrará o trabalho musical. Para isto é que será necessário treino maior. **Para isto é que teremos de dar a cada um educação tão**

longa quanto a que sempre reservamos para aqueles a quem caberia não somente fazer, como compreender. (TEIXEIRA, 1971, p. 01 - grifos nossos)

A ideia de “orquestração do trabalho”, na analogia desenvolvida por Anísio, coloca como par dialético fracionamento/orquestração para compreender o sentido dado à divisão do trabalho na sociedade industrial. Fracionamento corresponde ao trabalhado sem sentido de auto realização para aquele que o desenvolve, ou seja, o mesmo o faz por imposição, coerção e necessidade de garantir sua existência e de seus dependentes, não refletindo sobre sua atividade manual. Já no trabalho orquestrado, a atividade é realizada também de forma parcelada, mas o trabalhador compreende seu papel no processo produtivo mais amplo, estabelece relação harmoniosa com os demais sujeitos envolvidos no processo. A partir dessa perspectiva, finaliza o fragmento, enfatizando a relevância de oferecer a cada sujeito a educação necessária para formar este “novo tipo” de trabalhador, que não só executa, mas também compreende a natureza de sua atividade: “precisam ter aquela educação que fazia com que pedreiros, na Idade Média, ao britarem a pedra, sentissem que não estavam apenas britando pedras, mas construindo a igreja” (TEIXEIRA, p. 02, 1971).

Prosseguindo em sua análise, Anísio faz indagações no que se refere à função da escola diante desse quadro de mudanças no mundo do trabalho: “até que ponto a escola acompanhou todos esses fatos? Até que ponto atende a escola a essas novas condições de trabalho humano?” (p. 02) Respondendo às indagações, Anísio vai afirmar que “a escola originariamente, sempre visou preparar o trabalhador intelectual, ou o homem de lazer” (p.2). Neste sentido, o trabalho produtivo, em si, era proporcionado pela própria experiência de vida, apreendido no cotidiano. Este quadro só se modificou quando a escola passou a ter que atender as demandas do próprio mundo moderno, levando as camadas populares para o espaço escolar e, conseqüentemente, reproduzindo a própria divisão social do trabalho no interior da instituição escolar. Neste sentido, Anísio chama a atenção para um modelo educacional que atenda às demandas dessa nova sociedade complexa:

Cada vez mais precisa o homem, para viver na sociedade artificial e complexa em que se acha inserido, de uma boa educação intelectual, que, à falta de outro nome, chamaríamos de geral, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza

ocupacional, destinadas a lhe dar emprego ou trabalho – graças àquela educação geral, a sua posição em relação ao trabalho ou emprego se fará muito flexível, habilitando-o a melhorar, aperfeiçoar-se e mudar mesmo de setor profissional. Isto quanto à educação comum. Quanto à especial, precisamos de preparar, como nunca, a equipe dos que irão não tanto, guardar mas aumentar o conhecimento humano, os pesquisadores; depois os organizadores, administradores e diretores - os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno; finalmente, em substituição da antiga classe de lazer, preparar os poetas e os artistas, isto é, os profissionais destinados a interpretar a dar significação, a nos dizer do sentido e do valor da vida e do esforço humano... Como a sociedade será extremamente organizada, o trabalho tremendamente fracionado, e o conhecimento que a explica muitíssimo elaborado e espantosamente remoto, a função dos poetas e dos artistas – entre os quais porei os grandes mestres – que se chama inadequadamente de vulgarização da cultura e que chamo, num esforço de valorização, de popularização, será da mais extrema importância. São eles que darão o toque humano ao imenso formigueiro humano. (Ibidem)

Finaliza o texto em questão, apresentando como deveria ser o sistema escolar moderno:

Assim seria o sistema escolar moderno: uma escola comum, prolongando-se até o chamado nível médio, **destinada a oferecer à criança e ao adolescente o preparo técnico nas artes de uma sociedade fundada no conhecimento intelectual**, por meio do qual poderia ir de logo trabalhar, ou prosseguir nos estudos, para níveis mais altos desse mesmo trabalho, no ensino superior e na Universidade. Aquela escola comum teria, apesar de diversificada, grande unidade. Todas as antigas discriminações desapareceriam. A educação seria um grande esforço de toda a vida, com um período de escola mais curto ou mais longo, conforme o indivíduo, pela sua vontade ou pela sua capacidade, se dispusesse a um patamar ou outro do grande esforço coletivo, todo ele técnico e exigente de preparo especial e escolar. Nesse grande sistema contínuo e gradual de educação, o que seja educação geral e o que seja educação profissional ou especial de certo modo se confundem, a educação geral sendo sempre necessária e a especial correspondendo a um esgalhar-se dessa educação geral, conforme o nível e o ramo de ocupação a que se desejasse o homem devotar. Verifica-se assim que os objetivos da educação em nosso tempo, seja ela geral e comum ou especial e profissional, se reencontram em um objetivo maior, que é o do preparo do homem novo para a sociedade nova em que vivemos. (Ibidem, p. 02 – grifos nossos)

Com base no exposto, por meio de análise da trajetória de Anísio Teixeira e sua inserção no debate educacional, sobretudo no que tange à política educacional no Brasil, podemos constatar que o intelectual teve papel fundamental no que se refere à luta pela escola pública, gratuita, laica e universal. Neste sentido, aproxima-

se de concepções mais progressistas de educação, pois colocava em questão o caráter privatista e elitista presente no cenário educacional brasileiro em diferentes conjunturas, além de enfrentar o conservadorismo expresso pelo catolicismo e pelos integralistas, ao se posicionar a favor do Estado laico.

Contudo, a luta por um Estado democrático com todos os elementos pontuados anteriormente, partia de sua admiração e encantamento com o liberalismo americano. Neste sentido, seus escritos combativos muitas vezes desconsideravam a própria natureza das desigualdades educacionais, ou seja, o próprio sistema capitalista. Acreditava que seria possível fazer avançar a democracia no Brasil, levando a construção de uma sociedade harmoniosa sem colocar em questão o capitalismo como sistema excludente que se constitui a partir da própria exploração do trabalho humano.

Por isso, precisamos ter esse olhar para a escola defendida por Anísio, inspirada no pragmatismo americano. Em termos filosóficos, acreditava que a sociedade moderna colocava questões de nova ordem para a escola, devido às transformações do mundo do trabalho. No entanto, sua visão de trabalho no contexto escolar, apesar de colocar em questão a separação do pensar e fazer, da teoria e da prática, estava permeada pela ideia de corresponder às demandas dessa sociedade industrial em transformação.

Na próxima seção, analisamos a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, instituição que reconhecidamente representou o “laboratório” educacional de Anísio. Ao nos debruçarmos sobre o trabalho educativo desenvolvido nessa instituição escolar, nos deparamos com elementos que corroboram para entendermos o sentido atribuído às categorias educação integral, trabalho e tempo integral pelo intelectual baiano.

3.2 A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)

Nesta seção, colocamos em relevo a experiência educacional desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁷⁸, com o objetivo de analisar as práticas

⁷⁸ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque é uma instituição de ensino localizada nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, no município de Salvador, no estado da Bahia, no Brasil. É considerada uma instituição de ensino pioneira no país por trazer, em sua gênese, a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e integral voltada para as

educativas implementadas nessa instituição escolar. Para tanto, utilizamos como fonte de pesquisa o livro escrito por Terezinha Éboli⁷⁹, publicado pela primeira vez no ano de 1969, quase vinte anos após sua inauguração, em 1950, em que a autora faz uma descrição minuciosa do cotidiano escolar, com base em depoimentos de diferentes sujeitos (professores, ex-alunos e pesquisadores), bem como por meio do testemunho de seu próprio idealizador, Anísio Teixeira. Nas linhas que se seguem, analisamos fragmentos deste livro, partindo do texto escrito por Guido Ivan de Carvalho (1969), que apresenta a edição de 1969, e que faz menção ao conceito de educação integral, ao comentar sobre a escola e sua perspectiva formativa:

Com as suas **escolas-classe e a escola-parque**, compreendendo esta a multiplicidade das práticas educativas (**teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio, banco econômico etc.**), o CECR constitui uma imagem viva em prol dos benefícios da **educação integral**, ou seja, do processo educativo que **considera o educando na inteireza da sua individualidade**, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar nele os valores maiores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto a novas idéias, a **capacidade de trabalhar produtivamente**. (APRESENTAÇÃO, p. 05-06 – grifos nossos).

Conforme destacado na citação, a ideia de educação integral se fazia presente no CECR como reflexo de uma ação intencional, ou seja, o trabalho educativo materializado nessa instituição escolar era fruto de uma elaboração previamente determinada para contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Mas, qual sentido é atribuído pelo autor à ideia de educar integralmente? No próprio fragmento, ele apresenta a estrutura da escola, destacando os diferentes espaços e atividades contempladas por essa instituição e que deveriam dar conta da “inteireza da sua individualidade, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade”, concluindo que diversos valores deveriam ser cultivado nos alunos, entre eles a “capacidade produtiva”.

O referido autor demonstra tamanha admiração pela proposta desenvolvida no CECR, que chega a afirmar que “a validade da notável experiência pedagógica,

populações mais carentes. Teve, por idealizador, o pedagogo Anísio Teixeira e foi concretizada no governo de Otávio Mangabeira. Seu nome homenageia o educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro.

⁷⁹ O livro foi republicado em outras três oportunidades (1971, pela FGV; 1983, pela FAPERJ e em 2000, pela editora GRYPHUS).

dever-se-ia incentivar a sua implantação noutras regiões do País até que todos os municípios a tivessem (CARVALHO, p.06, 1969), pois acreditava que

A existência do CECR conduz a reflexões em torno **da escola para todos**, desde que **educação integral** está diretamente ligada à **escola pública**. Como assim? Sendo a educação direito impostergável de todos e de cada um individualmente, pois cada um e todos devem participar da obra cultural, **somente o Estado tem condições de oferecer a todos escola de currículo completo e dia letivo integral**, isto é, escola onde o educando, dispondo de todos os meios e instrumentos de conhecimento, usufruindo condições propícias para empregá-los e vivendo por si mesmo experiências enriquecedoras, descubra as suas virtualidades e penetre no conhecimento da natureza e da humanidade que o rodeiam e o influenciam. (CARVALHO, 1969, p.06 – grifos nossos)

Neste sentido, prossegue suas reflexões relacionando educação integral, liberdade e segurança como elementos indissociáveis e interdependentes, por isso, tarefa fundamental do próprio Estado:

Onde mais houver **educação integral**, voltada para o Homem, **maior liberdade haverá no seio da Nação**, surgindo então a segurança como corolário desse clima. Não pode haver segurança sem liberdade e liberdade sem conhecimento. Portanto, **a segurança depende, em última análise, de uma educação completa e livre**, em cujo processo se ajudem mutuamente educador e educando, homem e sociedade, governado e governante. (Ibidem, págs. 06-07 – grifos nossos)

Por fim, retorna ao CECR, destacando que a escola se caracteriza por buscar ajustar-se à própria vida. Considera que, assim como as sociedades transformam-se, a escola também se modifica, de modo a acompanhar mudanças, ‘adaptando-se’ a elas e cumprindo a função social de formar as novas gerações, “não obstante as crises geradas no fenômeno dessa adaptação”. (CARVALHO, 1969, p. 07)

Os elementos abordados por Carvalho (1969) se relacionam com a própria concepção de Anísio. De fato, encontramos em Carvalho a confirmação de que o CECR congregava em sua prática uma concepção de educação integral, o funcionamento em tempo integral e a relação com o trabalho produtivo no contexto escolar. Além disso, a ideia de ligação da escola com a vida, numa perspectiva de adaptação às mudanças oriundas, sobretudo do industrialismo, também o aproxima da concepção anísiana.

No que tange ao CECR, Éboli inclui no livro a palestra de inauguração dessa instituição, proferida por Anísio, quando o intelectual o apresenta:

Tracejei, então, o plano dêste Centro que V. Ex^a ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria **dividida em dois setores**: o da **instrução**, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da **escola ativa**. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no **setor educação** — as atividades socializantes, a educação artística, o **trabalho manual**, as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem a suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa. (TEIXEIRA, apud, ÉBOLI, 1969, p. 15)

A proposta previa a organização do espaço escolar em dois setores: instrução e educação. Entre os aspectos abordados por Anísio, destacamos a distinção que faz entre instrução e educação. No primeiro caso, a ênfase recai sobre as disciplinas propedêuticas; já no segundo, sobre as atividades diversificadas, que o próprio autor define como “escola ativa”. Além disso, identificamos que, entre essas atividades, há a possibilidade dos alunos desenvolverem trabalhos manuais. Mas, qual o sentido atribuído ao trabalho no contexto dessa instituição? De que modo se articula ao setor de instrução? Qual a relevância do trabalho manual, em termos formativos, na proposta do CECR?

No que se refere ao funcionamento, Anísio apresenta a estrutura de quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, estabelecendo dois turnos dedicados à aprendizagem dos conteúdos formais, e uma Escola-parque, com sete pavilhões, direcionados à realização de atividades educativas, também funcionando em dois turnos, “onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o **dia completo de permanência em ambiente educativo**” (TEIXEIRA, apud. Éboli, 1969, p.12 – grifos nossos).

Anísio defendia uma escola que atendesse às crianças o dia inteiro⁸⁰, proporcionando instrução e atividades diversificadas no turno oposto. No supracitado discurso, proferido em 1950, rememora a década de 1920, resgatando o seu compromisso com esse modelo de escola, quando desempenhou a função de

⁸⁰ Para Anísio Teixeira, os educáveis ineducados não tinham autonomia e a saída para um país pobre era produzir a "maioridade" da sua população. Acertava quando dizia que o povo brasileiro acreditava na educação, não acreditava, porém, na escola, justamente pela improvisação e pela ausência de políticas educativas claras e consequentes dos governos que se sucediam. Tratava-se de dar credibilidade a essa instituição. Respondia assim às críticas que o empurravam para o lugar do visionário afastado dos reais problemas da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa. (NUNES, 2009, p. 124).

Inspetor de Educação do estado da Bahia e promoveu ampla reforma na educação primária, ao instituir a escola de tempo integral (TEIXEIRA, apud, ÉBOLI, 1969, p. 13). Argumentava que este modelo de escola seria o único a garantir formação de qualidade às crianças das periferias, que em sua maioria viviam em estado de abandono. Neste sentido, a ideia de uma escola de tempo integral voltada a atender os vulneráveis da sociedade - aspecto muito marcante nas políticas contemporâneas de escola de tempo integral – já se fazia presente no pensamento e ação de Anísio.

No entanto, em Anísio, a construção de um modelo escolar de dia inteiro voltado às camadas populares, deveria ser acompanhado de um programa rico de instrução. A questão do combate às mazelas sociais⁸¹ por meio da escola estava atrelada à ideia de que, uma vez as crianças postas em condições adequadas, poderiam aprender da mesma forma que os filhos das classes privilegiadas⁸². Estes apontamentos podem ser confirmados nas palavras que se seguem: “quase toda a infância, **podia ser considerada abandonada**. (...) E este abandono é o bastante para desfazer o que tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. **Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral**” (TEIXEIRA, apud, ÉBOLI, 1969, p. 15)

Assim como ocorreu na década de 1920 – conforme constatamos na seção anterior, ao analisarmos a trajetória de Anísio Teixeira -, quando a escola de tempo integral instituída na gestão de Anísio foi destruída por questões políticas, ele já demonstrava preocupação nesse discurso de abertura com o mesmo desfecho, pois o programa era criticado, sobretudo por ser considerado de alto custo, bem como sua capacidade político-administrativa (NUNES, 2009). Neste sentido, numa perspectiva de uma educação pública de qualidade, Anísio argumenta em sentido contrário aos seus críticos.

É, afinal, um custo mínimo, considerando-se a assistência que o aluno recebe, a **educação integral**, em **tempo integral**, com professorado especializado, em ambiente adequado. Atendendo a grande número de alunos, reduz ponderavelmente o custo *per capita*. (...) Justifica-se que seja alto o custo de uma escola primária quando

⁸¹ Este aspecto também se fará presente com bastante intensidade no pensamento-ação de Darcy Ribeiro, conforme veremos na quarta seção desse capítulo.

⁸² Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. (NUNES, 2009, p. 124).

ela representa a reforma da educação, que de sua expressão mais simples de duas horas líquidas de classe de alienada teoria se transforme, em verdadeiras comunidades, com suas múltiplas atividades, **num conjunto de edificações que ofereçam aos alunos oportunidade de estudo, de trabalho, de recreação, de arte, de socialização que os levarão a se tornar cidadãos responsáveis e integrados no plano de desenvolvimento de seu país.** (ÉBOLI, 1969, p. 19 – grifos nossos)

Constatamos, com base no discurso proferido por Anísio, que o CECR representava um modelo de instituição formal: se tratava de uma escola funcionando em tempo integral, oferecendo instrução durante um turno e atividades educativas diversificadas em turno oposto, além de assistência médica, alimentação e cuidados considerados necessários à manutenção de uma educação de qualidade para as classes populares. Neste sentido, fica evidente que encontramos, em seu pensamento-ação, as primeiras expressões concretas da combinação entre educação integral, trabalho e tempo integral, no Brasil. Em termos pedagógicos formativos, como este modelo escolar do CECR se materializou? Como se relacionam educação integral, tempo integral e o princípio educativo do trabalho? Por esta via, prosseguimos analisando o livro de Terezinha Éboli, com vistas às questões da prática.

Em termos formativos, as expectativas de seus idealizadores são expressas em três objetivos gerais estabelecidos para o CECR:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior **integração na comunidade escolar**, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los **conscientes de seus direitos e deveres**, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como **agentes do progresso social e econômico**;
- c) desenvolver nos alunos a **autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.** (Ibidem, p. 20 – grifos nossos)

Neste sentido, a ideia de educar integralmente deve contemplar ações que contribuam para desenvolver os aspectos elencados nos objetivos. Em síntese, se espera formar um aluno que responda às demandas da sociedade moderna, pois os sujeitos em formação precisam, acima dos demais aspectos, ser “agentes do progresso social e econômico”. Apesar de não aparecer de forma explícita a relação da escola com o mundo do trabalho, o mesmo se pode inferir nessas entrelinhas.

Em virtude da multiplicidade de espaços e atividades educativas oferecidas em seus diferentes setores, para atender os objetivos desta pesquisa optamos por direcionar nosso olhar ao espaço denominado “Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas”, pois buscamos evidenciar como o trabalho, enquanto princípio pedagógico, é apropriado nessa instituição escolar, bem como verificar o nível de articulação entre ele e a educação integral, além da importância do tempo integral, ou escola de dia inteiro para viabilizar a proposta formativa em questão.

Partimos assim do princípio de que os fundamentos que sustentam pedagogicamente o CECR estão fincados no pragmatismo americano, visto que esta é a concepção de permeia o pensamento de Anísio, conforme constatamos na seção anterior. Por esta via, o sentido atribuído ao trabalho nessa instituição escolar passa, sobretudo, pela ideia de articulação com a realidade, tendo em vista proporcionar ao educando uma adaptação às mudanças derivadas do mundo moderno urbano-industrial. A equipe pedagógica responsável pela organização da educação primária no CECR não poderia perder de vista este horizonte, na medida em que atendia um público oriundo das classes subalternas; logo o mundo do trabalho, uma necessidade emergente. Éboli (1969) afirma que

Este setor da Escola-Parque visa, principalmente, educar o aluno pelo trabalho para o trabalho. A manipulação de variado material, das ferramentas e das máquinas, a satisfação com que realiza suas atividades, leva-o a adquirir atitudes, hábitos e **ideais relativos ao trabalho**. Que amplitude de aprendizagens lhes oferece a situação de julgamento de sugestões, escolha de uma delas e, por fim, a execução do trabalho escolhido! **Pelo trabalho**, o mais simples artesão está sabiamente ensinando os meninos a pensar, a prever, a ter paciência e tenacidade, a ser responsável e exato. (p. 40 – grifos nossos)

Conforme destacado no trecho acima, notamos a combinação da ideia de educar “pelo trabalho” e “para o trabalho”. Ao analisarmos o fragmento, identificamos que, de fato, a atividade laboral é enfatizada na prática educativa da escola. No entanto, apesar de não aparecer explicitamente uma preocupação em preparar os sujeitos para desenvolver um ofício que, futuramente, pode vir a ser exigido pelo mercado de trabalho, ou seja, “preparar para o trabalho”, existe uma ação intencional, no sentido de promover ações que gere nos sujeitos um comportamento que atenda aos interesses desse mundo do trabalho. Os educandos devem

aprender a manusear ferramentas, maquinário, se apropriando minimamente das habilidades necessárias à execução do ofício, mas ao realizar as atividades deve desenvolver também “atitudes, hábitos e ideais relativos ao trabalho”, ou seja, não são os princípios da ciência a serem apropriados no processo formativo, a questão central, mas sim a conformação dos sujeitos, por meio de atividades laborais, necessário para a participação efetiva na sociedade moderna.

Este aspecto reforça o sentido pragmático atribuído ao trabalho no CECR, visto que não havia preocupação com a construção de uma leitura de mundo pautada em uma perspectiva emancipatória do trabalho. A autora prossegue em sua descrição a respeito das práticas envolvendo o trabalho na escola:

Como explicar as múltiplas atividades de crianças que recebem **educação integral** — metade do dia na classe, metade na Escola-Parque? Havia **crianças-alfaiates, sapateiros, marceneiros, tecelões, pintores, artesãos, manipulando o sisal, o couro, e tudo o mais**. Oh! conhecemos muitas escolas que ensinam aos alunos o aproveitamento de palha e a tecelagem. O que era diferente era o ambiente no qual se moviam estes meninos e meninas que olhavam os visitantes nos olhos, sem complexos, com olhar claro e seguro e com alegria. O que era novo era o conjunto de ferramentas elétricas, de apetrechos. (ÉBOLI, 1969, p. 39 – grifos nossos)

Com o tempo, as crianças passam a ser identificadas com as atividades manuais oferecidas pela escola, mostrando que, de fato, elas se envolviam com a atividade produtiva. No fragmento, a autora ressalta a existência de outras experiências que colocavam os alunos em contato com os tipos de materiais utilizados na escola (madeira, ferro, borracha etc.) mas o manuseio de ferramentas elétricas era uma novidade. Além disso, o comportamento alegre, espontâneo e firme das crianças diante do espaço e dos visitantes, atribui aspecto positivo ao modelo formativo da escola. O pavilhão de trabalhos manuais, combinado com o turno oposto, dedicado à instrução, caracterizava o que se denominava de educação integral, ou seja, educar integralmente significava contemplar as necessidades múltiplas dos educandos, seja na saúde, assistência ou instrução. A função social da escola extrapolava sua própria natureza formativa, adentrando outros setores da sociedade. Mas qual o perfil dos alunos que participavam das atividades laborais? Que atividades eles desenvolviam?

Frequentam o Setor de Trabalho os alunos de nove a quatorze anos que escolhem as técnicas de seu interesse, no ato da

inscrição em turmas; o *desenho* é atividade que todos os alunos realizam, pois é fundamental para as outras técnicas, desempenhando, tanto para as meninas como para os meninos, papel de relevante importância. Registra-se especialmente seu entrosamento com a técnica de tapeçaria (um dos pontos altos do trabalho criador desses meninos) bordados diversos, e na confecção de cartazes, máscaras, pinturas de trajes e cenários para o teatro, bem como na preparação de convites, avisos, murais, programas de comemorações e divulgação do movimento dos outros setores. (Ibidem – grifos nossos)

Os alunos que desenvolviam tais atividades estariam na faixa etária que, para nós, hoje, no Brasil, seria o ensino fundamental de segundo segmento. A maior partes das atividades se concentrava no manuseio de ferramentas simples, além de utilizarem matéria prima de uso artesanal, como metais e madeira. As produções, muitas vezes serviam para atender as demandas pessoais dos alunos (como a produção de calçados, colchões), ou as demandas da própria unidade escolar (como mesas, cadeiras e outros). Assim, o trabalho realizado pelos alunos apresentava muitas vezes resultados palpáveis, concretos e socialmente úteis (ÉBOLI, 1969). Este aspecto reflete as primeiras influencias das experiências americanas de educação escolar, tão entusiasticamente defendidas por Anísio.

Outro aspecto apresentado pela autora ao descrever o trabalho educativo no CECR se refere à positividade do trabalho no ambiente escolar para auxiliar os alunos a controlarem impulsos agressivos. Relata Éboli que entre os alunos e professores havia uma relação amistosa, marcada pela divisão harmoniosa das tarefas, cooperação e respeito mútuo. O professor intervinha nas questões pedagógicas de acordo com as demandas dos alunos, sem necessidade de intervenção coercitiva (ÉBOLI, p.40, 1969). A ideia de lidar com as diferenças, com divisão de tarefas em ambiente coletivo também era reforçado como aspecto comportamental positivo.

Por essa via, Éboli faz uma distinção que, para nosso foco de análise, se coloca como crucial no entendimento do sentido atribuído ao trabalho: “ensinar determinado trabalho” e “aprender a trabalhar”, com ênfase positiva para o segundo, ao dizer que “não existe, assim, a preocupação de se ensinar determinado trabalho, mas, fundamentalmente, de oferecer oportunidade para se aprender a trabalhar”. O que significa “aprender a trabalhar”? Ela prossegue:

Os grupos de meninos que por ali passam, adquirem, no mínimo, habilidade em uma técnica; mas, seguramente, levam algo muito

mais importante: **o gosto e o amor pelo trabalho**. Para isso a escola oferece técnicas variadas, enriquecidas constantemente nas alternativas do aprendizado, com sentido educativo, de formação da personalidade e **não com característica ou cunho profissional**. O **trabalho** revela, assim, para estes alunos um sentido bem diferente da concepção errônea de tributo ou castigo; mais do que disciplinador da sociedade, **é ele próprio, em toda sua amplitude, razão e objetivo da vida humana**. (Ibidem, p. 40 – grifos nossos)

Segundo a autora, no CECR não existia uma preocupação em se apropriar do trabalho no contexto escolar com o intuito de profissionalização, ou seja, a apreensão de um ofício para sua inserção no mercado de trabalho. O foco estaria direcionado à conformação dos sujeitos para adquirirem hábitos, costumes, atitudes comportamentais voltados a encarar o trabalho não como algo penoso, punitivo, mas como necessário. Por esta via, a ideia de formação para a vida por meio do trabalho permeava a proposta educacional dessa instituição escolar, constituindo-se base intelectual e moral.

Assim sendo, não podemos negar que havia uma preocupação com uma formação mais ampla dos sujeitos, se compararmos com as que estavam postas ao longo da história para os subalternos, conforme analisamos no capítulo anterior⁸³. Mas, não podemos ignorar um aspecto importante: a não problematização, por parte de Anísio, das contradições da própria democracia burguesa, cujo projeto político, econômico e social era responsável pela produção e manutenção dos problemas que colocavam em situação degradante, notadamente, o público a qual suas ações educativas eram direcionadas.

Com base no exposto, fazemos algumas reflexões: primeiro, o CECR foi expressão de seu idealizador, o intelectual Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2010). A conclusão do projeto se deu na década de 1960 e, nesse sentido, precisamos considerar que a ida de Anísio para a direção do INEP e, posteriormente, o CBPE, foram fundamentais na materialização desse projeto. Inferimos que Anísio, não só deve ser visto como intelectual, mas também como sujeito político. Foi por meio de verbas liberadas junto ao INEP que se deu boa parte da construção da escola, bem como a formação dos professores e outros profissionais atuantes nesse espaço.

⁸³ No texto “Educação não é privilégio”, escrito em 1953, que integra o livro de mesmo nome (Teixeira, 1994), apresenta e desenvolve a concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação “comum” do homem. Defende a escola “pública” ou escola “comum” que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral. (CAVALIERE, 2010, p. 255).

Segundo, no que se refere às categorias que norteiam nossa pesquisa, de fato o CECR se constituiu como primeira experiência de educação pública no Brasil a articular, em sua proposta formativa, as categorias de educação integral, trabalho e tempo integral, de forma clara e explícita. Além disso, direcionada à educação primária da época, que para nós, hoje, corresponde ao ensino fundamental.

Terceiro, o sentido atribuído ao trabalho no contexto escolar reflete a hegemonia do pensamento liberal-pragmático estabelecido, sobretudo, a partir da queda de Vargas, na década de 1940 (SAVIANI, 2011). Os intelectuais adeptos ao movimento renovador, como o caso de Anísio Teixeira, passaram a ocupar funções estratégicas importantes para a condução da educação nacional. Ainda que com resistência dos setores conservadores, as tensões se concentravam nas contradições público/privado, laico/religioso. Assim, questões aparentemente de ordem metodológica, mais especificamente a defesa do trabalho como aspecto formativo no contexto escolar, não enfrentavam resistência. Por esta via, mesmo após o Golpe Civil-Militar de 1964, a ideia de articular trabalho e educação continuará vigente, apesar de assumir outra conotação e formato.

Por fim, tanto a ideia de educação integral como a de tempo integral aparecem com muita intensidade na experiência analisada. A ideia de educação integral está contida no atendimento das necessidades dos educandos. Neste sentido, educar integralmente significa dar conta das carências múltiplas que os sujeitos atendidos pela instituição escolar mantém no seu cotidiano. Assim, ao propor uma escola para atender as demandas dos subalternos, era imprescindível contemplar áreas como saúde, assistência social e cuidados de forma geral. E isso deveria acontecer em tempo integral para que os responsáveis pudessem trabalhar sem maiores preocupações.

Dessa forma, entramos no último aspecto, o tempo integral. Como observamos, as crianças deveriam ser atendidas o dia inteiro, pois essa era uma maneira de prevenir, de não deixar as crianças entregues à própria sorte nas ruas enquanto os pais trabalhavam, possibilitando superar o analfabetismo e outras mazelas impostas pela realidade das comunidades periféricas da Bahia. Apesar de enfatizar o aspecto formativo para justificar a escola de tempo integral, fica evidente

a ampliação da função educativa e preventiva da instituição escolar⁸⁴, na medida em que assume atribuições que competem a outros setores da sociedade.

Finalizamos a seção destacando que, apesar da presença das três categorias na experiência educacional do CECR, ao analisarmos as suas práticas, identificamos que o “integral” não se efetiva como aspecto formativo, visto que não existe articulação entre os diferentes setores. Instrução e educação diversificada desempenham funções específicas, mas que não dialogam. São espaços estanques. Da mesma forma, ao analisarmos as atividades laborativas, não identificamos qualquer tipo de reflexão histórica ou filosófica e crítica, no que se refere ao mundo do trabalho. Apesar de Éboli (1969) dizer que não existe preocupação com o “ensinar a trabalhar”, fica bastante evidente a preocupação com os alunos adquirirem um comportamento necessário à sua inserção no mundo do trabalho.

Mas, em que medida essas ideias ficaram no passado? Até que ponto as ideias do intelectual Anísio Teixeira⁸⁵ desapareceram, com seu falecimento em 1971? Nas próximas seções deste capítulo, dedicamo-nos a analisar o pensamento do intelectual Darcy Ribeiro, importante colaborador de Anísio nas décadas de 1950 e 1960 e responsável pela permanência de seu pensamento na contemporaneidade.

3.3 - Trajetória de Darcy Ribeiro no cenário educacional brasileiro

Darcy Ribeiro⁸⁶ iniciou sua jornada de militância em 1940, quando ingressou no Partido Comunista Brasileiro, mas na ocasião dedicou maior parte do tempo à formação médica. Entretanto, sem vocação para a carreira, abandona o curso de

⁸⁴ A ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar. (CAVALIERE, 2010, p. 250).

⁸⁵ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Ciep's cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciac's do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original. (NUNES, 2009, p. 130).

⁸⁶ Darcy Ribeiro nasceu na cidade de Montes Claros (MG) no dia 26 de outubro de 1922, filho do pequeno industrial Reginaldo Ribeiro dos Santos e da professora primária Josefina Augusta da Silveira Ribeiro, cujo trabalho como alfabetizadora marcou época na cidade. Em 1925, com a morte de seu pai, Darcy foi morar com a mãe na casa de seus avós maternos, também em Montes Claros. (CPDOC)

medicina em 1943 e, no ano seguinte, ingressa na escola de Sociologia e Política em São Paulo. A partir de 1947, inicia sua trajetória de luta pela causa indígena⁸⁷, atuando junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁸⁸, intensificando seu envolvimento com as causas sociais.

Na década de 1950, aproxima-se do trabalhismo, sobretudo após o suicídio de Vargas, e abandona o Partido Comunista. Com a eleição de Juscelino Kubitschek, em outubro de 1955, Darcy Ribeiro é convidado por Anísio Teixeira⁸⁹ a colaborar na elaboração de diretrizes para o campo educacional. É neste momento que Darcy é impelido à causa da educação, não se esquivando dela até o último instante de vida. Em 1957, também a convite de Anísio, assumiu a direção do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), espaço ligado ao Ministério da Educação, que se destacava na produção de conhecimento sobre a realidade educacional brasileira, como também pela difusão de ideias sobre o campo, por meio de revistas e eventos. O CBPE, juntamente com o INEP, ocupava posição estratégica neste cenário. Também atuou junto a Anísio na criação da Universidade de Brasília (UnB), onde exerceu a função de Reitor, de 1961 a 1962. Com a posse de João Goulart na presidência, Darcy assume o Ministério da Educação e Cultura em substituição a Roberto Lira, sendo a reitoria da UnB ocupada por Anísio Teixeira.

Com o processo de intensificação dos movimentos em favor das reformas de base no governo de Goulart, em 1964 é impetrado o golpe civil-limitar que o retira da presidência, iniciando o estado de exceção no Brasil. Darcy também é deposto de suas funções públicas, assim como outros intelectuais, e é exilado em 1964 no Uruguai, retornando ao Brasil apenas em 1968, quando os processos contra si são anulados. No entanto, logo depois é preso, acusado de infringir a lei de segurança. Em 1969 é liberado, mas é obrigado a deixar o país. Nos anos em que esteve no exterior, viajou por vários países do mundo, palestrando e desenvolvendo estudos, a convite de governos e universidades. Em 1974, consegue autorização para retornar ao Brasil, por ocasião de uma doença pulmonar que precisava tratar, permanecendo em definitivo, a partir de 1976.

⁸⁷ Dedicará boa parte de sua produção intelectual à questão indígena, não só no Brasil, como de todo mundo.

⁸⁸ Por sua iniciativa foi inaugurado em 1953, no Rio de Janeiro, o Museu do Índio, apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como modelo no setor etnológico, por ser o primeiro do mundo a ser organizado com o objetivo de quebrar o preconceito com relação aos índios e difundir sua cultura. (CPDOC)

⁸⁹ Conforme vimos na primeira seção do capítulo, na ocasião ocupava ao mesmo tempo as direções da CAPES e do INEP.

Com o processo de reabertura política do país, Darcy realiza uma série de palestras em universidades e congressos, trazendo novamente para o debate a questão indígena e o direito à terra. Junto com Leonel Brizola, reorganiza o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), numa tentativa de revigorar o trabalhismo de antes de 1964. No entanto, corre uma disputa judicial com Ivete Vargas, filha de Getúlio Vargas, pela utilização da nomenclatura do partido e, logo, pelo legado varguista. Em 1980, o Tribunal Superior Eleitoral concede ganho de causa a Ivete Vargas. Assim, Leonel Brizola e Darcy, junto aos seus adeptos, fundam uma nova sigla partidária: Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Na década de 1980, Darcy inicia sua trajetória mais implicada com a agenda educacional, sobretudo no que se refere à educação básica. Cabe destacar também que, com o falecimento de Anísio, em 1971, Darcy se dispõe a dar continuidade às suas ideias sobre educação.

Com relação ao cenário político, Darcy volta a atuar de forma sistemática no pleito para o governo do estado do Rio de Janeiro em 1982. Na ocasião, é convidado por Leonel Brizola a compor chapa, na condição de vice-governador. Vencedores do pleito, assumem a gestão do estado, no período de 1983-1986. Darcy, além de vice-governador, passa a acumular a função de secretário estadual da Secretaria de Ciência e Cultura, com a direção do Programa Especial de Educação, quando será idealizada a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP" s)⁹⁰. Além dos CIEP"s, outras propostas foram implementadas por iniciativa de Darcy Ribeiro⁹¹.

Em 1986, Darcy é indicado pelo PDT a concorrer ao pleito como governador do estado do Rio de Janeiro, tendo em vista suceder Leonel Brizola e dar continuidade ao projeto político em andamento. Na ocasião, Claudio Moacir, deputado pelo PMDB, partido que exercia forte oposição ao governo Brizola, recebe convite para compor a chapa como vice-governador. Esta medida foi uma tentativa de ganhar força política para lançar Leonel Brizola, posteriormente, como candidato a presidência da República. Mas, na prática, a situação não se acomodou conforme

⁹⁰ Não entramos nesse momento nos pormenores da proposta, porque o mesmo é objeto de reflexão na próxima seção.

⁹¹ Entre as iniciativas de Darcy Ribeiro neste período, destacam-se também: a criação da Fábrica de Escolas, voltada para a implantação dos CIEPs; a criação da Biblioteca Pública Estadual e da Casa de Cultura Laura Alvim; o apoio à implantação da Casa França-Brasil; a construção do Sambódromo, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e destinado à realização do desfile oficial das escolas de samba, sendo ainda aproveitado no resto do ano para abrigar escolas de primeiro e segundo graus. (CPDOC)

o planejado. Darcy foi derrotado pelo candidato do PMDB, Moreira Franco, que durante a campanha atacou o tema da violência e, sobretudo, explorou as debilidades do Programa Especial de Educação, no que tange aos resultados. Assim sendo, quando o PMDB assume o governo do estado, ocorre um desmonte do projeto educacional iniciado por Brizola e Darcy.

Não demorou muito e, em 1987, Darcy recebe convite do então eleito governador do estado de Minas Gerais, Newton Cardoso, do PMDB, para assumir a Secretaria Extraordinária de Desenvolvimento Social. A proposta era que se desenvolvesse projeto parecido com o que fora implementado no estado do Rio de Janeiro. No ano seguinte, abandona a função, alegando falta de apoio político para a realização do programa. Mas, em 1989, recebe convite de Orestes Quércia, governador do estado de São Paulo pelo PMDB, para colaborar com Oscar Niemeyer no planejamento cultural do Memorial da América Latina, inaugurado logo depois. É interessante refletirmos sobre a questão político-partidária, pois apesar de pertencer ao PDT, rival direto do PMDB nas eleições para o governo do estado do Rio de Janeiro, Darcy tinha ampla circulação no país por meio desse partido. Como sendo um defensor ferrenho da demarcação de terras indígenas, do direito à terra de um modo geral, conseguia dialogar com um partido dominado historicamente pelos interesses dos latifundiários?

Em 1989, ocorre a primeira eleição direta para a presidência, após o golpe civil-militar de 1964. Brizola se lança a candidato e tem em Darcy Ribeiro seu principal articulador. Ele percorre todo o Brasil, na tentativa de dialogar com diferentes setores e organizações, tendo em vista a construção do plano de governo do partido. No entanto, Brizola perde no primeiro turno, ficando atrás de Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Para o segundo turno, opta por apoiar o candidato do PT, em oposição a Fernando Collor de Melo. Mas o segundo sai vitorioso.

Em outubro de 1990, Darcy Ribeiro é eleito senador pelo estado do Rio de Janeiro. Nessa função, adotou o tema da educação como principal questão. Se destacou pela atuação no processo de formulação e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Também tentou articular, junto ao governo federal, a implantação dos CIACs (Centros Integrados de Apoio as Crianças), uma tentativa de difundir a nível federal uma proposta inspirada na experiência dos CIEPs.

Em 1991, se licencia do mandato de senador para assumir novamente a direção do Programa Especial de Educação (II PEE), no estado do Rio de Janeiro, quando Brizola volta ao governo desse estado. A intenção era retomar o que havia se perdido e avançar na proposta. Destaca-se, nesse momento, a inauguração da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no município de Campos dos Goytacazes, além da construção de novos CIEPs.

Em 1994, novamente no pleito para Presidência da República, Leonel Brizola se lança candidato, tendo como vice Darcy Ribeiro. Na ocasião, ocorre uma polarização entre Lula, do PT e FHC, pelo PSDB. O resultado foi a vitória ainda no primeiro turno por Fernando Henrique. O PDT conseguiu apenas a quinta colocação, mostrando sua fragilidade política no cenário nacional. No período de campanha, Brizola mencionava a intenção de nomear Darcy para Ministro da Educação e levar para âmbito nacional o projeto de escola de tempo integral.

Por fim, acreditamos que, para entender sua concepção de educação integral⁹², trabalho e tempo integral, precisamos realizar um duplo movimento: o primeiro, de articulação de sua trajetória, no campo educacional, com sua principal inspiração, Anísio Teixeira; o segundo, de nos debruçarmos sobre o Programa Especial de Educação, tanto o primeiro (1983-1986), quanto o segundo programas (1991-1995), sobretudo no que se refere à experiência dos CIEPs. Assim, na próxima seção, analisamos essa experiência, tendo em vista as categorias centrais desta pesquisa.

3.4 A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)⁹³ se insere na conjuntura da década de 1980, marcada pelo debate e ações no sentido de promover a abertura política e o retorno à democracia. Neste quadro, conforme vimos na seção anterior, Leonel Brizola assume a gestão do estado do Rio de

⁹² A exemplo de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro também não utiliza com frequência o conceito de Educação Integral. Contudo, a partir da leitura dos documentos podemos inferir que a ideia de uma formação mais ampla se constitui como uma marca em seus escritos educacionais, por isso, consideramos próprio, associar o conceito ao referido intelectual.

⁹³ Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.

Janeiro, a partir de 1983. Nessa ocasião, convida o intelectual Darcy Ribeiro para compor a equipe, no que se refere à educação. O mesmo aceita prontamente o desafio, liderando o que ficou conhecido como Primeiro Programa Especial de Educação (PEE). Neste programa, estava prevista uma variedade de ações, mas estabelecendo, como carro chefe, a construção de escolas de tempo integral.

Darcy era um crítico ferrenho da escola de vários turnos - solução dada pelos governantes para o crescimento populacional - e via a necessidade de ampliação do acesso das camadas populares do campo e da cidade à instituição escolar. Considerava este modelo uma invenção brasileira, argumentando que, no mundo, a escola primária atendia às crianças o dia inteiro (RIBEIRO, p. 41, 1995). Por esta via, ao assumir a direção do PEE, retoma a ideia de uma escola de dia inteiro, porém sem uma definição clara do modelo que se deveria seguir, conforme relato do próprio Darcy (1986):

Surgiu então a ideia, que chegou a ser considerada como uma das metas do Programa Especial de Educação, de instalar Centros Culturais Comunitários, em regiões previamente selecionadas, para receber as crianças durante 5 horas adicionais, antes ou depois das aulas, para dar-lhes uma refeição, estudo dirigido, recreação e atividades culturais. Chegou a ser cogitada, também, a conveniência de construir no estado do Rio Escolas-Parque, semelhantes às que (...) implantaram em Brasília e que promovem uma integração entre estudos curriculares e atividades recreativas e artísticas. Mas a prática recomendou a superação dessas proposições iniciais, porque os Centros Culturais Comunitários ou as Escolas-Parque acabariam privilegiando as crianças já privilegiadas nas áreas de maior poder aquisitivo. (p. 42)

A dúvida quanto ao caminho mais adequado à realidade do estado do Rio de Janeiro fez com que diferentes possibilidades fossem propostas, entre elas, as de Anísio Teixeira. Mas o governador Leonel Brizola contribuiu decisivamente para solucionar o problema, fazendo notar que, em países como Uruguai e Japão, o sistema de educação de base oferece às crianças um regime escolar de horário integral. (RIBEIRO, 1986)

Sob a “benção” de Leonel Brizola, surge a proposta dos CIEP’s, que previa a construção de quinhentas unidades distribuídas, sobretudo, na periferia do estado do Rio de Janeiro, visando atender as camadas pobres. Neste sentido, buscou-se erguer estruturas que dessem conta de atender os alunos, não somente com o conhecimento propedêutico, mas também com saúde, alimentação e, em alguns

casos, acolhida nas dependências do espaço escolar. No que se refere à estrutura dos CIEP's, Ribeiro (1986) descreve que é uma escola que funciona “das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde”, com “capacidade para abrigar 1.000 alunos”. No bloco principal, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo, fica o ginásio coberto, No terceiro bloco, fica a biblioteca e a moradia para os alunos-residentes. (p. 42)

Como é possível identificarmos, o CIEP foi estruturado para atender os sujeitos das classes populares, em suas ‘múltiplas necessidades’, numa perspectiva de ampliação das funções da educação escolar, a exemplo do que vimos em Anísio Teixeira. A questão do atendimento dos alunos em tempo integral era visto como prioridade; por isso, cabia à escola oferecer condições adequadas ao público que se pretendia atender. A exemplo do que observamos na experiência do CECR, a proposta dos CIEP's também previa a ampliação das funções da instituição escolar para além das disciplinas propedêuticas.

Ribeiro (1995) acreditava que o projeto que se erguia naquele momento se tratava de uma nova experiência no cenário educacional brasileiro, pois questionava por dentro a “realidade social injusta, desumana e impatriótica”. A concepção de educação em tempo integral, por conseguinte, se entrelaçava com a ideia de proteção integral, pois o desenvolvimento pleno negado historicamente aos subalternos pela ausência das condições básicas, só seria possível mediante a institucionalização de um modelo escolar que fosse ao encontro dessas necessidades, visão reforçada por Ribeiro (1986): “as escolas proporcionarão alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária”. (p. 05).

Após esta breve exposição dos aspectos principais que deram forma ao primeiro PEE, mais especificamente à experiência do CIEP, entramos no aspecto pedagógico, tendo em vista compreender e problematizar a perspectiva formativa presente nessa instituição escolar, com vistas a refletir sobre as categorias de educação integral, trabalho e tempo integral. No que se refere à concepção de educação integral em tempo integral, já apresentamos algumas pistas que necessitam ser melhor problematizadas, com base nos documentos que trazem elementos da prática para esta discussão.

Ao analisarmos documentos que pautam os CIEPs, encontramos informações que revelam intencionalidade quanto a dois elementos: realização do trabalho educativo de forma integrada e envolvimento da escola com a comunidade local:

As ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma **visão interdisciplinar**, de modo que o trabalho de cada professor **integre, complemente e reforce** o trabalho dos demais. Nesta perspectiva, os membros do CIEP, incluindo os funcionários, são convocados a participar do processo educativo. Na Escola Pública atual, a educação não compete mais somente aos profissionais da área. O **fenômeno educacional transcende a escola**, deve ganhar as ruas. Quanto mais a proposta educacional **for incluyente** e reivindicar **participações até do pessoal não-especializado**, mais se favorecerá a conscientização de todos quanto ao sentido global da educação. (RIBEIRO, 1986, p. 48 – grifos nossos)

Sobre o segundo aspecto, Darcy Ribeiro vai além, ao colocar como questão fundamental o respeito ao universo cultural dos alunos, afirmando que

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência **mas, por si sós, não têm condições de aprender o que necessitam para participar de uma sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto**, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (Ibidem – grifos nossos)

Darcy considerava tarefa do CIEP a articulação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no cotidiano com os conhecimentos formais e universais, necessários para participar de forma efetiva da sociedade. Por esta via, o intelectual concebia essa instituição escolar como espaço estratégico, em termos políticos e sociais. O CIEP, assumindo função mais abrangente, deveria promover a integração da comunidade, possibilitando espaços para outros sujeitos participarem da construção pedagógica da escola, assim como professores e outros funcionários deveriam conhecer a comunidade para além do interior do CIEP, possibilitando a construção coletiva de uma via de mão dupla.

Partindo de uma **concepção mais abrangente da função escolar**, **cada CIEP** trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola integra a comunidade, contribuindo para educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação dos seus filhos. E cada professor,

por sua vez, é permanentemente é estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade de seus alunos. (Ibidem, p. 49 – grifos nossos)

A ideia de construção coletiva aparece com muita intensidade nos documentos que abordam a concepção pedagógica dos CIEP`s. Neste sentido, a comunicação e a linguagem emergem como elementos centrais, se configurando como impulsionadores da integração curricular e, nesse contexto, a preocupação com o processo de alfabetização é uma constante nos escritos de Darcy, a exemplo do que vimos também com o pensamento-ação de Anísio Teixeira.

Com base nessa realidade, o Programa Especial de Educação apresenta uma **proposta pedagógica de caráter inovador**, que tenta solucionar esses dois pontos críticos do ensino público. Partindo da ideia básica de que ao **estudo da língua** deve ser atribuída ênfase especial, transformando-o no **elo integrador** das diferentes áreas do currículo, pretende-se que o CIEP seja visto como um **grande curso de alfabetização**, da 1ª a 8ª série. (Ibidem – grifos nossos)

Esta questão era tão cara a Darcy que, passados quase uma década, em 1995, o tema ainda ecoava em seus escritos. Ao se referir à concepção pedagógica que permeava o trabalho educativo dos CIEP`s, reconhecia a importância de assimilação dos códigos linguísticos fundamentais para prosseguir na vida escolar, ou mesmo apreendendo-os de forma autônoma. Não dominar esses códigos poderia significar a própria condenação à marginalidade; por isso, a ação educativa dos CIEPs deveria assegurar “bom domínio da escrita”, da “leitura” e da “aritmética”, considerados instrumentos fundamentais para atuar de forma “eficiente” na civilização letrada, para a realização pessoal através do trabalho e, para o exercício da cidadania (RIBEIRO, 1995, p. 21)

Darcy, mais uma vez reforça a importância da linguagem como elemento pedagógico central que deve orientar a prática no trabalho escolar como materialização do projeto formativo. Neste sentido, considerava que a maior parte das atitudes básicas que as crianças deveriam aprender na escola primária, no que se refere a sociedade, a família e a si próprios, “se comunicavam através das aulas de linguagem”. Assim sendo, defendia que este campo do conhecimento deveria ocupar o dobro de tempo de duração em relação a outros conteúdos, pois proporcionaria o “aprender a aprender” (RIBEIRO, 1995, p. 21)

Mas, o que Darcy queria dizer, ao fazer uso dessa expressão “aprender a aprender”? Estaria relacionada à construção de uma certa autonomia intelectual pelos alunos, de forma que pudessem se apropriar de novos conhecimentos por si mesmos? Atualmente o “aprender a aprender”⁹⁴ tem sido difundido no Brasil como concepção pedagógica, sobretudo na virada da década de 1990 para o novo milênio. Esta concepção tem encontrado terreno fértil na contemporaneidade, sobretudo por meio da atuação dos organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, no que se refere à difusão de ideias que colocam o aluno como centro do processo, esvaziando a relevância do conhecimento científico e do professor no que tange à mediação pedagógica (DUARTE, 2011). Com tal reflexão, não se quer sugerir que, no CIEP, prevalecia a ideia de um aprendizado mais espontâneo, desprovido da direção. Acreditamos que, contemporaneamente, a expressão pode ter sido apropriada de forma equivocada, ou utilizada para atender a outros interesses.

Com base no exposto, identificamos que o projeto dos CIEP`s, seja no primeiro ou no segundo PEE, estabelecia a linguagem como elemento central de sua concepção pedagógica. Isso fica explícito nas falas de Darcy, expressas tanto no “Livro Preto dos CIEPs”, de 1986, quanto na Revista Carta 1, edição de número quinze, dedicada ao tema CIEP`s, intitulado “O novo livro dos CIEP`s”.

Inferimos que, no projeto dos CIEPs, pensar em educação integral perpassava, necessariamente, pela ideia de letramento, de apropriação dos códigos linguísticos fundamentais para participar de forma efetiva e eficaz da sociedade. No entanto, isso só poderia acontecer numa escola de tempo integral, pois diante da realidade complexa do público a qual era direcionado o PEE, a instituição escolar precisava ampliar sua função para além desse aspecto - apropriação dos conhecimentos oriundos das disciplinas propedêuticas. Por esta via, a escola de tempo integral defendida por Darcy se aproximava bastante do pensamento-ação de Anísio, pois ambos concebiam a escola de tempo integral como espaço de proteção, de salvação das mazelas impostas pela sociedade.

⁹⁴ De acordo com Duarte (2011), há um forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender” [...]. Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas [1980 e 1990] foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que no Brasil tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (p. 33).

Comprovou, finalmente, que o menor abandonado de que temos tantos milhões no Brasil é, de fato, uma criança desescolarizada. Quer dizer, *desciopada*, porque **só uma escola de tempo integral pode retê-los durante todo o dia, retirando-os da escola do crime e do lixo**, e manter 90% deles frequentando as aulas durante cinco anos, porque nos CIEPs não há evasão. (RIBEIRO, 1995, p. 24 – grifos nossos)

Por fim, destacamos um aspecto que não abordamos ainda: o trabalho no contexto escolar. Analisando os escritos de Darcy no que se refere aos CIEP`s, identificamos que a ideia do trabalho enquanto um elemento a ser desenvolvido no processo formativo é pouco mencionado. Na verdade, só aparece nos escritos da revista Carta 1, volume II, publicada no ano de 1992, por ocasião de retomada do projeto dos CIEP`s, no segundo PEE. Nele, Darcy vai se referir ao que denominou de Escola-Oficina, conforme podemos ver na citação a seguir:

A Escola-Oficina é uma unidade educacional implantada prioritariamente nos CIEP`s e CAIC`s, com o objetivo de oferecer ensino para o **mundo do trabalho** a jovens na faixa etária de 14 a 18 anos, visando em especial àqueles que se encontram fora do alcance da escola e ao **alcance da marginalidade**. (RIBEIRO, 1992, p. 41 – grifos nossos)

A Escola-Oficina visava formar para o mundo do trabalho, direcionado aos alunos que, em tese, teriam idade para estar cursando o ensino médio, além de contribuir, mais uma vez para salvar a juventude dos perigos da marginalidade. Mas, para nossa surpresa, o pré-requisito não era necessariamente o aproveitamento nas séries anteriores. Então, quem estaria apto a ingressar nessas unidades de ensino? Ribeiro (1992) responde: “não há exigência de escolaridade, podendo se inscrever nos cursos da escola-Oficina mesmo os analfabetos de ambos os sexos”, ou seja, a ideia seria atender com formação profissional qualquer jovem dentro da faixa etária estabelecida e que estivesse fora da escola. Assim, almejava “desenvolver no aluno aptidões através de conhecimentos e habilidades que o torne capaz de enfrentar o trabalho” (p.43).

Ao descrever os aspectos mais marcantes da Escola-Oficina, Ribeiro (1992) destaca que ela também devia funcionar em tempo integral, porém com tempo curto para duração dos cursos, em média quatro meses. A ideia seria promover uma formação intensiva nesse período, funcionando sete horas por dia, de segunda a sexta-feira. Em termos de cursos, eram oferecidas duas possibilidades: elétrica e

mecânica, sendo que essas duas se desdobravam em outras. No final do processo, o jovem poderia ser um eletricista “especializado”.

Acreditamos não ser necessário nos alongarmos muito na descrição da escola-oficina, pois fica bastante evidente que se trata de um movimento de apropriação do trabalho, tendo em vista a inserção da juventude pobre a postos precários de emprego na sociedade. Essa experiência remonta, em certa medida, às primeiras tentativas, no início do século XX, de articular educação primária a aprendizagem de um determinado ofício. Neste sentido, a ideia de trabalho presente no segundo PEE é revestida da noção de preparação para a empregabilidade.

Cabe destacar também que, diferente do que observamos no pensamento-ação de Anísio Teixeira, em que a ideia de trabalho enquanto princípio educativo fazia parte de suas preocupações, como colocado em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Darcy essa preocupação desaparece. Isso fica bastante evidente na própria configuração do espaço escolar. Enquanto no CECR Anísio projetou os galpões específicos para atividades produtivas, nos CIEP`s esses espaços não existem. Chamamos a atenção para este fato, tendo em vista que o próprio Darcy via em Anísio a referencia maior para o projeto dos CIEP`s, tanto que outros elementos são mantidos com muita intensidade: integração da escola com a comunidade; ênfase na aprendizagem dos códigos linguísticos; ampliação da função social da escola; funcionamento em tempo integral. Por que o trabalho, enquanto fundamento pedagógico, é literalmente abandonado por Darcy? A principio, notamos que se muda o foco do trabalho para a linguagem, enquanto elemento integrador. A linguagem passa a ter centralidade no processo formativo.

3.5 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: desdobramentos para a contemporaneidade

Tanto Anísio quanto Darcy são evocados na história da educação brasileira como intelectuais que transcenderam a linguagem acadêmica e as paredes dos gabinetes para por em prática projetos educacionais ousados, voltado às classes populares.

O tema da educação integral em tempo integral permeou boa parte das reflexões dos dois educadores. Ambos se constituíram referências importantes para as políticas contemporâneas de educação em tempo integral, ou de jornada

ampliada. Já no que tange ao trabalho, observamos que a questão se constituiu em tema de reflexão e objeto de experimentação muito mais por parte de Anísio do que em Darcy.

Como vimos, o primeiro demonstra preocupação e interesse pela associação entre trabalho e educação no contexto escolar, desde década de 1920. Com o passar das décadas, o encantamento com essa tendência não esfriará, nem mesmo nos momentos de afastamento das atividades públicas, ocasionados em função dos governos autoritários instalados em diferentes momentos.

Na oportunidade mais concreta de colocar em prática as ideias que vinha desenvolvendo no plano teórico, mesmo limitado pelo aspecto econômico, não abre mão de uma formação perpassada pela atividade laboral. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conforme analisamos, revelou a preocupação em proporcionar aos alunos não só a formação intelectual, mas também manual, claro que dentro de uma perspectiva liberal pragmática, de preparação e adaptação para a sociedade urbano industrial. Mas não podemos negar que, mesmo fundamentado por essa concepção, não se pode falar de educação integral em tempo integral, em Anísio Teixeira, descolada da noção de trabalho.

Este é um ponto que, constatamos, Darcy Ribeiro não leva adiante com tanto afinco, se comparada a sua luta pela escola de tempo integral. Ao analisarmos os escritos de Darcy sobre educação, aqueles que tratam especificamente dos CIEPs, notamos que a temática não aparece como questão central. A própria estrutura arquitetônica proposta para os CIEPs não contemplava um espaço específico para atividades laborais, como havia no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Talvez seja reflexo das críticas recebidas por Anísio, no que se refere ao custo elevado para manutenção da escola. Darcy e Brizola também foram bastante questionados sobre o gasto excessivo com o I e II Programas Especiais de Educação. Também pode ser pelo fato do projeto dos CIEPs ser construído para atender uma rede estadual, enquanto o CECR se constituiu como experiência isolada, apesar de não ter sido essa a pretensão de seu idealizador (NUNES, 2009).

O fato é que o trabalho deixa de ser uma questão fundamental, ainda que pela perspectiva liberal, como vimos em Anísio, sendo a ideia de combate à pobreza fortalecida no âmbito dos CIEPs. Neste sentido, o trabalho não deixa de se fazer presente porque a educação escolar focada no combate às mazelas, preocupada com a superação do analfabetismo, com a apropriação de conhecimentos básicos,

tem como horizonte a incursão das classes trabalhadoras no mundo do trabalho de maneira exitosa. Apesar do currículo não ser permeado pelo trabalho enquanto reflexão teórica, e as práticas não contemplarem atividades laborais, a formação que se pretende visa responder, de forma positiva, ao imperativo do capital, expresso nas relações de produção.

Assim sendo, indagamos: em que medida esse deslocamento/’ esquecimento’ das reflexões em relação ao mundo do trabalho e a ausência nos currículos de atividades laborais nas políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral não refletem uma questão de ordem política? Quais frações da classe dirigente impõem suas vontades?

A partir do próximo capítulo, colocamos em evidência a concepção de educação integral, trabalho e tempo integral presente nas políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar. Partimos do princípio de que o liberal pragmatismo existente no pensamento-ação de Anísio e de alguns de seus aspectos, posteriormente em Darcy⁹⁵, foram apropriados e ressignificados na contemporaneidade, como fundamentos político, filosófico e pedagógico constituidores de projetos formativos em diferentes conjunturas.

⁹⁵ Apesar de considerarmos Darcy como grande entusiasta do trabalho de Anísio Teixeira e responsável, em boa medida, pela continuidade de suas ideias pedagógicas, não podemos desconsiderar um aspecto particular de sua biografia: a habilidade política que lhe permitiu transitar e dialogar com diferentes tendências. Essa capacidade de atuar no cenário político foi fundamental para a implementação do primeiro programa federal de ampliação da jornada escolar (CAIC’s) e, sobretudo, a aprovação polêmica da LDBEN, em 1996, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E TEMPO INTEGRAL: DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”

Neste capítulo analisamos - por meio do materialismo histórico dialético -, as políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral produzidas em âmbito federal. Partimos da década de 1990, com os Centros de Atenção Integral a Criança (CAICs), instituídos pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em 1990, na gestão do então presidente Fernando Collor de Melo.

Em seguida, dedicamos atenção ao programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010, cuja ações se desenvolveram até meados de 2016, sendo modificado⁹⁶ pelo programa Novo Mais Educação, criado por meio da Portaria número 1.144, de dez de outubro do mesmo ano.

Assim como nos capítulos anteriores, buscamos analisar os documentos referentes aos programas supracitados por meio de uma abordagem contextualizada, levando em consideração correlações de forças e tensões políticas provocadas pelos movimentos de hegemonia e contra-hegemonia. Dessa forma, procuramos evidenciar a articulação entre o macro e o micro, o universal e o particular, considerando as particularidades do cenário brasileiro e sua incidência nas políticas federais de ampliação da jornada escolar, especificando a relação educação integral e trabalho.

Por esta via, delimitamos três conjunturas específicas para tratar o tema: a primeira, marcada pelo movimento “Educação para Todos”, cujo ponto de partida foi o encontro de Jonthien, realizado em 1990 e como marco final, o relatório de avaliação da década, produzido pela UNESCO e publicado nos anos 2000 – e que podemos estender até o ano de 2003, quando o Partido dos Trabalhadores assume o governo, reafirmando compromissos assumidos pela gestão anterior junto aos organismos internacionais, mas adicionando novos elementos.

Nessa nova conjuntura, o governo brasileiro reafirma seu compromisso de alinhar a política econômica às metas estabelecidas pelos organismos

⁹⁶ Utilizamos a expressão “modificado” pelo fato de não existir um posicionamento oficial do governo, informando sobre o encerramento do programa Mais Educação.

internacionais, transformando em agenda as recomendações presentes nos diferentes documentos publicados ao longo dessa década, sobretudo pela UNESCO e o Banco Mundial. Estes compromissos terão incidência direta no campo educacional, refletindo-se nas políticas direcionadas à este setor.

Retornando à conjuntura de 1990, destacamos a Reforma do Estado brasileiro, iniciada pelo presidente Fernando Collor e aprofundada por Fernando Henrique Cardoso, período em que se promoveu o processo de diminuição da participação do governo nos gastos sociais e uma ampliação do processo de privatização de setores estratégicos da economia, fundamentada nos ideais do neoliberalismo. Nesse cenário, o campo educacional também foi objeto de reformas, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, além da publicação do Plano Decenal da Educação, em 1993, quando foram postas metas a serem alcançadas até 2003. Nesse contexto, é implementado o PRONAICA, dando origem, posteriormente aos CAIC's, primeira experiência federal de tempo integral no país (LIMA, 2019).

À segunda conjuntura, denominamos “Todos pela Educação”, fazendo alusão a ação organizada do empresariado no Brasil, em 2006, capitaneado por instituições ligadas aos setores empresarial e financeiro, como Itaú Social, Banco Bradesco, Fundação Ayrton Senna, entre outros, com o fim de atuar de forma sistemática na disputa pela direção moral e intelectual no campo educacional.

Tal conjuntura reflete um processo de reordenamento e adequação das demandas postas pelos organismos internacionais para o Brasil, sobretudo no que se refere às políticas relacionadas aos direitos humanos, à preservação ambiental, ao alívio da pobreza e à universalização da educação básica. Neste sentido, buscase o apaziguamento dos conflitos sociais por meio do convencimento e da obtenção do consenso junto aos subalternos (NEVES, 2005), por meio da ampliação do Estado, potencializando as parcerias público-privadas e a inserção de diferentes agentes na prestação de serviços básicos, como assistência, saúde e educação. A sociedade civil é apropriada como terceiro setor, ou seja, dotada de capacidade mobilizadora junto ao Estado e ao mercado para “mediar” os conflitos decorrentes da contradição capital/trabalho, via captação de recursos e prestação de serviços básicos. O “confronto político” cede espaço à ideia de “colaboração social”; os “antagonismos de classe” para o “reconhecimento das diferenças” (NEVES, 2005).

Neste segundo contexto do estudo, em termos de recorte espaço-temporal, estabelecemos como marco inicial o encontro de Dakar, realizado em 2000, quando é avaliada a década anterior, e novas bases são lançadas para a década que se inicia, com o objetivo de pôr em prática o que não se fez anteriormente.

De acordo com Motta (2012), parte-se da premissa de que as políticas de desenvolvimento do milênio (PDMs) representam um marco de reajustes na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para esse novo milênio, configurando um mecanismo de hegemonia de direção intelectual e moral (p.24). Especificamente em relação à Educação, parte-se da interpretação de que a crise do capitalismo impulsionou, nos anos de 1990, a necessidade de novos ajustes na dinâmica de hegemonia para o novo milênio, fazendo com que se introduzissem “mecanismos hegemônicos de função de direção intelectual e moral, de forma a conduzir um processo de educação para o conformismo”. (MOTTA, 2012; NEVES, 2005).

No âmbito da educação, a escola passa a assumir uma dupla tarefa: gerar capital humano e social. Mantém a função econômica de investir no capital humano, privilegiando as pessoas que já possuem um mínimo de qualificação profissional, tendo em vista torna-las mais competitivas para prosseguirem no mercado do trabalho. Mas também a educação escolar, em parceria com as ONGs, cumpre a função de gerar o capital social junto a camadas de trabalhadores postas à margem do mercado de trabalho, na década anterior, oxigenando sua capacidade produtiva, ou seja, “dos primeiros exige-se capacidade produtiva para competir no mercado de trabalho, já do segundo, se exige a capacidade produtiva para garantir sua sobrevivência”. (MOTTA, p. 21, 2012)

Nas últimas décadas, a relação educação escolar e pobreza tornou-se predominante nos estudos de várias instituições acadêmicas e em pesquisas, assim como em setores dos organismos internacionais que desempenham a função de definir as políticas sociais para os países de capitalismo dependente; por isso, é imperativo “entender a teoria do capital social, como ideologia, e as políticas expressas pelos organismos internacionais como mecanismos de hegemonia de direção intelectual e moral”. (MOTTA, p. 26, 2012)

Com base no exposto ressaltamos que, no Brasil, o ponto de partida para entender as correlações de forças impostas por essa nova conjuntura está no ano de 2003, quando se inicia o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). E como ponto de chegada, 2015/2016, quando um novo evento ocorre na cidade de

Incheon, Coreia do Sul, avaliando novamente o período que se encerrou e lançando novas demandas para os próximos quinze anos, por meio de um novo documento assinado pelos seus proponentes, entre eles o Brasil. A partir desses pressupostos, procuramos analisar a materialidade decorrente das disputas pela hegemonia no campo educacional

Em termos metodológicos, dividimos o capítulo em cinco etapas: na primeira seção, abarcamos a conjuntura internacional e nacional da década de 1990, colocando em relevo a reforma do Estado brasileiro, bem como sua incidência no campo educacional; na segunda seção, evidenciamos a experiência dos Centros de Atenção Integral a Criança (CAIC's), primeira ação federal voltada a implementação de uma escola de tempo integral baseada nos postulados da UNESCO: Que concepção de formação se materializou nessa proposta? Qual o sentido atribuído ao trabalho? na terceira seção, analisamos a conjuntura estabelecida para o novo milênio, buscando entender como se opera a construção do consenso junto aos subalternos e a função desempenhada pela educação escolar; na quarta seção, focamos o Programa Mais Educação, enfatizando, sobretudo, o aspecto pedagógico, tendo em vista entender o seu papel nessa nova configuração social. Como desdobramento do contexto supracitado, na última seção, buscamos analisar o programa Novo Mais Educação, já citado anteriormente, e instituído no governo Temer (2016-2018)⁹⁷.

4.1 Evidências da reforma administrativa do Estado brasileiro no campo educacional: “Educação para Todos”?

A reforma Estado instituída no Brasil a partir da década de 1990 está relacionada às transformações ocorridas no mundo, oriundas da crise do socialismo real e do próprio capitalismo, ao colocar em questão a capacidade dos Estados nacionais, de capitalismo central, em manter as políticas de “bem estar social”.

Nesse contexto, com discurso de adequação, as novas demandas do mercado visam redefinir o papel do Estado. O mesmo deixa de ser promotor de políticas sociais, atribuindo essa função a setores da sociedade civil e tornando-se

⁹⁷ Neste momento, a ênfase dada nos documentos dos organismos internacionais para o Brasil, em termos educacionais, recai sobre a noção de “Aprendizagem para Todos”, elegendo a aprendizagem como desafio a ser suplantado.

assim, gerenciador, ou seja, transferindo recursos ou terceirizando serviços que serão tão somente ‘fiscalizados’ pelo Estado.

Nos campos político e econômico, assistimos a um processo de desregulamentação, de privatização e de flexibilização, por meio da reestruturação produtiva. Essa perspectiva nos leva a observar a ênfase na construção de um “Estado mínimo para o social e máximo para o mercado”⁹⁸, o que será definido como neoliberalismo.

Tais mudanças também resultam da impotência das utopias progressistas/socialistas frente aos ditames do mercado, na medida em que o Estado soviético perdia força no cenário econômico internacional, culminando em processo de fragmentação e queda, tendo como capítulo derradeiro a derrubada do muro de Berlim, no final da década de 1980. Por esta via, pela ótica dos intelectuais a serviço do capital, prevalece a visão de que seria inútil lutar contra as mudanças operadas para satisfazer ao mercado (elemento fundamental na construção do consenso), restando a adaptação às novas formas de trabalho e às demandas do mundo globalizado, para não ficar ‘ultrapassado’.

Neste sentido, observamos uma mudança substantiva na utilização de conceitos identificados com a classe trabalhadora, na medida em que “reivindicações” são transformadas em “demandas” e sociedade civil disputada pelo capital, por meio dos seus aparelhos privados de hegemonia, atuante sobretudo no dito “terceiro setor”. No primeiro caso, ocorre um esvaziamento político, visto que retira da classe trabalhadora o protagonismo de suas lutas e conquistas; já no segundo, ampliam-se as ações promotoras de políticas sociais, via “terceiro setor”, como se esta fosse neutra na relação entre Estado e mercado (MARTINS, 2009; GROppo, 2010).

Dentro desse contexto mais amplo, precisamos compreender as mudanças política e econômica promovidas no Brasil, na década de 1990, levando em consideração a sua posição na divisão internacional do trabalho e o fato de ser um Estado capitalista de economia periférica e dependente, mas sem deixar de

⁹⁸ A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm Acesso em: 15 de agosto de 2019.

considerar as fissuras deste Estado brasileiro, decorrentes das disputas entre classes ou frações da própria classe dirigente, tendo em vista transformar demandas específicas em projeto nacional (ALMEIDA, 2010).

No Brasil, o movimento reformista do Estado se intensificou na década de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello para presidente, mas ganhou conteúdo e forma na gestão de Fernando Henrique Cardoso, no período que vai de 1994 a 2002, perfazendo dois mandatos. A exemplo do que ocorreu na conjuntura internacional, assistimos ao processo de privatização, flexibilização e reestruturação produtiva. Estas mudanças eram postas como condições necessárias para a inserção do Brasil no mundo globalizado, na ótica das instituições financeiras, sobretudo o Banco Mundial.

O campo educacional também foi alvo das ações reformistas, tendo em vista seu caráter estratégico na conformação de uma formação pautada pelos valores necessários à construção do consenso, em torno do projeto societário almejado, de base neoliberal. Neste sentido, a teoria do capital humano – educação como principal elemento de competitividade entre os países – torna-se uma referência fundamental para respaldar as políticas educacionais, assim como a importância do uso das novas tecnologias como meio de expandir o acesso à educação e garantir melhores resultados em termos de aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de domínio dos novos códigos da modernidade para a inserção competitiva no mercado de trabalho. Por esta via, a educação é tratada e considerada como fundamento dessa competição (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTAS, 2011).

Com base no exposto, analisamos a conjuntura político-educacional da década de 1990, tendo em vista compreender sobre quais mecanismos de hegemonia são construídos os fundamentos da direção intelectual e moral no Brasil. Partimos do pressuposto de que a década é marcada pelo debate, no campo educacional, da universalização da educação básica, combate à pobreza e analfabetismo via educação escolar, ou seja, educação para todos e proteção social. Assim sendo, partimos do suposto de que a relação educação integral, trabalho e políticas federais de ampliação da jornada escolar estão contaminadas por essa atmosfera, marcada pela lógica neoliberal. Metodologicamente, analisamos documentos produzidos pelos organismos internacionais, bem como os produzidos no Brasil, evidenciando os entrelaçamentos que marcam essa década.

Para tanto, construímos um quadro em que são apresentados os principais documentos relacionados à educação, em níveis internacional e nacional. Eles nos servirão de fonte para as análises realizadas ao longo desta seção:

Quadro V: documentos produzidos no período de 1990 a 2000

Ano	Documento
1990	Carta das cidades educadoras
1990	Declaração de Jomtien
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
1993	Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Plano Nacional de educação – proposta do executivo ao congresso nacional – ver exposição de motivos.
1996 (1ª Ed.) 1998 (Edição brasileira)	EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
1999	UNESCO – Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. Segundo Congresso Internacional sobre Ensino técnico e profissional.
2000	Educação Para Todos: o compromisso de Dakar
2000	Educação para todos: avaliação de uma década – MEC/INEP – evento avalia a década fechada e lança bases para a próxima.

Fonte: Elaboração do autor.

O primeiro grande evento de âmbito internacional organizado para tratar especificamente de questões educacionais foi realizado em 1990, no mês de março, na cidade de Jomtien, Tailândia. Intitulado “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, o encontro marcou o início de um amplo projeto educacional em âmbito internacional, estabelecendo metas a serem atingidas pelos países proponentes, durante a década em questão. O evento contou com a chancela do Banco Mundial, bem como financiamento de outras agências, tais como UNESCO, UNICEF e PNUD. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, págs. 97-98).

O Brasil, como um dos signatários, comprometeu-se a estabelecer políticas educacionais voltadas para o combate ao analfabetismo, à pobreza, à universalização da educação básica, e à ampliação de oportunidades de aprendizagem, em consonância com os princípios estabelecidos em Jomtien:

- 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o

cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, **desenvolver plenamente suas potencialidades**, viver e **trabalhar** com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, p. 03, 1990 – grifos nossos)

A ideia de “desenvolvimento pleno das potencialidades” se articula à necessidade de instrumentalização e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes considerados fundamentais para a inserção positiva na sociedade, por meio do trabalho e de outras atividades. Além de ressaltar que os desafios a serem superados variam de um país para outro, por esta via o evento, e mais ainda, o documento produzido a partir do mesmo, se torna uma referência para orientar as reformas educacionais pelo mundo.

Neste sentido, constrói-se o postulado de que existe uma grande mobilização internacional para resolver, qualitativamente, os problemas educacionais em diferentes partes do globo, ou seja, um engajamento coletivo, capitaneado pelas potências capitalistas, via organismos internacionais, para equacionar as mazelas sociais persistentes nos países de economias periféricas. Mas o lema central da década, “Educação para Todos”, não significa, necessariamente, universalização igualitária da educação e sim, “ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres”, visto que a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios, representando uma ameaça real à manutenção da ordem (LEHER, 1999).

Outro evento importante acontecerá na cidade de Barcelona, também em 1990, com o objetivo de pensar a cidade como *lócus* de aprendizagem e oportunidade. O encontro também resultou na elaboração de um documento intitulado “Carta às cidades Educadoras”, onde foram estabelecidos princípios e compromissos para aqueles que aderissem à proposta. A ideia de uma cidade que educa estará na pauta das políticas federais de ampliação da jornada escolar, bem como perpassará a concepção de educação integral no Brasil. Desta forma, cabe destacarmos alguns de seus elementos.

O primeiro aspecto se refere ao protagonismo da cidade para a promoção de uma formação integral:

Hoje mais do que nunca a **cidade**, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra **contém em si** mesma elementos importantes para uma **formação integral**. (CIDADE EDUCADORA, p.01, 1990 – grifos nossos)

Mas, como a cidade pode ser educadora? Em quais circunstâncias?

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma **função educadora**, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (Idem – grifos nossos)

Ao analisarmos o documento, encontramos brechas significativas para a atuação de organizações não governamentais como possíveis promotoras do processo educativo. Evidencia-se a ideia de parceria e a possibilidade de financiamento público-privado de ações educativas, projetos e trocas de experiências entre as partes.

As cidades educadoras irão **desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral** para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projetos de estudo e de investimento, quer diretamente, quer **como intermediários em organismos internacionais**. (Idem – grifos nossos)

No item que trata dos princípios, destacamos pelo menos três que nos fornecem subsídios para associarmos a Carta ao projeto neoliberal difundido por meio das agências internacionais, tendo em vista a conformação de uma educação moral e intelectual comprometida com as demandas do capital: (i) a ideia de “utilização de outros espaços, equipamentos e serviços para além da escola” (p.02); (ii) a “ênfase numa relação entre educação e trabalho, voltada para as demandas imediatas do mercado de trabalho” (p. 03) e (iii) a ênfase no “protagonismo dos sujeitos para a solução de problemas” (p.03).

Mas, como essas ideias se manifestam no Brasil? Pelo menos quatro documentos merecem destaque, nessa perspectiva: O Estatuto da Criança e do Adolescente; O Plano Decenal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, mas construído ao longo da década.

O primeiro documento - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é um marco na regulamentação dos direitos infanto-juvenis, visto que historicamente no Brasil, a exploração do trabalho infantil sempre foi uma realidade a ser superada. Neste sentido, o estatuto cria mecanismos para inibir/diminuir este processo quando a ideia de proteção social se faz presente no texto, tornando-se uma referência para as políticas educacionais instituídas posteriormente.

No que se refere ao trabalho, o estatuto reserva um capítulo específico para tratar do tema, intitulado “Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho”. A partir do artigo 60, são elencadas as condições em que crianças menores de 14 anos podem exercer atividade laboral. Neste sentido, estabelece que menores de 14 anos só podem trabalhar, “salvo na condição de aprendiz” (art. 60) e com direito a “bolsa aprendizagem” (art. 64). Para os maiores de quatorze anos, o trabalho, ainda que na condição de aprendiz, deve ter respeitados “direitos trabalhistas e previdenciários” (art. 65) e proíbe qualquer tipo de atividade laboral nas seguintes condições:

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, **é vedado trabalho:**

I - **noturno**, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - **perigoso, insalubre ou penoso**;

III - realizado em locais **prejudiciais** à sua **formação** e ao seu **desenvolvimento** físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que **não** permitam a frequência à **escola**. (BRASIL, 1990 - grifos nossos)

No que tange à articulação trabalho produtivo e educativo realizado por diferentes entidades, o ECA estabelece que o aspecto educativo deve se sobrepor ao produtivo, devendo ser a atividade laboral um desdobramento do processo de formação. Além disso, ressalta que o fato do trabalho ser remunerado não anula seu caráter educativo. Podemos confirmar a afirmativa, analisando o artigo 68 em sua totalidade:

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por **trabalho educativo a atividade laboral** em que as **exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento**

peçoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A **remuneração** que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu **trabalho não desfigura o caráter educativo**. (BRASIL, 1990 – grifos nossos)

A citação nos leva a refletir sobre limites e possibilidades de articulação entre trabalho e educação escolar desde o ensino fundamental, na medida em que a lei apresenta uma perspectiva que permite a conjunção desses dois aspectos. No entanto, precisamos ter cuidado com o tipo de apropriação que pode ser feita para justificar a utilização do trabalho infantil como mão de obra útil ao setor produtivo (FRIGOTTO, 2012). Neste sentido, não se pode apropriar de um aspecto da lei, isolada de seu contexto mais amplo. O artigo 68 do Estatuto abre caminhos possíveis para o trabalho de crianças e adolescentes, mas estabelece condições mínimas que devem ser respeitadas. Tais condições são reforçadas no artigo posterior.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - **respeito à condição peculiar** de pessoa em desenvolvimento;

II - **capacitação profissional** adequada ao mercado de trabalho.

(BRASIL, 1990 – grifos nossos).

Em 1994, é lançado o Plano Decenal Educação para Todos⁹⁹, estabelecendo diretrizes e metas em consonância com compromissos assumidos em Jomtien:

A partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, **cada país fez seu próprio plano decenal**. Cada um deles tem suas próprias características, prioridades e grau de desenvolvimento. (BRASIL, p. 07, 1994 – grifos nossos)

Entre esses compromissos, destacam-se “garantia de conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades da vida contemporânea” (págs. 12-13) e “eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental” (pág. 14).

⁹⁹ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 24 de set. 2019.

Por esta via, são estabelecidos objetivos que reforçam tais compromissos, mas que também os ampliam, acrescentando novos elementos.

Objetivos

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, **especialmente as necessidades do mundo do trabalho.** (BRASIL, p. 37, 1994 – grifos nossos)

Os itens que complementam o objetivo número um fornecem elementos que indicam o que se considera como aprendizagens básicas a serem alcançadas, tendo em vista as “necessidades do mundo do trabalho”: Estabelecimento de situações pedagógicas que permitam ao aluno a solução de problemas; organização curricular baseada na definição de conteúdo e de competência; ênfase na ideia de que o aluno precisa aprender a aprender; além de desenvolver o domínio da sociabilidade e competências cognitivas e sociais, tudo articulado à necessidade de integrar as modalidades de educação às demandas formativas para o trabalho.

Assim como no primeiro objetivo, os demais também trazem elementos importantes para entendermos a concepção educativa / formativa que, ao longo da década de 1990, vai se tornando hegemônica no Brasil. Devido a amplitude das informações, separamos alguns itens para cada objetivo, cujo conteúdo inclui informações relacionadas às categorias educação integral, trabalho e ampliação da jornada escolar.

O objetivo de número dois estabelece a necessidade de “**2 - Universalizar,** com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento” (pág. 38), ou seja, reconhece as diferentes realidades e, ainda, que o processo de universalização não pode ocorrer de forma homogênea para todos. Neste sentido, no item “c” define a quem deve ser direcionado os maiores esforços.

c) oferecendo a **estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar,** oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até à conclusão da educação fundamental, com eficaz **educação no e para o trabalho.** (Idem, p. 38, grifos nossos)

A ênfase recai sobre crianças e adolescentes consideradas potenciais para o abandono escolar. Neste sentido, o processo educativo deve garantir aprendizagem mínima que os coloque em condições de empregabilidade, sendo esta a principal

preocupação. Já no item “g”, a “ampliação da jornada escolar e do ano letivo” (p. 38) são vistas como possibilidades de oferecimento de novas oportunidades educativas. Por esta via, constatamos que a relação escola, trabalho e ampliação da jornada escolar estão imbricados com a ideia de novas oportunidades para a garantia de maior empregabilidade.

No objetivo de número três, estabelece-se a necessidade de “ampliar os meios e o alcance da educação básica” (p. 39), ressaltando a escola como “espaço privilegiado para formação do cidadão” e a importância de se desenvolver uma perspectiva formativa, que permita a “criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social” (p. 39). Também menciona que a ampliação deve proporcionar “atenção integral à criança e ao adolescente”, sobretudo em áreas de maior “concentração de pobreza”. Por esta via, o quarto objetivo estabelece a necessidade de se “favorecer um ambiente adequado de aprendizagem”, reconhecendo a importância do espaço como aspecto a ser observado. Nos itens “b” e “c” do mesmo objetivo, são sinalizadas possibilidades para ampliação e melhoria desses ambientes, conforme podemos identificar a seguir:

b) consolidando a apropriação dos espaços sócio-culturais e os recursos das unidades de serviço do **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente** pelas comunidades locais e organizações da sociedade civil, a fim de concretizar ações relativas à **pedagogia da atenção integral**; c) estimulando experiências de organização escolar que **ampliem a jornada escolar** e o acesso a meios e processos de enriquecimento curricular, e que se destinem prioritariamente a crianças carentes; (Idem, págs. 39-40 – grifos nossos)

A ideia de ampliação da jornada escolar, mais uma vez aparece como caminho para novas possibilidades de aprendizagens, bem como para o enriquecimento do currículo no atendimento prioritário de “crianças carentes”. Observamos ainda a ênfase na ideia de proteção integral articulada à ampliação da jornada escolar.

Outro aspecto importante se refere à abertura da escola à participação de outros sujeitos. Além da sociedade civil, já mencionada no excerto anterior, no item “e” coloca-se como desafio “incrementar a participação da família e da comunidade no processo educativo”, aspecto esse ampliado no objetivo de número cinco, que afirma a necessidade de “Fortalecer os espaços institucionais de acordos, **parcerias**

e compromisso” (p.40 – grifo nosso). Mas, parcerias de quais naturezas? A resposta aparece no item “b” - “universidades, dos Conselhos de Educação e de outras organizações governamentais e **não-governamentais**, dos políticos, **dos empresários**, trabalhadores e outros segmentos sociais (p. 40 – grifos nossos).

Por fim, nos objetivos seis e sete, são enfatizadas a necessidade de “incrementar recursos financeiros para manutenção e investimento na qualidade” e a importância em ampliar a “cooperação e intercambio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (p. 41)

Anos depois, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, depois de muitas tensões no congresso nacional¹⁰⁰. A lei aprovada se tratava de um projeto paralelo ao texto que tramitava no parlamento. De autoria do senador Darcy Ribeiro, a LDB tornou-se a principal referência para orientar a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, em todos os seus níveis.

Logo no segundo parágrafo do artigo primeiro, encontramos a afirmação de que “A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social”, ou seja, sem especificar qual segmento, o texto da lei enfatiza a necessidade de articulação da escola ao trabalho e a prática social. Assim sendo, infere-se que a escola deve ser permeada por ideias e práticas que contribuam para os sujeitos se inserirem no mundo do trabalho.

No artigo segundo, mais uma vez observamos a relação entre educação e trabalho, mas dessa vez combinada com a finalidade de “desenvolvimento pleno dos sujeitos”, conforme é possível observarmos a seguir:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**. (LDBEN, 1996 - grifos nossos)

Apesar de não aparecer a expressão “Educação Integral” ao longo do texto da lei, ao apresentar como finalidade da Educação o “pleno desenvolvimento do educando”, entendemos que a ideia está contida nessa expressão. Neste sentido, podemos indagar: que concepção de educação integral se faz hegemônica? No

¹⁰⁰ Para maiores aprofundamentos, recomendamos a leitura do livro “A nova lei da Educação LDB: trajetória, limites e perspectivas, de Dermeval Saviani, publicado pela editora Autores Associados, em várias edições.

excerto, também aparecem os princípios de liberdade, solidariedade e a necessidade da educação preparar para o exercício da cidadania, elementos importantes na conformação de uma concepção de formação, mas que assimilados fora de contexto podem ocasionar múltiplas interpretações.

No que tange ao trabalho, encontramos sua inserção em outros artigos, como no de número três, inciso décimo primeiro, onde são apresentados princípios e neste, especificamente, fala-se sobre a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Identificamos que nesse caso, a relação do trabalho não é diretamente com a educação em seu sentido amplo, mas com a educação escolar, ou seja, estabelece-se vínculo direto entre escola e trabalho.

Assim, a possibilidade de articulação entre educação escolar e trabalho aparece de forma explícita, mas o sentido atribuído a ele só pode ser identificado na medida em que avançamos no texto da lei. No artigo vinte dois, que também trata de finalidades para a educação básica, encontramos novamente menção ao trabalho:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades **desenvolver o educando**, assegurar-lhe a **formação comum** indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe **meios para progredir no trabalho** e em estudos posteriores. (Idem - grifos nossos)

A educação básica, além de “desenvolver o educando” e “garantir uma formação comum”, deve “preparar para a cidadania” e “fornecer meios para que os sujeitos possam progredir no trabalho”, ou continuar os estudos. Neste caso, partimos do entendimento de que a escola deve oferecer uma formação que possibilite aos sujeitos a apropriação de requisitos básicos para sua inserção no mercado de trabalho. Apesar da expressão “mercado de trabalho” não aparecer de forma explícita no documento, é possível fazer essa inferência na medida em que, notadamente, na contemporaneidade, a ideia de cidadania está permeada pela lógica do consumo, que por sua vez pressupõe uma inserção exitosa no mercado de trabalho. Mais adiante, no artigo vinte sete, são apresentadas diretrizes para os conteúdos curriculares.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de **valores fundamentais ao interesse social**, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – **orientação para o trabalho**;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (Idem - grifos nossos)

No inciso de número três, evidenciamos que os conteúdos curriculares devem ser orientados para o trabalho. É com esse olhar que precisamos interpretar os objetivos postos para o ensino fundamental, no artigo trinta e dois e seus incisos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – **a compreensão do ambiente natural e social**, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o **desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o **fortalecimento dos vínculos** de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Idem - grifos nossos)

Os conteúdos curriculares a serem apropriados pelos sujeitos durante o ensino fundamental estão permeados pela máxima de conformar para o exercício pleno da cidadania, o que significa proporcionar aos educandos uma escolarização imediatamente interessada, pautada pelas demandas colocadas pela nova sociabilidade do capital. Neste sentido, o exercício da cidadania está atrelado a capacidade dos sujeitos de se adaptarem às mudanças constantes, decorrentes do setor produtivo, que incidem no mercado de trabalho. A apreensão de determinados valores éticos e morais, além do desenvolvimento de competências e habilidades, são pressupostos fundamentais requeridos para a inserção exitosa dos sujeitos nesse mercado.

Por fim, destacamos mais dois artigos - os de números trinta e quatro e oitenta e sete. Em ambos, evidencia-se o conceito de “tempo integral”. No artigo 34, já citado na introdução da tese, fala-se da necessidade de garantir o mínimo de quatro horas diária de efetivo trabalho em sala de aula, e do aumento progressivo que deve ocorrer em relação a permanência dos sujeitos no mesmo espaço. Neste caso, atrela ampliação da jornada ao espaço escolar, e não à utilização de qualquer outro espaço para retenção dos alunos por mais tempo, sob responsabilidade da

escola. E completa com o parágrafo segundo, afirmando que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34 – grifo nosso). Na ocasião, não havia uma definição a respeito do conceito “tempo integral”, o que foi regulamentado posteriormente, quando atrelou-se esse tempo ao quantitativo mínimo de sete horas diárias para o recebimento de verba específica pelas escolas.

No artigo oitenta e sete, parágrafo quinto, o tema volta a aparecer, estabelecendo que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de **ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral**”. (Art. 87 – grifos nossos).

No mesmo artigo, encontramos elementos que reforçam a nossa tese de que precisamos compreender as legislações educacionais produzidas no Brasil ao longo da década de 1990 de forma articulada e como parte de um projeto mais amplo de reforma do Estado brasileiro, tendo em vista a conformação para as novas demandas do mercado, uma vez que o texto da lei, além de estabelecer novas diretrizes para a educação em geral, muito alinhada com as novas demandas, lança luz sobre a criação do Plano Nacional de Educação, com a definição de objetivos e metas a serem alcançadas no período de dez anos e reafirma a sintonia com o encontro de Jomtien, de 1990, conforme exposto ainda no mesmo artigo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, **o Plano Nacional de Educação**, com diretrizes e metas para os 10 (dez) anos seguintes, **em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Idem - grifos nossos)

Aos poucos, a legislação educacional brasileira é permeada pela linguagem oriunda do mercado. A criação de avaliações em larga escala tem como foco averiguar objetivos e metas a serem alcançados, ampliando mecanismos de controle e regulação sobre o trabalho educativo e os resultados almejados. A ideia de gerencialismo¹⁰¹, implementada nos sistemas de ensino, também representa a

¹⁰¹ O gerencialismo surge no cenário de reestruturações da organização pública na perspectiva de superação do modelo de administração profissional e burocrática, entendido como paternalista, conservador, inflexível e incompetente para fazer frente às complexas demandas do mundo moderno. A modernização neoliberal do serviço público consistiu no grande desafio dos governos, visando qualificar os serviços com menos custo, num impulso incessante por maior eficiência e produtividade. CÓSSIO, OLIVEIRA & SOUZA, 2014, p. 140)

aproximação entre educação pública e o setor empresarial, por meio da reconfiguração do papel do Estado.

O debate envolvendo a construção do Plano Nacional de Educação¹⁰² também ocorrerá na década de 1990, apesar de sua aprovação e publicação ocorrerem no ano de 2001. Analisando a exposição de motivos desse Plano, encontramos informações que objetivam atestar o “caráter democrático do processo” de elaboração do mesmo, assim como elementos que ratificam ideias oriundas dos organismos internacionais:

A fim de garantir que o documento preliminar expressasse não a visão particular do Ministério da Educação, mas aquela que tem permeado as manifestações de todas as entidades envolvidas com a educação, incorporando o consenso já atingido, foram utilizados, na elaboração do projeto, documentos recentes que resultaram de ampla discussão nacional. O mais importante deles foi o **Plano Decenal de Educação para Todos**, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela **UNESCO e realizada em Jomtien**, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de **ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil** nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento inicial. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1997, págs. 15-16 – grifos nossos)

Neste sentido, o documento estabelece como prioridade “a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo”, garantindo a oferta de oito séries e assegurando o acesso e permanência das crianças com idade entre 7 e 14 anos. Mas, além das prioridades supracitadas, o documento prevê desdobramentos que devem ser assimilados também como prioridades: a educação escolar deve garantir formação mínima para o “exercício da cidadania”, “usufruto do patrimônio cultural” e para a “empregabilidade”. Prossegue, acrescentando que

Por **acesso** não se deve entender apenas a garantia de vagas nas redes de ensino, mas a oportunidade de uma **formação adequada** aos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da própria sociedade, em termos de pessoal qualificado para **suprir as demandas da sociedade complexa**. Incluem-se, nesta concepção, tanto as **demandas do mercado de trabalho** como as necessidades

¹⁰² O projeto do Executivo tramitou no Congresso Nacional e o PNE teve sua aprovação consumada mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Os vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social. (AGUIAR, 2010, p. 711).

de formação de lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais. (Idem)

Assim, a ampliação do entendimento do termo “acesso”, expresso no início da citação, está condicionado à compreensão da ideia de “formação adequada”. O que se considera como formação adequada? Uma formação que dê conta das especificidades de diferentes faixas etárias, mas que também consiga contemplar as demandas do mercado de trabalho, bem como de outros segmentos da sociedade?

Por esta via, constatamos que a base ética/moral que orienta a concepção de trabalho em sua vinculação com a educação escolar está ancorada na lógica de preparação para o mercado de trabalho. Apesar de não estabelecê-lo como um princípio formativo fundamental, ao longo do documento fica evidente que os desafios apresentados por meio do Plano visam proporcionar mudanças substantivas para atender a uma nova sociabilidade do trabalho, marcada pela globalização, pela necessidade de sujeitos polivalentes, capazes de se adaptarem às novas linguagens instituídas pelas tecnologias aplicadas aos diferentes ramos do setor produtivo. Assim sendo, conformar as novas gerações desde o Ensino Fundamental, por meio do acesso e permanência por mais tempo na escola, se revela como uma estratégia importante do capital.

Não é por acaso que, no mesmo documento, o tema de ampliação da jornada escolar para o tempo integral aparece como meta específica, assim como já acontecera no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E, na exposição de motivos, apresentada como parte introdutória do texto referência no ano de 1997, se coloca a questão do tempo integral como um dos aspectos “inovadores”. Dessa forma, o tempo integral aparecerá como meta para o Ensino Fundamental.

23. Ampliar progressivamente a extensão da jornada escolar, de forma a permitir a implantação, em 10 anos, de um turno único em todas as escolas, que abranja, pelo menos, o período **das 9 às 16 horas**. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1997, p. 34 – grifos nossos)

Partindo para os documentos que, de alguma forma, lançam as bases para os textos legais aqui apresentados, no final da década de 1990 a UNESCO produzirá um novo relatório, intitulado “Um Tesouro a descobrir”. Neste documento, além das questões já mencionadas no que se refere à construção de uma nova postura ético/moral por meio da educação, novos elementos são enfatizados, como a ideia de “aprendizado ao longo da vida”, ou seja, atendendo aos anseios do mercado de

constante reciclagem, pois do contrário, o trabalhador poderia tornar-se obsoleto, frente às renovações tecnológicas proporcionadas pela ciência aplicada aos setores produtivos. Também se reforça a noção de que vivemos numa “era da informação”; logo, a educação escolar precisa acompanhar as inovações do mundo tecnológico, pois essas informações são apropriadas em outros espaços concorrentes da instituição formal de ensino. Assim sendo, considera-se que o perfil do aluno se modificou, porque a sociedade também se transformou e a escola precisa se ‘reinventar’, tendo em vista o papel de promover o desenvolvimento de habilidades e competências, para além dos conteúdos formais¹⁰³. Dessa forma, o documento estabelece a necessidade de novas aprendizagens, sintetizadas em quatro pontos:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1998, págs. 101-102 – grifos nossos)

¹⁰³ Em contraposição a perspectiva pedagógica apresentada ao longo do relatório, Duarte (2001) afirma que “o caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (p. 38).

Tais aprendizagens estão atreladas às necessidades imediatas e contínuas do mercado de trabalho. A ideia de ‘aprendizagem ao longo da vida’ se coloca, não só como um aspecto metodológico, mas como princípio ético/moral que deve permear a formação intelectual nos diferentes níveis escolares, assim como em outros espaços. No texto, chama a atenção a menção ao ‘trabalho’, em um discurso diferenciado (?):

O **processo de aprendizagem** do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à **experiência do trabalho**, à medida que este se torna menos rotineiro. A **educação primária** pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, **no trabalho**, mas também fora dele. (...). Qualidades como a **capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes**. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (Idem, págs. 93- 94 – grifos nossos)

Constata-se que não se trata apenas de forjar este tipo de comportamento para atender a formação profissional específica, mas de torna-lo hegemônico nas relações sociais em seu sentido mais amplo, conformando para a afirmação/manutenção de uma postura frente ao mundo do trabalho, coerente ao projeto societário em curso:

Por outro lado, a aprendizagem **não se destina, apenas, a um só trabalho**, mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. **Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional**. (Idem, p. 96 – grifos nossos)

Dessa forma, a expressão “educação ao longo de toda a vida” é posta como caminho privilegiado para a construção do equilíbrio entre “trabalho”, “aprendizagem” e o exercício pleno da “cidadania”. Ou seja, o que está em questão não é mais o trabalho entendido como profissionalização, mas a defesa de uma escolarização direcionada, sobretudo à qualificação social, a desenvolver nos sujeitos a capacidade de resolver problemas e se adaptarem às mudanças impostas pelo mercado. Na medida em que o trabalho torna-se cada vez mais escasso, reforça-se a ideia de uma cidadania ativa alcançada por pequenos atos individuais.

Problemas como o desemprego e a baixa qualificação profissional são explicados tendo por base o comportamento individual e não as múltiplas

determinações inerentes ao modo de produção capitalista. O que está em questão é a incapacidade dos Estados capitalistas de solucionarem tais problemas, que, em sua essência são de ordem estrutural. Por esta via, preferem jogar sobre os ombros dos sujeitos, via educação, esta responsabilidade.

É este **continuum educativo**, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “**educação ao longo de toda a vida**”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do **mundo do trabalho**, é a **condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana**. [...] A **educação ao longo de toda a vida** torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um **equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem** bem como ao exercício de uma **cidadania ativa**. (Idem, págs.104-105 – grifos nossos)

No final da mesma década, em 1999, reforçando a ideia de “educação ao longo da vida”, a UNESCO promove o Segundo Congresso Internacional sobre o ensino técnico e profissional, com o objetivo de fazer com que os estados membros renovem sua política nacional para o ensino profissional, tendo em vista as questões atinentes ao trabalho para o século XXI. Não por acaso, o encontro foi intitulado de “Uma ponte para o futuro”. No evento, foram reforçados princípios fundamentais para a afirmação da lógica neoliberal, como também foram lançados novos desafios para o novo milênio.

A exemplo do que vimos ao analisarmos os documentos presentes nesta seção, a ideia de desenvolvimento dos sujeitos perpassa pela conformação para uma nova sociabilidade do capital (MARTINS, 2009), ou seja, a formação plena decorre não só pela noção de preparação para o mercado de trabalho, mas também pela ideia de garantir aos sujeitos elementos básicos para o exercício pleno da cidadania, por meio da qualificação social.

A escola, como espaço privilegiado de formação, ocupa atenção especial neste processo; por isso, a década de 1990 é tão profícua no que se refere a legislação educacional. Do Plano Decenal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases até o processo de elaboração do texto base referente ao Plano Nacional de Educação, é possível identificarmos aproximações com as diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais com a perspectiva formativa que se delinea para a realidade educacional brasileira.

Neste sentido, o tempo de permanência das crianças na escola também passa a ter respaldo legal, na medida em que se faz presente no texto da LDB, assim como no PNE, o que nos leva a indagar: que concepção prevalece na primeira experiência federal de educação em tempo integral?

4.1.1 Educação integral, trabalho e tempo integral nos Centros de Atenção Integral a Criança (CAIC's)

A criação no Rio de Janeiro do Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – do Governador Leonel Brizola, e, recentemente, dos Centros Integrados de Apoio a Criança – os CIACs – do Presidente Fernando Collor de Mello, é o acontecimento mais importante da história da Educação, da Cultura e da Saúde no Brasil. (Darcy Ribeiro, p. 25, 1991)

A partir da conjuntura político-econômica articulada às diretrizes legais para o campo educacional que foi apresentada na seção anterior, analisamos, neste espaço, a relação educação integral, trabalho e tempo integral no Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), com destaque para os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC's)¹⁰⁴, posteriormente transformados em Centros de Atenção Integral a Criança (CAIC's).

Utilizamos como fonte para nossas análises os documentos básicos do PRONAICA, produzidos e publicados no ano de 1994. Também recorremos ao Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), produzido e publicado em 1995, com o objetivo de avaliar avanços e retrocessos do referido programa.

Darcy Ribeiro foi um dos grandes entusiastas da proposta dos CIACs. Teve papel fundamental na formulação do programa junto ao governo federal, quando desempenhava a função de senador. Não por acaso podemos ver similitudes entre essa proposta e o projeto dos CIEPs, desenvolvidos e implementados no Rio de Janeiro, sob a chancela desse intelectual, conforme vimos no capítulo anterior. O

¹⁰⁴ Já em 1991, o governo de Fernando Collor de Melo tinha criado o Projeto *Minha Gente* que estava primeiramente a cargo da Legião Brasileira de Assistência sob a coordenação do Ministério da Criança e depois é transferido para a pasta da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. O objetivo do Projeto era oferecer um atendimento social interligado em um único ambiente, realizado em tempo integral prevendo uma gestão descentralizada, que envolvesse a própria comunidade. Para isso visou-se a implementação de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), composto por creche, pré-escola e ensino de primeiro grau, ofertando serviços de saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO, PARENTE, 1995).

nível de articulação política e sua capacidade de transitar no congresso, dialogando com diferentes grupos, muitas vezes antagônicos, abriu caminho para a criação de um programa de escola de tempo integral, inspirada no modelo dos CIEPs.

Os CIACs retomam e ampliam o projeto dos CIEPs, capitalizando assim uma rica experiência pedagógica na criação de escolas onde a criança brasileira seja plenamente assistida em períodos de oito horas diárias. Fazendo da educação uma meta prioritária, os governos do Estado e da União assumem responsabilidade concreta com respeito ao ensino básico, concentrando esforços numa ação social transformadora da maior importância econômica, cultural e política. (RIBEIRO, 1991, p. 25).

Mas o que seriam os CIACs? No documento produzido pelo IPEA encontramos informações relevantes que ajudam a problematizar diferentes aspectos do mesmo. O ponto de partida do programa se deu em 1991, quando o governo federal instituiu o Projeto Minha Gente¹⁰⁵, cujo objetivo era “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente” (IPEA, p. 06, 1991). Em consonância com os problemas sinalizados no encontro de Jomtiem, via organismos internacionais,

(...) o governo federal se propôs a **reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias** dos maiores aglomerados urbanos do país. O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; **atendimento em tempo integral**; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o **Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente** — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (IPEA, 1995, p. 06 – grifos nossos)

¹⁰⁵ O programa foi concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Com a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto. O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas modificações em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas. (IPEA, p.07, 1995)

Como é possível identificar no excerto, o atendimento de crianças e adolescentes em tempo integral estava posto como parte fundamental do programa. Assim, o tempo integral se apresenta como alternativa para garantir a materialidade da proposta pedagógica que o fundamentava, ou seja, a pedagogia da atenção integral. O aspecto pedagógico, inclusive, foi apontado pelo IPEA como motivador da mudança de sua nomenclatura:

A ênfase conferida pelo MEC à **pedagogia da atenção integral** e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (IPEA, 1995, p.07 – grifos nossos)

O Centro de Atenção Integral (CAIC) assume o protagonismo das políticas educacionais no que se refere ao atendimento de crianças e adolescentes em Tempo Integral (LIMA, 2019). Com objetivo claro de “superação das carências das crianças e adolescentes”, estabelecia como estratégias: integração dos serviços educacionais com os assistenciais e de saúde; promoção do envolvimento da comunidade no planejamento e execução; estabelecimento de parcerias com as prefeituras e outras instituições da sociedade civil; por fim, atendimento integral a crianças e adolescentes em situação de pobreza. Por esta via, estabelecia como pressupostos a inovação e a flexibilização. Percebemos, por meio desses aspectos, o alinhamento político-ideológico com os organismos internacionais.

Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que estabelece nos seus dispositivos relativos à área social importância primordial a essa questão, para o que o Estado deverá assumir e dispensar apoio e atenção especiais, provendo os meios necessários pelo desenvolvimento de programas de assistência social à criança e ao adolescente. (Idem, 1995, p. 16)

No que se refere à estrutura e funcionamento do programa, utilizamos trecho retirado do próprio documento de fundação, onde são expostas as suas especificidades:

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA - é entendido como **um conjunto de**

ações básicas de caráter sócio-educativo, orientadas pela **Pedagogia da Atenção Integral**, que se desenvolve por meio de atividades específicas, **gerenciadas de forma integrada**, em **ambientes previamente planejados, preparados e organizados** - as Unidades de Serviços/U.S. Cada U.S. operacionaliza oito Subprogramas de caráter finalístico, voltados à especificidade do desenvolvimento da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como às situações peculiares da família e ao contexto sócio-cultural:

Proteção Especial à Criança e à Família

Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente

Educação Infantil (creche e pré-escola)

Educação Escolar

Esportes

Cultura

Educação para o Trabalho

Alimentação. (Idem, p. 07 – grifos nossos)

Com uma orientação claramente voltada a atender os sujeitos em situação de pobreza e risco social, o espaço dos CAICs funcionava como unidade de prestação de diferentes serviços à comunidade onde estava inserido. Fundamentadas na pedagogia da atenção integral, cujo cerne era o atendimento dos educandos em suas múltiplas necessidades, as unidades de serviços congregavam ações consideradas estratégicas para a manutenção do projeto educativo. Dentre os subprogramas ofertados, encontramos o de “Educação para o Trabalho”. Neste sentido, o primeiro programa federal voltado a oferecer uma formação em tempo integral estabelecia como uma de suas ênfases a relação trabalho e educação.

As unidades de serviços (US) estabeleciam alguns pressupostos que deveriam orientar o planejamento e a gestão de cada um:

- **participação da comunidade** e de suas **instituições organizadas**;
- oferta de serviços adequados às especificidades e às características do grupo social para o qual se destina a U.S.;
- **planejamento e desenvolvimento integrados** dos Subprogramas setoriais, sem prevalência de qualquer deles;
- **utilização e articulação de meios e recursos locais** disponíveis para a consecução dos objetivos do PRONAICA;
- **articulação** entre os Subprogramas, as instituições participantes do processo (família, sociedade organizada e governo) e entre as três esferas do poder público (União, Estados e Municípios);
- **recursos humanos adequadamente preparados** para atuarem na U.S.;
- processo de gestão baseado em estatutos legais, **compartilhamento de responsabilidades**, desenvolvimento e aplicação de tecnologias adequadas aos objetivos do Programa;

- **atualização e aperfeiçoamento** das formas de atendimento aos usuários em cada subprograma, sob o **enfoque da Atenção Integral**. (Idem, p. 7-8 – grifos nossos)

Podemos identificar aproximações de tais pressupostos com a reforma ética/moral e intelectual em andamento na década de 1990, conforme analisamos na seção anterior, na medida em que constatamos ênfase em aspectos como: (i) participação da comunidade, ou seja, o envolvimento de outros sujeitos no processo formativo; (ii) estabelecimento de parcerias com outras instituições, caminho aberto para as ONGs atuarem e terem acesso a recursos públicos; (iii) inserção de novas tecnologias, linguagem necessária para se colocar em condições no mercado de trabalho e (iv) constante aperfeiçoamento de recursos humanos.

Por fim, e o que de fato nos interessa nesta seção, discutimos o funcionamento das Unidades de Serviços, tendo em vista entender como se constituía a rotina dos sujeitos nesses espaços. Para isso, analisamos um organograma de horários e atividades disponibilizado no próprio documento do programa.

Quadro VI: Funcionamento de uma unidade de serviços

PERÍODO	LOCAL	ATIVIDADE	RESPONSÁVEIS
7h30 a 8h	Refeitório	Café da manhã	Técnicos do Subprograma Alimentação.
8h a 10h	Sala de aula	Atividades curriculares nucleares.	Professor regente
10h a 10h30	Refeitório Ginásio coberto, Biblioteca, Auditório.	Lanche Recreio orientado	Professor regente, pessoal dos Subprogramas.
10h30 a 12h30	Sala de Aula.	Atividades curriculares nucleares	Professor regente
12h30 a 13h30	Refeitório	Almoço	Técnico Subprograma Alimentação.
13h30 a 14h30	Ginásio Coberto	Lazer orientado	Técnico do Subprograma Esportes.
14h30 a 15h30	Salas de artes práticas	Desenvolvimento de projetos nas áreas de interesse do grupo, ou decorrentes do desenvolvimento de conteúdos programáticos	Professor regente, auxiliar de professor

		(conteúdos emergentes)	
15h30 a 16h30	Laboratório de informática	Desenvolvimento de projetos na área de Informática Educativa	Professor regente
16h30a 17h	Refeitório	Lanche	Técnicos do Subprograma Alimentação
17h a 18h	Oficina de educação para o Trabalho	Curso programado conforme demanda	Técnico do Subprograma Educação para o Trabalho
18h a 18h30	Refeitório	Jantar leve (sopa)	Técnico do Subprograma Alimentação.

Fonte: Anexo II do documento PRONAICA, p. 30, 1994.

Analisando o quadro, percebemos que a rotina dos alunos previa atividades ao longo de todo o dia. Os subprogramas atuavam de acordo com as necessidades dos sujeitos e conforme rotina estabelecida. Pela natureza do documento, não é possível perceber se existe integração das atividades desenvolvidas, mas é possível inferir que os sujeitos circulam pelos espaços de acordo com as atividades a serem realizadas, ou seja, não ficam em salas fixas, como em modelos convencionais.

No que tange ao trabalho, o programa prevê espaços próprios para realização de atividades laborais, a partir de demandas identificadas ao longo do processo. O documento não fornece muitos elementos sobre o tipo de produção que se realiza nesses espaços, mas de modo geral a ideia seria ofertar formação profissional para a execução de atividades simples, ou seja, cursos aligeirados, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos condições mínimas de se inserirem no mercado de trabalho. Por essa via, a ênfase recaía na ideia de preparação para o mercado; por isso, educação para o trabalho e não, pelo trabalho.

Cabe destacar que, ao longo dos anos de funcionamento, os CAICs não tiveram homogeneidade em termos de estrutura e execução de atividades. Muitos não conseguiram ofertar todos os subprogramas estabelecidos como condição adequada para garantir a materialidade da pedagogia da atenção integral. Assim sendo, mais uma vez recorremos ao relatório do IPEA, onde nos são fornecidas informações dessa natureza:

De acordo com a primeira coleta de dados básicos realizada pela Sepespe, nos 146 CAIC's em funcionamento, os 80 que já responderam ao levantamento apresentam os seguintes

subprogramas finalísticos implantados: de proteção especial à criança e à família, em 18 CAIC's; de saúde da criança e do adolescente, em 22; de educação infantil (creche e pré-escola), em 142; de educação escolar (ensino de primeiro grau), em 146; de esporte, em 45; de cultura, em 44; **de educação para o trabalho, em 24**; e de alimentação, em 130. (Idem, p. 14 – grifos nossos)

Apesar dos problemas sinalizados ao longo do relatório, o IPEA identifica potencial, na experiência, para a materialização de uma educação integral, na medida em que o programa possibilitava a abertura ao diálogo com a comunidade e se abria para a realidade local, tendo em vista suas demandas concretas. Mas, cabe ressaltar e alertar que entre os subprogramas ofertados, o de maior incidência era o de educação escolar, refletindo a prioridade em atender as crianças do primeiro grau. Em contrapartida o de educação para o trabalho, era um dos menos contemplado nas unidades, o que indica que não se constituía uma prioridade nas preocupações de seus proponentes.

Em primeiro lugar, seria conveniente fazer uma distinção entre **educação integral** e escola de **tempo integral**. A **educação integral** implica a integração, no ambiente escolar, de vários conteúdos e atividades, ampliando-se o leque de conhecimento e vivência de alunos. Escola de **tempo integral** é aquela que permite ao aluno a permanência na escola nos turnos da manhã e da tarde. Esta ampliação da permanência pode facilitar o atendimento educacional mais integrado, pela possibilidade dos alunos se envolverem em outras atividades. (Idem, p. 16-17 – grifos nossos)

Os CAICs se constituíram como primeira experiência de âmbito federal, em termos de política para ampliação da jornada escolar para o tempo integral (LIMA, 2019). Assim sendo, analisando o documento, identificamos relação direta com a conjuntura da década de 1990, cuja reforma moral e intelectual instituída pelo governo brasileiro se deu a partir das orientações expressas nos documentos dos organismos internacionais. Neste sentido, evidenciamos que a concepção de tempo integral está ancorada na ideia de proteção social, ou seja, combater a pobreza e retirar crianças e adolescentes da situação de violência, por meio da escola. A perspectiva de educação integral presente no CAICs fundamenta-se a partir da pedagogia da atenção integral, cujo fundamento está na articulação e atendimento dos sujeitos por meio de serviços básicos, como assistência saúde e educação.

Ao privilegiar as populações em situação de pobreza, o programa também enfatiza uma concepção de educação e trabalho ancorada na ideia de preparação

para o mercado. Apesar de não suprimir este aspecto, ou seja, o trabalho enquanto elemento formativo, o sentido dado ao mesmo está carregado do ideário neoliberal, de apropriação de uma nova linguagem para se inserir produtivamente no mundo do trabalho. As palavras de ordem são flexibilidade, constante aprendizagem (reciclagem). Assim sendo, a categoria trabalho, nos CAICs, se materializará como uma das unidades de serviço voltada a ofertar formações aligeiradas, tendo em vista a ocupação de funções simples no mercado de trabalho, e não do processo de apropriação dos princípios mais complexos da ciência, nos marcos da própria lógica neoliberal vigente a época.

Apesar dos avanços alcançados em termos de acesso à educação básica, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental, na perspectiva dos organismos internacionais, sobretudo a UNESCO, pouco se avançou em termos de uma “Educação para Todos”. O final da década de 1990 contará com a realização de mais um evento internacional, promovido pela UNESCO, o Encontro de Dakar (2000). Neste evento, serão avaliados os compromissos assumidos anteriormente, bem como se reafirmará novo compromisso, com a inclusão de novos elementos, tendo em vista o novo milênio que se inicia.

4.2 As políticas para o novo milênio e o movimento “Todos pela Educação”

A primeira década do novo milênio será marcada pela reconfiguração das estratégias do grande capital para a manutenção e reafirmação do seu projeto global de expansão. Para isso, são estabelecidas novas metas, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), em consonância com outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, tendo em vista apaziguar conflitos sociais em diferentes partes do globo e aprofundando políticas de combate à pobreza já em curso.

Com o apoio de 191 nações, são estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), nos seguintes termos: (1) Acabar com a fome e a miséria; (2) Oferecer educação básica de qualidade para todos; (3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; (4) Reduzir a mortalidade infantil; (5) Melhorar a saúde das gestantes; (6) Combater a Aids, a malária e outras doenças; (7) Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; (8) Estabelecer parcerias para o desenvolvimento. Assim sendo, concordamos com as palavras de Motta (2012), ao afirmar que

(...) as políticas de desenvolvimento do milênio, definidas no processo de crise do capitalismo nos anos finais da década de 1990, representaram no âmbito superestrutural um novo marco de ajustes na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio. Foi defendida assim a tese de que tais políticas estão voltadas para operar a naturalização das consequências inerentes ao atual estágio do capitalismo globalizado, introduzindo mecanismos hegemônicos de função de direção intelectual e moral, de forma a concluir um processo de educação para o conformismo. (MOTTA, 2012, p. 20)

O período de 2000 a 2015 será marcado pela ampla produção e divulgação de documentos elaborados pelos organismos internacionais, com destaque para a UNESCO, responsável pela maior incidência dessas ideias no campo educacional brasileiro. A publicação de documentos no Brasil, de forma sistêmica, confirma a integração do país à agenda proposta por esses organismos, mesmo com a mudança de governo ocorrida a partir do ano de 2003. Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores, criou-se a expectativa de uma guinada à esquerda, em termos de projeto societário; mas na prática, identificamos o estreitamento das relações do governo com os organismos internacionais, materializado em compromissos e políticas sociais. Ao longo do período 2003-2015, constatamos o fortalecimento de políticas de cunho assistencial e protetivo em diferentes setores, como educação. Ganham destaque as políticas focais no campo educacional, voltadas ao atendimento de parcelas consideradas vulneráveis e/ou em situação de risco social.

O debate a respeito da educação integral e do tempo integral ganha novo fôlego no Brasil, na medida em que ambas são vistas como estratégicas para o desenvolvimento de ações que contribuam no combate às desigualdades de aprendizagens ocasionadas pela situação de pobreza de amplas parcelas do país. Mas, no que se refere à categoria trabalho, constatamos um esvaziamento-silenciamento nos programas oficiais voltados à ampliação da jornada escolar, diferentemente do que vimos, ao analisar experiências históricas e também os CAICs', onde a relação entre trabalho e educação escolar estava posta como preocupação explícita, ainda que com um viés imediatista, de preparação para o mercado de trabalho.

No que se refere às questões centrais da pesquisa, no Brasil ganha destaque o CENPEC,¹⁰⁶ instituição ligado ao Banco Itaú, com atuação destacada junto ao

¹⁰⁶ O CENPEC se identifica como uma organização da sociedade civil que, desde 1987, procura atuar no campo da educação pública. Sua primeira ação educacional em escala nacional foi o *Projeto*

Ministério da Educação. O CENPEC passa a desempenhar função diretiva nos debates sobre educação integral, bem como produzirá, em parceria com o MEC, uma série de materiais tendo, como elemento central, a educação integral em tempo integral. Não podemos perder de vista que o debate, apesar de se dar no campo educacional, não deixa de ter como horizonte questões mais amplas, concernentes ao mundo do trabalho, na medida em que as motivações que levam a pensar e rever estratégias de atuação tem em vista a realidade materializada nos problemas econômico-sociais, ou seja, as demandas do mercado, a necessidade de apaziguar os conflitos de classe por meio de políticas sociais que amenizem as mazelas provocadas pelo próprio capital, ao se reproduzir por meio da exploração extensiva dos trabalhadores recursos naturais.

Com base no exposto, analisamos documentos específicos que foram produzidos no período 2000-2015 pelos organismos internacionais, tendo em vista identificar sua incidência no projeto educacional hegemônico nessa conjuntura. Partimos do entendimento de que, no Brasil, há uma mudança discursiva no campo educacional, de caráter ideológico: da defesa da “educação para todos”¹⁰⁷, passa-se à bandeira do “todos pela educação”. Acreditamos que tal inversão reflete um aprofundamento da atuação de frações do empresariado nos espaços privilegiados de fomento das políticas educacionais, tendo em vista a materialização de um projeto de educação pautado pelas demandas do capital.

Metodologicamente¹⁰⁸, no quadro VII destacamos, em amarelo, os documentos que julgamos mais relevantes no foco da nossa pesquisa; por isso, passíveis de uma análise mais detalhada. Os outros, consideramos sua aparição significativa no quadro, para que tenhamos uma visão mais ampla quanto à quantidade e ao conteúdo que, ao longo desses quinze anos, se fizeram presentes nos debates dos organismos internacionais, bem como no Brasil:

Raízes e Asas, que se deu entre 1993 e 1998, contando com o apoio do Ministério da Educação (MEC), e do Banco Itaú. (COSTA, 2015, p. 04).

¹⁰⁷ Expressão presente nos documentos produzidos periodicamente pelos organismos internacionais, com o objetivo de monitorar os estágios de cumprimento as metas estabelecidas no encontro de Dakar.

¹⁰⁸ A opção por analisar documentos produzidos, em maior quantidade, pela UNESCO se justifica pelo fato de identificarmos maior incidência desse organismo no cenário educacional brasileiro. No entanto, ressaltamos a existência de tensões existentes entre os diferentes organismos internacionais, o que reflete em formas distintas de atuação. Mas, também salientamos a existência de um caráter homogêneo, no que tange as orientações para os países em desenvolvimento, como o caso do Brasil. (ANTUENS, ZWETSCH & SARTURI, 2017, p. 3344)

Quadro VII: documentos produzidos no período de 2000 – 2015.

Ano	Título do documento
2000	Declaração do Novo Milênio - Nações Unidas – documento que estabeleceu diretrizes para o novo milênio.
2001-2011	Plano Nacional de Educação
2002	Relatório de monitoramento Educação para Todos EPT - Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?
2003/04	Relatório de monitoramento Educação para Todos EPT - Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade
2004	UNESCO no Brasil: consolidando compromissos
2005	Relatório de monitoramento Educação para Todos EPT - Educação para Todos: o imperativo da qualidade
2006	Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil
2006	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - Alfabetização para a vida
2007	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.
2007	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância.
2007	PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas.
2008	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?
2008	Relatório de monitoramento Educação para todos EPT – Brasil - UNESCO BRASIL
2009	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - Superando a desigualdade: por que a governança é importante.
2010	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - Alcançar os marginalizados.
2011	Relatório de monitoramento Global Educação para Todos EPT - A crise oculta: conflitos armados e educação.
2012	Relatório de monitoramento global Educação para Todos - Juventude e habilidades: colocando a educação em ação
2013-2014	Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos – ensinar aprender: alcançar a qualidade para todos.
2014-2024	Plano Nacional de Educação
2015	Relatório de monitoramento global Educação para Todos – Progressos e desafios – 2000 – 2015.
2015	Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de 2015. Produzido pela ONU, em avaliação aos avanços alcançados.
2015	Declaração de Incheon – Educação 2030 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Fonte: Elaboração do autor.

Em nossa análise, partimos do documento produzido no encontro de Dakar, citando trecho da introdução da versão em português, onde o mesmo é combinado com as mudanças em curso no Brasil, no que se refere à legislação educacional:

A discussão do Marco de Ação de Dakar, documento de compromissos assumidos pelos países-membros da UNESCO, representa uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional brasileira com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. Além disso, a feliz coincidência do compromisso de Dakar com a aprovação do Plano Nacional de Educação que estabeleceu planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, oferece a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época. (DAKAR, 2000, p. 05)

O conteúdo desse Relatório é permeado pelas ideias já apresentadas, no que se refere aos documentos dos organismos internacionais produzidos na década de 1990. No entanto, considera a necessidade de efetivar as diretrizes postas em Jhomtiem que, em boa medida, não se materializaram na realidade brasileira. Assim, são reforçadas a necessidade de maior engajamento da sociedade civil no processo educativo; o fortalecimento de parcerias público-privadas, no fomento de programas e políticas em diferentes esferas; a necessidade de combater as desigualdades por meio da ampliação de oportunidades de aprendizagem aos mais vulneráveis, além de maior ênfase na ideia de proteção social e defesa de uma abordagem das políticas pautadas nos princípios de intersectorialidade e territorialidade. A superação da pobreza e o combate ao analfabetismo continuam como principais objetivos a serem atingidos na década.

Observando o quadro VII, identificamos que, após o encontro de Dakar, o processo de elaboração de documentos se intensifica, tendo em vista o monitoramento da principal meta, ou seja, garantir “Educação para todos”. Os documentos são publicados sistematicamente, quase ano a ano - no período de 2002, ano de publicação do primeiro, até 2015, são lançados doze documentos versando sobre diferentes aspectos.

O primeiro desses relatórios coloca como questão se “o mundo está no rumo certo?” (2002). Já o último, tinha por título “progressos e desafios” (2015). No decorrer do período, diversos temas são abordados, em consonância com os compromissos assumidos em Jhomtiem e reafirmados em Dakar. São postos em debate problemas relacionados às minorias, marginalizados e há ênfase na ideia de igualdade de oportunidades e qualidade da educação. Os documentos cumpriam dois papéis: o de sinalizar os problemas ainda persistentes e, também, o de mostrar caminhos para sua superação.

O documento do ano de 2008, especificamente, lança dúvida sobre as possibilidades de cumprimento das metas. Neste sentido, já havia preocupação quanto aos rumos tomados pelos países de capitalismo dependente. Também em 2008, a UNESCO produzirá relatório específico para o Brasil.

Por fim, no ano de 2015, são lançados dois relatórios, avaliando o período 2000-2014. O primeiro elaborado pela UNESCO, onde são postos progressos alcançados e os desafios para os próximos anos e um outro documento, elaborado pela ONU, também fazendo um balanço sobre os compromissos assumidos nos Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio (ODM). Em ambos, se evidenciam os avanços obtidos no que se refere ao combate à pobreza nos países ditos “em desenvolvimento”, mas se reconhece que o problema ainda persiste de forma concentrada nessas regiões. Sem entrarmos nos pormenores dos documentos, podemos constatar que, para cada objetivo/meta estabelecido, se reconhecem avanços, mas não o suficiente para a solução definitiva do problema. Assim sendo, prepara-se o terreno para a manutenção das metas e o acréscimo de outras para o período seguinte, firmado por meio do encontro realizado na Coreia do Sul, na cidade de Incheon. Neste contexto, entendemos que se trata de uma nova conjuntura que estaremos analisando, com mais detalhes, em seção específica.

No que se refere à realidade brasileira, durante o período em questão são produzidos documentos para o campo educacional que refletem as tentativas de materializar os compromissos firmados junto aos organismos internacionais, com destaque para o Plano Nacional de Educação, fomentado ao longo da década de 1990, em virtude do Plano Decenal e em cumprimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Apesar de ter sido gestada na década anterior, somente teve sua aprovação efetiva no ano de 2001, ficando para 2011 o prazo limite para o alcance das metas.

A UNESCO também produzirá três documentos específicos para a realidade brasileira. O primeiro, de 2004, no segundo ano de mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), intitulado “consolidando compromissos”, seria uma espécie de confirmação de que o novo governo, com um histórico ligado à esquerda, continuaria pautando suas políticas sociais fundamentadas nos compromissos assumidos em Dakar. Já o segundo, publicado em 2006, tinha como título “Marco Estratégico da UNESCO no Brasil”, ou seja, redefinindo o papel da instituição em relação as

questões particulares do país. Por último, em 2008, a UNESCO produz o relatório de monitoramento Educação para Todos, específico para o Brasil.

Não por acaso, em 2007 é publicado, no Brasil, o documento “Compromisso Todos Pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O mesmo resultou de evento envolvendo a participação de diferentes setores da sociedade, mas na prática, foi capitaneado pelo empresariado. Assim sendo, são estabelecidas 28 diretrizes a serem implementadas na educação escolar pública, tendo em vista diminuir os problemas sinalizados ao longo do documento. A partir da publicação desse documento no Brasil, aprofunda-se a preocupação com o controle da aprendizagem, reforçando-se a importância das avaliações periódicas e reforça-se a superação da pobreza como um problema a ser combatido. Diante da impotência do Estado, evidencia-se a necessidade de aprofundar as parcerias público-privadas.

Esse é um documento fundamental para a mudança de ênfase dos compromissos assumidos pelo Brasil, junto aos organismos internacionais. Da “educação para todos”, que pressupõe a ideia de políticas universalistas¹⁰⁹, passa-se à noção de “todos pela educação”, ou seja, concentrar os esforços em ações focalizadas. É nessa conjuntura que o programa Mais Educação será instituído, como expressão dessa lógica e principal estratégia do governo a materializar e estimular o debate sobre educação integral em tempo integral no país.

Para além do aspecto legal instituído via decreto, o slogan “Todos pela Educação” se constitui como movimento capitaneado por intelectuais ligados a diferentes instituições originárias dos setores empresarial e financeiro. Neste contexto, o movimento encontrou portas abertas no governo para pensar, produzir e desenvolver políticas em diferentes setores, sobretudo no educacional, inclusive no que se refere ao tempo integral.

Em consonância com as mudanças realizadas pelo governo e expressas nos documentos que produz, também teremos, em 2007, a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹⁰. Este se constituiu como documento

¹⁰⁹ Ainda que a ideia de universalização propagada pelos organismos internacionais, não se refere a igualdade de condições, na medida em que não se questiona a necessidade de superação do próprio capitalismo para atingir tal feito, acreditamos que a inversão reflete uma mudança de direção para abrir ainda mais o caminho para atuação de frações ligadas ao empresariado atuante no Brasil.

¹¹⁰ O PDE compreendia um conjunto de aproximadamente 40 programas voltados a melhoria da educação pública. O mesmo foi descontinuado com as mudanças políticas orquestradas no país, a partir de 2016.

estratégico para a condução da política educacional do país¹¹¹. Nele encontramos uma série de ações e medidas que tratam, desde o aspecto pedagógico, até questões relacionadas ao financiamento da educação, em seu sentido mais amplo.

Já na reta final da conjuntura, temos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, referente ao período 2014-2024. Nele encontramos a meta de número 6, que trata especificamente da ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Contudo, apesar de sua institucionalização na conjuntura sobre a qual nos debruçamos ao longo dessa seção, ressaltamos que sua efetivação foi comprometida pelas mudanças de ordem político-econômica ocorrida na vidara do ano de 2015 para 2016. Retomamos este tema em seção específica.

Ainda analisando aspectos relacionados ao projeto educacional em curso, consideramos relevante citar as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Entre 2000 e 2015 foram realizadas ao menos três (2008, 2010 e 2014). Também analisamos documentos resultantes desses encontros, tendo em vista identificar em que medida as questões relacionadas ao tempo integral, educação integral e trabalho se fizeram presentes nesses espaços.

A CONAE de 2008 teve como temática central “A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”. Ao analisarmos esse documento, encontramos a presença das três categorias supracitadas, o que nos leva a constatar que, de fato, elas entraram na pauta dos diferentes eixos temáticos. Mas, em termos de concepção, que elementos o texto nos oferece?

Destacamos trechos que nos ajudam a problematizar a questão. O primeiro se refere ao conceito de educação integral, que aparece uma única vez ao longo do documento, conforme destacado adiante.

Torna-se importante, tendo em vista estas considerações, que se viabilize a escola de **educação integral**, inspirada no **caráter unitário do conhecimento** – articulando os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos, tendo como pressuposto a construção de um referencial que reflita as necessidades do **mundo do trabalho**, em contraposição ao **mercado de trabalho** – uma escola contrária ao individualismo, envolvida na busca do desenvolvimento humano e na perspectiva do engajamento social e político. Tal escola se **opõe àquela que vincula a educação às prerrogativas mercadológicas globalizantes** – com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos. (CONAE, 2008, p. 43 – grifos nossos)

¹¹¹ Dentro dessa conjuntura que é instituído o Programa Mais Educação, conforme análise realizada na próxima seção.

O conceito educação integral se relaciona com a escola, ou seja, a necessidade de viabilizar “a escola de educação integral”. Neste sentido, educação integral se articula com o espaço escolar. Em termos de conteúdo, a definição do termo passa pela apropriação da ciência e dos aspectos tecnológicos e sócio históricos, em uma perspectiva que leva em conta o caráter unitário desses saberes. Também evidencia a oposição mundo do trabalho x mercado de trabalho, ou seja, essa escola deve preparar para o mundo do trabalho, categoria que reconhece a necessidade de compreender as contradições que envolvem capital/trabalho e reforça que “tal escola” deve se opor aos requisitos estabelecidos pelo mercado de trabalho, cujo cerne está na conformação para o consumo e a competitividade.

Apesar do fragmento analisado nos parecer seguir uma linha progressista, citando elementos, inclusive, da escola unitária - conforme vimos no primeiro capítulo, ao continuarmos a leitura do mesmo, identificamos a aparição de outros elementos que revelam as tensões presentes na conferência e que se traduz no texto. Notadamente, a preocupação com uma formação que atenda às mudanças do mercado de trabalho também são evocadas para justificar ações de diferente natureza no campo educacional. O conceito trabalho aparece em duas ocasiões associado ao “mercado” e, em outras duas, relacionado ao termo “mundo”, refletindo, de certa maneira, equilíbrio na correlação de forças que se fazem presentes.

No que se refere à categoria trabalho encontramos, ao longo do texto, 38 aparições associadas a diferentes aspectos, com destaque para a expressão “condições de trabalho”, que aparece por mais vezes, em cinco ocasiões. Em uma única situação aparece a expressão “trabalho como princípio educativo”, relacionando-o com a concepção que deve orientar a formação dos profissionais que atuam na educação:

A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do **trabalho como princípio educativo** na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das**

relações sociais e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar** de forma **problematizadora**. (Idem, p. 84 – grifos nossos)

A exemplo do que vimos com o conceito de educação integral, o trabalho como princípio educativo só é mencionado uma única vez ao longo do documento, revelando sua fragilidade em termos de exercer hegemonia nas políticas educacionais. A perspectiva presente no excerto se aproxima do viés socialista, na medida em que relaciona educação, trabalho e escola ao horizonte da emancipação e transformação das relações sociais, ou seja, à superação do capitalismo. Mas o documento, em sua integralidade, não se pauta por esse viés. Neste sentido, a presença desses elementos revelam concepções em disputa no interior da CONAE.

Em relação ao tempo integral, encontramos sua presença em três ocasiões. A primeira sinaliza o caráter inovador da presença do tempo integral, com verba específica, junto ao Fundeb. Pela manutenção das crianças por sete horas ou mais, por dia letivo, as escolas passam a receber 25% a mais por aluno matriculado. Em outra duas ocasiões, uma reforça o tempo integral como umas das condições que passa a determinar os valores a serem repassados às escolas e, em outra ocasião, relacionado a educação do campo como espaço onde, além de se respeitar as especificidades locais, deve-se instituir a escola de tempo integral.

Já no documento final referente à CONAE 2010, observamos uma ampliação da presença das categorias em questão. Neste sentido, encontramos mais elementos que dão conteúdo aos termos.

No que tange ao conceito de educação integral, o encontramos ao longo do documento em cinco referências, mas separamos um único trecho em que ele aparece em três momentos.

Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de **educação integral** voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da **educação integral**. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para

cumprir o projeto de **educação integral**. (CONAE, 2010, p. 57 – grifo nosso)

Educação integral se apresenta, neste trecho, como projeto mais amplo, associado aos termos tempo, espaço e oportunidades, considerados fundamentais para a “diminuição das desigualdades educacionais”, ou seja, passar mais tempo na escola pode oportunizar melhores condições para o desenvolvimento mais amplo das potencialidades humanas. Contudo, no próprio excerto se evidenciam os limites do espaço escolar, colocando a necessidade de valorização de outros conhecimentos, sujeitos e lugares, reconhecendo na comunidade local possibilidades para agregar forças, tendo em vista o fomento de um projeto de educação integral. À escola, caberia gerir este processo.

Este fragmento é bastante elucidativo quanto à concepção que se faz hegemônica no debate sobre educação integral em tempo integral. Coloca-se a demanda de uma educação mais ampla, que desenvolva os sujeitos integralmente, mas sem as condições adequadas para tal desafio. São fortalecidas as ideias de parcerias, voluntariado e utilização de outros espaços educativos - elementos que caracterizam a concepção contemporânea de educação integral em tempo integral.

Todavia, a exemplo do que vimos no documento anterior, existem contradições que perpassam o texto. Ao analisarmos o conceito de tempo integral, cuja aparição ocorre em nove ocasiões, observamos que questionamentos sobre as condições materiais e pedagógicas também se fazem presentes. Dentre as aparições da categoria, destacamos a que problematiza o tempo integral como simples ampliação da permanência diária das crianças na escola:

A **escola de tempo integral** não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir **estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento**, bem como conceber um **projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa**, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com **conteúdo, metodologias e atividades dos mais diversos**, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes. (Idem, p. 73 – grifos nossos)

Nota-se maior lucidez quanto à organização de uma escola de tempo integral, cujos aspectos, estrutura, profissionais, currículo, bem como metodologias devem

ser pensados, especificamente, para este tipo de educação escolar. Logo, o documento, ao menos nesse trecho, reconhece que não basta mais tempo na escola, ou seja, uma ampliação daquilo que já acontece em tempo parcial. Neste aspecto, concordamos com o exposto, na medida em que a promoção de uma ampliação do tempo escolar reproduzindo a lógica e condições materiais vigentes nos estabelecimentos de ensino público, em boa medida, seria uma 'ampliação para menos', ou seja, potencializaria aquilo que já existe de pior na instituições escolares, contribuindo, negativamente, para a formação escolar dos sujeitos (PARO, 2009; ALGEBAILLE, 2009).

Em relação à categoria trabalho, identificamos sua citação 111 vezes, sendo que em maior número associado aos complementos mundo do trabalho (13) e condições de trabalho (9). Em relação à expressão mercado de trabalho, identificamos, apenas, duas aparições. Já articulado à noção de formação, ou seja, do trabalho como princípio educativo, encontramos somente três citações. Mas o que isso revela? A combinação entre mundo do trabalho e condições de trabalho mostra que o debate foi bastante intenso no que se refere a questões concernentes aos profissionais da educação e às condições vigentes na profissão, visto que tornou-se meta específica no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 – Meta IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Em relação ao trabalho em seu sentido formativo, das três citações, pelo menos uma nos ajuda a perceber que, apesar da perspectiva liberal permear de forma hegemônica as políticas educacionais do período, outras concepções de trabalho tensionaram o debate nesses espaços:

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela **centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional**, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma **problematizadora**. (Idem, p. 78-79 – grifos nossos)

A partir do excerto, identificamos a tentativa de colocar no texto uma concepção de formação humana pautada pela noção de trabalho enquanto princípio educativo, a partir da perspectiva marxista, em todas as etapas. A reivindicação da centralidade do trabalho no processo formativo e a combinação entre teoria e prática como fundamentos para a formação tanto de crianças como de adultos, no horizonte da emancipação e transformação das relações sociais, confirmam nossa afirmativa.

Passados quatro anos, em 2014, temos a realização de mais uma Conferência Nacional de Educação. Na ocasião, o que estava em questão era a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, visto que o anterior havia encerrado o prazo em 2011. No que se refere às categorias que nos orientam, observamos aspectos importantes. Cabe destacar que, neste momento, as políticas federais para ampliação da jornada escolar, pautadas nas questões que apareceram desde 2006, já possuem certo acúmulo, mas continuam sendo disputadas na materialidade do cotidiano educacional, sobretudo por meio dos programas, refletindo as correlações de forças, mas sob hegemonia de frações das classes dirigentes ligadas ao setor financeiro.

Nesse contexto de disputa, identificamos que o conceito de educação integral, ‘estranhamente’, desaparece do texto final, suprimido em relação às versões anteriores. Já o conceito de tempo integral permanece e aumenta de nove (2010) para onze (2014) citações. Em relação ao conceito de trabalho, notamos uma diminuição considerável de cento e onze (2010) para setenta e seis (2014).

A retirada do conceito educação integral reflete uma tendência. Talvez maior preocupação com o tempo integral e menos com a educação integral - que remete o debate a concepções formativas. Ao silenciar este debate, contribui-se para o fortalecimento do pensamento único, no que tange à perspectiva formativa que deve se fazer presente nas escolas de tempo integral.

Retomando o conceito trabalho, identificamos a manutenção dos condições de trabalho (12) e mundo do trabalho (10) como protagonistas nas aparições. O trabalho como princípio educativo é mencionado em duas ocasiões. Já o conceito mercado de trabalho não aparece no texto, o que não quer dizer que a ideia de formar para atender as demandas do mercado não se faça presente no documento. Como exemplo, podemos citar trecho em que a combinação entre os termos “mundo do trabalho” e “produção”, articulados à ideia de exigência de demandas da realidade em questão, pode ser interpretado como demandas do mercado:

A educação é uma prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade contemporânea, pois vêm se multiplicando os ambientes e processos de aprendizagem formais e informais, envolvendo práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas, no trabalho, nas mídias, nos espaços de organização coletiva, potencializados pelas tecnologias de comunicação e informação. Isso se vincula às novas exigências e **demandas do mundo do trabalho e da produção**, assim como ao desenvolvimento científico e tecnológico, aos aspectos de constituição da cultura local, regional, nacional e internacional e à problemática ambiental e da saúde pública no País. (CONAE, 2014, p. 51, – grifos nossos)

Em contraposição, quando se refere à formação dos profissionais e aquela que deve perpassar as diferentes modalidades e níveis, o trabalho como princípio educativo aparece enquanto fundamento:

8.10. Garantir e expandir a educação profissional pública de qualidade em **diferentes modalidades e níveis na perspectiva do trabalho como princípio educativo**, com financiamento público permanente, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, as diversidades étnico-raciais, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. (Idem, p. 62 – grifos nossos)

Com relação ao tempo integral, das onze vezes em que a categoria é mencionada, em nenhuma ocasião reafirma-se a necessidade de organizar a escola para funcionar em tempo integral, levando em conta suas especificidades. Em termos pedagógicos, também há poucos elementos. Fala-se em acompanhamento pedagógico, atividades esportivas e culturais, mas não se delimita sobre quais fundamentos essas ações devam estar ancoradas. As atividades se justificam pela necessidade de manutenção das crianças durante sete horas ou mais ao longo do dia e durante a semana, visando ao recebimento da verba específica prevista pelo FUNDEB, conforme podemos constatar adiante. A primeira menção afirma

Garantir a oferta de educação em **tempo integral** na escola pública através de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, para que o tempo de permanência na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias, no ano letivo. (Idem, p. 72 – grifo nosso)

Na segunda citação, reforça-se a mesma perspectiva de tempo integral como permanência dos estudantes por sete horas ou mais na escola ou sob sua responsabilidade.

Promover e garantir a oferta de educação básica pública em **tempo integral**, com qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o **tempo de permanência dos/as estudantes na escola** passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com toda a infraestrutura necessária e número suficiente de profissionais com formação específica. (Idem, p. 73 – grifos nossos)

Na última referência à categoria, o documento a atrela ao percentual de escolas e alunos que devem ser atendidos na educação básica em tempo integral.

Garantia de educação em **tempo integral** em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, de forma a atender, pelo menos, 50% dos/as alunos/as da educação básica. (CONAE, 2014, p. 69 – grifo nosso)

Este aspecto estará presente no PNE 2014-2024, como meta específica de número seis. Assim sendo, o debate envolvendo a temática do tempo integral ganha mais densidade, na medida em que passa a se constituir como pauta da agenda estabelecida para as políticas educacionais nacionais. Mas, no que tange à concepção pedagógica, prevalecerão as disputas entre diferentes tendências representadas nos diversos espaços de fomento de políticas relacionadas ao tema, sobretudo quando se tenta articula-la à categoria educação integral. Neste sentido, as Conferências Nacionais de Educação se constituíram como arena de disputas, no que se refere às questões atinentes às categorias educação integral, tempo integral e trabalho.

A partir da trajetória percorrida, constatamos que o período em questão contribuiu para o fortalecimento do processo de empresariamento da educação no Brasil, proporcionado pela atuação marcante de frações ligadas a este setor da sociedade (MARTINS, 2015)¹¹². Por meio da agenda assumida pela gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), se consolidou a ideia de apaziguamento dos conflitos sociais e de classes, consequência da situação de pobreza enfrentada por amplas camadas da sociedade, por meio da abertura e ação do dito “terceiro setor”, visto como entidade neutra, à parte do Estado e, também do mercado – visão com que não corroboramos nesta pesquisa.

¹¹² A tese que sustenta o presente artigo é de que, no curso da história brasileira recente, uma fração da classe empresarial atualizou as formas de intervenção na educação por meio de novos mecanismos político-ideológicos e pedagógicos, com o objetivo de sedimentar o seu projeto de formação humana como referência para toda a sociedade. Essa fração é denominada por nós de “direita para o social”. (MARTINS, 2015, p. 292).

Ao se apresentar como “neutro”, forja-se a ideia de que seria capaz de promover ações conciliatórias entre capital e trabalho. Ao assumir o papel do Estado como mediador, ou mesmo provedor de serviços básicos para a sociedade, cria-se uma visão falseada da realidade, reforçando a noção de que as Organizações da Sociedade Civil representam os interesses de todos, inclusive das camadas populares, no processo de mediação entre Estado e mercado. Na lógica do capitalismo de terceira via, não existem conflitos, contradições entre capital e trabalho: ocorrem desequilíbrios que precisam ser ajustados, mediante a postura colaborativa de todos os setores e sujeitos envolvidos.

Contudo, as ditas “ONGs”, em boa medida oriundas da própria iniciativa privada, ou mantida pelas empresas e instituições financeiras, desempenharam papel estratégico na construção do consenso junto às classes subalternas, levando-as a assumirem para si, princípios éticos morais das classes dirigentes.

Em suma, à educação, de caráter economicista, não cabe somente produzir capital humano, mas também capital social; à sociedade civil não cabe somente atender às demandas sociais, mas transmiti-las e operar através de valores de solidariedade e cooperação, reunindo forças e capacitando as camadas mais pobres da população para o enfrentamento da realidade que se apresenta. (MOTTA, 2012, p. 22).

Neste sentido, no contexto de maior atuação do Partido dos Trabalhadores (PT), contraditoriamente, testemunhamos o processo de assimilação de princípios ético-morais oriundos de frações das classes dirigentes ligadas ao setor empresarial e corporações financeiras, por amplas parcelas dos trabalhadores e seus filhos, por meio de processos educativos instituídos através de políticas e programas educacionais fomentadas pelo governo federal, em parceria com instituições ligadas ao capital. Neste contexto, a concepção de educação integral presente nas ações do Estado voltadas a ampliação da jornada escolar para o tempo integral estará impregnada dessa lógica, cujo cerne encontra-se na preparação para o mercado de trabalho e também na conformação para uma nova sociabilidade, necessária à reprodução extensiva do capital. Por esta via, argumentamos que a discussão sobre o sentido atribuído ao trabalho nos processos formativos no ensino fundamental não devem ser menosprezadas, na medida em que o seu horizonte também pode ser, no sentido oposto, direcionado à formação omnilateral, ao privilegiar o aspecto ontológico, tendo como horizonte a emancipação social (FRIGOTO, 2012).

A partir desse prisma, evidenciamos o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo governo federal, em 2007, objetivando fomentar o tempo integral (BRASIL, 2010). Na próxima seção, analisamos os elementos que dão conteúdo ao programa, levando em consideração nossas categorias de estudo.

4.2.1 Educação Integral, trabalho e tempo integral no Programa Mais Educação (2007- 2016)

Visando analisar o Programa Mais Educação por meio de seus documentos oficiais, no período 2007 – 2016¹¹³, recorreremos à construção de outro quadro, para melhor visualizarmos as fontes elencadas. Aqui, também não analisamos todos os documentos listados, mas aqueles que contribuem diretamente para com os interesses da pesquisa. Neste sentido, organizamos três momentos: (1) retomada do debate sobre educação integral e do tempo integral no Brasil, capitaneado pelo CENPEC, de 2003 até 2006; (2) primeiros passos (documentos e experiências) do PME, perfazendo os anos de 2007 a 2010; (3) e no terceiro bloco, o de maior maturidade do programa, onde são produzidos documentos mais específicos, no que tange ao aspecto operacional e pedagógico, que vai de 2011¹¹⁴ até seu declínio, em 2016, consolidado com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

Quadro VIII: Documentos referentes ao Programa Mais Educação 2007-2016.

Ano	Documento	Conteúdo
2003	Muitos lugares para aprender.	Documento produzido pelo Cenpec, em parceria com a Unicef e Fundação Itaú Social. Ênfase na participação das ONGs. E na utilização de outros espaços educativos.
2006	TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL – seminário nacional	Documento produzido pelo Cenpec, em parceria com a Fundação Itaú Social e Unicef. O mesmo introduziu o debate sobre Educação Integral no Brasil, tendo como referências as orientações estabelecidas pelos organismos multilaterais. Parte de Anísio e Darcy para introduzir o debate. Foca na ideia de proteção social.
2006	Caderno Cenpec, Número 2	Caderno dedicado, exclusivamente ao tema

¹¹³ O recorte temporal se justifica por corresponder ao tempo de existência do Programa. Buscamos analisar o mesmo, privilegiando os aspectos relevantes para esta pesquisa, em todas as suas etapas.

¹¹⁴ No quadro adiante, são listados alguns desses documentos. Os Cadernos Pedagógicos, por exemplo, se encontram em quadro específico.

	– Educação Integral	da Educação Integral no Brasil.
2007	PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº-17, DE 24 DE ABRIL DE 2007.	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.
2009	TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL – Educação Integral	Secad/MEC – Jaqueline Móll. Não faz menção ao Cenpec.
2009	REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Secad/MEC.	Material organizado no âmbito do MEC, sob coordenação de Jaqueline Móll. Aborda a relação da escola com saberes locais. Este caderno compõe a série “Mais Educação”, lançado em 2009.
2009	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO Gestão Intersetorial no Território. Secad/MEC.	Este caderno compõe a série “Mais Educação”, lançado em 2009. O mesmo é o único que aparece nas referências como sendo elaborado pelo Cenpec. Coordenação Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho Equipe da área Educação e Comunidade
2010	DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação	
2014	MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	Produzido pelo MEC – secretaria de Educação Básica – Diretório de Currículo e Educação Integral.
2015	Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos O Programa Mais Educação	Relatório produzido pelo Itaú Social, através do CENPEC.

Fonte: Elaboração do autor.

Em 2003 o CENPEC¹¹⁵, em parceria com o Banco Itaú e a UNICEF, produziu material teórico contando com a colaboração de diferentes intelectuais, não só do campo educacional, mas também de outros setores. Denominado “Muitos Lugares para Aprender”, o resultado do trabalho foi o estabelecimento dos fundamentos para as políticas educacionais no Brasil, no milênio que se iniciava. Neste sentido,

¹¹⁵ A primeira ação do CENPEC que tangenciou a questão da ampliação da jornada escolar foi a publicação *Educação Integral – Guia de Referência* (2000). Tendo como recorte o ano de 1990 em diante, tratou-se de pesquisa bibliográfica no acervo de três universidades paulistas (PUC-SP, UNICAMP e USP). O resultado foram resumos de livros, teses, dissertações e artigos, relacionados à alguma concepção de educação integral. Essa pesquisa teve o intuito de subsidiar as discussões do *Seminário Educação Integral – articulação de projetos e espaços de aprendizagem*, parte de uma série de eventos do Projeto Educação Integral, do qual a ONG fazia parte. (COSTA, p. 07, 2015).

fortaleceu-se a ideia de parcerias entre público e privado; do voluntariado e a utilização de outros sujeitos e espaços no processo educativo, tendo em vista a ampliação de oportunidades educativas, reforçando a ênfase que já vinha sendo dada, na década anterior, na focalização das políticas em grupos considerados em condição de risco social, ou seja, a ideia de vulnerabilidade combinada com a de proteção social.

Ao analisarmos esse material, identificamos (1) a composição de uma camada de intelectuais que terão papel destacado na difusão dessas bases; (2) a atuação do CENPEC enquanto aparelho privado de hegemonia, fomentando eventos, capitaneando a produção de materiais e documentos para o Ministério da Educação, bem como participando de forma ativa das decisões políticas para o campo educacional, na condição de uma organização não governamental, sem fins lucrativos (ONGs).

Apesar do evento e, conseqüentemente do livro que o sintetizou não apresentarem como tema central a educação integral, ou a escola de tempo integral, neles encontramos, em linhas gerais, vários aspectos que serviram de base para fundamentar o Programa Mais Educação, tais como introdução da ideia de ações complementares à escola; relação entre proteção social e aprendizagem em outros espaços para além do escolar; focalização nos socialmente vulneráveis; estímulo ao voluntariado enquanto relação de trabalho; ênfase na valorização da comunidade e no desenvolvimento local, bem como parceria público-privada, sobretudo ONGs.

No que se refere aos fundamentos pedagógicos, buscamos analisar a concepção que prevalece no referido livro, haja vista sua permanência nas políticas educacionais, principalmente naquelas direcionadas ao fomento da educação integral em tempo integral. Neste sentido, separamos alguns fragmentos em que são mencionadas as categorias que nos interessam para a pesquisa.

A princípio, o conceito de educação integral se articula ao de ampliação da jornada escolar, sendo posto como ponto estratégico para “quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a disparidade social” (p. 07 – introdução). A educação integral se confunde com ampliação da jornada escolar e, mais do que isso, é associada à ideia de superação da pobreza. Na sequência, o conceito de desenvolvimento integral é combinado com o de “oportunidade de aprendizado”.

O **desenvolvimento integral** pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela

ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores serão as chances de alcançar esse objetivo. (CENPEC, 2003, p. 11 – grifo nosso)

Mais uma vez a convivência social e o acesso a outros espaços para além do escolar é evocada como condição necessária para se alcançar uma educação mais ampla. A articulação entre os diferentes espaços ditos “educativos” potencializam as chances de alcançar este objetivo.

Na sequência, são apresentados outros aspectos/pressupostos ideológicos que ajudam a entender a concepção defendida pelos intelectuais e instituições proponentes do evento:

Denominamos **ações complementares à escola** as práticas educativas desenvolvidas na perspectiva da **educação integral** de crianças e adolescentes de maneira continuada e em períodos alternados à escola. Têm como objetivo ampliar o universo cultural de crianças e jovens, desenvolver a sociabilidade, conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e pública) e explorar com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas. (Ibidem – grifos nossos).

Identificamos que a concepção de educação integral perpassa a ideia de oferecer o máximo de oportunidades educativas aos sujeitos, aproveitando outros espaços considerados educativos na própria comunidade onde a escola está inserida. Neste sentido, a perspectiva presente no material já reforçava a ideia de uma ampliação para o tempo integral, em que atividades propedêuticas e as diversificadas deveriam ocorrer ao longo da rotina diária, no contra turno, podendo ser realizadas em outros espaços, por meio de parcerias.

Esses elementos não se constituem novidades na história educacional brasileira, no que se refere ao debate sobre a escola pública de tempo integral; em boa medida, vimos que estiveram presentes nas experiências históricas. Contudo, o que aparece como “novidade” é a tentativa de naturalizar e institucionalizar a utilização de outros espaços, com justificativas pedagógicas para viabilizar um projeto de educação integral. Cristaliza-se o que antes era considerado consequência da falta de investimento na educação pública, ou seja, utilização de espaços improvisados alternativos e a precariedade material das unidades

escolares. Ao longo do texto, essa concepção é reforçada em muitas oportunidades, revelando-se como uma das linhas de ação propostas pelo grupo:

As diversidades e peculiaridades das comunidades precisam ser respeitadas e atendidas. Para isso, é necessária a **mobilização de todos**, articulando-se em conjunto na busca de alternativas que solucionem os seus próprios problemas locais; as ações complementares à escola inserem-se no campo das políticas públicas. (Ibidem – grifo nosso)

Também é possível perceber a relação desse grupo com as ideias contidas nos documentos propagados pelos organismos internacionais. Neste contexto, existe forte harmonia entre esses postulados, as ações governamentais e as ONGs. A expressão destacada no excerto acima nos remete ao movimento “Todos pela Educação” - a ideia de mobilização de todos, tendo em vista os mesmos objetivos educacionais, já estava sendo fomentada no interior do CENPEC, antes mesmo da eclosão do movimento no Brasil.

O processo de inversão dos termos “Educação para todos” para “Todos pela educação” se constitui como projeto e aos poucos foi conquistando corações e mentes, pois carrega, em sua aparência, a ideia de positividade. Neste sentido, contribui para camuflar as contradições de classe marcadamente presentes no Brasil, sobre as quais instituições financeiras e outras frações das classes dirigentes tinham grande responsabilidade. Como articular interesses contraditórios num mesmo projeto educacional, sem enfrentar o problema em sua raiz, ou seja, a necessidade de superação do próprio sistema capitalista?

Neste sentido, o CENPEC, em seus materiais, articulará o debate sobre a escola de tempo integral à ideia de educação integral, muitas vezes assimilando-as como sinônimas. Como aparelho privado de hegemonia, o CENPEC terá papel fundamental junto ao governo no desenvolvimento e construção de uma concepção de educação integral em tempo integral. Dessa forma, se colocará como sociedade civil, ao se apresentar como entidade fora do Estado e sem interesses diretos com o mercado, mas, na prática, cumprirá a função de fornecer bases ético-morais para atender ao projeto neoliberal de sociedade, por meio de um ideário de convencimento via educação.

Como um último aspecto presente no material produzido pelo CENPEC em 2003, destacamos a ideia de trabalho voluntário. No mesmo material, vemos que

O **trabalho voluntário** é visto como estratégia de sensibilização e mobilização da sociedade para as questões da infância e da juventude, e deve estar vinculado aos objetivos dos programas desenvolvidos. (CENPEC, 2003, págs. 14-15 – grifo nosso)

A noção de trabalho voluntário, também presente no Mais Educação, já estava posta nos debates internos do CENPEC. Em outros termos, a recomendação não foi apenas uma alternativa precária, diante da dificuldade de viabilizar formas adequadas de relações de trabalho: o incentivo ao trabalho voluntário era ponto estratégico, forma de convencer a sociedade de sua positividade para o bem maior da coletividade, ocultando o interesse de inculcar nas pessoas a ideia de que o desemprego resulta de um problema individual, e não da própria natureza do sistema capitalista. Todavia, ao mesmo tempo em que coloca o trabalho voluntário como algo estratégico para fomentar um projeto educacional, condena a utilização do trabalho infantil – com o que concordamos, se estiver fundamentado na lógica mercadológica.

Também em pouquíssimo tempo, conseguimos passar do entendimento de que a **criança trabalha porque é pobre para o entendimento de que ela é pobre porque trabalha**. Pensamos nas crianças e também nas famílias, no País todo, que continuariam sendo pobres se suas crianças ficassem entregues a um **trabalho precoce e devorador do futuro de todos nós**. Passamos a sonhar e a trabalhar por um país em que todas as crianças estivessem na escola, pudessem usufruir a convivência familiar e comunitária, brincar, enfim, ser criança. Nossos programas sociais, antes isolados, voltados para o próprio umbigo, passaram a se caracterizar como complementares à escola, mostrando qual era a centralidade desejada e que tudo que fazíamos no campo da assistência deveria garantir o acesso ou regresso, permanência e sucesso de todas as crianças e adolescentes na escola. Passamos a pensar na **educação integral**, não necessariamente permanecendo o dia todo dentro da mesma escola, mas contando com uma rede de organizações de atendimento já existente e que pode contribuir para a tarefa de educar todas as crianças e adolescentes. (CENPEC, 2003, págs. 25-26 – grifos nossos)

De fato, no Brasil, a exploração do trabalho infantil é responsável por roubar a infância e, quase sempre, o futuro bem sucedido de jovens e adolescentes. Contudo, a partir da década de 1990, com a promulgação do ECA, conforme vimos na primeira seção desse capítulo, observamos que houve avanços no sentido de combater tais práticas, mesmo ainda distantes de superá-lo por completo. No entanto, é necessário ponderar que a condenação ao trabalho realizado por crianças

deve ser enfática quando o mesmo se dá em condições danosas à saúde física e mental das crianças. Mas o trabalho enquanto atividade criativa, em seu sentido ontológico, pode ser um importante fundamento no desenvolvimento pleno dos sujeitos (CIAVATTA, FRIGOTTO, 2012), se forem respeitados os limites de cada faixa etária e não estiverem articulados a interesses mercadológicos e imediatamente interessados, como salienta muito bem Gramsci (2012).

Todavia, a crítica ao trabalho infantil presente nos documentos do CENPEC não contém este conteúdo; por isso, ao mesmo tempo em que o condena na infância, o exalta em condições precárias na vida adulta, na medida em que contribui para o processo de flexibilização das leis trabalhistas, cuja consequência tem sido a exposição do trabalhador. Não existe, assim e propositalmente, relação orgânica na análise realizada por seus intelectuais. Não se leva em consideração o mundo do trabalho em sua totalidade; logo, não se constata que o mesmo problema que leva à exploração do trabalho infantil, também condena adultos ao subemprego ou a condições precárias de trabalho (MARTINS, 2015).

Em 2006 é realizado, em São Paulo, o Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral¹¹⁶. De iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Ações Unidas para Infância (Unicef), o evento foi realizado sob a chancela do CENPEC (Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária), e contou ainda com a parceria do Canal Futura, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social (Congemas). Estabelecia como objetivo o reconhecimento e estímulo ao trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que realizam ações socioeducativas, e contribuem para a construção de políticas públicas integrando educação e proteção social.

Ao recuperar o conceito de educação integral e reintroduzi-lo enquanto temática no cenário educacional nacional brasileiro, o Cenpec passou a desempenhar função estratégica importante na construção e difusão de uma concepção de educação integral em tempo integral que se tornou hegemônica nas políticas educacionais do país. O seminário supracitado, cujo tema central era a Educação Integral, resultou na produção e publicação do material intitulado “Tecendo Redes para Educação Integral”. Com uma primeira tiragem de 10 mil

¹¹⁶ Entre 15 e 17 de agosto, no Memorial da América Latina.

exemplares, o mesmo foi distribuído por todo Brasil, tornando-se referência para o debate sobre a temática em questão. As ideias contidas neste material serviram de base para fomentar diferentes programas educacionais, com destaque para o Programa Mais Educação.

O material foi organizado a partir dos temas abordados nas mesas de debates e realizadas ao longo do evento, apresentando a seguinte estrutura: Percursos da educação integral no Brasil; Propósitos da educação integral; Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis; Governança das políticas de educação integral; Monitoramento e avaliação de resultados; Tecendo Redes para Educação Integral; por fim, o texto intitulado “Irradiação”.

Ao analisarmos o material, observamos que são reforçados aspectos já anunciados em 2003, porém com acréscimo de novos elementos, ou aprofundando a compreensão dos conceitos já operacionalizados pela instituição. No primeiro caso, encontramos apelos para o “engajamento de toda sociedade brasileira” (p.07) e para a “mobilização de muitos lugares de aprendizagem” (p.07), tendo em vista a promoção de uma educação integral. No segundo, a educação integral passa a ser tratada como direito das crianças e dos adolescentes e sua viabilidade condicionada a ações “multissetoriais”.

No que tange ao tempo integral, encontramos menções às experiências já analisadas no capítulo três, fomentadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como modelos que servem de base quando se pensa na oferta de atividades diversificadas para a ampliação do currículo escolar para além das disciplinas propedêuticas.

Das experiências brasileiras de escola pública em tempo integral, duas das mais conhecidas são o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola-Parque –, na Bahia dos anos 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro dos anos 1980. Ambos os projetos tinham por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades diversificadas, permitindo ao aluno a oportunidade de participar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas e recreativas, além de incluir atividades relacionadas à saúde e de garantir atendimento médico-odontológico. (CENPEC, 2006, p. 17 – grifos nossos)

No nosso entendimento, o CENPEC, ao fazer referência a tais experiências, tenta justificar a concepção que se pretende difundir, utilizando a legitimidade que os intelectuais que os forjaram possuem, tanto no debate educacional mais amplo,

quanto nas especificidades da temática da escola de tempo integral, no Brasil. Assim, o CENPEC busca legitimar a defesa por uma diversificação curricular, alegando não se tratar de uma novidade, mas sim de uma continuidade histórica de experiências consagradas.

Outro ponto a ser examinado se refere ao fato de omitirem a informação de que, em ambas as experiências, a escola exerce papel fundamental, não só na condução e responsabilização das atividades pedagógicas, como também se constituindo como o próprio espaço de realização das atividades complementares ao currículo. Como vimos, este é um aspecto que se insere na contramão da concepção de educação integral desejada pelo CENPEC, na medida em que entende que o desenvolvimento integral se constitui a partir da ampliação dos espaços de aprendizagem dentro do espaço escolar e não para além dele, como deseja o projeto capitaneado por essa instituição.

Como último registro, destacamos que nessas experiências históricas havia preocupação quanto à inserção de atividades manuais, ou seja, atividades laborais, onde as crianças pudessem produzir diferentes objetos para seu próprio uso, ou para utilização no ambiente escolar. Por essa via, o trabalho era posto como uma atividade relevante – produtiva e criativa - na formação dos sujeitos. Ainda que com diferenças significativas entre o que fora posto em prática por Anísio e, posteriormente, por Darcy, este aspecto se fazia presente. Na concepção do CENPEC, o tempo integral deve ser preenchido, principalmente, por atividades esportivas e culturais. Ao trabalho, ou à sua possibilidade, não se apresenta atividade alguma, prevalecendo sua negação –e reforçando a concepção negativa de trabalho associada a ideia de exploração do trabalho infantil.

No mesmo ano de 2006, outra publicação realizada pelo Cenpec abordará exclusivamente o tema da Educação Integral. Trata-se do Caderno Cenpec, edição de número 2. A revista, em suas versões on-line e impressa, iniciou suas atividades no ano de 2006, alternando-se entre publicações semestrais e anuais, e desempenhando papel importante na difusão de diferentes conceitos do campo educacional. Na referida edição, o conceito de educação integral foi eleito como tema central confirmando, portanto, a sua relevância. Os artigos foram produzidos por diferentes intelectuais que se tornaram referência no debate acadêmico, assim como trouxe experiências educacionais desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, cujo cerne estava na ampliação e utilização de outros espaços considerados

educativos. Maria Alice Setúbal, diretora geral do Cenpec, à época, inicia a apresentação da revista nos seguintes termos:

Cresce o debate em **busca de consenso em relação aos conceitos e conteúdos da educação integral**. Para contribuir com essa discussão e ampliar o conhecimento sobre o tema, esta edição do Cadernos Cenpec procura lançar luz sobre o “estado da arte” da educação integral no Brasil, apresentando as reflexões e as práticas que se embasam nessa concepção ou bebem nessa referência. (CENPEC, 2006b, p. 03 – grifos nossos)

Com base no exposto, constatamos a importante atuação do Cenpec, enquanto aparelho privado de hegemonia, ligado a frações do setor empresarial, no papel de produtor e difusor de uma concepção de educação integral no Brasil, se antecipando, inclusive, ao próprio Ministério da Educação, na promoção de eventos e matérias relacionados às temáticas da educação integral e da escola de tempo integral. A partir de 2007, tais questões passam a fazer parte da agenda educacional do país, sobretudo com o lançamento do Programa Mais Educação, instituído pela portaria Interministerial n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010). Nesse ano, tem início o segundo momento anunciado anteriormente - os primeiros passos do Programa supracitado.

No texto da portaria 17/2007, pelo menos seis das onze considerações iniciais que justificam a criação do Programa se referem à ideia de proteção social das crianças e dos adolescentes. As demais mencionam legislações que legitimam a ação do Estado na garantia do direito desses sujeitos. Neste sentido, fica explícito que, desde o início, o PME seria direcionado às parcelas consideradas mais vulneráveis da sociedade, ou seja, seria um programa de ação focalizada. Este aspecto estava presente nos eventos e matérias do CENPEC, e também se constituía numa demanda presente nas recomendações encaminhadas pelos organismos internacionais em seus documentos gerais e específicos para o Brasil, cuja ênfase estava, sobretudo, no combate à pobreza.

Em relação a aspectos mais específicos, encontramos no Art. 1º:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo 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. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à

realização, em escolas e **outros espaços sócio-culturais**, de **ações sócio-educativas** 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 – grifos nossos)

Uma leitura mais cuidadosa desse artigo possibilita inferir que não há menção ao conceito de tempo integral, mas que aparece, por duas vezes a expressão “ampliação do tempo e do espaço”. Com relação ao conceito de educação integral, ele é encontrado apenas na primeira frase do documento. Depois, o termo “formação integral” é difundido, em cinco ocasiões, o que indica alguma pretensão quanto ao desenvolvimento mais amplo dos educandos; contudo, prevalece a concepção de ampliação do tempo bipartido, isto é, fragmentado em dois turnos: um para as disciplinas do currículo formal, e outro para as atividades diversificadas (artes, cultura, esporte e lazer). A expressão “contraturno escolar” aparece em cinco ocasiões, o que reforça a afirmação acima de uma concepção de ampliação do tempo escolar onde as atividades são desenvolvidas de forma não necessariamente planejada integradamente, orgânica.

Mas o que dará maior legitimidade no plano legal ao Programa será a promulgação do Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Nele encontramos, por exemplo, o conceito de tempo integral em quatro momentos, indicando uma direção mais clara para a ampliação do tempo escolar, visto que essa ampliação já se configurava, em 2010, como modalidade específica no FUNDEB para obtenção de recursos, por aluno. Já em relação ao conceito de educação integral, identificamos sua citação em seis ocasiões, e nenhuma menção ao termo formação integral. Inclusive, estabelece-se um artigo específico para o tema, onde são postos os princípios da educação integral:

Art. 2º São **princípios da educação integral**, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a **articulação das disciplinas curriculares** com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de **territórios educativos** para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a **integração entre as políticas educacionais e sociais**, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a **valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral** como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à **criação de espaços educadores sustentáveis** com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a **afirmação da cultura dos direitos humanos**, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a **articulação entre sistemas de ensino**, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010 – grifos nossos)

Em relação ao conceito de trabalho associado à ideia de uma perspectiva formativa, observamos um total silêncio, em ambos os documentos. Na portaria de 2007, o conceito aparece em dois momentos, indicando que o Programa Mais Educação também colocava como desafio o combate à exploração do trabalho infantil. Neste sentido, não se propõe a outras apropriações do trabalho no contexto escolar, prevalecendo a face negativa do mesmo. Todavia, apesar de não aparecer de forma explícita a relação entre educação e trabalho no espaço escolar, no contexto do Programa Mais Educação acreditamos que essa relação aparece de maneira subjetiva e é nessa perspectiva que analisamos documentos produzidos no ano de 2009, quando foram publicados vários documentos sobre o Programa, dentre eles o material que ficou conhecido como Trilogia do Mais Educação, a saber: (i) Programa Mais Educação: gestão intersetorial do território, onde foram abordados aspectos legais dessa proposta; (ii) Educação Integral: texto referência para o debate nacional, dedicado a fornecer as bases para iniciar a construção de uma concepção própria de educação integral para o Programa; e, (iii) Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.

Devido à quantidade numerosa de documentos e informações, selecionamos o segundo caderno da trilogia para nosso estudo mais aprofundado. Nele, encontramos elementos que ajudam a perceber as apropriações dos conceitos de educação integral e tempo integral, nessa fase intermediária do Programa:

O Programa Mais Educação já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 06)

A respeito do documento, no próprio texto são apresentadas informações sobre os grupos participantes de sua elaboração¹¹⁷, bem como a reafirmação de seu caráter de documento basilar para um movimento mais amplo de construção de um “paradigma contemporâneo de educação integral” (p. 08), por meio de um “amplo diálogo nacional”.

No texto, o termo educação integral é mencionado em 180 oportunidades, enquanto o de tempo integral aparece 31 vezes. Apesar do aumento considerável do número de citações se comparado ao documento anterior, em ambos os casos confirmamos a tendência já percebida de sobrepor a educação integral ao tempo integral como questão central no Programa Mais Educação. Neste sentido, busca-se materializar uma concepção de educação integral atrelada a um projeto societário ancorado na pauta negociada ao longo das décadas, junto aos organismos internacionais. Mas qual o sentido atribuído a esse conceito? Que elementos compõem essa perspectiva reveladora de uma concepção de mundo e sociedade?

O conceito de educação integral segue a tendência já apresentada na análise dos outros documentos do programa, ou seja, ações focais direcionadas aos considerados em maior vulnerabilidade social. Neste sentido, desigualdade social,

¹¹⁷ O segundo caderno apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. (BRASIL, págs. 07-08, 2009)

pobreza e distribuição de renda são questões pertinentes à conformação de uma proposta de educação integral.

Uma análise das **desigualdades sociais**, que relacione tanto os problemas de **distribuição de renda** quanto os contextos de **privação** de liberdades, é requerida para a construção da proposta de **Educação Integral**. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário **um quadro conceitual mais amplo** para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. (BRASIL, 2009, p. 10 – grifos nossos)

A partir do excerto, identificamos que a busca de “um quadro conceitual mais amplo” tem, como conteúdo, temas relacionados às minorias sociais. Por esta via, a questão da diversidade emerge como aspecto relevante na construção do paradigma contemporâneo de educação integral. Mas as motivações para se buscar uma perspectiva formativa se pautam na própria realidade em mutação:

Vale destacar, nesse quadro, **a influência dos processos de globalização**, as **mudanças no mundo do trabalho**, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem **novos desafios às políticas públicas**, em geral e, **em particular, às políticas educacionais**, principalmente em países emergentes como o Brasil. (BRASIL, 2009, p. 10 – grifos nossos)

Como podemos constatar no excerto anterior, as transformações sociais e econômicas refletidas no movimento de globalização e nas mudanças do mundo do trabalho emergem como justificativa para uma mudança de rumo nas políticas educacionais. Apesar de não considerar o trabalho como princípio educativo ao pensar sobre uma concepção contemporânea de educação integral, evidencia-se a preocupação em conformar os sujeitos a uma realidade onde o “mundo do trabalho” ainda impõe desafios. Implicitamente o trabalho é uma questão que permeia o Programa Mais Educação, mesmo que apenas no plano do ideário que compõe a concepção adotada.

Outro aspecto que compõe essa concepção se refere à ampliação das vivências, a combinação de tempo, espaço e oportunidades de aprendizagem, no coletivo.

Falar sobre **Educação Integral** implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de **novas oportunidades de aprendizagem**, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (Idem, 2009, p. 18 – grifos nossos)

A valorização de outros espaços para além do escolar se constitui como um aspecto importante para proporcionar novas oportunidades de aprendizagens. Assim, qualquer espaço no entorno da escola representa uma oportunidade em potencial, cabendo a esta promover, por meio do diálogo e o estabelecimento de parcerias, ações adequadas para desenvolver este potencial. De fato, a ampliação do processo formativo por meio do acesso pelos estudantes a outros espaços, pode contribuir para com uma educação mais completa. Entretanto, em que medida a institucionalização do uso de outros espaços, como parte da rotina cotidiana dos estudantes, não reflete uma solução paliativa para a precariedade das condições materiais em que se encontram a escola pública brasileira e os profissionais que nelas atuam?

A valorização de outros espaços e sujeitos continua sendo tematizada no documento, agora relacionado ao currículo. Coloca-se a articulação entre “atividades pedagógicas e as possibilidades manifestas na família, no bairro, na cidade e nos equipamentos públicos em geral” (p. 37) como caminho para superar a fragmentação dos conhecimentos escolares. Além disso, o fato dos profissionais de educação se abrirem para atuar em outros espaços possibilita a “valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos” (p. 37). Neste sentido, ocorre um distanciamento das experiências de Anísio e Darcy, em que havia uma preocupação explícita com a construção de escolas apropriadas para a materialização de um projeto de educação integral em tempo integral. A concepção de educação do Programa Mais Educação institucionaliza o improvisado, ao condicionar a ideia de novas oportunidades educativas à utilização de outros espaços para além da escola.

No que se refere ao papel do Estado, o documento ressalta que o desenvolvimento de uma “concepção de educação integral, comprometido com o exercício pleno da cidadania pelos educandos, em uma sociedade democrática, implica uma nova concepção de Estado” (p.43). Como assim? Defende a ideia de que cabe ao Estado “o planejamento, a coordenação da implementação, o

monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar” (p. 43). Assim sendo, emergem dois conceitos fundamentais: intersetorialidade e governança. O primeiro já fora mencionado em documentos anteriores, pressupõem a atuação em conjunto de diferentes ministérios e setores da sociedade. Já o segundo, se refere a capacidade do Estado gerir e articular a participação de outros setores da sociedade na provisão de serviços.

O **Estado** tem aqui papel central na regulação e garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentia* do fazer público e, em consequência, exerça **papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários** em torno de prioridades da política pública. (BRASIL, 2009, p. 44 – grifos nossos)

Neste sentido, o Estado deve desempenhar o papel de indutor¹¹⁸ de políticas sociais e educacionais, promovendo ações que estimulem estados, municípios e outros setores da sociedade civil a se engajar na efetivação de políticas públicas direcionada aos problemas sociais. A efetivação de uma educação integral em tempo integral perpassa pela ação combinada desses diferentes agentes, pois

(...) a **Educação Integral**, em questão, não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à **possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo**. Dessa forma, busca garantir a eles o **direito fundamental à circulação pela cidade**, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sociocultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país. (Idem, p. 47 – grifos nossos)

Logo, atrela-se à escola a responsabilidade de viabilizar o acesso à cidade enquanto efetivação de um direito fundamental. Os territórios educativos se constituem como aspecto relevante na configuração do Programa Mais Educação. A ideia de apropriação dos aparelhos públicos ou privados de cultura, esporte e outros são considerados fundamentais à efetivação da educação integral. Neste sentido, retomamos o documento analisado na primeira seção deste capítulo, produzido em

¹¹⁸ Para maior aprofundamento, indicamos a leitura da tese: LIMA, Valdeney da C. FORMAS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: INDUÇÃO/SEDUÇÃO DAS MUNICIPALIDADES? defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

1990, em Barcelona, a respeito das “Cidades Educadoras”. O Brasil, décadas depois, passa a colocar em sua agenda para o campo educacional o primado da cidade enquanto espaço formativo.

O documento em questão aprofunda aspectos já presentes no anterior, fornecendo mais elementos para delimitarmos as concepções de educação integral, tempo integral e trabalho vigentes no Programa Mais Educação. Em relação às duas primeiras categorias, identificamos uma sobreposição da primeira em detrimento da segunda, o que indica possível hegemonia das ideias produzidas pelo Cenpec na correlação de forças internas ao PME. A escola de tempo integral, apesar de ser a modalidade de ampliação da jornada escolar almejada, não se constitui em preocupação central. Já no que tange ao trabalho enquanto princípio educativo, diferentemente do que acontece nas experiências históricas onde, ainda que por um viés liberal aparece como questão, no Mais Educação, ao menos nos primeiros anos, prevalece uma ausência total do tema.

No entanto, levando em consideração o macro contexto, enfatizamos que uma das motivações para propor uma concepção contemporânea de educação integral são as mudanças no mundo do trabalho. Assim, fechamos a análise deste documento com a citação a seguir:

As perspectivas de **Educação Integral**, apresentadas neste texto, reafirmam a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que **não se esgota no espaço físico da escola**, tampouco no tempo diário de quatro horas. Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar. Tal abertura, por sua vez, está condicionada ao debate sobre os valores com o quais uma dada sociedade justifica o que diz e o que faz perante as novas gerações. Desse modo, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. (Idem, p. 49 – grifos nossos)

Em 2011, o Programa Mais Educação entra em sua fase mais madura. São publicados novos materiais, em que emerge uma série de conceitos/princípios já

fundamentados nos documentos anteriores, no intuito de oferecer suporte pedagógico aos municípios e secretarias. Destacam-se dois materiais com o objetivo de oferecer subsídios à implementação do programa, bem como materializar a perspectiva de educação integral pretendida. Também são publicados Cadernos Pedagógicos chancelados pelo Ministério da Educação, mais especificamente pela Secretaria de Educação Básica (SEB), sob responsabilidade da educadora Jaqueline Moll¹¹⁹, tendo como objetivo instrumentalizar os sujeitos envolvidos, no que tange a diferentes temáticas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro IX: Cadernos Pedagógicos do Mais Educação (2011)

Programa Mais Educação – passo a passo. Secad/MEC.
Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.
Caderno Pedagógico – Vol.1 – Acompanhamento Pedagógico
Caderno Pedagógico – Vol. 2 – Alfabetização
Caderno Pedagógico – Vol. 3 – Educação Ambiental
Caderno Pedagógico – Vol. 4 – Esporte e Lazer
Caderno Pedagógico – Vol. 5 – Educação em Direitos Humanos.
Caderno Pedagógico – Vol. 6 – Cultura e Artes
Caderno Pedagógico – Vol. 7 – Cultura Digital
Caderno Pedagógico – Vol. 8 – Promoção da Saúde.
Caderno Pedagógico – Vol. 9 – Comunicação e uso de Mídia.
Caderno Pedagógico – Vol. 10 – Investigação no Campo das Ciências da Natureza
Caderno Pedagógico – Vol. 11 – Educação Econômica.
Caderno Pedagógico – Vol. 12 - Territórios Educativos para Educação Integral
Caderno Pedagógico – Vol. 13 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Caderno Pedagógico – Vol. 14 – Educação do Campo.

Fonte: Elaboração do autor.

Como é possível observar, os dois primeiros oferecem subsídios teóricos conceituais e operacionais à materialização do Programa Mais Educação. Já os demais cadernos abordam temáticas que expressam a concepção de educação integral pretendida e que já se fazia presente nos documentos produzidos em 2009, além de oferecerem suporte aos macrocampos específicos. Além de diretrizes para as áreas do conhecimento, referentes às disciplinas propedêuticas presentes no caderno “Acompanhamento Pedagógico”, são abordados temas que se faziam

¹¹⁹ Exerceu a função de diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC, de 2007 a 2013. Neste período, foi responsável pela criação e implementação do maior e mais importante programa de educação integral do País: o Mais Educação.

presentes nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, como alfabetização, meio ambiente e direitos humanos. Outros enfatizam aspectos considerados pilares para a materialidade da concepção de educação integral do PME (Esporte e Lazer; Cultura e Arte; Cultura Digital; Promoção da Saúde; e Territórios Educativos Para a Educação Integral). Os demais cadernos servem de suporte para temas que foram emergindo como novas demandas do Programa (Volumes 9, 10, 11, 13 e 14).

Devido à ampla quantidade de documentos, tivemos de selecionar alguns cadernos, dentre os listados. Analisamos os dois primeiros, por tratarem de forma mais ampla aspectos importantes do programa, sobretudo o segundo, que enfatiza o conceito de educação integral. Entre os cadernos temáticos, selecionamos o volume 11, que trata do tema “Educação Econômica”. A leitura do mesmo nos forneceu elementos importantes para perceber a concepção do programa, no que se refere ao conceito de trabalho.

Iniciamos nossa incursão analisando o documento intitulado “Programa Mais Educação – passo a passo”. O mesmo se constitui em orientações operacionais a respeito do PME. Nele são elencados, didaticamente, o desenvolvimento do programa na instituição escolar, levando em conta os sujeitos a serem contemplados; o perfil das pessoas que podem exercer funções formativas e a questão dos espaços que podem ser utilizados em parceria com a escola. Além disso, são apresentados os macro campos correspondentes às atividades diversificadas contempladas em suas ações.

No que se refere ao conceito de educação integral, encontramos a seguinte definição:

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. (BRASIL, 2011a, p. 19 – grifos nossos)

Observamos que nessa segunda etapa do programa, ocorre uma omissão evidente do conceito de tempo integral. Em contrapartida, temos um superdimensionamento do conceito de educação integral (40 vezes), o que pode

indicar uma tendência a maior atuação do Cenpec na formulação dos documentos, visto que esse conceito já era utilizado pela instituição, com mais ênfase.

O segundo documento - “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada”, em sua ficha técnica, revela o resultado do trabalho de diferentes instituições e setores, dentre eles o próprio Ministério da Educação, Universidades Federais de diferentes regiões do país, CENPEC, secretarias municipais de educação, com experiências consideradas exitosas no que tange ao desenvolvimento de propostas de educação em tempo integral. Nesse sentido, apresenta uma perspectiva diferente do analisado anteriormente, visto que, apesar da ênfase explicitada no próprio título recair sobre o conceito de educação integral, ao longo do texto identificamos preocupação em sua articulação com o conceito de tempo integral¹²⁰. A expressão “educação integral em tempo integral” aparece por quatro momentos, revelando uma concepção onde tais categorias são concebidas de forma indissociável. Mas, em termos gerais, o documento revela tensões e disputas internas na construção do programa, pois a expressão “ampliação da jornada escolar” é mencionada em seis momentos.

Com relação ao conceito de educação integral, este deve ser entendido a partir do documento em articulação com outros conceitos, como trabalho intersetorial, territórios educativos, cidades educadoras e voluntariado.

Falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos **territórios** (ver p. 30) em que cada escola está situada. Em outras palavras, trata-se de reconhecer em que rua, em que bairro, em que comunidade a escola está localizada e, também, como se integra à cultura local. Um novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas oportunidades de aprendizagem. Amplia-se a sociabilidade e o diálogo das escolas com a comunidade local, regional, nacional e, graças à Internet, até com a comunidade global. (BRASIL, 2011b, p. 19, – grifos nossos)

No que se refere ao trabalho, encontramos no texto referências que merecem destaque. No capítulo quatro do material, intitulado “Construindo a Educação Integral a partir da escola”, encontramos no subitem 4.3 a partir da questão “o que queremos”, a seguinte redação:

Escolas mais vivas, que consigam transformar seu ensino em uma atividade prazerosa, onde todos **aprendem a aprender** e são

¹²⁰ Apesar do conceito “educação integral” aparecer 188 vezes e o de “tempo integral”, apenas 31.

capazes de transformar os assuntos que preocupam os alunos em temas do trabalho escolar. Escolas que valorizem a cultura e o **trabalho como princípios educativos**, aos quais alunos, educadores, funcionários e comunidade sentem-se ligados, porque participaram de todo o processo, desde a identificação das questões até o planejamento de como implementar as soluções encontradas. (BRASIL, 2011b, p. 54 – grifos nossos)

Encontramos referências a diferentes perspectivas do campo educacional. A expressão “escolas mais vivas” nos remete à escola ativa de Dewey, inspiração de Anísio Teixeira para pensar o modelo de escola de tempo integral, bem como ao “aprender a aprender”, um dos pilares estabelecidos no encontro de Jomthiem, propagado no Brasil desde os anos de 1990, mas com maior ênfase a partir da atuação do movimento “Todos pela Educação”. Contudo também encontramos, no mesmo fragmento, referência ao “trabalho como princípio educativo”, sem apresentar outros elementos para identificarmos o sentido a ele atribuído, no contexto escolar. O excerto serve ainda de base para identificarmos as diferentes tendências presentes no texto, reforçando a ideia de que havia disputa no interior do próprio programa quanto à forma e conteúdo que deveriam permeá-lo.

Prosseguindo na busca por pistas, encontramos outra citação que relaciona o PME ao combate ao trabalho infantil:

O Programa tem afastado as crianças do **mercado de trabalho** informal e dos trabalhos domésticos, protegendo-as da exploração sexual. **Na escola**, estão livres desses riscos, aos cuidados de um grupo de pessoas responsáveis e comprometidas com seu desenvolvimento. (BRASIL, 2011b, p. 36 – grifos nossos)

Neste caso, o trabalho realizado pelas crianças aparece com sentido negativo, na medida em que é associado à sua exploração no mercado de trabalho ou no espaço doméstico. A respeito desse problema, comentamos no início desta seção que se posicionar de forma enfática contra a exploração do trabalho infantil é uma obrigação de todos os que estão comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Mas o documento não apresenta uma proposta concreta de como o trabalho poderia ser apropriado no espaço escolar, deixando caminho aberto a perspectivas formativas diferentes e divergentes.

Por fim, são postas como fatores que motivam a elaboração do programa questões já mencionadas em outros documentos, tais como: globalização,

transformações climáticas e ambientais, necessidade de acesso às novas tecnologias e mudanças no mundo do trabalho:

Os processos de globalização, as transformações ambientais e climáticas, a disseminação e o acesso desigual a novas descobertas científicas e técnicas, as **mudanças no mundo do trabalho**, entre outros fatores, fazem com que também as escolas tenham que se repensar e se reestruturar para fazer frente aos desafios do século XXI. (BRASIL, 2011b, p. 47 – grifos nossos)

Neste sentido, apesar do Programa não prever, em sua estrutura e funcionamento, reflexões/ações atinentes ao trabalho no contexto escolar, fica evidente que o mesmo está comprometido com questões fundamentais postas pelos organismos internacionais que, por sua vez, vislumbram a construção de uma nova sociabilidade para o capital, em que a educação desempenha função estratégica na conformação desse projeto. O Programa Mais Educação, apesar de mencionar em seus documentos o princípio educativo do trabalho, não o considera enquanto elemento fundamental na consecução de uma proposta de educação integral em tempo integral, isso porque, na correlação de forças, prevalecem hegemonicamente as ideias desenvolvidas pelo Cenpec.

Um exemplo dessa hegemonia será a produção de um caderno específico, intitulado “Educação Econômica”, que apesar de não mencionar a questão do trabalho no contexto escolar, se compromete com a introdução do empreendedorismo enquanto princípio formativo. Nele encontramos pistas para a conformação de uma concepção de educação integral em tempo integral que responda às novas demandas do capitalismo. Ao se referir ao tema do empreendedorismo, o documento se propõe ao exercício a seguir:

Para elucidar, ainda mais, a questão, poderíamos inverter a pergunta: — ***É possível ensinar alguém a ser empregado?*** Se observarmos melhor, notaremos que os valores do nosso ensino não apontam para o empreendedorismo, pelo contrário, volta-se para a formação de profissionais que irão atuar no **mercado de trabalho** como empregados. Essa prática educativa, ao longo dos tempos, vai tomando outros rumos, passando a considerar outros elementos fundamentais para o **desenvolvimento integral do ser humano**. (BRASIL, 2011c, p. 12 – grifos nossos)

A inversão na pergunta inicial tem como objetivo construir uma ideia positiva do oposto, ou seja, é mais fácil ensinar as crianças a se interessarem pelas questões do dominador, do que as do dominado. Assim, a ideia de trabalho

associada à noção de emprego, em si, já carrega uma conotação negativa. Mas, será que a alternativa a esta forma de trabalho é a sua negação, ou oferecer aos sujeitos a possibilidade de inverter essa lógica - em oposição ao empregado emerge o empreendedor?

O excerto apresenta uma crítica ao modelo educativo vigente, “denunciando” seu compromisso com a formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, ‘aparentemente’ associa a ideia de empreendedorismo ao de desenvolvimento integral do ser humano. Todavia, quais são os pressupostos de uma educação empreendedora, numa proposta de educação integral em tempo integral apresentada pelo grupo hegemônico que a conduz? O primeiro, encontramos na passagem adiante:

Uma educação empreendedora requer, no entanto, metodologias específicas, a fim de que os alunos tenham exposição substancial com a **“mão na massa”** e tenham experiência com o **empreendedorismo e o mundo de empreendedores**, o que significa dizer que a **prática** é um elemento importante nesse processo. O aluno tem a oportunidade de experimentar um momento pedagógico com a presença de elementos reais e concretos, interagindo com os conteúdos programáticos. No momento em que o aluno possa construir um plano de ação coletivo no qual ele mesmo ajudou a identificar um problema na escola, por exemplo, e, a partir da situação encontrada, pode tentar resolvê-la, aplicando seus conhecimentos adquiridos. (BRASIL, 2011c, p. 13 – grifos nossos)

A prática é o elemento central. A relação direta com ambientes que coloquem os sujeitos em contato com o universo do empreendedorismo e o desenvolvimento de uma atitude empreendedora deve ser perseguida e são estabelecidos princípios, que devem acompanhar as ações educativas voltadas para o empreendedorismo no espaço escolar, a saber:

- Aprender fazendo.
- Encorajar participantes a encontrar e explorar conceitos amplos, a partir de suas realidades, contextualizando-as com uma visão multi e interdisciplinar.
- Prover oportunidades para a construção de redes educativas em prol de uma economia local e solidária.
- Ajudar os participantes a desenvolverem respostas emocionais ao lidarem com conflitos, encorajando-os a fazer escolhas e assumir compromissos em condições de estresse e incerteza. (BRASIL, 2011c, p. 13)

Na sequência, cria-se uma relação de oposição entre duas perspectivas, supostamente contraditórias, de se entender e de se apropriar do

empreendedorismo no contexto escolar: empreendedorismo selvagem X empreendedorismo humanista.

Propõe-se que a escola forme empreendedores. Mas isso não significa que estamos propondo que influenciemos os alunos a **competir, desenfreadamente, imersos em uma livre iniciativa sedenta por lucros inescrupulosos, insensíveis ao meio ambiente e promotora de desigualdade social**. É de outro empreendedorismo que estamos falando. **Sonhamos com uma educação que promova a criatividade e a organização social**, oferecendo formação aos estudantes, para que eles possam criar outros modos de gerar renda e gerenciar os recursos do planeta de maneira solidária e sustentável. (BRASIL, 2011c, p.15 – grifos nossos)

Por fim, ressalta-se a importância da escola na formação de empreendedores sociais comprometidos com as ‘pequenas’ transformações sociais, cujo conjunto pode gerar um grande impacto em escala global.

A escola pode ter um papel fundamental para mudar essa situação mobilizando seu poder para construir conhecimentos, modificar atitudes e formar multiplicadores. Nesse contexto, o **Programa Mais Educação** traz a proposta de trabalhar os conhecimentos fiscais dentro de um contexto de **educação integral** na rede escolar. Não se trata aqui de simplesmente expandir o horário escolar, mas sim, de buscar uma **formação integral**, em que os saberes comunitários do contexto social dos estudantes e os saberes sistematizados da escola se encontrem em um diálogo produtivo. Este enfoque cria uma rede de aprendizagem em que os diversos ambientes vivenciados pelo aluno, escola, praças, mercados, seu próprio lar, se tornam espaços de aprendizagem protagonizados pela escola. As questões fiscais estão presentes no cotidiano dos alunos e seus familiares, nas contribuições pagas, nos impostos presentes nos produtos adquiridos, no hábito de exigir ou não a nota fiscal. Justamente, por isso, trabalha-se essa relação escola/cotidiano comunitário para demonstrar o que cada um pode fazer em seu dia a dia, para que alcancemos a situação social desejada pelos brasileiros. Desta forma, o **Programa Mais Educação** busca contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, dispostos a uma relação participativa e consciente entre o Estado e o cidadão para a defesa permanente das garantias constitucionais. (BRASIL, 2011c, p.32 – grifos nossos)

A partir de 2014 o Programa Mais Educação passa por um processo de avaliação. São produzidos relatórios, por diferentes¹²¹ organizações, onde se

¹²¹ (1) EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO PARA A QUALIDADE E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Movimento Todos Pela Educação e Fundação Itaú Social. 2015. (2) RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO ECONÔMICA E ESTUDOS QUALITATIVOS: O Programa Mais Educação. Ministério da Educação, Fundação Itaú Social e Grupo Banco Mundial. 2015. (3)

apontam avanços e retrocessos. Entre os desafios expostos nesses documentos, chama a atenção o fato de não se alcançar melhores números em Português e Matemática nas avaliações em larga escala. É deste modo que entra em pauta a necessidade de maior ênfase nessas duas áreas do conhecimento.

No ano de 2016, com a crise política instaurada a partir da abertura do processo de impeachment de Dilma Rousseff e sua posterior confirmação, ocorre um processo de dismantelamento das políticas públicas educacionais em andamento. Assim, o Programa Mais Educação é substituído pelo Programa Novo Mais Educação; a tendência em focar na aprendizagem de português e matemática, já sinalizada nas avaliações do Mais Educação, se confirma no conteúdo e forma dessa ‘nova’ proposta. Por esta via, o Novo Mais Educação se constituirá como política oficial do governo para a ampliação da jornada escolar, mas com vistas ao alcance de melhores resultados nas avaliações nacionais e globais nas referidas disciplinas.

A tendência sinalizada anteriormente também reflete as mudanças no discurso presente nos documentos dos próprios organismos internacionais. Após duas décadas e meia passadas do compromisso assumido em Jomthien, constata-se que os avanços pretendidos com as recomendações anteriores foram pequenos, em termos de qualidade da educação. Assistimos a uma maior ênfase na ideia de “aprendizagem para todos”, conforme veremos nas próximas seções.

4.3 Educação integral, trabalho e tempo integral no programa “Novo” Mais Educação (2016-2018)

O período em questão tem, como ponto de partida, o processo de impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, e como chegada, o fim do mandato de seu sucessor, Michel Temer, em 2018. Em nível global, acontece a Conferência Mundial de Educação, na cidade de Incheon, Coréia, em 2015, o que resultou no documento “Declaração de Incheon (2015-2030)”, quando se renovam compromissos e metas, em nível global, para os quinze anos subsequentes.

Nesta introdução, elencamos documentos que foram produzidos ao longo desse período¹²², em nível global e nacional, com o objetivo de analisarmos, na próxima seção, o Programa Novo Mais Educação (PNME) de forma contextualizada, percebendo em que medida o mesmo acompanha o processo micro e macro, no que tange à correlação de forças que marca as disputas expressas na conformação das políticas educacionais desse período. A seguir, o Quadro X, com a série de documentos anunciados:

Quadro X: Documentos nacionais e internacionais produzidos durante o período 2015-2017.

2015	Declaração de Incheon – Educação 2030 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	UNESCO
2016	PEC 95	Congresso Nacional
2016	Documento de Programa País para a República Federativa do Brasil (2017-2021) ¹²³	Comitê Executivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, do Fundo das Nações Unidas para População e do Escritório das Nações Unidas para Serviços de Projetos
2017	Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil	Grupo Banco Mundial

Fonte: Elaboração do autor.

Em 2015, a exemplo do que ocorrera nos anos de 1990 e 2000, é realizada a Conferência Mundial de Educação. Sob a chancela dos principais organismos

¹²² Com exceção da Declaração de Incheon, publicado em 2015, mas que consideramos incluí-lo com parte dessa conjuntura, na medida em que lança objetivos e metas para os quinze anos seguintes. Neste sentido, as proposições presentes no mesmo podem indicar mudanças no campo educacional, ocorridas no Brasil posteriormente.

¹²³ Utilizamos o título conforme aparece no próprio documento.

internacionais, retoma-se a pauta global para a educação dos países ditos “em desenvolvimento”. O resultado do evento foi a publicação de documento intitulado “Declaração de Incheon”, onde são expressos objetivos, metas e estratégias para os próximos quinze anos, ou seja, tendo o ano de 2030 como limite para sua execução. Os países representados, entre eles o Brasil, firmaram compromisso com a agenda internacional, adaptando-a à realidade local.

Em termos de conteúdo, estabeleceu-se como objetivo principal “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de **aprendizagem ao longo da vida para todos**” (INCHEON, 2015, p. 20 – grifos nossos). Neste sentido, a ideia de aprendizagem ao longo da vida se constituiu como linha mestra para orientar objetivos, metas e estratégias. Assim, a ênfase no lema “Educação para todos”, que atravessou as últimas décadas, desde 1990, cede espaço à ideia de *aprendizagem para todos ao longo da vida*. Mas qual o significado dessa combinação? Buscamos resposta no próprio documento:

O direito à educação começa no nascimento e continua ao longo da vida; portanto, o conceito de **aprendizagem ao longo da vida** guia a Educação 2030. Para complementar e suplementar a escolarização formal, devem ser oferecidas **oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida**, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das TIC. (INCHEON, 2015, p. 30 – grifos nossos)

A ideia de aprendizagem ao longo da vida se configura nas oportunidades oferecidas em qualquer etapa do desenvolvimento humano. Logo, não existe idade para se colocar como aprendiz. Outro ponto é que essa aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar; por isso, todos os meios disponíveis devem ser oferecidos com este propósito. A aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, devendo ser explorada em outros espaços, estabelecendo continuamente uma relação de complementaridade com as instituições escolares, nos diferentes níveis e modalidades.

Mas, o que de fato deve movimentar os governos, mobilizando a sociedade em torno da ideia de aprendizagem ao longo da vida? Essa é uma questão que nos provoca, levando ao epicentro da pesquisa, ou seja, o trabalho enquanto aspecto formativo fundamental é o ponto de inflexão. Por esta via, a aprendizagem ao longo de toda vida se justifica, uma vez que preconiza as mudanças constantes no mercado de trabalho.

No contexto de um **mercado de trabalho que muda rapidamente**; do desemprego cada vez maior, principalmente entre jovens; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências das pessoas para um trabalho decente, o empreendedorismo e a vida. (Idem, p. 42 – grifos nossos)

O processo de mudança do mercado de trabalho, em diferentes setores, impõe constantemente novas demandas formativas, provocadas pelo processo acelerado de inovações tecnológicas aplicadas à produção. Neste sentido, não só as mercadorias se tornam obsoletas, como o próprio trabalhador, caso não consiga se readequar aos novos “desafios” pré-estabelecidos pelo mercado¹²⁴. Para não cair na “armadilha”, recomenda-se a oferta de uma formação que privilegie **habilidades** que possam ser usadas em/adaptadas a uma gama diferenciada de situações.

O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – **como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos** –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. Além disso, os alunos deveriam ter acesso a oportunidades de atualizar suas habilidades constantemente por meio da aprendizagem ao longo da vida. (Idem, p. 43 – grifos nossos)

A formação guiada por habilidades e competências já vem sendo difundida no Brasil nas últimas décadas, se fazendo presente nos principais documentos que orientam os currículos nos diferentes sistemas. Contudo observamos que, ao atrelá-la à ideia de aprendizagem ao longo da vida, coloca-se sobre os ombros dos trabalhadores e de seus filhos uma carga difícil de ser suportada. A visão pragmática e utilitarista ou, na acepção de Gramsci (2011), imediatamente interessada, condiciona a escola e o processo de aprendizagem às necessidades de

¹²⁴ Esta é uma realidade imposta pelo modo de produção capitalistas, ou se é produtivo, ou incorre no risco de ser descartado como qualquer outra mercadoria. Mas, essa construção discursiva não leva em conta acentuada precarização do trabalho que coloca em condição de desemprego, ou no subemprego muitas pessoas com elevada formação. Para maior aprofundamento, indicamos a leitura do livro ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

sobrevivência no mercado de trabalho. O mercado, ao não absorver toda a demanda de trabalhadores disponível, ainda que estes tenham as prerrogativas para exercer a função, joga-os numa batalha insana pela sobrevivência. Além disso, impõe condições de trabalho cada vez mais nefastas e danosas à saúde física e psíquica dos trabalhadores. Neste sentido, a ideia de aprendizagem ao longo de toda a vida, analisada em sua essência, se revela como uma estratégia do próprio capital para manter a produtividade do trabalhador e, ao mesmo tempo, garantir o convencimento da classe subalterna, via educação, de que se trata de um projeto viável e positivo para todos, bastando seguir, de forma correta, o receituário apresentado.

Nesse processo, existe espaço para todos - a ideia de aprendizagem ao longo da vida não deixa ninguém de fora. Assim, coloca-se como necessário alfabetizar, ampliar os espaços para atuação das mulheres, bem como aprender as operações básicas da matemática, entre outras habilidades/possibilidades:

A **alfabetização** faz parte do direito à educação e é um bem público. Ela está no cerne da educação básica e é um alicerce indispensável da aprendizagem independente. Os benefícios da alfabetização, principalmente para **mulheres**, são bem documentados. Eles incluem maior participação no mercado de trabalho, retardamento do matrimônio, melhor saúde e melhor alimentação familiar e da criança; isso, por sua vez, ajuda a reduzir a pobreza e a expandir as oportunidades de vida. **Habilidades básicas em matemática** também são habilidades essenciais: manipular números, contas, medidas, proporções e quantidades é básico à vida e necessário em qualquer lugar (Idem, p. 47 – grifos nossos)

Esses aspectos se somam, também, à introdução do empreendedorismo no espaço escolar, visto como um elemento central para alavancar países em desenvolvimento. E, por fim, cabe destacar que o processo de ajustes e transformação desse receituário, em agendas locais, passa pelo aspecto econômico, uma vez que a questão do financiamento é posta como condição para viabilizar o alcance dos resultados.

Nessa perspectiva, no Brasil, o processo de apropriação das ideias contidas neste documento se fará sentir, sobretudo, com a ascensão de Michael Temer ao poder, em 2016. A partir de sua gestão, algumas medidas importantes são adotadas, como a aprovação da PEC 95, que estabeleceu o teto de gastos direcionados aos setores sociais, como saúde, educação e assistência. Também é

aprovada a reforma trabalhista, que estabeleceu mudanças alinhadas às demandas do mercado de trabalho, afrouxando as relações de trabalho em prol das classes dirigentes. No campo educacional, a aprovação da Base Nacional Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio contribuem para com o ‘pacote’ de ações propostas com o intuito de responder aos ditames dos organismos internacionais.

Além do documento produzido a partir da Conferencia Mundial de Educação, temos a publicação de outros dois textos direcionados à realidade brasileira, em seu contexto mais amplo.

Em 2016, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulga um documento avaliativo, tendo como referência os Objetivos para o Milênio (ODM) lançados em 2000, conforme já analisamos no início deste capítulo. Nele, encontramos informações que sintetizam os avanços alcançados pelo Brasil, no período 2000-2014, mas que coloca, como desafio, a superação da pobreza e da desigualdade. Neste sentido, estabelece a necessidade de ampliação das parcerias entre os setores público e privado, além de maior participação da sociedade civil. Esses são aspectos já presentes na realidade brasileira, principalmente no campo educacional, com a atuação, a partir da primeira década do milênio, do movimento Todos pela Educação.

Já em 2017, é divulgado outro importante documento produzido pelo Grupo Banco Mundial para o Brasil, sob o título “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil”. A partir de uma análise comparativa com a realidade de outros países, no documento constata-se que, no Brasil, “os programas sociais beneficiavam mais os ricos do que os pobres, além de não atingir os objetivos estabelecidos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 01) e que “o problema das contas públicas não poderia ser resolvido em um único mandato, logo, quanto mais cedo se travasse o debate, mais rápido se chegaria a solução para o problema” (id). Assim sendo, recomenda-se, entre outras coisas, a reforma da previdência¹²⁵, sob o slogan de que se trata de uma “conta impagável”.

¹²⁵ Não entraremos aqui nos pormenores da reforma da previdência, aprovada recentemente pelo Congresso Nacional (Promulgada em 12 de novembro de 2019). Mas, vale o registro como forma de demonstrar o movimento mais amplo das relações políticas que durante o período determinaram mudanças importantes no rumo das políticas educacionais.

Neste contexto mais amplo temos, no campo educacional, a publicação de duas portarias na mesma edição do diário oficial, tendo em vista alterações importantes, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio¹²⁶.

Neste contexto mais amplo, temos, no campo educacional, a publicação da portaria que institui o Programa Novo Mais Educação. Ao analisarmos os documentos produzidos sobre esse Programa, ao longo do período 2016-2018, identificamos muitos elementos que o relacionam às recomendações presentes na Declaração de Incheon. Nossa hipótese, é que, enquanto política federal de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, direcionada aos mais vulneráveis, o Programa esteve a serviço dos interesses das classes dirigentes ao oferecer uma educação para a conformação social, tendo em vista as demandas para uma nova sociabilidade do capital. Assim sendo, nas linhas que se seguem estaremos colocando o mesmo em evidencia.

O Programa Novo Mais Educação (PNME), pertencente à Secretaria de Educação Básica (SEB), foi instituído pela Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b) e prevê a complementação da carga horária para mais cinco, ou mais quinze horas semanais, no turno e contra turno, em escolas públicas de nosso país. Sua execução dar-se-á por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC).

Ao longo do período 2016-2018, foram produzidos documentos que nos serviram de base para a análise desse programa. Como se trata de um período mais curto, se compararmos com o Programa Mais Educação, a quantidade de documentos produzidos ao longo de tempo também não foi volumosa, possibilitando-nos uma análise mais completa desse conjunto de textos que elencamos no Quadro XI, a seguir:

¹²⁶ A título de contextualização, destacamos que no mesmo período o governo federal estabelece ações direcionadas ao ensino médio, tendo em vista modificar o seu formato e conteúdo. Este processo terá início com a publicação da portaria nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016, instituindo o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e foi consolidado por meio da LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Não entraremos nas questões específicas do programa, ou nas questões concernentes ao ensino médio, visto que direcionamos nossa análise para o ensino fundamental. Neste sentido, privilegiamos o debate envolvendo a relação trabalho, educação integral e tempo integral, neste segmento.

Quadro XI: Documentos referentes ao programa Novo Mais Educação

Ano	Documento	Conteúdo
2016	BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
2016	Resolução Nº 5, de 25 de Outubro de 2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
2017	Programa Novo Mais Educação – Documento orientador – versão I	Estabelece as diretrizes para adesão ao programa.
2018	Programa Novo Mais Educação – Documento orientador – versão II	Estabelece as diretrizes para adesão ao programa.

Fonte: Elaboração do autor

As concepções de escola, de conhecimento escolar e a formulação de currículos têm sido, nas últimas décadas, alvo de impacto das orientações dos organismos internacionais, que têm influenciado as políticas educacionais aplicadas à escola. A institucionalização de políticas de alívio à pobreza, expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, é uma das orientações mais recentes do Banco Mundial. A escola é desfigurada, no seu lugar de formação cultural e científica, gerando a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as

camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089).

Nesse contexto, para Freitas (2014), por meio do controle do primeiro par dialético (objetivos/avaliação), os reformadores almejam chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos). Por meio do primeiro, há a padronização da cultura escolar com as matrizes de referência dos exames nacionais, travando o avanço das práticas mais afeitas a uma formação integral e restringindo a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento. Dessa forma, tem sido dominante no Brasil a orientação em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola associadas ao currículo instrumental, ou de resultados imediatistas.

No caso do PNME, a fim de justificar as áreas do conhecimento a serem contempladas, a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a) que o institui, faz alusão ao inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

As áreas enfatizadas no Programa são explicitadas no Art. 1 do Cap. I da Portaria, quando esta determina, como objetivo, a melhoria da aprendizagem em Português e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

O parágrafo único desse mesmo artigo demarca que o Programa abrangerá o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte. A alfabetização, a ampliação do letramento e a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de Acompanhamento Pedagógico específico é uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 desse mesmo capítulo. Tal finalidade é competência do Distrito Federal e dos municípios que aderirem ao PNME, de acordo com o Art. 6 do Cap. IV da Portaria, por meio da articulação das ações do Programa, de acordo com a política educacional da rede de ensino. E também das escolas, conforme o Art. 7 do Cap.

IV, por meio da articulação das ações do Programa, considerando o projeto político-pedagógico dessa escola.

O item III do Art. 4 (Cap. III), a Resolução 5, de 2016 (BRASIL, 2016b) prevê, no § 2º, que as escolas que ofertarem cinco horas de atividades complementares por semana realizem duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. No § 3º, ainda indica que as escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana realizem duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de escolha da escola, entre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes. No entanto, podemos questionar se tais “atividades complementares” também não possuem caráter pedagógico, como Português e Matemática.

As atividades complementares são secundarizadas, tendo em vista que, caso a escola opte por desenvolver o programa ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deverá ofertar somente o Acompanhamento Pedagógico, o qual se constitui por atividades de Português e Matemática, o que nos faz concluir que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim a uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Isso pode ser observado se consideramos que, nas justificativas para implantação do Programa, a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a) indica que: (1) vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental dos anos iniciais não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; (2) quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental nos anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015; (3) o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015. É, pois, uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 do Cap. I, a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; como também a melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. É, ainda, uma das diretrizes do programa, priorizar as escolas com piores indicadores educacionais (Cap. III).

Falando especificamente do conceito de tempo integral, observamos que tanto na portaria, quanto na resolução, o mesmo só aparece uma única vez, fazendo alusão à meta de número 6 do PNE (2014-2024), conforme podemos constatar adiante.

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em **tempo integral** e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas. (BRASIL, 2016a – grifos nossos)

A necessidade de estabelecer políticas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, como pressuposto à implantação gradativa da educação em **tempo integral**, de forma a atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; (BRASIL, 2016b – grifos nossos)

No que tange ao conceito de educação integral, o mesmo não é citado na portaria. Apenas na resolução ele aparece em três ocasiões, sendo que em todas, para se referir à possibilidade de utilização da verba do PDDE para educação integral, conforme é possível observarmos adiante:

Art. 2 – parágrafo único –
I - escolas que receberam recursos na conta PDDE **Educação Integral** entre 2014 e 2016;

Art. 12 Para efetivação das despesas previstas no presente Plano de Atendimento da Escola poderão ser considerados os saldos financeiros existentes na conta PDDE **Educação Integral** e os valores a serem repassados na conta específica do Programa Novo Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese da utilização de recursos provenientes de saldos residuais da conta PDDE **Educação Integral**, deverão ser observadas as categorias econômicas de custeio e capital. (BRASIL, 2016b – grifos nossos).

Assim, tanto o tempo integral quanto a educação integral deixam se exercer protagonismo, na medida em que, no primeiro caso, o conceito tempo integral aparece apenas para indicar preocupação com o cumprimento da meta número 6 do PNE. No segundo caso, se faz menção ao conceito de educação integral, porque o mesmo está vinculado a verba específica para este fim. Dessa forma, constatamos

que não existe compromisso do governo com a materialidade de uma educação integral em tempo integral. O cerne do programa se apresenta no objetivo:

Art. 1o Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de **melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática** no ensino fundamental, **por meio da ampliação da jornada escolar** de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016a)

A ênfase, conforme já sinalizamos, recai na melhoria da aprendizagem em português e matemática e a ampliação da jornada escolar serve como meio para atingir esta finalidade. O tempo integral sofre um esvaziamento de sentido ainda maior, se compararmos com o programa anterior. Isso fica mais evidente, quando analisamos as finalidades do Novo Mais Educação:

Art. 2o O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

(BRASIL, 2016b, p. 02)

Prevalece a ênfase na aprendizagem das disciplinas, acrescentando-se, ainda, a questão da melhoria do fluxo escolar e a necessidade de melhoria de resultados no ensino fundamental como um todo. Por fim, a ampliação da jornada escolar aparece como finalidade, mas sem maiores aprofundamentos que indiquem compromisso com um projeto de escola de tempo integral, voltada pedagogicamente para uma educação multidimensional. A categoria aparece por ser uma exigência da própria legislação.

Essa proposta parece se aproximar do ideal formativo que tem pautado a educação no Brasil, nos últimos anos, e que tem como base as avaliações externas.

Nesse sentido:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos:

leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames [...] que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Também seguindo a tendência do descompromisso do Estado para com uma educação de qualidade, é válido destacar que, no âmbito do PNME, como competência das escolas cabe, ainda, a mobilização e o estímulo da comunidade local na oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam no alcance das finalidades do Programa (Art. 7 do Cap. IV).

Art. 7o Compete às escolas participantes do Programa Novo Mais Educação:

I - articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola;

II - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

III - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria. (BRASIL, 2016 – grifos nossos)

A possibilidade da utilização de espaços fora da escola na consecução de atividades de educação em tempo integral também é sustentada em alguns aportes legais que não restringem atividades escolares à escola (BRASIL, 2007a, 2007b) e que incentivam a mescla entre atividades intra e extraescolares, a articulação com outros espaços educativos e entidades que possam subsidiar essas atividades (BRASIL, 2014).

É necessário reconhecer a potencialidade da utilização de espaços extraescolares, via articulação com o projeto pedagógico da escola, com vistas a uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. Entretanto, é preciso cuidado para não se deslegitimar a escola como instância educativa “do aluno e para o aluno” (CAVALIERE, 2007, p. 1031), como se ela “não tivesse jeito”, como se fosse tão fracassada que, para a educação fazer algum sentido para os alunos, fosse necessário sair dela.

Vale dizer que, no âmbito pedagógico, ressalta-se a positividade de duas diretrizes do Programa presentes na Portaria n 1.144 (BRASIL, 2016a) que preveem, respectivamente, a integração das atividades ao projeto político pedagógico da escola e a integração do Programa à política educacional da rede de

ensino, de acordo com o Art. 4 do Cap. III. Por fim, chamamos a atenção para a questão dos recursos financeiros. O documento orientador prevê que os valores a serem repassados pelo governo federal às escolas participantes variam para mais, ou para menos, dependendo do quantitativo de horas que a unidade escolar se compromete a ampliar em sua rotina semanal, isto é, se cinco ou quinze horas. As atividades complementares receberão verba quase 50% inferiores em relação às atividades de acompanhamento pedagógico.

Apesar de oferecer um leque amplo de possibilidades de atividades complementares, desconsidera-se a realidade da escola pública brasileira, visto que a viabilidade de muitas delas perpassa por espaços apropriados, material de consumo, profissionais com grau de qualificação elevado, o que também eleva o custo, ou seja, as atividades propostas pelo Programa, em boa medida, representam “letra morta”, não possuem efetividade prática.

Outros elementos nos ajudam na compreensão da proposta do PNME, ao desvelar o lado formativo de um programa educativo que, sem dúvida, atrela-se ao seu público-alvo, bem como aos sujeitos envolvidos em sua materialização. Em relação ao público-alvo, de acordo com o Art. 4 do Cap. III da Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a), é uma das diretrizes do programa priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como escolas com menores indicadores educacionais. Mais precisamente, a Resolução n. 5, de 2016 (BRASIL, 2016c) define, no § 1º do Cap. II, os seguintes critérios de priorização quando da indicação das escolas:

- I - escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- II - escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e
- III - escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Com relação ao foco nas crianças de baixa renda, para Moll (2012), esses critérios de seleção das escolas e alunos contemplam o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensionam as ações do programa, constituindo-se estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais. Mas, em se tratando das políticas focalizadas na área da educação, corroboramos com as observações de Cavaliere:

[...] ao serem destinadas aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves, essas políticas tendem a afastar, das escolas afetadas, os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008)². Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode auto alimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas. Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático, [...], isso seria, em tese, válido para todas as crianças [...] (CAVALIERE, 2013, p. 240).

Já a inferência à ampliação da jornada escolar como forma de resolver problemas educacionais está ligada à concepção dessa ampliação afinada com a tradição eficientista da educação, “que privilegia critérios econômicos em suas decisões, em detrimento, em geral, de critérios voltados para aspectos formativos” (SANTOS, 2010, p. 841). Nessa concepção, para a autora, a ampliação da jornada escolar atrela-se à oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos escolares e à recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, incidindo na melhoria dos resultados dos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação.

Conforme o Art. 5 da Resolução 5, de 2016 (BRASIL, 2016b), as atividades serão desenvolvidas pelos atores a seguir:

- I - Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico- PPP da escola;
- II - Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico previstas nos §§ 2º e 3º do art. 4º desta resolução; e
- III - Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola previstas no § 3º do art. 4º desta resolução.

Enquanto o Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, as atividades desempenhadas pelos mediadores da aprendizagem (os quais deverão se articular aos professores da escola) e pelos facilitadores serão consideradas de natureza voluntária (BRASIL, 2016b).

A participação comunitária na escola, a parceria com outras instituições sociais, bem como o incentivo ao trabalho voluntário foram ideias implantadas dentro de uma perspectiva ainda pouco comum à realidade educacional brasileira. Nesse sentido, os riscos de fragmentação e perda de direção que essas formas alternativas de ampliação da jornada escolar podem provocar devem ser considerados, dado um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente falando, como o existente no Brasil (CAVALIERE, 2011).

Coelho et al, embora reconheçam a necessidade da riqueza de formações com vistas à garantia da ampliação da jornada escolar com diversidade e qualidade de trabalho pedagógico nas diversas práticas educativas, sinalizam que a participação de profissionais no campo educacional, sem formação pedagógica, não se faz efetiva e eficaz. Por outro lado, as autoras também reconhecem que a ampliação da jornada escolar a partir do trabalho de professores não garante um trabalho com qualidade, mas “a natureza do trabalho docente faculta a esse profissional uma competência que, muitas vezes, está ausente do campo de atuação de outros sujeitos que não tiveram tal formação” (HORA et al, 2012, p. 475).

Em 2017 é publicado o Caderno Pedagógico, versão I, onde são apresentadas diretrizes mais detalhadas do programa. Neste sentido, procuramos realizar sua leitura, tendo em vista encontrar elementos que nos ajudem a avançar no que se refere ao entendimento da concepção de educação integral, do tempo integral e o sentido atribuído ao trabalho. Contudo, prevalece a tendência de secundarizar o tempo integral e de silenciar quanto à busca por uma perspectiva de desenvolvimento mais amplo dos sujeitos.

O tempo integral aparece uma única vez como indicativo de escolha da escola por uma ampliação de 15 horas a mais. Neste sentido, os alunos são obrigados a frequentar as atividades do acompanhamento pedagógico (português e matemática) e as atividades diversificadas como forma de complementação da carga horária, chegando ao quantitativo mínimo de horas necessárias para ser enquadrada na modalidade tempo integral.

Os estudantes inscritos no Novo Mais Educação devem estar enturmados em todas as atividades do Programa de modo a completar a carga horária de 5 ou 15 horas. No caso da ampliação de 15 horas semanais, todos os estudantes devem estar em todas as atividades, ou seja, no acompanhamento pedagógico e nas

atividades de livre escolha da escola, a fim de que se caracterize a **educação de tempo integral**. (BRASIL, p. 16, 2017 – grifos nossos)

Em relação à educação integral, encontramos sua presença no corpo do texto em três ocasiões. Nesses casos, concebe o conceito com o perfil necessário dos sujeitos atuantes no programa.

“É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a **educação integral** e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos”. (p. 06)

“V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com **educação integral** na área de alfabetização”. P. 07) SE REFERINDO AO PERFIL DO MEDIADOR DE APRENDIZAGEM.

A experiência com **educação integral** na área também deve ser considerada - **se referindo aos facilitadores**. (p. 08 – grifo nosso)

Assim, apesar de ser um documento mais amplo, onde são expostas de forma mais detalhada informações sobre diferentes aspectos do programa, no que se refere às categorias centrais do estudo, pouco encontramos. De fato, o tempo integral e, menos ainda, a educação integral, não se constituem como preocupações centrais manifestas no PNME, apesar de estabelecer como finalidade a ampliação da jornada escolar.

Com relação ao conceito de trabalho, não encontramos nenhuma menção, tanto na portaria, quanto na resolução. Mas o mesmo aparecerá em algumas ocasiões no Caderno pedagógico, versão I, porém, sem ser relacionado à ideia de formação. Neste sentido, a ideia de trabalho como princípio educativo é silenciada nos documentos do programa. Nem mesmo associado à ideia de mercado ou mundo do trabalho, como identificamos ao longo capítulo em outras experiências. Em contraponto, o documento faz menção 65 vezes à área de conhecimento português, e 101 vezes à de matemática, enquanto as atividades de livre escolha são citadas apenas por 4 vezes. Assim, constatamos que o PNME aborta qualquer tentativa de reflexão em direção à constituição de uma escola de tempo integral que se proponha a desenvolver uma concepção de educação integral, ainda que numa perspectiva neopragmática.

Art. 35^a - § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a **adotar um trabalho** voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua

formação nos **aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.**
(BRASIL, 2017)

4.4 Da “Educação para todos” a “Aprendizagem para todos”: limites e contradições

A partir do exposto ao longo deste capítulo, podemos constatar que, no Brasil, a relação do governo com os organismos internacionais foi sempre muito afinada. Isso fica evidente nos documentos produzidos no país, ao longo de quase três décadas, em termos de quantidade e conteúdo. Historicamente, o Brasil vem assinando acordos, assumindo compromissos nos grandes eventos internacionais relacionados a diferentes áreas, mas principalmente no campo educacional, no que tange ao processo de universalização da escola, bem como a superação do analfabetismo.

Contudo, a análise dos documentos revelam tensões e contradições. Neste sentido, não podemos afirmar que existe um processo de apropriação linear das recomendações desses organismos. Existe também disputas pela hegemonia na arena política, seja via movimentos sociais, mobilizações partidárias ou nos espaços institucionais. Tal fato se reflete nas legislações educacionais, conforme identificamos neste capítulo. Ao mesmo tempo que é permeada por interesses dos setores empresarial e financeiro, também apresenta brechas para a ampliação do acesso a educação escolar aos subalternos.

Identificamos ainda que existe um movimento próprio do empresariado na disputa pela direção moral e intelectual, via educação. Enquanto os organismos internacionais, sobretudo a UNESCO, propagavam os slogans “Educação Para Todos” e “Aprendizagem Para Todos”¹²⁷ - inclusive produzindo sistematicamente documentos com objetivos de avaliar e desenvolver temáticas específicas -, o empresariado brasileiro, por meio do movimento Todos Pela Educação, inverte a ordem dos fatores, deslocando a ideia de fazer chegar educação/aprendizagem a todos para a noção de mobilização de todos para a realização dessa tarefa.

¹²⁷ Não queremos dizer, com isso, que de fato existia uma preocupação dos organismos internacionais em universalizar a mesma educação/aprendizagem para todos. Este processo, conforme já demonstramos ao longo da pesquisa, se refere a universalização dentro dos marcos do estado capitalista em seu projeto hegemônico de educação para os subalternos.

Neste sentido, o Brasil desenvolve um fenômeno próprio de fortalecimento e expansão de atuação das ONGs, bem com outros atores da “sociedade civil”, apropriada indevidamente, mas intencionalmente, com o objetivo de escamotear o sentido coletivo da luta política, reforçando valores como voluntariado, empreendedorismo social e solidariedade.

Esta particularidade no Brasil incidirá diretamente nas políticas federais de ampliação da jornada escolar. Analisando os programas instituídos pelo governo federal, ao longo das últimas décadas, observamos linhas de continuidades e rupturas.

Desde os CAIC's, identificamos a ideia de que a jornada ampliada para o tempo integral deveria ser focalizada nos grupos mais vulneráveis em idade escolar. Neste sentido, historicamente cristaliza-se no Brasil a relação entre jornada ampliada para o tempo integral relacionada ao alívio da pobreza. Não por acaso, aparece como um dos pressupostos para o funcionamento desses programas a relação com outros cuidados básicos, como saúde e assistência social. Seja oferecendo no próprio espaço escolar - como no caso da experiência dos CAIC's, que previa a existência de setores específicos relacionados a saúde e ao cuidado do corpo -, seja por meio de parcerias, como nos casos do Mais Educação e do Novo Mais Educação que também previam essa relação, mas por meio de utilização de outros espaços para além do escolar. Não são as demandas formativas que determinam e motivam a institucionalização dos programas, mas a necessidade de aliviar as mazelas da sociedade junto aos subalternos.

Contudo, existem diferenças importantes a serem pontuadas. Com relação ao espaço, o projeto dos CAIC's caminhava no sentido de fortalecimento da escola como locus do programa, ou seja, estava prevista a construção ou adaptação de escolas para funcionar exclusivamente em tempo integral. Este aspecto se explica muito pelo fato de ter sido formulado por Darcy Ribeiro, inspirado, sobretudo, no projeto dos CIEP's. Em contrapartida, os programas desenvolvidos no novo milênio, apesar de reforçar a centralidade da escola em termos de responsabilidade do processo educativo, caminha no sentido oposto – o de enfraquecimento do espaço escolar, na medida em que amplia de forma precarizada as parcerias para além do espaço escolar. São parcerias com instituições religiosas, implicando diretamente no aspecto pedagógico (PAIVA, 2019), com espaços públicos (praças, ginásios, bibliotecas e etc.) sem relação com o projeto político pedagógico da escola (PPP).

Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (COELHO, 2009, p. 94).

Por fim, retomando a questão posta por Coelho (2009) no final do excerto anterior, destacamos o aspecto pedagógico que se relaciona diretamente a uma perspectiva formativa. Analisando os documentos dos três programas supracitados ao longo do capítulo, constatamos também diferenças substanciais. Apesar de falarmos de conjunturas bastante próximas, na medida em que situa-se sob a hegemonia do capital, no processo de avanços e recuos do neoliberalismo, existem ênfases diferentes nos programas. Os CAIC's, apesar dos problemas já sinalizados, ainda apresentava preocupação quanto a relação trabalho e educação escolar. Neste sentido, desde o ensino fundamental buscava-se oferecer o mínimo de apropriação de um ofício para que os adolescentes e jovens pudessem ingressar no mundo do trabalho e garantir sua sobrevivência.

Nos programas Mais educação e Novo Mais Educação, este aspecto desaparece: não existe preocupação quanto a aprendizagem de um ofício; logo, o trabalho, mesmo em seu sentido mais rasteiro, deixa de ser considerado para o ensino fundamental. Este aparece nos debates e nas políticas exclusivas para o ensino médio, visto como momento de oferecer profissionalização.

Entretanto, o Mais Educação, apesar de não prever a ideia de apreensão de um ofício, ou de oficinas relacionadas a atividades manuais, apresenta uma preocupação quanto à formação de valores relacionados à ideia de empreendedorismo por meio da educação econômica. Assim sendo, apesar de silenciar a ideia de relacionar trabalho e educação no ensino fundamental, não deixa de desenvolver - de forma bastante sutil - um processo formativo voltado à construção de uma concepção de trabalho por meio do uso de códigos linguísticos necessário ao capital, tais como solidariedade, empreendedorismo social, voluntariado, responsabilidade social entre outros. Por isso, existe grande ênfase do programa em atividades culturais. A linguagem possui uma centralidade e o processo de individualização é reforçado com a ideia de "aprendizagem ao longo de toda vida", também propagada pelos organismos internacionais.

Já o Novo Mais Educação, refletindo as mudanças da conjuntura mais ampla, também omite a possibilidade do trabalho no ensino fundamental, tanto que concentra esforços na dita reforma do ensino médio, reforçando a ideia de profissionalização aligeirada, conforme vimos. No entanto, diferente do que vimos no Mais Educação, neste desloca-se a centralidade do aspecto linguístico para os resultados nas avaliações externas. Neste sentido, enfatiza a aprendizagem de português e matemática, relegando outras aprendizagens a último plano.

Esse processo revela a insatisfação do próprio empresariado brasileiro com os resultados educacionais apresentados ao longo dos anos. Neste sentido, as políticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral não conseguiam atender minimamente os anseios desses setores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, consideramos relevante tecer considerações em dois sentidos: primeiro, retomando as questões apresentadas na introdução, tendo em vista refletir em que medida a trajetória percorrida conseguiu contemplar o que fora posto inicialmente; segundo, realizando uma síntese do que fora apresentado nos capítulos, a partir das categorias centrais da pesquisa – *Trabalho, Educação Integral e Tempo Integral*.

Neste processo, procuramos analisar a realidade educacional brasileira em diferentes dimensões, buscando desvelar o movimento do real. Fundamentados no método dialético, caminhamos no sentido de problematizar como o debate envolvendo a relação trabalho, educação integral e tempo integral se materializou no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1930, nos marcos do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a concepção materialista histórica é, ao mesmo tempo, uma concepção de como se produz a realidade humana em todas as suas dimensões, um método dialético na apreensão de como essa realidade se produz sob as relações classistas no seio do modo de produção capitalista e uma prática política ou práxis na tarefa de sua superação na construção de uma sociedade sem a exploração de classe, uma humanidade emancipada. (FRIGOTTO, 2017, p. 510)

Neste processo, reafirmamos a concepção de mundo e sociedade que nos orientou - a concepção materialista histórica, cujo principal fundamento formativo do ser humano é o *Trabalho*, e a principal tarefa é a leitura crítica da realidade e sua transformação. Por esta via, concordamos com Saviani (2007) quando afirma que

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Se o ser humano é resultado do processo histórico, logo as relações produzidas pelo conjunto da sociedade também resultam de escolhas. Neste sentido, são passíveis de serem transformadas no curso da história. Por esta via, fundamentamos esta pesquisa, partindo do princípio que mesmo sob relações classistas, o trabalho humano não é pura negatividade. Como nos alerta Frigotto

(2017) “situam-se no **plano contraditório da realidade historicamente** dada, terreno no qual se efetiva a luta de classe”. (p. 511 – grifo nosso).

O trabalho como princípio educativo, tanto no sentido amplo de formação humana quanto da escola unitária, situa-se, pois, na compreensão da relação intrínseca entre trabalho humano e educação. O primeiro é ligado imediata e diretamente às “condições objetivas” e necessárias na produção da vida humana, e a segunda é associada de forma indireta e mediata no desenvolvimento das “condições subjetivas”. (FRIGOTTO, p. 513)

No primeiro capítulo, cujo objetivo era “analisar a relação Educação Integral e Trabalho na concepção socialista”, e no sistema educacional do dito “socialismo real”, com destaque para a experiência soviética, inventariamos as fontes a partir de dois movimentos: (i) demarcar os aspectos teóricos do pensamento marxista socialista que servem de fundamento à pesquisa desenvolvida e (ii) analisar o pensamento-ação do socialismo marxista, em diferentes conjunturas, tendo em vista identificar os principais elementos que dão subsídios/origem às categorias centrais que orientam as análises contidas na investigação - Educação Integral e Trabalho -, pondo em relevo as correlações de força materializadas em cada contexto histórico determinado, levando em consideração que o pensamento-ação socialista marxista nos serve de referencial teórico e também de fonte histórica.

Por esta via, identificamos que o papel da escola no processo de transição da sociedade capitalista para a socialista foi posto como demanda fundamental. A escola de novo tipo deveria ser pautada pelo trabalho enquanto princípio educativo.

Partindo dessa premissa, os teóricos e pedagogos analisados no primeiro capítulo se debruçaram sobre a seguinte questão: quais seriam as pessoas ‘necessárias à sociedade socialista’? A partir da análise das fontes, observamos que não havia consenso entre os pedagogos soviéticos quanto aos diferentes aspectos relacionados à educação escolar, mas era hegemônica a noção de que o processo formativo não deveria se realizar descolado da vida social. Ao mesmo tempo em que a escola deveria desempenhar papel fundamental na construção do novo homem para uma nova sociedade, este processo só seria bem sucedido se estivesse impregnado da vida social, permeada pelos mesmos valores que orientavam a prática escolar.

Destacamos que mesmo no contexto revolucionário do Estado Soviético, o processo de construção da educação escolar estava permeado por contradições. Como formar o novo homem com professores formados na antiga ordem? Qual seria o lugar da educação politécnica naquele contexto? Estas são questões que aparecem nos escritos dos educadores, cuja análise dos seus escritos revelaram. Mas, mesmo imersa nas contradições e limites do seu tempo, a experiência soviética representou e ainda representa importante contribuição para pensarmos a relação trabalho, educação integral e tempo integral pois, apesar das contradições, fica evidente a necessidade de privilegiar aspectos formativos dos sujeitos e não as demandas do mercado, ou outros fatores externos.

Neste sentido, cabe recuperar o conceito gramsciano de escola desinteressada, ou seja, uma perspectiva formativa não atrelada a interesses imediatistas (GRAMSCI, 2011). Nessa perspectiva, busca-se estabelecer vínculo entre trabalho e educação com vistas ao sentido ontológico do mesmo, como já sinalizado, ou seja, como atividade criativa voltada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, bem como a satisfação de suas necessidades.

No Brasil, a escola do trabalho que se desenvolve ao longo do século XX e, avança para o século XXI resulta da hegemonia liberal-conservadora. Neste sentido, não podemos entender o processo de transformação no campo educacional descolado do debate que envolve a formação do próprio Estado brasileiro, sobretudo a partir da década de 1930.

Constatamos então que, apesar da presença concreta de diferentes concepções político-ideológicas, notadamente o que emerge naquela conjuntura com maior intensidade é a disputa intra-classe, ou seja, no interior da própria classe burguesa dirigente. Tais projetos colocavam em rota de colisão os interesses de grupos distintos: o primeiro, comprometido com o processo de industrialização de base nacional, tendo em vista alcançar certo status de autonomia do país na divisão internacional do trabalho; o segundo, comprometido com os interesses do grande capital estrangeiro, trabalhava no sentido de abrir caminho por dentro, tendo em vista fortalecer um projeto inclinado ao desenvolvimento capitalista dependente e subordinado. Conforme constatamos, este processo foi marcado por certo equilíbrio até o governo JK. A partir de então, prevalece com maior intensidade a segunda perspectiva, culminando com a hegemonia do tecnicismo no campo educacional (SAVIANI, 2011; RAMOS, 2014).

No campo pedagógico, as disputas hegemônicas ficaram marcadas pelo embate entre grupos mais conservadores - representados na pedagogia tradicional - e grupos “progressistas”, ancorados nos pressupostos expressos no Manifesto dos Pioneiros de 1932, inspirados no pragmatismo americano de base liberal, cujo embate perdurou até a década de 1960.

Por esta via constatamos que, historicamente, no sistema educacional brasileiro, predomina o dualismo: de um lado, uma escola profissionalizante de preparação aligeirada para o trabalho, destinada aos filhos das classes subalternas; de outro, uma escola de formação geral, voltada à instrução das camadas privilegiadas (RAMOS, 2014).

Não por acaso, recentemente testemunhamos as ações do governo federal direcionadas ao ensino médio, tendo em vista modificar seu formato e conteúdo. A partir da publicação da portaria nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016, instituiu-se o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016, e foi consolidado por meio da LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

No discurso oficial, tratava-se de uma “reforma” do ensino médio. Mas, na visão dos especialistas do campo educacional, a dita “reforma” representava um aprofundamento do dualismo supracitado, ou seja, inserir a juventude das classes populares no processo de profissionalização aligeirado, tendo em vista sua inserção no mercado de trabalho o mais rápido possível, contribuindo assim para o alívio da pobreza. Em contrapartida, permitir aos filhos das classes dirigentes a possibilidade de continuar os estudos até níveis mais elevados.

Os atuais reformadores empresariais apenas **retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica** e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” – no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza. (FREITAS, 2014, 1015).

Dessa forma, ao longo da história educacional brasileira, a perspectiva socialista foi sendo silenciada, ou posta à margem na correlação de forças, não restando muitas alternativas. Assim, assume posicionamentos junto aos renovadores da educação nova, entendendo que, naquela conjuntura, essa seria a estratégia mais viável a seguir - na medida em que dificilmente se chegaria a uma revolução socialista sem romper com os grilhões da antiga ordem aristocrática

ruralista. Dessa forma, supõe-se que se abdicou de um projeto próprio de educação de base socialista (SAVIANI, 2011).

Enfatizamos que a escola do trabalho que predomina no Brasil a partir de 1930 é formatada para atender parcialmente às classes subalternas, com o objetivo claro de oferecer uma preparação aligeirada para atender aos anseios do mercado de trabalho e, também aliviar a pobreza. Diferente do que vimos no capítulo anterior, quando o processo revolucionário soviético gestou no seu interior um intenso debate sobre o princípio educativo do trabalho tendo em vista a formação do homem emancipado, no Brasil a concepção de trabalho é carregada, ora pela ideia de subserviência aos interesses do projeto nacional de desenvolvimento, ora pelos interesses privatistas.

Em que medida essa concepção hegemônica de educação escolar – apesar de não exclusiva, que existe no Brasil desde o movimento renovador das primeiras décadas, não tem servido de base para as políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar, mais precisamente para fundamentar a perspectiva formativa?

Por esta via, podemos constatar que o debate envolvendo a relação educação integral, trabalho e tempo integral, não é uma novidade da contemporaneidade. Além disso, apesar das diferentes concepções e projetos em disputa, identificamos que a perspectiva que se tornou hegemônica no país, refletindo-se nas legislações educacionais, em boa medida foram permeadas pela perspectiva liberal, sobretudo no que tange à relação escola, trabalho e setor produtivo.

Em termos de experiências concretas, encontramos nas propostas realizadas pelos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a materialidade dessa correlação de forças, refletida no campo educacional. Vimos que a relação trabalho, educação integral e tempo integral aparecem em ambos os casos revestidas da noção de preparação para a vida prática; logo, entende-se mercado de trabalho, e de oferecer oportunidades aos menos providos materialmente.

A ideia de educação integral está contida no atendimento das necessidades dos educandos. Neste sentido, educar integralmente significa dar conta das carências múltiplas que os sujeitos atendidos pela instituição escolar mantém no seu cotidiano. Assim, ao propor uma escola para atender as demandas dos subalternos, era imprescindível contemplar áreas como saúde, assistência social e cuidados de

forma geral. E isso deveria acontecer em tempo integral para que os responsáveis pudessem trabalhar sem maiores preocupações.

Neste sentido, tanto no CECR quanto nos CIEP`s, o “integral” não se efetiva como aspecto formativo, visto que não existe articulação entre os diferentes setores. Instrução e educação diversificada desempenham funções específicas, mas não dialogam. São espaços estanques. Da mesma forma, ao analisarmos as atividades laborativas, não identificamos qualquer tipo de reflexão histórica ou filosófica e crítica, no que se refere ao mundo do trabalho. No caso da experiência de Anísio, apesar de Éboli (1969) dizer que não existe preocupação com o “ensinar a trabalhar”, fica bastante evidente a preocupação com os alunos adquirirem um comportamento necessário à sua inserção no mundo do trabalho.

Diferentemente do que observamos no pensamento-ação de Anísio Teixeira, em que a ideia de articular escola e trabalho fazia parte de suas preocupações, como colocado em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Darcy, essa preocupação adormece. Isso fica bastante evidente na própria configuração do espaço escolar. Enquanto no CECR, Anísio projetou os galpões específicos para atividades produtivas, nos CIEP`s esses espaços não existem. Mas não se pode negar que o nível de articulação política de Darcy e sua capacidade de transitar no congresso, dialogando com diferentes grupos, muitas vezes antagônicos, abriu caminho para a criação de um programa de escola de tempo integral, inspirada no modelo dos CIEPs.

O tema da educação integral em tempo integral permeou boa parte das reflexões dos dois educadores, se constituindo referência importante para as políticas contemporâneas de educação em tempo integral, ou de jornada ampliada.

Contudo, no que tange ao trabalho, a questão se constituiu em tema de reflexão e objeto de experimentação, muito mais por parte de Anísio, do que em Darcy. Assim sendo, o trabalho deixa de ser uma questão fundamental, ainda que pela perspectiva liberal, como vimos em Anísio, prevalecendo a perspectiva de combate à pobreza via escola, fortalecida no âmbito dos CIEPs.

Neste sentido, o trabalho não deixa de se fazer presente, porque a educação escolar focada no combate às mazelas sociais, preocupada com a superação do analfabetismo, com a apropriação de conhecimentos básicos, tem como horizonte a inclusão das classes trabalhadoras no mundo do trabalho de maneira exitosa. Apesar do currículo não ser permeado pelo trabalho enquanto reflexão teórica, e as

práticas não contemplarem atividades laborais, a formação que se pretende visa responder, de forma positiva, ao imperativo do capital, expresso nas relações de produção, ou seja, “novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação”. (FREITAS, 2014, 1091)

Dessa forma, observamos uma mudança substantiva na utilização de conceitos caros à classe trabalhadora, sobretudo a partir dos anos 90, na medida em que “reivindicações” são transformadas em “demandas” e “sociedade civil” - apropriada pelo capital, confundida propositalmente com o terceiro setor. No primeiro caso, ocorre um esvaziamento político, visto que retira da classe trabalhadora o protagonismo de suas lutas e conquistas; já no segundo, ampliam-se as ações promotoras de políticas sociais, via terceiro setor, como se esta fosse neutra na relação entre Estado e mercado (MARTINS, 2009; GROppo, 2010).

A exemplo do que vimos ao analisarmos os documentos, a ideia de desenvolvimento dos sujeitos se concentra na conformação para uma nova sociabilidade do capital (MARTINS, 2009), ou seja, a formação plena decorre não só pela noção de preparação para o mercado de trabalho, mas também pela ideia de garantir aos sujeitos elementos básicos ao exercício pleno da cidadania, por meio da qualificação social.

Assim sendo, o conceito de cidadania emerge com uma aparência positiva, que escamoteia o processo de conformação para a construção de um consenso, em que o conteúdo dessa dita cidadania passa pelo fortalecimento de ideias como voluntariado, empreendedorismo social e, especificamente no campo educacional, aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a ideia de cidadania ancorada numa concepção individualista de sociedade. O “confronto político” cede espaço à ideia de “colaboração social”; os “antagonismos de classe” ao “reconhecimento das diferenças” (NEVES, 2005). Nas palavras de Shiroma e Santos (2014),

Uma nova racionalidade técnica foi disseminada no imaginário social valorizando os esforços individuais classificados como edificantes e empreendedores. A propaganda negativa do Estado, ineficiente e moroso, instigava os indivíduos a agirem por conta própria, sem esperar por ações do poder público, fomentando o individualismo e a investida crescente da iniciativa privada nas políticas públicas. Uma das consequências dessas medidas foi a formação de uma imagem de Estado como um inimigo a ser combatido. (p. 26)

Os CAIC`s, primeira experiência de âmbito federal (LIMA, 2019), tem relação direta com a conjuntura da década de 1990, cuja reforma moral e intelectual instituída pelo governo brasileiro se deu, a partir das orientações expressas nos documentos dos organismos internacionais. Neste sentido, evidenciamos que a concepção de tempo integral está ancorada na ideia de proteção social, ou seja, combater a pobreza e retirar crianças e adolescentes da situação de violência, por meio da escola. A perspectiva de educação integral presente no CAICs fundamenta-se a partir da pedagogia da atenção integral, cujo fundamento está na articulação e atendimento dos sujeitos por meio de serviços básicos, como assistência saúde e educação.

Ao privilegiar as populações em situação de pobreza, enfatiza uma concepção de educação e trabalho ancorada na ideia de preparação para o mercado. Apesar de não suprimir este aspecto, ou seja, a relação entre trabalho e escola, o seu sentido está carregado do ideário neoliberal, de apropriação de uma nova linguagem para se inserir produtivamente no mundo do trabalho, ou se apropriar do mínimo necessário para interagir com este universo.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. (FREITAS, 2014, p. 1090)

Avançando para a primeira década do novo milênio, notamos que ocorre uma reconfiguração das estratégias do grande capital para a manutenção e reafirmação do seu projeto global de expansão. Para isso, são estabelecidas novas metas, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), em consonância com outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, tendo em vista apaziguar conflitos sociais em diferentes partes do globo, aprofundando políticas de combate à pobreza já em curso. Este processo abriu caminho para a reforma do Estado, que proporcionou maior abertura para atuação das ONG´s na execução de políticas sociais.

Ao assumir o papel do Estado como mediador, ou mesmo provedor de serviços básicos para a sociedade, cria-se uma visão falseada da realidade,

reforçando a noção de que as Organizações da Sociedade Civil representam os interesses de todos - inclusive das camadas populares -, no processo de mediação entre Estado e mercado. Na lógica do capitalismo de terceira via, não existem conflitos, contradições entre capital e trabalho: ocorrem desequilíbrios, que precisam ser ajustados mediante a postura colaborativa de todos os setores e sujeitos envolvidos.

Estes atores [**Organismos internacionais**], embora antigos, atuam agora com maior força dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, Ministérios, Congresso Nacional e articulam expressivo apoio da mídia liberal/conservadora, que veicula cotidianamente suas propostas, sem contar o apoio de inúmeras empresas educacionais de consultoria, ONGs e institutos privados. (FREITAS, 2014, p. 1106 – acréscimos nosso)

No Brasil, ganha destaque o CENPEC, que passa a desempenhar função estratégica na conformação de uma concepção de educação integral em tempo integral articulada às demandas dos setores empresarial e financeiro. O CENPEC, enquanto aparelho privado de hegemonia, assume papel fundamental na conformação de uma concepção de educação integral, ou seja, uma perspectiva formativa totalmente alinhada à noção de cidadania como realização individual.

Neste sentido, afirmamos que a promoção de uma ampliação do tempo escolar reproduzindo a lógica e condições materiais vigentes nos estabelecimentos de ensino público, em boa medida, seria uma 'ampliação para menos', ou seja, potencializaria aquilo que já existe de pior nas instituições escolares, contribuindo, negativamente, para a formação escolar dos sujeitos (PARO, 2009; ALGEBAILLE, 2009).

Neste sentido, no contexto de maior atuação do Partido dos Trabalhadores (PT), contraditoriamente, testemunhamos o processo de assimilação de princípios ético-morais oriundos de frações das classes dirigentes ligadas ao setor empresarial e corporações financeiras, por amplas parcelas dos trabalhadores e seus filhos, por meio de processos educativos instituídos através das políticas e programas educacionais fomentados pelo governo federal, em parceria com instituições ligadas ao capital. Neste contexto, a concepção de educação integral presente nas ações do Estado e voltadas à ampliação da jornada escolar para o tempo integral está impregnada dessa lógica, cujo cerne encontra-se na preparação para o mercado de trabalho e também na conformação para uma nova sociabilidade, necessária à

reprodução extensiva do capital. Dessa forma, como pensar em ampliação da jornada escolar diária, num contexto onde amplas parcelas da sociedade se encontravam excluídas dessa instituição?

A principal contribuição desse trabalho é refletir sobre os limites e possibilidades de apropriação do trabalho, em seu sentido ontológico, também no ensino fundamental. Neste sentido, procuramos evidenciar a ampliação do debate para além das questões que envolvem a relação trabalho e educação, presentes nas propostas formativas para o nível médio.

Pensar em tempo integral descolado de um perspectiva formativa que privilegie a centralidade do trabalho incorre no risco de uma ampliação para menos. Mas, o que de fato deve movimentar os governos, mobilizando a sociedade em torno da ideia de aprendizagem ao longo da vida? Essa é uma questão que nos provoca, levando ao epicentro da pesquisa, ou seja, o trabalho enquanto aspecto formativo fundamental é o ponto de inflexão.

Por esta via, argumentamos que a discussão sobre o sentido atribuído ao trabalho nos processos formativos no ensino fundamental não devem ser menosprezadas, na medida em que o seu horizonte também pode ser, no sentido oposto, direcionado à formação omnilateral, ao privilegiar o aspecto ontológico e tendo como horizonte a emancipação social (FRIGOTO, 2012).

Em síntese, concordamos com a afirmativa de que a aprendizagem não deve se restringir apenas à instituição escolar, devendo ser explorada em outros espaços e estabelecendo continuamente uma relação de complementaridade, nos diferentes níveis e modalidades, desde que não se esvazie o sentido sócio histórico dessa instituição, funcionando ela em tempo integral ou parcial. Historicamente, esta é uma luta em que se inserem aqueles que buscam a emancipação humana – raiz das relações entre o Homem, o Trabalho e sua Formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jamerson de; PINTO, Katharine Ninive. (Orgs). **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Pernambuco: Editora Universitária (UFPE), 2013.

ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. 2010. Orientadora Sônia Regina Mendonça.

AMARILHA, Marly. **Infância e literatura: traçando a história**. In: Educação em questão. Natal: EDUFRRN, v.10/11, p.126-136, 2002.

ANTUNES, J; ZWETSCH, P. dos Santos; SARTURI, Rosane C. **As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil**. (anais) EDUCERE, 2017, ISSN 2176-1396.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

_____. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A desertificação neoliberal: (Collor, FHC, Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva. **Concepção de educação integral em propostas ampliação do tempo escolar**. Instrumento R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n.1, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818/1930>>. Acesso em: 20 set. 2015.

BITTAR, Marisa; JR FERREIRA, Amarílio. **A Educação na Rússia de Lênin**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 377-396, abr2011 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 15/11/2019.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931**. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 20 Mai. 2018.

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1934. vol. III. 3ª Ed. Brasília: **Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos**, 2012c.

_____. Constituições Brasileiras: 1937. vol. IV. 3ª Ed. Brasília: **Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos**, 2012d.

_____. Constituições Brasileiras: 1946. vol. V. Brasília: 3ª Ed. **Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos**, 2012e.

BRASIL. MEC. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Extraído de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em 06 de março de 2018.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007c.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b

BRASIL. Resolução n. 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2016c.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 20 de Junho de 2019.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONATO, Náilda M. da Costa; SOUZA, Maria Zélia M. de. **O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876-1894)**. In: COELHO, L. M. C. da C. (org). Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

BULGARELLI, Reinaldo. **Convites de um aprendiz para uma viagem por estradas percorridas e por paisagens novas (e urgentes!)**. In: *Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003 – (17-29)

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral**. In, Em Aberto, Brasília. v. 22, n. 80, 2009.

_____, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. In, Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259

CELLARD, André. A análise documental. POUPART, Jean et al (Orgs) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CENPEC. **Muitos Lugares para Aprender/** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.

_____. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral/ organização CENPEC** – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006.

_____. **Debate: Qual cidade educadora queremos?** In: Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 1, 2005, p. 15-32.

_____. **CENPEC: uma história e suas histórias**. São Paulo: CENPEC/Imprensa do Estado de São Paulo, 2007.

_____. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

_____. **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social; Unicef, 2013.

CENPEC. **Muitos Lugares para Aprender/** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.

CENPEC. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral/ organização CENPEC** – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006.

CENPEC/Prêmio Itaú-Unicef. **Avaliação de percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2008.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: CIAVATTA, M; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

CIAVATTA, M. **Introdução à escola do trabalho, escola nacionalizadora de Deodato de Moraes**. In: TrabalhoNecessário – www.uff.br/trabalhonecessario; ano 13, nº 21, p. 197-221, 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. “História(s) da educação integral”. In: Maurício, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.

CORREIA, Tatiana das Graças. **O USO PÚBLICO DA PALAVRA: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. **Ampliação da Jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006)**. (anais) Anped, 2015.

CÓSSIO, Maria de F.; OLIVEIRA, Antônio C.; SOUZA, Aisllan A. **Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica**. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - ISSN: 1981-8106 http://dx.doi.org/10.18675/1981_8106.vol24.n47.p137-155

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas**. In: LIMA & NEVES (Orgs.) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, pp. 173-200.

CRUZ, Natalia dos Reis (Org.). **Ideias e práticas fascistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. 1ª ed. INEP – Rio de Janeiro, 1969.

FREITAS, Luiz C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. Dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 59-68.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário da educação do campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário da educação do campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: volume 1: introdução ao estudo filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** 1ª ed. Editora: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere: volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo.** 6ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2011.

_____. **Concepção Dialética da História.** 3ª ed. Editora: Civilização Brasileira – RJ. 1978.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo.** 3ª Ed. – Rio de Janeiro - Editora: FGV, 2005.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira (1951-1964).** (Anais) XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO – Memória e Patrimônio. Rio de Janeiro – 19 a 23 de julho de 2010, UniRio.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História.** São Paulo, Companhia das letras, 2013.

_____. **Era dos Extremos: O Breve Século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JUNIOR, J. S. **Omnilateralidade.** *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 5º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 8ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LOSURDO, D. **Contra-História do Liberalismo**. Aparecida – SP. Ideias e Letras, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea editora, 2010.

_____. Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. **Ação Integralista Brasileira**, Varginha, s/d.

MARTINS, A. S. **Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

_____. **Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799-Int.pdf>. Acesso em 10 de maio, as 15:00h, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e ensino**. 4 ed São Paulo. Centauro, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.8, abr.2009.

MINAYO, M. C. **Correntes de pensamento**. In: O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 81-95.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível**. In: Tendências para a educação integral. -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros temas e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI**. Revista Estudos do Trabalho. Ano III, n. 05, Marília, UNESP, 2009, p. 01-31. Disponível em <http://www.estudos do trabalho.org>. Acesso em 06 de março de 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 3ª Ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NETTO, Leila Escorsim. **O Conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica**. – São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lucia. “Brasil Século XXI: Propostas Educacionais em Disputa”. In: LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALMA FILHO, J. C. (org.). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PINHEIRO. **Perspectivas em confronto no campo da educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934)** - Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 23-38, dez. 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola-Comuna**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

_____. **Carta': falas, reflexões, memórias** – informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Ed. nº 1. Brasília: Gabinete, 1991.

_____. **Carta': falas, reflexões, memórias** – informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Ed. Nº 12. Brasília: Gabinete, 1994.

_____. **Carta': falas, reflexões, memórias: o novo livro dos CIEP's** – informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Ed. Nº 15. Brasília: Gabinete, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, Alessandra V. do N. **Pesquisando a relação Educação Integral e(m) tempo integral e currículo no Brasil – período 2000 – 2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** Alessandra V. do N. Rosa; orientadora Maria Inês G. F. Marcondes de Souza; co-orientadora Lígia Martha Coelho da C. Coimbra. – 2016, 250 f. Tese – doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. In: Trabalho, educação e saúde. Fiocruz. Rio de Janeiro, 1(1):131-152, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações** – 10. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R.M.C; CAMPOS, R.F. **Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: BALL, S e MAINARDES, J. Políticas educacionais, questões e dilemas. São Paulo, Cortez editora, 2011 (p.222 – 247)

SHIROMA, E.; SANTOS, F. A. dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo** – livro O que revelam os slogans na política educacional / organização Olinda Evangelista. - 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação comum do homem moderno**. Arte e Educação. Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1971. p.13.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e a crise brasileira**. (Org.) Clarisse Nunes. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 5).

_____. **Aspectos americanos de educação; anotações de viagens aos Estados Unidos em 1927.** (Org.) Clarisse Nunes. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 1).

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos.** (Org.) Clarisse Nunes. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 3).

_____. **Educação e o mundo moderno.** (Org.) Clarisse Nunes. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 9).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos.** – Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul.** Declaração de Incheon Educação. Maio de 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961).** Campinas, SP: Papirus, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif (2002). **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).** Bragança Paulista, EDUSF.

XAVIER, Libânea N.; MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; CHAVES, Miriam W.; OLIVEIRA, Maria T, C, de; LIMA, Cecília N.; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos; BREGLIA, Vera L. A. **Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.