



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

*EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO “NOVO MILÊNIO”:
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA QUAL (CON)FORMAÇÃO?*

Saraa César Mól

Rio de Janeiro
2020

Saraa César Mól

*EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO “NOVO MILÊNIO”:
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA QUAL (CON)FORMAÇÃO?*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Rio de Janeiro
2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

M717 Mól, Saraa César
Educação integral e(m) tempo Integral no "novo milênio": concepções pedagógicas para qual con(formação)? / Saraa César Mól. -- Rio de Janeiro, 2020.
273 f.

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

1. Políticas de desenvolvimento do milênio. 2. Educação integral e(m) tempo integral. 3. Programa Mais Educação. 4. Concepções pedagógicas. I. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.

Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Lígia Martha B. da Costa Coelho

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

Profª. Drª. Vânia Cardoso Da Motta
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Cláudia De Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

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

Profª. Drª. Katharine Ninive Pinto Silva
(avaliadora externa)

Em conformidade com a Resolução n. 5.257 de 25/03/2020 e com a Ordem de Serviço PROPGPI N. 3 de 02/07/2020, essa ata vai somente assinada pela orientadora, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes supracitados.

À minha ancestralidade e à ancestralidade
das trabalhadoras da educação do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Deus, força MAIOR;

Aos bons amigos espirituais que me assistiram em cada momento, especialmente aos orixás e pretos velhos, que estiveram tão presentes na reta final;

À minha orientadora Lúcia Martha, pelo incentivo, ainda no mestrado. Por ter acreditado em mim e, com paciência, me orientado nesses anos... minha eterna orientadora, tão presente, competente e cuidadosa!

Ao meu papai, pelo amor, pela leveza, pelo investimento, por sempre acreditar em mim e me dizer que está tudo bem;

À mamãe, pela vida, por sempre desejar o melhor para mim e me induzir ao crescimento;

À vovó Loló, por todas as ligações, perguntas e positividade. E por aguentar tão fortemente a saudade. À vovó Itinha, pelo amor incondicional. Ao vovô Olavo, pelo cuidado transcendental. Ao vovô Marcos, por se orgulhar de mim do plano Maior. Aos meus tios, tias, primos, primas, pelo apoio, amor e incentivo sempre! À Luiza, ao Cacá, à Ana Júlia, ao Edu e à Amandda, por serem parte de mim. À tia Rose, por todo amor e doação. Ao Sansão, pelo carinho;

Aos colegas da Casa “dos Professores” da UEMG-Carangola, pela amizade, pelas risadas, pelos jantares, aprendizados e pelos doces momentos compartilhados no meu primeiro ano do doutorado. Agradeço especialmente ao Altamiro, por sempre ter me enxergado como especial e por todos os incentivos, sorrisos e boas energias; como também ao Victor e ao Warllon, meus Bets inesquecíveis; ao Emerson, pelo incentivo, cumplicidade e amizade; e à Marcela e à Mônica, por tantas trocas! Aos alunos e às alunas da UEMG, que me “ensinaram” a docência no Ensino Superior; e aos profissionais da educação da Rede Municipal de Carangola, que, por meio da extensão, contribuíram para a minha compreensão sobre a EITI no município;

Às companheiras e aos companheiros do NEEPHI, meu núcleo amado, minha “casa” acadêmica carioca. Especialmente aos queridos amigos Cosme, Ney, Raphael, Alessandra, Júnior, Flávia Paiva e Flávia Martins, pelas trocas e momentos partilhados, pela amizade!

À Renata, grande mentora, por me ajudar em tantos processos e em tantas curas, com tanta generosidade e profissionalismo;

À Tia Arlene, que abriu as portas do Rio, da sua casa e do seu coração para mim;

Ao Felipe, por ter caminhado ao meu lado, tão junto, sendo companheiro inclusive nos minutos finais, me mostrando o quanto Deus olha tão generosamente por mim. Sem você não teria sido possível, gratidão!

À Mena e ao Serginho, “pais” cariocas do meu coração, por todo cuidado e acolhida; por terem aberto as portas do lar de vocês para mim. Pela preocupação, ternura, por cada remédio, comida, bem como pelo respeito;

À Dona Judith, por todas as vezes que me lembrou que “qualquer coisa, estava ali”, por todos os cafés, almoços e olhares carinhosos; e ao Sr. Berlamino, por toda ternura e por ser tão poesia! Obrigada, Fabinho, Kamila e sua família especial.

Ao Cristão, pela sintonia mágica, amorosa, carinhosa.

À professora Janaína, por sempre ter um sorriso carinhoso direcionado a mim, pelo exemplo de competência e por ter me ajudado a conseguir meu primeiro trabalho no Rio, pelo qual também sou grata ao professor Leonardo, ao Miguel, à Carmen Irene, ao Marcelo Magalhães, à Telma Bittencourt e à Anelise, que em todas as oportunidades que teve, “olhou” por mim;

À toda a equipe da CEAD/UNIRIO, local de trabalho querido e colorido, sinônimo de esperança para mim. Agradeço especialmente à Jaqueline, para a qual nenhuma palavra é capaz de significar minha gratidão. Pelo primeiro e por todos os olhares carinhosos e afetuosos direcionados a mim, como também POR TUDO o que fez e faz por mim. “Mamãe Jaque” da minha alma e da vida, sinônimo de abrigo, colo, alimento, aconchego, amparo, amizade. À Dona Vanilda e ao Sr. Irineu, por um carinho a distância, mas tão junto de mim. Obrigada por esse afeto e suporte tão preciosos, por cada palavra de incentivo, por cada arroz, feijão, couve e beterraba recheados de amor e generosidade;

À Lívia, por ter me ensinado a guardar os chicotes e a me permitir. Pelo abrigo, por ter sido Minas no Rio, colo, amizade, força! Por ter me mostrado que a vida no Rio é possível, na Glória e aonde eu quiser!;

Ao Centro Universitário Celso Lisboa, por ter me oportunizado tamanha experiência docente e por ter contribuído para que a vida no Rio fosse mais digna. À Ludmila, pelo primeiro e por todos os olhares confiantes no meu trabalho e tão carinhosos. Aos colegas e companheiros de trabalho da Escola de Formação de Professores, especialmente à Lívia, à Marilene, à Odete, à Vanessa, ao Obertal, à Ana Paula, à Aryanne e ao Júnior. Aos alunos e às alunas da Celso, às crianças da Matriz, por terem sido parte do meu sonho, sujeitos de uma docência instigante, desafiadora e prazerosa!

Às companheiras e aos companheiros do COLEMARX/UFRJ, grupo potente, da luta. Pela acolhida, pelas trocas, pelos ensinamentos. Agradeço especialmente à querida professora Vânia, quem me recebeu com tanto carinho e respeito; como também ao professor Bruno, à Camila, à Maria Carolina e à Helen, por me ensinarem tanto;

À Lia, por me conduzir no caminho do autoconhecimento, do autocuidado, da cura da criança interior, e tantos outros, com tanto profissionalismo, respeito e carinho;

À Márcia Aleixo, pelo trabalho espiritual e pela força;

À doce, forte e querida amiga Ana Paula, como também à Odete e à Vanessa, por me fazerem acreditar no meu poder. Ao Júnior, pelo reencontro, por tantas trocas, sorrisos, carinho, leveza, inspiração!

Ao Miguel, por me despertar...

À Glória e ao Grégora, por serem casa, aconchego e calor;

Aos amigos de longas datas que moram em meu coração e que seguiram comigo, sendo suporte e abrigo, especialmente à Cíntia Ladeira, à Sol, à Jaqueline, à Cíntia Lopes, à Alice, à Yala e à Mônica, à Daniele e à Fátima, por tantas trocas e aprendizados. À Andiará, pela força e amizade. À Mari, por ter chegado há pouco, realizando um pedido meu pra Deus;

À Adriana Garcia, pela conexão, pelo carinho, confiança e ao Pedro, por tanta cumplicidade, ensinamentos e trocas;

À banca querida e competente, composta pelos professores: Dr.^a Kátia Curado, Dr.^a Cláudia Fernandes, Dr. Bruno Adriano e Dr.^a Vânia Motta, por tantas contribuições e por tamanha generosidade na leitura final, para a qual também agradeço às professoras Dr.^a Katherine Ninive e Dr.^a Eliane Ribeiro;

Ao professor Dr. Dermeval Saviani, pela enorme contribuição para o meu trabalho e para a sociedade brasileira;

À Frida e à Aza, pelo amor, pela doação e pela força. Por vocês, tudo!;

Ao povo brasileiro, que possibilitou meus estudos nesses anos do doutorado, tanto na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, quanto na Universidade Federal do Rio de Janeiro;

Ao Rio de Janeiro, violento na energia da beleza e dos desafios, somando em aprendizado... cidade querida que me ensinou a ser mulher adulta, feminista, autêntica, militante dos direitos humanos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar que aspectos de quais concepções pedagógicas pautaram, hegemonicamente, a política de educação integral e(m) tempo integral escolar “do novo milênio” no Brasil, identificando suas possíveis relações com os objetivos sociopolíticos das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Especificamente, buscamos: situar o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, identificando seus objetivos sociopolíticos e a função social atribuída à educação escolar neste contexto; compreender a concepção de educação escolar subjacente à política brasileira de educação integral em tempo integral do Governo Federal no “novo milênio”, identificando que elementos de quais concepções pedagógicas as têm pautado; investigar as concepções, as finalidades e os valores atribuídos à educação integral escolar no âmbito da política educacional brasileira do novo milênio; e compreender os significados sociais que tal política busca construir, bem como a lógica que elege para presidir suas propostas e regulamentações, verificando os métodos, os processos e procedimentos que se sistematizam, por meio das concepções pedagógicas que as perpassam. Empreendemos, para tanto, uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base o materialismo histórico-dialético. No último caso, nos pautamos em documentos normativo-legais da política de educação integral e(m) tempo integral brasileira, especialmente no que tange ao Programa Federal Mais Educação, instituído em 2007 e regulamentado em 2010; em documentos dos organismos internacionais afeitos às PDMs; e em Cadernos Pedagógicos do referido Programa, os quais foram publicados buscando nortear as práticas educativas no contexto de seus macrocampos. Sem desconsiderar as contradições e as mediações subjacentes à adesão das orientações dos organismos internacionais pela burguesia local, o estudo apontou que o Programa congrega uma concepção empresarial de educação integral e(m) tempo integral, tendo em vista uma formação para a administração da pobreza, visando o conformismo e a coesão social, em consonância com os preceitos das PDMs, no movimento de ajuste do capitalismo. Localizamos, nos Cadernos Pedagógicos, métodos, processos e procedimentos afeitos às pedagogias contemporâneas, as quais buscam cimentar a sociabilidade burguesa a partir da crítica à escola e de soluções para questões cotidianas de forma descolada da prática social, engendradas pela própria escola ou, principalmente, “sob a sua responsabilidade”, e não colocando como imprescindível, para isso, um trabalho pedagógico-didático ancorado no campo científico da Pedagogia. Dessa forma, o “mito da integralidade formativa” coincide com uma “camomila para os excluídos” com vistas a uma aparente inclusão por meio do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Políticas de Desenvolvimento do Milênio; Educação Integral e(m) Tempo Integral; Programa Mais Educação; Concepções pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate which aspects of which pedagogical conceptions guided, hegemonically, the policy of integral education and full-time school "of the new millennium" in Brazil, identifying its possible relations with the socio-political objectives of the Millennium Development Policies (MDPs). Specifically, we seek to: situate the neoliberal adjustment process of the 'new millennium', identifying its socio-political objectives and the social role attributed to school education in this context; understand the concept of school education underlying the Brazilian government's integral and full-time education policy in the "new millennium", identifying which elements of which pedagogical concepts have guided them; to investigate the conceptions, purposes and values attributed to integral school education within the scope of the Brazilian educational policy of the new millennium; and understand the social meanings that such a policy seeks to build, as well as the logic that it chooses to preside over its proposals and regulations, verifying the methods, processes and procedures that are systematized, through the pedagogical concepts that permeate them. Therefore, we undertake a bibliographic and documentary research, based on dialectical materialism. In the latter case, we were guided by normative-legal documents of the Brazilian integral and full-time education policy, especially with regard to the "Mais Educação" Brazilian Federal Program, instituted in 2007 and regulated in 2010; in documents of international organizations related to the MDPs; and in Pedagogical Notebooks of the referred Program, which were published seeking to guide educational practices in the context of their macro-fields. Without disregarding the contradictions and mediations underlying the adherence to the guidelines of international organizations by the local bourgeoisie, the study pointed out that the Program brings together a business conception of integral and full-time education, with a view to training for the management of poverty, aiming at conformism and social cohesion, in line with the precepts of the MDPs, in the capitalism adjustment movement. We find, in the Pedagogical Notebooks, methods, processes and procedures related to contemporary pedagogies, which seek to cement bourgeois sociability based on criticism of the school and solutions to everyday issues in a detached way from social practice, generated by the school itself or, mainly, "under its responsibility", and not placing as essential, for this, a pedagogical-didactic work anchored in the scientific field of Pedagogy. Thus, the "myth of formative integrality" coincides with a "chamomile for the excluded" with a view to an apparent inclusion through the "Mais Educação" Program.

Keywords: Millennium Development Policies; Integral Education and Full-Time Education; "Mais Educação" Program; Pedagogical conceptions.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar qué aspectos de qué concepciones pedagógicas guiaron, hegemónicamente, la política de educación integral y la escuela de tiempo completo "del nuevo milenio" en Brasil, identificando sus posibles relaciones con los objetivos sociopolíticos de las Políticas de Desarrollo del Milenio (PDM). En concreto, buscamos: situar el proceso de ajuste neoliberal del "nuevo milenio", identificando sus objetivos sociopolíticos y el rol social que se le atribuye a la educación escolar en este contexto; comprender el concepto de educación escolar que subyace a la política de educación integral y en tiempo completo del gobierno brasileño en el "nuevo milenio", identificando qué elementos de qué conceptos pedagógicos los han guiado; investigar las concepciones, propósitos y valores atribuidos a la educación escolar integral en el ámbito de la política educativa brasileña del nuevo milenio; y comprender los significados sociales que dicha política busca construir, así como la lógica que elige para presidir sus propuestas y normativas, verificando los métodos, procesos y procedimientos que se sistematizan, a través de los conceptos pedagógicos que los permean. Por ello, emprendemos una investigación bibliográfica y documental, basada en el materialismo histórico-dialéctico. En este último caso, nos guiamos por documentos normativos-legales de la política educativa brasileña de educación integral y en tiempo completo, especialmente en lo que respecta al Programa Federal "Mais Educação", instituido en 2007 y regulado en 2010; en documentos de organismos internacionales relacionados con los PDM; y en los Cuadernos Pedagógicos del referido Programa, que fueron publicados buscando orientar las prácticas educativas en el contexto de sus macrocampos. Sin desconocer las contradicciones y mediaciones que subyacen al apego a los lineamientos de los organismos internacionales por parte de la burguesía local, el estudio señaló que el Programa conjuga una concepción empresarial de la educación integral y en tiempo completo, con miras a la formación para el manejo de la pobreza, apuntando al conformismo y la cohesión social, en línea con los preceptos de los PDM, en el movimiento de ajuste capitalista. Encontramos, en los Cuadernos Pedagógicos, métodos, procesos y procedimientos relacionados con las pedagogías contemporáneas, que buscan cimentar la sociabilidad burguesa a partir de la crítica a la escuela y las soluciones a los problemas cotidianos de manera desvinculada de la práctica social, generada por la propia escuela o, principalmente, "bajo tuya responsabilidad", y no colocando como imprescindible, para ello, un trabajo pedagógico-didáctico anclado en el campo científico de la Pedagogía. Así, el "mito de la integralidad formativa" coincide con una "manzanilla para los excluidos" con miras a una aparente inclusión a través del Programa "Mais Educação".

Palabras claves: Políticas de Desarrollo del Milenio; Educación Integral y en Tiempo Completo; Programa "Mais Educação"; Concepciones pedagógicas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Mundial
CAP – Caderno de Acompanhamento Pedagógico
CAL – Caderno de Alfabetização e Letramento
CCM – Caderno de Comunicação e uso de Mídias
CCD – Caderno de Cultura Digital
CCA – Caderno de Cultura e Artes
CDH – Caderno de Direitos Humanos
CEA – Caderno de Educação Ambiental
CEE – Caderno de Educação Econômica
CEL – Caderno de Esporte e Lazer
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CCN – Caderno no Campo de Investigação das Ciências da Natureza
CPS – Caderno de Promoção da Saúde
CF - Constituição Federal
COLUNI - Colégio de Aplicação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EAP – Estratégia de Assistência ao País
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI – Fundo Monetário Internacional
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 Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT - Ministério da Ciência e da Tecnologia
MD - Ministério da Defesa

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME - Ministério do Esporte

MEC - Ministério da Educação

MINC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU - Nações Unidas

OSCIP - Organização da sociedade civil de interesse público

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDMs – Políticas de Desenvolvimento do Milênio

PMEd - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PREAL - O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

PT - Partido dos Trabalhadores

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Direitos Humanos e Cidadania

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Descritores do Estado do Conhecimento.....	27
QUADRO II – Documentos Normativo-Legais.....	35
QUADRO III – Documentos dos Organismos Internacionais.....	36
QUADRO IV – Cadernos Pedagógicos do PMed.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A “HUMANIZAÇÃO DO CAPITALISMO”: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS.....	44
1.1. Capitalismo dependente e países periféricos: subsídios para entender seu processo na formação social brasileira.....	45
1.2. A ampliação do Estado nas sociedades do tipo “ocidental”.....	49
1.3. O “mito do Neoliberalismo”: o “velho sob aparência do novo” e as especificidades do contexto brasileiro, nos anos 1990.....	52
1.4. A “Humanização do Capital”: o Neoliberalismo de Terceira Via no “Novo Milênio”.....	62
2. EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO: A EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE E A EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO SOCIAL.....	72
2.1. Da Educação para o Emprego à Educação para a Empregabilidade: a vulnerabilidade do capitalismo nos anos 1990.....	73
2.2. A Educação Escolar no Novo Milênio: a “camomila” dos excluídos.....	84
2.3. Concepções pedagógicas e as necessidades do capital na escola pública.....	96
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL ESCOLAR NO NOVO MILÊNIO: ESTRATÉGIA DE CONFORMAÇÃO SOCIAL?.....	121

3.1. Educação Integral e(m) Tempo Integral: ‘consenso’ contemporâneo, múltiplos sentidos?.....	121
3.2. Educação Integral e(m) Tempo Integral Escolar e Dispositivos Normativos em Nível Federal no Brasil: o <i>Programa Mais Educação</i> em questão.....	127
3.2.1. <i>Mais Tempos Educativos</i> : a concessão burguesa no novo milênio.....	128
3.2.2. <i>Novos Espaços Educativos “sob a responsabilidade da escola”</i> : a romantização dos territórios.....	136
3.2.3. <i>Articulações</i> para uma educação integral e(m) tempo integral escolar: intersectorialidade, colaboração e o mito da integralidade formativa.....	139
3.2.4. Do conhecimento à sociabilidade: a educação integral e o combate à ‘carência cultural’.....	151
3.2.5. Propósitos formativos no <i>Programa Mais Educação</i> : a integralidade fragmentada	
3.2.6. Permanência na escola “comunitária”: fator de ‘segurança social’?.....	155
3.3. Considerações sobre (con)formação e educação escolar.....	166
4. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: QUE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PARA QUAL (CON)FORMAÇÃO?.....	169
4.1. O Mito da Integralidade Formativa e a Formação para a Coesão Social: a dimensão da filosofia da Educação nos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação	170
4.2. A camomila dos excluídos incluídos em <i>Mais Educação</i> : uma questão de método? A dimensão da Teoria da Educação nos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação.....	193
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS?.....	244

INTRODUÇÃO

Já na infância, a educação escolar movimentava meus interesses. Invadia-me um desejo de estar no lugar de minha professora da 1ª série do Ensino Fundamental e por isso, em casa, brincava de ser a Tia Ana Luiza, como também professora Helena da novela Carrossel, que eu assistia no ano de 1994. A princípio, o espaço era uma “mini sala de aula”, providenciada pela minha mãe na casa dos meus avós maternos.

Nos finais de semana, era minha casinha de bonecas, na fazenda dos meus avós paternos, que se transformava em escola, apesar da minha avó dizer: “Saraa, isso é casinha, não escola!”. As paredes azuis da dorna do meu avô no terreiro de café também se transformavam em quadro-negro. Assim eu “dava aulas” para alunos invisíveis ou para bonecos (as). Mas o mais divertido era quando eu podia ir à fazenda “dar aula” para os trabalhadores da fábrica do meu avô, os quais, quase sempre se incomodavam com a minha presença naquele horário do almoço, debaixo do pé de manga. Ao findar da fábrica, seus cômodos transformaram-se em “salas de aula” e os alunos eram algumas meninas, filhas de trabalhadoras da vizinhança, para as quais eu “lecionava”.

Seja na mini sala de aula, na casinha de bonecas, no terreiro de café, debaixo do pé de manga, ou nos cômodos da antiga fábrica; seja para alunos invisíveis, para bonecos ou para os trabalhadores da fábrica, o que me importava era trabalhar os conhecimentos que, em minha mente, a escola tinha por função propiciar aos alunos.

Já nas férias do Ensino Médio solicitava autorização para “estagiar” na Educação Infantil da escola onde eu estudava e lá, eu “brincava” de ser professora de verdade.

Durante muito tempo brinquei de ‘escolinha’ até que, finalmente...

...inicie o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e foram as discussões na disciplina “Antropologia e Educação”, no ano de 2009, que me despertaram para o que mais me instigava em relação à escola: a falta de interesse dos alunos por aquele espaço institucionalizado (DAYRELL, 1996).

Nesse momento, comecei a buscar razões para essa e outras inquietações, até me deparar com uma discussão sobre a temática da educação integral, passando a presumir que a falta de interesse dos alunos pela escola poderia estar atrelada ao fato desta instituição não contemplar todas as dimensões da formação humana, uma das possibilidades a que essa autora se referia para explicá-la.

Foi a partir dessa inquietação que desenvolvi uma pesquisa, em 2010, no âmbito de uma pós-graduação *lato sensu*,¹ com vistas a investigar se o trabalho de orientação educacional no Colégio de Aplicação (CAP-COLUNI) da UFV, contribuía para uma educação integral. Os resultados evidenciaram que tal trabalho contemplava outras dimensões de formação humana, para além dos conteúdos trabalhados nas aulas.

Foram os encontros e os estudos posteriores que me elucidaram as vertentes e as disputas em torno das concepções de educação integral e(m) tempo integral, permitindo-me adotar o referencial teórico condizente com minhas inquietações. Muito me chamou a atenção a palestra proferida pela professora Lígia Martha Coelho, em 2012, na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, sobre a educação integral e(m) tempo integral. Tais apontamentos foram ao encontro de minhas inquietações acerca da necessidade da educação integral escolar considerar, além de uma formação mais ampla, as especificidades da função da escola.

O interesse por esta temática foi, assim, ganhando corpo, e me levou à inscrição para o mestrado em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sede do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), com um projeto que visava investigar a relação entre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia destas universidades e a multidimensionalidade dos alunos com os quais os licenciandos se deparariam em sua atuação profissional, no âmbito escolar. Por questões práticas e materiais, cursei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ – onde ingressei em 2013 - sob orientação do professor Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira e sob a coorientação da professora Dr^a. Lígia Martha Coelho, coordenadora do NEEPHI/UNIRIO, desde a sua fundação.

A experiência como bolsista no Observatório da Educação Integral, projeto de pesquisa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e desenvolvido pelo grupo Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), e a frequência no NEEPHI (UNIRIO) me levaram à reformulação do projeto de pesquisa², que passou a ter, como objetivo, analisar a concepção de educação integral em tempo integral do *Programa Mais Educação* (PMEd),

¹Em Supervisão Educacional, Inspeção Escolar e Orientação Educacional, na Faculdade de Educação em Viçosa (FDV).

²Doravante intitulado “*Programa Mais Educação: mais de qual educação?*”.

a partir de sua base histórico-conceitual e legal, verificando como ele se materializava³ numa escola pública do município de Ponte Nova, situado em Minas Gerais. Os resultados apontaram, dentre outros fatores, uma tendência à secundarização do conhecimento sociohistoricamente construído na proposta do PMEd e em sua concretização na escola pesquisada o que, para mim, desfigurava a escola como instância formativa e possível esteio de prática educativas progressistas.

O exercício da docência na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – unidade Carangola, nos anos de 2015 e 2016, viabilizou o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão em que a temática da educação integral e(m) tempo integral foi sempre norteadora, possibilitando sua discussão junto a estudantes de várias licenciaturas, bem como com sujeitos envolvidos na implementação do *Programa Mais Educação* (PMEd), nesse mesmo município.

Assim, a preocupação com a temática, principalmente considerando sua especificidade no contexto escolar, tem sido foco dos meus estudos, pesquisas e produções científicas desde 2011 e me levou à inscrição no doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, onde ingressei em 2016, a princípio com o intuito de investigar a influência das orientações internacionais para a diversidade cultural na concepção de educação integral e(m) tempo integral do PMEd e suas implicações para uma educação integral sociohistoricamente referenciada.

Os estudos, já no final do mestrado, vinham me suscitando questionamentos sobre os limites de uma educação intercultural, nos moldes do PMEd, para uma educação integral e(m) tempo integral entendida como o trabalho com o conhecimento sociohistoricamente construído e a intencionalidade que comporta a educação escolar (COELHO 2014), concepção com a qual me afino e me comprometo.

É a partir deste foco que venho aprofundando meus estudos sobre educação integral e(m) tempo integral e tal aprofundamento, se deu principalmente a partir: (1) dos estudos a partir da disciplina “Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral”, cursada no segundo semestre do primeiro ano do doutorado (2016/2); (2) da mediação pedagógica exercida na disciplina Tempo Ampliado e Educação Integral no Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da UNIRIO, via Consórcio CEDERJ, sob a coordenação da professora Lígia Marta, desde 2018; (3) do contato e dos estudos junto ao Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX), da Universidade

³No ano de 2014.

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no segundo semestre de 2017; (3) dos estudos realizados a partir das disciplinas Educação Brasileira e Estudos em Gramsci, que me levaram a reformular o projeto e a buscar mais autores que dialogassem com meus questionamentos, especialmente a partir do contato e da leitura da tese da professora doutora Vânia do Cardoso Motta (2007), que discute a face mais humana atribuída ao capital a partir da ideologia do capital social no contexto das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs).

Os estudos realizados nesses contextos fundamentaram os debates sobre a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais de países periféricos/dependentes (MENDES, 2010; FERNANDES, 1968, 2008), do envolvimento do setor privado na materialização de tais orientações (MARTINS, 2008; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011) sob os auspícios do Estado Educador para o aprimoramento dos mecanismos de hegemonia (GRAMSCI, 2001; NEVES, 2005) incluindo, no caso brasileiro, as políticas de educação integral e(m) tempo integral (SILVA, 2014). Também me levaram a uma melhor compreensão da importância dos contextos político-social, econômico e cultural nesse debate que envolve a educação em geral, a educação escolar e as políticas que se implantam em nome do ‘avanço da qualidade’ educacional (COUTINHO, 2006a; MOTTA, 2007; 2012).

Foi esse debate que me conduziu à reconstrução do meu problema de pesquisa, levando em consideração o fato de que, para analisar a educação, é preciso considerá-la como constituída e constituinte de um projeto de sociedade, no caso do Brasil, dividida em classes, frações de classe, grupos sociais desiguais e com marcas históricas bastante significativas. A análise implica, ainda, a compreensão de que essa definição se dá no embate entre hegemonia e contra hegemonia, que ocorre em todas as esferas da sociedade e que não pode ser tomada isoladamente, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória (FRIGOTTO, 2009).

Essa noção da multidimensionalidade do processo educativo foi favorecida quando da docência no Núcleo 1 nos cursos de licenciatura do Centro Universitário Celso Lisboa, nas disciplinas inscritas nos campos da História da Educação, da Filosofia da Educação, da Epistemologia e Educação e da Antropologia e Educação. Fundamentaram esse diálogo entre as áreas, os estudos de Saviani (2005), que localiza, nas concepções pedagógicas, dimensões relacionadas à filosofia da educação e à teoria da educação, tendo em vista uma prática educativa socialmente determinada.

Nesse contexto me pergunto: como nos mover no campo específico da educação escolar na contemporaneidade, quando esse cenário que apresento procura emergir, a contrapelo dos “acontecimentos”, sendo constantemente colocado em xeque?

A análise da questão enunciada passa pela compreensão da função que a educação escolar vem assumindo a partir das mudanças que vêm se processando mundialmente no modo de produção social capitalista, de forma mais contundente nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do “novo milênio”⁴.

Nesse contexto compreendemos, com Libâneo (2010), que as práticas educativas materializadas nas escolas são vinculadas à prática social global; portanto, subordinadas a interesses engendrados na dinâmica de relações existentes entre grupos e classes sociais, sendo sempre expressão de uma determinada forma de organização dessas relações sociais.

Consideramos a educação no cenário de ajuste do capitalismo a partir dos anos 2000, o que constitui-se desdobramento das mudanças ocorridas no final do século anterior, especialmente a partir da crise mundial de acumulação do capital da década de 1970, que gerou o desmantelamento do Estado de bem estar social na Europa e do modelo fordista-taylorista da organização produtiva. Também levamos em conta a consequente inserção das políticas neoliberais que têm, como foco, a diminuição dos gastos sociais sob a vigência do Estado Neoliberal, sobre o que, autores como Motta (2006; 2007; 2012), Frigotto (2010), Paulani (2006), Anderson (1995), Carinhato (2008), Neves (2005), entre outros, contribuem na contextualização⁵.

Nessa perspectiva, em que a educação escolar toma assento, é imperioso considerar o papel incisivo dos organismos internacionais no ajuste estrutural dos Estados à nova ordem econômica e política internacional, pois eles vêm atuando e influenciando as ações a serem realizadas em diversos setores, notadamente o educacional. Motta (2006; 2012); Frigotto (2010), Evangelista, Marcondes e Shiroma (2007), bem como Shiroma, Campos e Garcia (2011), contribuem nesse debate evidenciando, inclusive, que tais orientações não são assimiladas de forma mecânica, mas são alvo de disputas e negociações, conforme a correlação de forças que se estabelece na sociedade.

⁴A expressão é utilizada entre aspas neste trabalho por fazer alusão às “políticas de desenvolvimento do milênio” (PDMs), que constituem-se materialização das alterações operadas nas abordagens das políticas públicas para os países “de capitalismo dependente” na virada do século, assim como definiu Motta (2007).
⁵Coutinho (2006a) e Fontes (2006) revisitam importantes categorias desenvolvidas por Gramsci, as quais nos ajudam na compreensão da especificidade desse Estado Neoliberal no Brasil.

É preciso considerar, ainda, as especificidades com as quais operam, nesse contexto, os países de capitalismo dependente, tais como o Brasil, e que reforçaram sua dependência em relação aos países centrais, sobre o que Cardoso (1995), Lima (2005) e Fernandes (1968, 2008) também discutem. Neves (2005) salienta que o aprofundamento do modelo neoliberal no Brasil, a partir dos anos 1980, se deu sob a vigência de um Estado Educador mais atuante, num processo de redefinição de práticas que visam educar para o consenso, de acordo com os interesses do capital, tanto nacional quanto internacional, estabelecendo uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar o projeto neoliberal de sociabilidade. Trata-se de uma Pedagogia da Hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005), considerando a ampliação do Estado nos moldes proferidos por Gramsci (2001), Motta (2006; 2007; 2012) e Mendonça (2014).

Consideramos, ainda, as alterações na função desse Estado, em função das novas necessidades do capitalismo no contexto da crise do neoliberalismo dos anos 1990, a partir da qual desenvolveram-se as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs), discussão apoiada em Motta (2006; 2007, 2011, 2012), Giddens (2001), Fukuyama (1996), Putnan (1996), Lima e Martins (2005) e Neves (2005), tendo em vista a ressignificação das relações entre o público e o privado na eliminação da resistência social à ordem burguesa incitada pelo Estado impulsor de uma nova cultura cívica, promotora da governabilidade e da coesão social (LIMA; MARTINS, 2005).

Mas, onde se situa a escola nesta configuração? O fato é que, conforme Gramsci (2001⁶ *apud* NEVES; SANT'ANNA, 2005), esta instituição é o mais importante dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, no bojo da qual ações educativas intencionais se desenvolvem. E como essa instituição – a escola – vem se configurando, neste cenário contemporâneo? Quais funções sociais vêm assumindo? Para Algebaile (2009), foi sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso⁷ (FHC), entre 1995 e 2002, que a política educacional neoliberal se delineou e possibilitou a ampliação das funções da escola às custas de ‘encurtamentos’ na educação e nas políticas sociais, movimento esse que caracterizou seu ‘robustecimento’, ou seja, a atribuição de mais tarefas e atividades à instituição escolar pública, em detrimento do trabalho com o conhecimento. Observa-

⁶GRAMSCI, Antonio. V. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlo Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Orelha de Luiz Werneck Vianna. Quarta capa de Michael Löwy. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394 p.

⁷Embora o marco do neoliberalismo no Brasil ter se dado no governo de Fernando Collor de Mello (1990) (MARCONDES; SHIROMA, 2007), e as primeiras mudanças de peso terem se dado ainda no governo Itamar Franco (1992-1995) (PAULANI, 2006).

se, nesse período, conforme Evangelista, Marcondes e Shiroma (2007), um reajuste da Teoria do Capital Humano, para a qual a educação é fator de competitividade⁸. Neves et al (2015), Gentili (1998), Frigotto (1986, 2010), Shiroma e Evangelista (2006) e Falleiros e Neves (2015) nos ajudam na compreensão dessa ressignificação da função da escola, que se desloca do emprego para a empregabilidade, alterando as demandas de caráter coletivo para a lógica econômica privada, assentada na competitividade, na individualidade, na empregabilidade (GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 1986).

Nesse contexto, é imperioso discutir a especificidade da função da escola no bojo das PDMs, diante da necessidade de transmissão de mensagens de solidariedade, colaboração, harmonia na sociedade civil, rumo à coesão social. Motta (2008, 2011, 2012), Shiroma, Campos e Garcia (2011), Evangelista e Shiroma (2006), Zanardini (2014), Motta e Andrade (2020) são convidadas aos debates, entendendo o processo apresentado por Motta (2008) como re-rejuvenecimento da teoria do capital humano, da integração para o conformismo, num contexto de empresariamento de novo tipo da educação (MOTTA; ANDRADE, 2020). O lema educação para a competitividade/empregabilidade é deslocado para o da educação para o “combate” à pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Partimos do trabalho de Motta (2005; 2006; 2007; 2008; 2012), nessa perspectiva que discute a mudança de foco na educação escolar a partir do novo marco de ajustes em âmbito superestrutural na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio. Trata-se das políticas de desenvolvimento do novo milênio (PDMs), engendradas pelos organismos internacionais no processo de crise do capitalismo, em finais da década de 1990.

A autora explica que, por esse viés, a administração da pobreza não deveria mais se dar sob bases estritamente econômicas, mas sim enfatizando também os âmbitos social, cultural, e institucional. Ao introduzirem mecanismos hegemônicos de função de direção intelectual e moral, embasadas em teses como a teoria do capital social, as políticas engendradas dentro desse caminho ideológico têm conduzido a um processo de educação para o conformismo. Nas palavras de Motta (2005):

(...) as orientações do Banco Mundial, respaldadas por outros órgãos multilaterais, mantêm o foco na educação, sustentando a tese de gerar capital humano, de acordo com o eixo dos princípios da contrarreforma

⁸Freitas (2014) também trazem importantes contribuições nesse sentido, procurando evidenciar o projeto de sociedade por trás de tal pretensão educacional.

do Estado: flexibilidade, desregulamentação e descentralização. Na última virada do século, como visto, a fim de se realizar uma alegada consolidação de uma sociedade solidária, à educação foi atribuída outra função: a de gerar capital social para a consolidação de uma sociedade solidária às camadas mais pobres da população, compondo as orientações de estabilização política para o desenvolvimento sustentável (MOTTA, 2005, p. 285).

Nesse sentido, Motta afirma que as atribuições da escola são ‘alargadas’ e a ação propriamente pedagógica é restringida em seu caráter político, podemos dizer, num sentido emancipatório. Percebemos a presença dessa nova dinâmica conferida à educação no processo de ajuste neoliberal - com base em um discurso de ‘sociedade solidária’ – ainda no projeto de educação do governo Lula⁹, entre 2003 e 2011. Referimo-nos, mais especificamente, a um momento em que personalidades e representantes de empresas brasileiras propuseram um ‘compromisso’ que teve a adesão do governo federal - o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, bastante presente em ‘compromissos’ da sociedade civil para com a educação pública.

A partir dessa função social da escola ‘interessante’ ao capital, formatada pelas orientações de organismos internacionais, consideramos significativo nos atentar para os aspectos das concepções pedagógicas que pautam as políticas públicas educacionais deste período, no sentido de delinearem finalidades pedagógicas que se fundam nos objetivos sociopolíticos do projeto burguês de sociabilidade e que, de certa forma, vão conformar práticas materializadas nas escolas públicas.

Duarte (2001, 2010), Ramos (2010) e Saviani (2007b, 2008) caracterizam as concepções pedagógicas hegemônicas a partir dos anos 1990, que assumem novos sentidos porque em sintonia com o universo ideológico contemporâneo, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais (DUARTE, 2010). Tais concepções são vistas como ressignificação daquelas hegemônicas, tanto nos anos 1930 (Pedagogia Nova) como nos anos 1970 (Pedagogia Produtivista, mais particularmente, tecnicismo educacional). Saviani (2007b, 2013), Libâneo (2010), Loureiro e Della Fonte (2003), Della Fonte (2010), bem como Freitas (2014) contribuem no debate sobre as concepções pedagógicas na educação escolar contemporânea.

⁹ Apesar do esforço do empresariado, desde os anos 1990, para a produção da novasociabilidadeadequada aos interesses do capital, articulando o discurso da eficácia empresarial ao da justiça social (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

Percebemos, assim, que é sob a ressignificação de pressupostos políticos e pedagógicos que as concepções pedagógicas ‘interessantes’ ao capital têm alcançado hegemonia, deixando de lado, em suas premissas, a consciência dos determinantes sociais, a clareza da relação entre educação e sociedade, de dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. E entendemos, deste modo, ser preciso considerar as mudanças subjacentes à função da educação escolar, no contexto do movimento do neoliberalismo, ponderando as relações que se estabelecem entre a burguesia internacional e nacional, bem como os movimentos de resistência que subjazem a essa ‘estrutura social’.

É nesse contexto de mudanças estruturais alicerçadas na sociedade civil que a educação escolar passa a conter propostas de ampliação da jornada no Brasil; e é com a consolidação do ‘Movimento Todos pela Educação’¹⁰, que conduziu a elaboração do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que a oportunidade de mercado para a ampliação da jornada escolar se confirmou, por meio de várias organizações, entre elas, as não governamentais. Em outras palavras, a partir dessa ideia de “todos pela educação” numa sociedade solidária, políticas e propostas de ampliação da jornada escolar/educação em tempo integral têm apresentado seus contornos, ancoradas à ideia de ‘educação integral’. Entre elas, destacamos o *Programa Mais Educação* (PMEd), iniciativa federal na direção da educação integral e(m) tempo integral, cuja implantação e implementação deu-se, no país, durante os anos de 2008 a 2016. Tal *Programa* constituiu-se como uma das ações do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), lançado em 2007.

Anteriormente ao PMEd foram dois os programas municipais cujas propostas atrelaram a ampliação da jornada escolar a uma concepção de educação afinada a esses pressupostos e projetos de sociedade (capitalista) e de homem (‘sociável’), que “inspiraram” o programa de educação integral e(m) tempo integral do governo federal. Estamos nos referindo ao *Programa Bairro-Escola*, implementado em 2006, no governo de Lindenberg Farias (PT), no município de Nova Iguaçu (RJ), e ao *Programa Escola Integrada* (PEI), também implantado em 2006, desta vez na cidade de Belo Horizonte (MG), sob a gestão de Fernando Pimentel (PT).

A proposta de tais *Programas*, em linhas gerais, associa a integralidade da formação do ser humano a um projeto de escola que parte da realidade da comunidade na qual ela se insere; do entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades,

¹⁰Nos apoiaremos em Martins (2008) para entendermos melhor tal “movimento”.

valorizando a diversidade e buscando articular os “saberes comunitários” aos “saberes escolares”, a partir da ideia de participação da sociedade civil e do potencial educativo da cidade, encarada como “educadora” para o provimento das atividades.

Partindo, então, de nosso interesse de pesquisa pela temática da educação integral e(m) tempo integral e, ainda, dos estudos de Motta (2006; 2007; 2012) acerca das PDMs para os países de “capitalismo dependente” como ‘possibilidade’ de entendimento de funções mais ampliadas para a educação escolar, o estudo em pauta parte do seguinte **problema**: Que aspectos, de quais concepções pedagógicas, têm pautado a educação escolar na contemporaneidade e, mais especificamente, a política de educação integral e(m) tempo integral brasileira, no ‘novo milênio’, considerando as possíveis relações entre seus objetivos e às necessidades sociopolíticas postas pelas PDMs?

Nosso **objetivo**, que se inscreve na articulação entre as áreas da Ciência Política e da Educação, é investigar os aspectos das concepções pedagógicas que hegemonicamente pautaram a política educação integral e(m) tempo integral escolar “do novo milênio” no Brasil, identificando suas possíveis relações com os objetivos sociopolíticos das PDMs.

Especificamente buscamos: (1) situar o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, identificando seus objetivos sociopolíticos e a função social atribuída à educação escolar neste contexto; (2) compreender a concepção de educação escolar subjacente à política brasileira de educação integral e(m) tempo integral do governo federal no “novo milênio”, identificando que elementos de quais concepções pedagógicas as têm pautado; (3) investigar as concepções, as finalidades e os valores atribuídos à educação integral escolar no âmbito da política educacional brasileira do novo milênio e (4) compreender os significados sociais que tal política busca construir, bem como a lógica que elege para presidir suas propostas e regulamentações, verificando os métodos, os processos e procedimentos que se sistematizam, por meio das concepções pedagógicas que as perpassa.

Partimos de um pressuposto de pesquisa que considera a política de educação integral e(m) tempo integral, no Brasil, como integrante das orientações dos organismos internacionais relacionadas às políticas de desenvolvimento do milênio (PDMs). Entendemos, nessa lógica, que a concepção subjacente à referida política é construída a partir da agenda desses organismos, no intuito de inserir mecanismos de alívio à pobreza e controle das possíveis tensões, associados não apenas à questão da renda, mas à autonomia, à segurança e à oportunidade, num processo de fortalecimento da sociedade

civil para a transmissão de mensagens de colaboração, solidariedade, harmonia, visando a coesão social.

O processo de negociação para atendimento a essas orientações tem construído programas de educação integral e(m) tempo integral sob a égide de aspectos de concepções pedagógicas hegemônicas no século XX, em versões ressignificadas, que atendem a um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo, no processo de ajuste neoliberal do “novo milênio”. Isso se dá num contexto de exacerbação das contradições que no plano ideológico implementa-se como um processo de re-rejuvenescimento da teoria do capital humano, visando à conformação social (MOTTA, 2012), a partir do qual identificamos aspectos de concepções pedagógicas que pautam a educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio.

Tais concepções sistematizam pedagogicamente elementos relacionados a um ser humano solidário, incluído, que se forma a partir de conhecimentos fluidos, interculturais (mas avaliativos), visando práticas educativas mais afeitas à vida dos alunos; tendo em vista a promoção do consenso para tal educação; porém, a partir de elementos afeitos à teoria do capital social. Dessa forma, esse discurso mascara o apassivamento requerido para esse ser humano e a negação dos conhecimentos sócio historicamente construídos, bem como a impossibilidade de práticas educativas pautadas numa educação integral na sociedade capitalista.

Entendemos que este estudo atuará no sentido de contribuir para as discussões no campo da produção científica sobre a educação integral e(m) tempo integral, o qual, embora em crescimento nos últimos anos, especialmente após a instituição do PMEd, nos parece carecer de estudos que problematizem a transformação dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino – pois tal é o papel da Pedagogia (LIBÂNEO, 2013) – procurando investigar como essa articulação se materializa, especialmente no que tange ao PMEd.

No intuito de corporificar a reflexão exposta no parágrafo anterior, procuramos dialogar com os trabalhos de Silva e Silva (2012, 2013, 2014), que identificam no PMEd a ressignificação do escolanovismo e do tecnicismo, sob os moldes do neoescolanovismo e do neotecnicismo respectivamente, mas perguntamos, apoiados em Motta (2012): Quais as especificidades de um milênio que busca aportes na educação para “se desenvolver” sob a baliza de uma teoria que rejuvenesce a teoria do capital humano, alargando as atribuições da escola e restringindo a dimensão política em que insere a ação pedagógica?

Buscamos, ainda, contribuir para com os estudos sobre a Pedagogia, que por ser “[...] um campo do conhecimento sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”, vem perdendo prestígio e espaço acadêmico, já que o pedagógico refere-se “a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2012, p. 29 e 30). Libâneo (2012), entre outros, reconhece que as práticas educativas não suportam mais certezas absolutizantes, mas enxerga a impossibilidade da Pedagogia ceder ao relativismo ético, pois para ele “o trabalho pedagógico não pode eximir-se de uma determinação de sentido da práxis educativa, já que intervém no destino humano, na formação e no ser humano dos educandos” (2012, p. 192).

Visando, ainda, justificar a nossa proposta de estudo, reconhecemos, com Frigotto (2000), a importância do(s) problema(s) de pesquisa, o que pode nos levar a identificar diferentes perspectivas de análise, conclusões alcançadas pelo conhecimento anterior, possibilitando a indicação de premissas de avanço do novo conhecimento.

Romanowski e Ens (2006), na área da Educação, enfatizam a ausência de estudos de cunho bibliográfico que mapeiem, desvendem e examinem o conhecimento já elaborado, de forma a revelarem, tanto os temas mais focalizados, quanto os que ainda estão silenciados, fomentando futuras pesquisas. Para os autores, esses levantamentos propiciam a apreensão da amplitude do que vem sendo produzido em uma determinada área, campo ou temática de estudo. O “Estado da Arte” é um exemplo de pesquisa dessa natureza e constitui-se como um mapeamento que desvenda e examina o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques mais investigados e as lacunas existentes. Os estudos sobre a produção recebem tal denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, no que concerne aos diferentes aspectos que geraram produções¹¹. Num sentido mais restrito, o estudo que aborda apenas um setor das produções sobre o tema estudado é denominado de “Estado do Conhecimento”.

Nesse entendimento, a fim de conhecer o que já foi produzido no âmbito da relação *educação integral e tendências/correntes/teorias*¹² pedagógicas contemporâneas,

¹¹Para a realização da pesquisa do tipo “estado da arte” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses de uma determinada área, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área (ROMANOWSKI E ENS, 2006).

¹²Os termos concepções pedagógicas (SAVIANI, 2005), pensamento pedagógico (SAVIANI, 2007b), correntes pedagógicas (LIBÂNEO, 2013); (RAMOS, 2010) e teorias pedagógicas (DUARTE, 2014) são utilizados, neste estudo, como sinônimos, com base nos autores citados.

realizamos um levantamento exploratório, tendo como referência o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para tanto, partimos dos descritores “tendência(s) pedagógica(s)”; “tendências pedagógicas contemporâneas”; “corrente(s) pedagógica(s)”; “teorias pedagógicas” e “*Programa Mais Educação*”.

Foi então adicionado o descritor *educação integral* no título e nos resumos dos trabalhos encontrados. Num segundo momento, procedemos ao inverso: digitamos o descritor *educação integral* e procuramos, nos títulos e resumos dos trabalhos, os demais descritores já citados. Finalmente, quando digitamos o descritor¹³ “*Programa Mais Educação*”¹⁴, buscamos os demais descritores já enunciados.

Ressaltamos, porém, que nem todos os trabalhos possuíam seu detalhamento, como, por exemplo, o resumo. O quadro I a seguir, apresenta o quantitativo dos trabalhos encontrados; o quantitativo disponível com o detalhamento e o quantitativo dos trabalhos que entraram para o banco deste projeto:

QUADRO I
DESCRITORES DO ESTADO DO CONHEIMENTO

Descritor	Quantitativo de trabalhos levantados	Quantitativo de trabalhos disponíveis com resumo	Quantitativo de trabalhos incorporados ao banco do projeto
“Tendência pedagógica”	198	55	0
“Tendências pedagógicas”	43	14	0
“Tendências pedagógicas contemporâneas”	2	2	0
“Correntes pedagógicas”	45	14	0

¹³Nesse caso, inserimos 2006 como o ano inicial de busca, uma vez que este configura-se como o ano de nosso foco na pesquisa de campo.

¹⁴Nesse caso, nem todos os trabalhos levantados e disponíveis foram considerados, uma vez que nem todos continham o descritor *Programa Mais Educação* em seus títulos e resumos. Isso porque, no detalhamento de cada trabalho, aparece o ícone “Projetos de pesquisa”, que se trata de algum projeto de pesquisa ao qual o mestrando ou doutorando, durante o curso, participou. Assim, nos parece que em muitos casos, os pós-graduandos participaram de projetos de pesquisa cujo nome apresenta o descritor *Programa Mais Educação*, e por isso seu trabalho aparece quando digitamos esse descritor no Banco, mas seus próprios trabalhos de dissertação e/ou tese não apresentaram o descritor nem no título nem no resumo. Esse quantitativo não considerado, no caso do descritor *Programa Mais Educação* foi de 24 trabalhos.

“Corrente pedagógica”	4	1	0
“Teorias pedagógicas”	314	120	1
“Educação integral”	617	249	0
“ <i>Programa Mais Educação</i> ”	241	214	0

Quando da procura com o descritor ‘teorias pedagógicas’, encontramos um trabalho que contém “educação integral” no título. Esse trabalho dissertativo apresenta a Pedagogia Social em Pestalozzi, sua teoria e prática pedagógica, desenvolvendo uma análise hermenêutica do conceito de Pedagogia Social, a partir do ponto de vista da pedagogia pestalozziana. A autora deste trabalho, Brum (2014), destaca que a Pedagogia Social encontra-se em busca de seu campo específico de atuação e utiliza-se da herança deixada por Pestalozzi que, para ela, poderá ser uma forte aliada da educação formal no *Programa Mais Educação* do Governo Federal, implantado em 2008, no Brasil (BRUM, 2014).

A partir do levantamento efetuado, foi possível perceber a ausência de trabalhos que lancem mão de eixos relacionadas aos descritores elencados nesta pesquisa, ou seja, que considerem a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e as tendências/teorias/correntes/concepções pedagógicas contemporâneas.

Considerando a possibilidade da existência de pesquisas que tenham abordado a concepção pedagógica do PMEd em sua relação com os organismos internacionais, mas que, não necessariamente, trazem em seus títulos e resumos os descritores que utilizamos, procedemos a uma busca a partir do descritor “*Programa Mais Educação*”, nos propondo a fazer a leitura de todos os títulos e resumos, independentemente dos descritores utilizados. Levantamos 241 trabalhos e, desse montante, desprezamos 8, visto que não tinham relação com o *Programa*, como também outros 21, os quais não tinham o *Programa* como objeto de estudo, nem algumas de suas facetas. Dentre os 212 trabalhos levantados, não encontramos a busca da relação entre a educação integral e(m) tempo integral e as tendências/teorias/correntes pedagógicas contemporâneas. Dessa forma, localizamos, em nossa proposta, uma originalidade no trato do tema.

Para o seu desenvolvimento partimos do materialismo histórico-dialético. Esclarecemos que porque a teoria social de Marx¹⁵ vincula-se a um projeto revolucionário, as reações que tal projeto despertou e desperta sempre condicionam a análise e a crítica de sua concepção teórico-metodológica. Nesse contexto, a determinação do método adequado para conhecer a realidade social foi progressiva, ao longo do processo de elaboração teórica de Marx (NETTO, 2011).

Para Gramsci (1999), toda investigação tem seu método determinado, o qual desenvolve-se e elabora-se em conjunto com o desenvolvimento da pesquisa com a qual o método forma um todo único. Explica Netto (2011) que é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. Apesar disso, há de se discutir critérios gerais que caracterizam a consciência crítica do investigador e que devem estar presentes em seu trabalho.

Kosik (1976) explica que a realidade não é apresentada aos homens como um objeto existente fora do mundo, que lhes cabe compreender, intuir, analisar. Não se trata, explica também Cardoso (2015), de dados imediatos de uma realidade empírica sensível que se ofereça à observação, pois eles não são objeto de percepção. O que penetra na consciência dos indivíduos é o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano da vida humana, com seu imediatismo e evidência, assumindo um aspecto independente e natural - é o mundo da pseudoconcreticidade. Mas a existência real e as formas fenomênicas da realidade diferem, contradizem-se com sua estrutura, cuja compreensão não é proporcionada pela práxis utilitária imediata.

Diante dessa compreensão é que nos vemos na necessidade de análise de nosso objeto, a educação integral e(m) tempo integral escolar novo milênio, partindo da forma como ele se põe na realidade imediata, a saber, como uma política que confere uma formação ampla, ou seja, mais uma oportunidade, para as camadas vulneráveis, sob a insígnia da caridade público-privada. Tal é a busca do consenso.

Seguimos com Frigotto (2000), o qual reconhece a impossibilidade da definição do método alheio a uma concepção de realidade – porque o método dialético implica, assim, um movimento de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese (no plano do conhecimento e da ação). Implica partir dos fatos empíricos dados pela realidade e, superando as representações primeiras em relação a eles, demanda chegar ao concreto pensado, superando a abstração. A partir da forma como nosso objeto se

¹⁵Cujas bases são resultantes da pesquisa da gênese, da consolidação, do desenvolvimento das condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.

apresenta na realidade imediata, os procedimentos teórico-metodológicos revelam a forma como entendemos o movimento necessário à superação dessas primeiras percepções.

Nesse sentido, na busca por superar as primeiras impressões sobre a política de educação integral e(m) tempo integral brasileira do novo milênio, é que se faz importante situar o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, identificando seus objetivos sociopolíticos e a função social atribuída à educação escolar neste contexto, uma vez que, considerando a educação como determinada e determinante no seio da prática social global, tal política não passa ao largo dessa situação.

Netto (2011) identifica, na teoria, a modalidade de conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, em sua existência real e efetiva. Ela é, para Marx, a reprodução ideal (no pensamento do sujeito) do movimento real do objeto. A reprodução é o conhecimento teórico. É o real reproduzido e interpretado no plano ideal, do pensamento. Mas não é uma reprodução mecânica, pois ela tem o objeto como um processo, o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto (síntese de múltiplas determinações), que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento.

A compreensão da concepção de educação escolar subjacente à política brasileira de educação integral e(m) tempo integral do governo federal no “novo milênio”, nesse sentido, demanda uma investigação das concepções, das finalidades e dos valores subjacentes a ela, na relação com as referidas orientações internacionais, considerando as mediações e contradições em âmbito local, no plano normativo-legal, inclusive. É preciso ter em conta os grupos que estiveram envolvidos em sua defesa e, inclusive, como os interesses das camadas dominadas foram, de certa forma, incorporados à proposta, considerando as concessões necessárias para o consenso.

Conforme Kosik (1976), é a dialética que trata da “coisa em si”, a qual não é manifestada imediatamente ao homem. Para ele, o marxismo definiu como “substância” dinâmica mesma do objeto, a sua dialética, de forma que conhecer a substância significa conhecer as leis do movimento da “coisa em si”. A “substância do homem é a atividade objetiva (praxis). A realidade é interpretada explicando-a com base nela mesma, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos de seu movimento.

Para Cardoso (2015), cada objeto é parte de uma rica totalidade (com suas múltiplas determinações e relações) que não é imediatamente cognoscível e que é a luz a iluminar e revelar o objeto singular. Sobre isso, elucida Kuenzer (1998):

[...] Totalidade implica na concepção de realidade quanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes [...] onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...] (p. 64).

É nesse sentido que buscamos situar a educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio, compreendendo o lugar que ocupa no projeto de educação para os países de capitalismo dependente, na parte que a ela cabe no bojo da ressignificação da função social da escola a partir das novas demandas para essa instituição no processo de crise do neoliberalismo, contraditório e permeado de mediações.

Nesse sentido, a análise deve se dirigir, conforme Netto (2011), a cada um dos complexos constitutivos das totalidades, a fim de esclarecer as tendências que operam em cada uma delas. Trata-se de uma totalidade dinâmica, já que seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades. E a natureza das contradições depende da estrutura de cada totalidade. Cabe à pesquisa descobri-las. Assim, há uma lógica na busca das relações de nosso objeto com o esteio internacional, bem como com as disputas no âmbito nacional, resgatando seu aportes normativo-legais, para além do discurso difundido de que uma educação, para ser integral, precisa partir das articulações público-privadas, nas várias dimensões em que está acontecendo.

Para conhecer o real, retomamos com Kosik (1976), que é necessário proceder à destruição da pseuconcreticidade, da aparente objetividade do fenômeno. Então, é necessária a busca do caráter histórico do fenômeno, como também do conteúdo objetivo e do seu significado, da sua função objetiva e do lugar histórico que ocupa no seio do corpo social.

Kuenzer (1998) explica que o processo de definição do objeto exige clareza sobre a sua determinação mais simples, da forma como ele se manifesta na sua forma mais evidente, para que o pesquisador possa, a partir da parte, apreender o todo, com sua teia de relações, sua concretude - vale dizer que nunca é plenamente dada, mas processo dinâmico de concretização em permanente reconstrução. Neste sentido está a importância de entendermos nosso objeto da forma como ele se apresenta na imediatez e, então, problematizarmos essa face harmônica da sociedade civil posta como colaboradora para

uma educação integral(m) tempo integral escolar, justamente num momento que o capital necessita alçar formas de empreender a governabilidade e a coesão social. Buscamos, assim, historicizar os elementos constitutivos de nosso objeto.

Nesse processo de reconstrução histórica, Ciavatta (2014) chama a atenção para a necessidade da busca de articulações capazes de explicar os nexos e significados do real que levem à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo. A totalidade histórica socialmente construída, para a autora, é a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, capaz de revelar, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas necessárias. Comprendemos, assim, o homem como sujeito e objeto na produção do conhecimento, um sujeito social que realiza a história e nela se realiza.

Nesse nível de conhecimento da realidade, que vai além da aparência, é o mundo das mediações. Dos processos sociais (econômicos, técnicos, políticos, ambientais, científicos), da essência oculta dos fenômenos. Trata-se das relações articuladas reconstruídas em nível de conhecimento histórico. Mediação no sentido de processos existentes na realidade objetiva, ações recíprocas, a trama de relações que ocorrem entre as partes, forças, fenômenos de uma totalidade. Tais processos, aos quais a mediação se refere, são dinâmicos. Mediação [...] é a especificidade histórica do fenômenos. [...] situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2014, p. 132).

A referida autora destaca que é no campo da particularidade que se situam as mediações. É o campo da história, do conhecimento dos objetos em determinado tempo e lugar, como produção humana, determinações sociais que permite ir do particular ao universal, na essência do objeto, em sua concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social. Essa categoria permite o trabalho com a singularidade empírica, local, com a articulação dos objetos com o contexto, com a cultura, com o mundo o qual integra. Nesse sentido, percebemos, com Ciavatta (2014, p. 135), que

[...] o conhecimento produzido depende da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade. Dessa forma, não será nunca um conhecimento acabado, mas limitado e provisório, aberto a novas apreensões e a novos conhecimentos.

É a partir dessa perspectiva que caminha nosso exercício de compreensão da educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio, partindo do real, de sua aparência, buscando analisar suas múltiplas determinações, em meio às contradições e mediações no campo da particularidade, em seu movimento, enxergando-a em sua totalidade histórica, no conjunto das forças sociais que disputam uma educação integral e(m) tempo integral escolar nesse determinado recorte temporal, buscando compreender os significados sociais que tal política busca construir, bem como a lógica que elege para presidir suas propostas e regulamentações, verificando os métodos, os processos e procedimentos que se sistematizam, por meio dos aspectos das concepções pedagógicas que as perpassa.

Nesse sentido, nos propomos a compreender a educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio, tal como posta e justificada no âmbito normativo e pedagógico, mas buscando ir além da aparência, situando-a em relação às demandas para a educação no âmbito internacional, considerando a posição subordinada do Brasil na divisão internacional e levando em conta a parceria da burguesia local frente à externa. Entendendo que tal situação não acontece sem disputa, para superar as primeiras representações em relação a esse objeto, buscamos trazer à tona os conflitos internos em torno de uma concepção de educação integral e(m) tempo integral no novo milênio, identificando os aparelhos privados de hegemonia que protagonizaram a gestação dessa concepção, a penetração no aparelho de Estado e sua articulação pedagógica, visando alcançar o consenso. É nesse movimento que nos propomos reproduzir e interpretar, no plano ideal, o nosso objeto, tal como apresentado no real, buscando apreender suas múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, partimos para uma pesquisa qualitativa e elencamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de perseguir nosso objetivo geral. Esse procedimento metodológico – a pesquisa teórica e bibliográfica e se fez presente desde o início da construção do objeto de pesquisa, quando da busca por respaldos às primeiras inquietações acerca do tema.

Visando avançar no estudo/aprofundamento do que apresentamos até o momento, propomos estruturar a Tese em quatro capítulos: (I) o primeiro aborda a ‘humanização’ do capitalismo, no que tange aos seus aspectos políticos, econômicos e sociais; (II) o segundo discute a função social da escola no neoliberalismo, no período 1990 e 2000; (III) o terceiro problematiza a educação integral e(m) tempo integral escolar no novo

milênio como estratégia para a conformação social; (IV) e o quarto analisa os aspectos das concepções pedagógicas em hegemonia no *Programa Mais Educação*.

No primeiro capítulo situamos o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, em sua relação com os processos fracassados na década anterior, identificando os objetivos sociopolíticos e a função social da escola neste contexto. Lançamos mão de procedimentos metodológicos como a pesquisa bibliográfica, a partir de autores que já discutiram o neoliberalismo e sua crise (PAULANI, 2006; ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 2010; CARINHATO, 2008; NEVES, 2005; MOTTA, 2012; GIDDENS, 2001; LIMA; MARTINS, 2005), bem como a função da escola em seu bojo, mas, nesse caso, no capítulo II (GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 2010; NEVES, ET AL, 2015; SHIROMA E EVANGELISTA, 2006; MOTTA, 2008, 2011, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; MARTINS, 2008; MOTTA; ANDRADE, 2020), inclusive citando documentos de organismos internacionais.

No segundo capítulo situamos as políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 e 2000, compreendendo a função social da escola nesses contextos. Contamos com Neves *et al* (2005), Gentili (1998), Frigotto (1986, 2010), Evangelista e Shiroma (2006), Evangelista, Marcondes e Shiroma (2007), Falleiros e Neves (2015), Motta (2008, 2011, 2012), Shiroma, Campos e Garcia (2011), Martins (2008), Motta e Andrade (2020), além de Neves e Lima (2006). Ainda nesse capítulo buscamos identificar que aspectos de quais concepções pedagógicas têm pautado a educação escolar brasileira contemporaneamente e, para isso, coletamos um conjunto de textos cuja leitura nos propiciou melhor compreender essa articulação. Entre os textos, evidenciamos aqueles elaborados por Libâneo (2010, 2013), Saviani (2005, 2007a, 2007b, 2013), Ramos (2010), Duarte (2001, 2010), Freitas (2014), Loureiro e Della Fonte (2003), Della Fonte (2010).

Na sequência, no terceiro capítulo, a fim de compreendermos as concepções de educação subjacente às políticas de educação integral e(m) tempo integral que vêm se constituindo no “novo milênio”, recorreremos a documentos e textos a ele relacionados. Tal procedimento metodológico funde a pesquisa bibliográfica à documental, na medida em que ambas nos permitem situar a educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio, no bojo das demandas da burguesia internacional e local em relação à educação no contexto do processo de crise do neoliberalismo, compreendendo o deslocamento da função da escola nos anos 1990, a saber, para a empregabilidade, em direção à conformação social, nos anos 2000.

Nos valemos, documentalmente, de aportes normativo-legais acerca da ampliação da jornada escolar/educação e(m) tempo integral no Brasil. Dialogamos com os elencados a seguir, entendendo que eles funcionaram como amparo legal do PMed, instituído em 2007:

QUADRO II

DOCUMENTOS NORMATIVO-LEGAIS

Documento	Ano
LDBEN	BRASIL (1996)
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	BRASIL (2001)
LEI N. 11.494	(BRASIL, 2007c)
DECRETO N. 6.253	(BRASIL, 2007b)
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	BRASIL (2007e)
PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO	BRASIL (2007a)
PORTARIA N. 7, DE 2007	BRASIL (2007d)
DECRETO N. 7.083, DE 2010	BRASIL (2010a)

Essa pesquisa se deu em diálogo com os seguintes documentos¹⁶ de organismos internacionais, ou com eles, em parceria:

QUADRO III

DOCUMENTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

DOCUMENTO

ORGANISMO/ANO

¹⁶Os quais também foram utilizados no capítulo IV.

<i>Luta contra a pobreza: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001</i>	BIRD (2000a)
<i>Do Confronto à Colaboração: relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil</i>	BIRD (2000b)
<i>O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução da Pobreza</i>	BIRD (2001)
<i>Brasil Justo Competitivo Sustentável: contribuições para Debate.</i>	BIRD (2002)
<i>Estratégia de Assistência ao País: EAP para 2004-2007</i>	(BIRD, 2003)
<i>Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva</i>	(BIRD, 2004)
<i>Relatórios Nacionais sobre as PDMs no Brasil</i>	BRASIL (2002; 2004; 2007; 2010)
<i>Marco de referencia para la accion del Banco em los programas de modernización del Estado y fortalecimiento de la sociedade civil</i>	(BID, 2000)
<i>Los Objectivos de desarrollo del milênio en América Latina y el Caribe: retos, acciones y compromissos</i>	BID (2004)
<i>Educação para Todos: o compromisso de Dakar</i>	UNESCO (2001)
<i>Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável</i>	(UNESCO, 2005)

O diálogo com tais documentos foi realizado a partir de autores que vêm discutindo a temática da educação integral e(m) tempo integral, tais como Cavaliere (2007), Coelho

(2014), Silva (2014), Silva e Silva (2013), num exercício de retomada dos autores dos capítulos anteriores, especialmente daqueles que subsidiaram a compreensão da função social da escola brasileira no novo milênio em sua relação com as proposições dos organismos internacionais. Para tanto, o capítulo foi organizado em torno da discussão, no que tange ao PMEd, sobre: os tempos educativos; os espaços educativos; a sociabilidade e conhecimento; as articulações e parcerias; a focalização e os propósitos formativos, sendo este último também diluído na discussão dos demais itens.

Procurando melhor compreender como as reflexões teórico-documentais anteriores materializaram-se em políticas de educação integral e(m) tempo integral no país e referindo-nos especialmente àquelas que subsidiaram e normatizaram as práticas do PMEd em escolas públicas brasileiras, partimos novamente de documentos que procuraram dar corpo político-pedagógico aos macrocampos a partir dos quais o *Programa* se materializou.

Esse exercício se deu no quarto capítulo com vistas à investigação das concepções, das finalidades e dos valores atribuídos à educação escolar no âmbito do *Programa Mais Educação*, além da compreensão dos significados sociais que tal *Programa* buscou construir e da lógica elegida para presidir sua proposta, verificando os métodos, processos e procedimentos políticos sistematizados.

Esse estudo mais específico parte de *Cadernos Pedagógicos* lançados pelo Ministério da Educação (MEC), ou melhor, da *Série Cadernos Pedagógicos*, “[...] que apresenta uma reflexão sobre cada uma das temáticas que compõem as possibilidades educativas oferecidas pelo *Programa Mais Educação*” (BRASIL, [201-]a, p. 5).

Como posto no caderno de Acompanhamento Pedagógico, esses cadernos temáticos sugerem caminhos para a elaboração das propostas pedagógicas, visando ao fortalecimento e ao desenvolvimento da organização didático-metodológica das atividades do PMEd. Atesta-se que não se trata de modelos prontos, mas de uma provocação de reflexões, de acordo com cada realidade. Os cadernos¹⁷ pretendem, assim, contribuir para a implementação, expansão e qualificação do PMEd (BRASIL, [201-]a).

QUADRO IV

CADERNOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

¹⁷Conforme a apresentação da *Série* em todos os cadernos, outros três volumes a compõem, subsidiando o debate sobre os temas, são eles: Territórios Educativos para a educação integral; Educação Especial; Educação do Campo, sobre os quais não nos atentamos, por restringimo-nos aos aspectos das concepções pedagógicas presentes nos cadernos referentes às áreas temáticas a serem contempladas nos macrocampos.

Numeração do caderno	Título do caderno	Referência
1	Acompanhamento Pedagógico	(BRASIL, [201-]a)
2	Alfabetização	(BRASIL, [201-]B)
3	Educação Ambiental	(BRASIL, [201-]g)
4	Esporte e Lazer	(BRASIL, [201-]i)
5	Direitos Humanos	(BRASIL, [201-]f)
6	Cultura e Artes	(BRASIL, [201-]d)
7	Cultura Digital	(BRASIL, [201-]e)
8	Promoção da Saúde	(BRASIL, [201-]l)
9	Comunicação e uso de Mídias	(BRASIL, [201-]c)
10	Investigação no campos das Ciências da Natureza	(BRASIL, [201-]j)
11	Educação Econômica	(BRASIL, [201-]h)

Muitos foram os estudos que dialogaram com outros documentos de amparo ao PMed disponibilizados na página do MEC, inclusive nossa dissertação¹⁸, mas eles não foram o foco desse trabalho, exatamente porque nele buscamos investigar os aspectos das concepções pedagógicas subjacentes aos Cadernos Pedagógicos que propõem o trabalho pedagógico com as áreas a serem contempladas pelos macrocampos do *Programa*.

Visando a análise dos dados coletados na pesquisa documental, nos baseamos na compreensão de concepção pedagógica conforme o verbete estabelecido por Saviani (2005), pois nosso propósito, nesse sentido, é o de investigar os aspectos das concepções pedagógicas que hegemonicamente pautaram a política de educação integral e(m) tempo integral escolar “do novo milênio” no Brasil, identificando suas possíveis relações com

¹⁸MÓL, Saraa César. *Programa Mais Educação: mais de qual educação?* 185 fl. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

os objetivos sociopolíticos das PDMs e materializando tal proposta por meio de análise dos documentos do PMEd.

Buscamos entender, com Saviani (2005), como vem se constituindo a Pedagogia ao longo da educação brasileira, especialmente no que diz respeito às concepções pedagógicas, com base na noção de predominância ou hegemonia a cada período, pois segundo ele, essa compreensão nos informará sobre os nexos entre escola e sociedade que vêm sendo estabelecidos, engendrando concepções pedagógicas específicas. Partimos, nesta ótica, de seu verbete explicativo sobre “concepção pedagógica”:

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. [...]. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...]. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Nesse verbete, ele apresenta os três níveis constitutivos das concepções pedagógicas (p. 31):

[...] o nível da **filosofia da educação** que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da **teoria da educação**, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da **prática pedagógica**, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, **podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (grifos nossos).**

É relevante dizer que, no último nível – prática pedagógica -, nos restringimos a apresentar o modo como os referidos documentos dialogam em seus discursos, visando “induzir” essas práticas, uma vez que nosso estudo não se pautou em uma investigação que trouxesse o campo de atuação em que o PMEd se moveu – as escolas públicas, inclusive por um motivo óbvio – a descontinuidade desse *Programa*, a partir de 2016.

No exercício de análise, nos propomos a partir da imediaticidade, ou seja, da letra, do texto e da linha das políticas educacionais em questão, caminhando rumo ao espírito,

ao contexto e às entrelinhas, assim como propõe Saviani (1976). Em uma proposta de análise de aportes normativo-leais, para ele, não basta nos atermos à letra da lei, é necessário captarmos o seu espírito; não basta analisarmos o texto, mas examinarmos o contexto; não basta lermos nas linhas, mas referendarmo-nos nas entrelinhas. Seguimos conscientes, com o autor, da existência dos condicionantes da legislação para compreendermos que determinadas proclamações integram os textos legais, mas, ao mesmo tempo, não são incorporadas na estrutura escolar, pois, para ele:

A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. [...] A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 1976, p. 193).

A partir dessa perspectiva, identificar os aspectos das concepções pedagógicas que atravessam o referido *Programa* demanda o entendimento de que a hegemonia se dá no âmbito da direção e do domínio, uma vez que a classe é dominante em ambos os níveis, no que diz respeito aos aliados e aos dominados, respectivamente. Importante salientar a figura dos intelectuais nesse processo, visto que possuem a função de hegemonia, de organização (GRAMSCI, 2011). Nesse sentido, importa compreender a concepção de mundo, de sociedade, de ser humano impressas nas finalidades sociais e políticas no seio da práxis social que esses intelectuais buscam articular, pois, se hegemônicas, constituem-se a matriz filosófica das pedagogias fundamentadoras do *Programa* estudado.

Vale ressaltar que especialmente em tempos de responsabilidade social das empresas, esses intelectuais têm procurado, inclusive, sistematizar os conhecimentos sobre educação, revelando uma compreensão sobre o lugar e o papel da educação na sociedade, a partir de discursos sedutores que apresentam essa epistemologia como válida e universal para todos os tipos de alunos (trabalhadores); ou seja, eles têm atuado nos níveis constitutivos da Pedagogia, forjando as concepções pedagógicas hegemônicas, num movimento de negação da cientificidade, porque restritos à imediatividade, sem um projeto ético-político forjado para tanto.

Essas ideias precisam ser consideradas como articuladoras dos interesses das classes que representam e, assim, consideramos que a distinção entre forma e conteúdo, no sentido que as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, é puramente didática, “[...] já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma

e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 2011, p. 238). Consideramos, conforme o autor, a premente relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica.

As ideias pedagógicas presentes no *Programa* em estudo, assim, revelam a complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira, que é determinada e determinante em relação à práxis social global.

Partindo dos níveis que comportam as concepções pedagógicas, a análise dos cadernos pedagógicos, no âmbito do nível I, qual seja, o da filosofia da educação, buscou identificar as finalidades sociais e políticas no seio da práxis social que orientam a concepção do *Programa*, depreendendo disso a visão geral de homem, de mundo e sociedade apresentadas, ou seja, que trabalhador se deseja formar. Nessa relação entre estrutura e superestrutura, alçamos considerar na análise, tendo em vista “O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica” (MENDONÇA, 2014) aspectos como os que se seguem:

- Que vontades coletivas, interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos o PMed busca atender? De quais classes e grupos sociais?
- Como se deu a atuação dos grupos hegemônicos ou frações de classe, por meio de seus intelectuais, junto ao Estado restrito, disputando a concepção de educação tal como apresentada pelo Programa? Como o Estado restrito atuou na generalização do projeto da fração de classe hegemônica interessada nessa educação integral?
- Como as demandas e os interesses dos grupos subalternos são incorporados na proposta do *Programa*, na busca de sua adesão ao projeto dominante?
- Como se deu a imbricação dialética da coerção (dos grupos que não consentem) e do consenso, nessa proposta educativa?
- Como o *Programa* responde às necessidades de reprodução da força de trabalho, no que diz respeito à capacitação dessa força de trabalho? Que função social da escola pública é articulada para tanto?

A partir de tais questões depreendemos alguns eixos de estudo, que orientaram o levantamento dos dados nos documentos, bem como sua análise. São eles: visão de ser humano/trabalhador; visão de sociedade; valores na educação; objetivos sociopolíticos e

econômicos das políticas públicas; função da escola e suas finalidades sociais e políticas; configuração do Estado nas políticas de educação integral e(m) tempo integral.

No que diz respeito ao nível II – o da teoria da educação, as seguintes questões foram elencadas:

- Como a educação parece ser teorizada pelas correntes que fundamentam o *Programa*?
- Como são sistematizados os conhecimentos sobre os vários aspectos da questão educacional, a fim de compreender o lugar e o papel da educação pelas correntes que fundamentam o *Programa*?
- Que métodos, processos e procedimentos são propostos pelo *Programa* e como são sistematizados pela teoria da educação que o fundamenta, conferindo intencionalidade e eficácia ao ato educativo?
- Como é apresentada a proposta de ensino e intervenção organizativa e metodológica do ato educativo na proposta do *Programa*?
- Qual a relação dos métodos de ensino propostos com a vida material e suas características sociais e históricas? Nessas propostas metodológicas, qual a relação estabelecida entre o sujeito que se quer formar e sua e a prática social?
- Qual a relação estabelecida entre teoria e prática, na proposta pedagógica do *Programa*?

Os eixos depreendidos de tais questões, orientando o levantamento dos dados nos documentos, bem como sua análise, no que diz respeito à educação integral e(m) tempo integral, foram: relação escola e sociedade; propósitos formativos; relação entre ensino e aprendizagem; conhecimentos; métodos, processos e procedimentos metodológicos; ensino e intervenção organizativa e metodológica; métodos de ensino e vida material; formação do ser humano e prática social; teoria e prática; tempos e espaços; sujeitos e instituições.

A partir dos dados correlatos a tais questões, pretendemos vislumbrar a forma como a sistematização dos conhecimentos sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional é realizada, no âmbito das ideias pedagógicas fundamentadoras do *Programa*, ou seja, a teoria forjada para justificar a concepção de conhecimento.

Abrindo a cena para o primeiro capítulo, nos perguntamos: que mecanismos são forjados nos âmbitos político, econômico e social – visando conferir uma faceta mais ‘humana’ ao neoliberalismo?

CAPÍTULO I

A “HUMANIZAÇÃO DO CAPITALISMO¹⁹”: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS

A investigação sobre os aspectos das concepções pedagógicas que hegemonicamente têm pautado a política de educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio” implica na compreensão da relação dos ideais de ser humano, de sociedade, de mundo, bem como da função da escola subjacentes a ela, com os objetivos sociopolíticos que norteiam as orientações de organismos internacionais, com sua função de direção intelectual e moral, para os países de capitalismo dependente, haja vista a posição do Brasil frente ao processo de “mundialização do capital”²⁰.

Em outros termos, tal investigação precisa aprofundar o entendimento acerca de quais demandas do capital a política educacional brasileira de educação integral e(m) tempo integral buscou atender na primeira década do século XXI, sendo necessário, a priori, situar o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, identificando seus objetivos sociopolíticos e a função social atribuída à educação escolar neste contexto, o que subsidiará, em capítulos posteriores, a compreensão da função social da educação escolar neste período.

Este é o caminho trilhado por este capítulo, para o qual definimos 4 subseções. A primeira, de cunho mais contextual e amplo, visa apresentar a natureza do capitalismo desenvolvido nos países que ocupam uma posição de dependência na divisão internacional do trabalho, chamando a atenção para seu padrão de “desenvolvimento” e considerando a postura tomada pela burguesia local em relação à internacional. O segundo tópico apresenta a concepção de Estado abordada neste trabalho, tendo em vista a concepção de Antonio Gramsci. Já a terceira seção aborda o contexto do neoliberalismo no âmbito internacional, apresentando suas especificidades no Brasil, a partir da adesão da nossa burguesia a seus preceitos, apoiada pela sociedade política. O quarto tópico, então, discorre sobre as novas estratégias burguesas diante do balanço do neoliberalismo até a década de 1990, discutindo a ideologia subjacente às políticas propostas pelos organismos internacionais, a fim de administrarem a pobreza.

¹⁹Conforme Motta (2012), as novas necessidades de ajuste do capitalismo, no final dos anos 1990, levaram à construção de estratégias que tentaram conferir-lhe uma face mais humana.

²⁰Categoria discutida por Chesnais (1996).

1.1. Capitalismo dependente e países periféricos: subsídios para entender seu processo na formação social brasileira

A possibilidade de relação entre as políticas educacionais brasileiras - no nosso caso, as de educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio” -, com as demandas postas pelos organismos internacionais, a partir de seu direcionamento intelectual e moral, tendo em vista as necessidades de acumulação do capital, só fazem sentido se entendemos o porquê da subordinação do Brasil aos ditames internacionais, desmistificando o caráter impositivo desses ditames, mas entendendo-os no contexto da parceria da burguesia local brasileira com a burguesia internacional ligada aos países centrais. Aportamo-nos, nesse sentido, na contribuição de Florestan Fernandes, no que diz respeito às relações que determinam a formação social brasileira inserida no movimento econômico internacional de forma dependente.

Já apontava Florestan Fernandes que a compreensão sobre a formação social brasileira implica o alcance das relações que a determinam estrutural e dinamicamente, sendo necessário situá-la no conjunto das forças sociais em confronto na sociedade, as quais não são auto definíveis, mas integram o capitalismo em expansão, num determinado momento histórico (CARDOSO, 1995). É preciso considerar que:

[...] Há burguesias e burguesias. O preconceito está em pretender-se que uma mesma explicação vale para as diversas situações criadas pela “expansão do capitalismo no mundo moderno”. Certas burguesias não podem ser instrumentais, ao mesmo tempo, para “a transformação capitalista” e a “revolução nacional e democrática” (FERNANDES, 2006, p. 251).

Qual seria a explicação válida no contexto da formação social brasileira? Consideramos, com Lima (2005), que o estudo do desenvolvimento do capitalismo no Brasil requer a compreensão da integração do país à economia internacional, que se dá de forma subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países centrais, não de forma impositiva, mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira, pela reprodução interna das relações de dominação ideológica e exploração econômica.

Buscando contextualizar a construção histórica dessa dependência, entendemos que essa dominação se dá, conforme Cardoso (1995), porque a independência política formal do Brasil não significou sua autonomia, de tal forma que os laços coloniais apenas

mudaram de caráter - passando de jurídico-políticos formais para econômicos²¹. Trata-se de uma forma de dominação colonial disfarçada sob a forma de política de desenvolvimento e modernização, que ocorre sob o imperialismo no início do século XX e se exacerba após a II Guerra Mundial, quando o poder muda de direção geopolítica - da Inglaterra em direção aos EUA.

Demarcando os sujeitos desse processo histórico, a autora esclarece, entretanto, que não se trata de luta entre Estados-Nações, mas entre classes sociais, uma vez que a história não se faz, mas é feita pelos homens, coletivamente, sendo estes os agentes históricos. Interessa, assim, entender como as classes lutam entre si para preservarem ou romperem com o sistema. No que diz respeito as classes altas, “[...] são vítimas da ilusão da autonomia nacional ao nível político, ao mesmo tempo em que não podem livrar-se das formas de associação dependente com os agentes e os interesses econômicos dos núcleos hegemônicos externos [...]” (FERNANDES, 1968, p. 64).

Mas, como atua essa burguesia brasileira, nesse contexto? Que frações de classe a compõem? Que elementos integram o desenvolvimento econômico dos países de capitalismo dependente, a exemplo do Brasil? Para discutir essas questões, apoiamo-nos em Cardoso (1995) a qual, trazendo o que Florestan Fernandes detecta sobre a forma diferenciada que a burguesia brasileira atua, contribui para desnudar o padrão da hegemonia burguesa nos países de capitalismo dependente.

Segundo Florestan Fernandes, a conformação da ordem capitalista no Brasil não implicou uma ruptura com a ordem rural, mas em composições entre os estratos sociais de origem oligárquica e os interesses industriais e financeiros e, ainda, com os países imperialistas, o que fez com que a burguesia não tenha assumido um papel revolucionário em terras nacionais. Esse é o padrão compósito de hegemonia burguesa posto por Florestan, o qual faz uma crítica ao desenvolvimento desigual e combinado da economia mundial capitalista, pela associação de elementos arcaicos e modernos no desenvolvimento econômico dos países periféricos. Vê-se, assim, que no caso do Brasil, a burguesia local é submissa ao capital internacional e ainda negocia com as camadas conservadoras internas, lutando por seus interesses particulares, o que aprofunda nossa dependência em relação aos países centrais (LIMA, 2005). Depreendemos disso que a burguesia brasileira, subordinada ao grande capital e sem promover aliança com a classe trabalhadora, fixa-se em interesses imediatos.

²¹Tendo em vista a ascensão da Inglaterra.

Buscando evitar interpretações mecanicistas sobre a forma de dominação dos países centrais em relação aos países de capitalismo dependente e, ainda, desmistificar a solidariedade das burguesias para com as massas, retomamos Cardoso (1995), que se utiliza do entendimento sobre essa composição para evitar que caiamos no equívoco alertado por Florestan - o de entendermos o capitalismo dependente como dominação externa, sendo necessário, assim, chamar a atenção para a parceria subordinada da burguesia local com a internacional, uma vez que aquela não alcançou sua forma autônoma. Trata-se de uma dominação externa que se conjuga com a interna, e faz funcionar os mecanismos para auferir a dominação externa. Nesse sentido, as burguesias locais jamais serão parceiras das massas e contra a dominação imperialista externa (CARDOSO, 1995).

Tendo em mente essa parceria, trazemos à baila a definição de Florestan para o capitalismo dependente:

[...] Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente como: uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma sociedade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. [...] (FERNANDES, 1968, p. 37).

Dessa forma, o autor explica que a organização das economias nacionais dependentes se dá em função de condições, oportunidades e limitações impostas pelo mercado mundial, como também pelas economias nacionais articuladas heteronomicamente. Os interesses econômicos das economias dependentes, assim, só prevalecem quando não em colisão ou coincidência com as tendências de concentração de poder ou de monopolização das vantagens econômicas que imperam no mercado mundial, explica o autor. É nesse sentido que Fernandes (1968, p. 91) explica que “[...] a economia capitalista subdesenvolvida engendra uma burguesia que é vítima de sua própria situação de classe”.

Qual, então, seria o significado de subdesenvolvimento, nesse contexto? Não seriam os país subdesenvolvidos capazes de alçar o status de desenvolvidos? Não seria o atraso, a raiz do seu limitado desenvolvimento? Que implicações possuem, para o capitalismo dependente, as constantes necessidades de manutenção do desenvolvimento por parte das economias centrais? Trazemos essas questões, visando situar o significado

do neoliberalismo - fase do capitalismo que discutimos neste capítulo, para um país de capitalismo dependente como o Brasil.

Conforme Lima (2005), as teorias da modernização alegam serem adequadas a todas as sociedades, distribuídas em uma mesma escala, independente dos tempos, quando, na verdade, o interesse era fazer frente ao enfrentamento do problema de uma nova expansão capitalista, dependente de condições adequadas na parte pobre e subordinada do mundo. Essas teorias desconsideram a análise de Florestan relativas ao caráter condicionado do subdesenvolvimento, não sendo este, assim, produto do atraso que o crescimento econômico acelerado possa superar. Para Fernandes (2008), uma sociedade subdesenvolvida não é um estágio transitório da evolução normal do capitalismo, mas essa premissa falseia sua situação específica de economia de mercado capitalista, destituída de autossuficiência e possuidora de uma autonomia limitada. A semelhança só reside, assim, na organização formal do sistema econômico.

Produzidas no período do desenvolvimento de uma nova hegemonia no capitalismo - a americana -, essas teorias são convenientes teórica e politicamente, com vistas à expansão dos mercados na Ásia, América Latina e África após a II GM²², conforme necessidade dos EUA. O cenário político brasileiro teve a modernização como perspectiva dominante em Juscelino Kubitschek, sendo retomada e radicalizada na ditadura militar. Temos na “globalização”, assim, a retomada das teorias da modernização de forma adaptada às formas atuais de expansão capitalista. Seja com o desenvolvimentismo ou com o neoliberalismo, a ideologia da modernização classifica o moderno como sociedade capitalista avançada (CARDOSO, 1995).

Lima (2005) considera o neoliberalismo como uma fase/face da “contrarrevolução preventiva em escala mundial”, tendo em vista a crise do capital dos anos 1970. Indica a capacidade do projeto burguês de sociabilidade de apresentar “o velho sob a aparência do novo”. Entendemos, então, que o capitalismo passa por constantes ajustes, visando o processo de acumulação dos países hegemônicos e que a burguesia dos países de capitalismo dependente - de forma parceira, atua organicamente nesse processo, reproduzindo internamente as relações de dominação ideológica e de exploração econômica.

²²O padrão de desenvolvimento após a II GM se desenha de tal forma que os países centrais realizam a incorporação dos países periféricos ao seu projeto de sociabilidade, por meio da utilização de matéria-prima da periferia, da disputa pelo mercado que é atrativo para os investidores internacionais, da luta do capitalismo pela sobrevivência diante dos movimentos sociais (LIMA, 2005).

A contextualização do tipo do capitalismo brasileiro nos ajuda a compreender a formação social brasileira no seio de suas relações determinantes, entendendo o porquê da incorporação dos países periféricos ao projeto de sociabilidade dos países centrais, bem como os referidos processos de reprodução interna, a partir do padrão de hegemonia burguesa em nosso país. Esse processo nos possibilita retirar a máscara do que vem por trás do discurso do atraso, da transitoriedade e da anormalidade do subdesenvolvimento, entendendo a farsa da hipotética ideia de modernização e desenvolvimento a ser alcançada pelos países de capitalismo dependente. Em nosso caso, especificamente, no que tange às relações que se evidenciam na contemporaneidade.

1.2. A ampliação do Estado nas sociedades “do tipo ocidental”

O tópico anterior é primordial para a compreensão da relação orgânica que percebemos entre as burguesias centrais e as locais, desta feita no âmbito dos países de capitalismo dependente, subsidiando a compreensão acerca da adesão às orientações dos organismos internacionais no contexto do neoliberalismo. Mas qual é a ligação entre as relações de produção e as relações ideológicas, culturais e intelectuais? Qual seria o papel do Estado nesse processo? E como tais articulações se materializam em formações sociais como a brasileira?

Neste sentido, lançamos mão das pontuações estabelecidas por Gramsci entre estrutura e superestrutura e, a partir desta última, de sua compreensão ampliada do Estado nas sociedades que denomina de tipo ocidental²³ no decorrer do século XX, trazendo à tona sua atuação no que diz respeito à luta pela formação da consciência das classes dominadas por meio de duplo papel, qual seja, violência e consenso, uma vez que essa concepção agrega a sociedade civil ao Estado.

Para o estudioso sardo, a relação dinâmica e orgânica entre estrutura e superestrutura, da base material com a política e ideologia, formam um bloco histórico, de modo que “o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). Neste sentido: “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma; distinção entre forma e

²³É nas formações sociais mais complexa, em que houve a complexificação da burocracia civil e militar do Estado no sentido estrito e a expansão dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil (NEVES; SANT’ANNA, 2005). Ou seja, onde existe uma relação justa entre Estado e sociedade civil (GRAMSCI, 1999).

conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1999, p. 238).

O autor reconhece que a filosofia da práxis concebe o desenvolvimento de ambas como intimamente relacionado, inter-relativo e recíproco, mas adverte que somente um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura, representando condições objetivas para a subversão da práxis. Partindo dessa premissa, a fim de não cairmos no determinismo econômico, descortinamos a natureza do Estado capitalista, visando à compreensão da reforma desse Estado frente à crise do capitalismo que inaugurou o neoliberalismo.

Em suas análises, e diante de seu tempo histórico, Gramsci ampliou o papel do Estado, atribuindo-lhe parte da função de hegemonia. Dessa forma:

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1999, v. 2, p. 20, 21).

Contrariamente ao sentido do Estado liberal, mais do que aparelho repressivo da burguesia, o Estado inclui a hegemonia da burguesia na superestrutura. Para Gramsci, nos “Estados mais avançados [...] a ‘sociedade civil’ tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.)” (1999, p. 73), num tempo, conforme Coutinho (2006b), em que já havia se generalizado uma maior complexidade do fenômeno estatal, surgindo uma nova esfera do ser social com leis e fundamentos um tanto autônomos, com a intensificação dos processos de socialização da política.

Mas, como acontece a atuação do Estado, visando a expansão do poder das classe dominantes? Caminhando ainda com o mesmo autor, entendemos que o Estado, como instrumento de dominação burguesa, participa da luta pela consciência, uma vez que o desenvolvimento das forças de produção é insuficiente para o desenvolvimento burguês, daí a importância da hegemonia na arena da consciência. O autor explica que é por meio da revolução passiva que o poder do Estado e sua relação com as classes dominadas são constantemente reorganizados, com vistas à preservação da hegemonia da classe

dominante e à exclusão das massas no exercício da influência sobre as instituições econômicas e políticas.

Tanto sociedade civil quanto sociedade política atuam na conservação ou promoção de determinada base econômica, tendo em vista os interesses de uma classe fundamental, variando o modo disso ocorrer (COUTINHO, 2006b). Aclara Motta (2012) que o conjunto dos órgãos que compõem o Estado exerce a hegemonia e a coerção sobre as classes dominadas, sendo que ambas são aspectos da dominação, asseguradas pelas funções do Estado - de domínio e hegemonia. Enquanto a função de domínio acontece na sociedade política, por meio da coerção (aspectos legais e sentido policial militar), a função hegemônica ocorre na sociedade civil, que busca obter o consenso e a adesão das classes subalternas ou populares, formando o bloco histórico que fomenta a unificação ideológica e cultural da nação (MOTTA, 2012).

O Estado capitalista guarda, assim, conforme Mendonça (2014), um espaço de consenso concomitantemente ao da violência, sendo aquele obtido por meio dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil e esta, por meio da ação do Estado, em sentido restrito. Atuando na promoção e generalização do projeto da fração de classe hegemônica, constitui-se uma inseparável ligação entre política, Estado e cultura, diz a autora.

Mas o Estado inclui também a sociedade civil, ou seja, aqueles “organismos chamados de “privados” ou “aparelhos privados de hegemonia”, no sentido da adesão voluntária de seus membros”. É o caso das igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos e imprensa, aparelhos de hegemonia cuja função principal seria construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes. A sociedade política, explica Coutinho (2006b), assegura a disciplina dos grupos que não consentem nos momentos de crise de na direção.

A sociedade civil, assim, é palco de disputas, conflitos, contraposição, em busca do consenso (MENDONÇA, 2014). O diferencial, em Gramsci, é que a hegemonia recebe uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação, assim explica Coutinho (2006b), que acrescenta:

[...] Gramsci registra aqui o fato novo de que a esfera ideológica, nas sociedades capitalistas avançadas, mais complexas, ganhou uma autonomia material (e não só funcional) em relação ao Estado em sentido estrito. Em outras palavras: a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para dominação – uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política – criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que

passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estruturas e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. E é essa independência material – ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica [...] e o Estado-coerção [...] (COUTINHO, 2006b, p. 36/37).

Explica o referido autor que a sociedade civil é entendida como um momento do Estado em que as relações de poder têm lugar, vale dizer, nunca de forma homogênea, pois, como palco de luta de classes e contradições, não podem ser compreendidas fora das relações sociais que se expressam no mercado. Como ele diz, ela é um momento da superestrutura político ideológica, condicionada pela base material da sociedade, onde a luta de classes é empreendida.

É no contexto das mudanças qualitativas na organização de trabalho e nas formas de reestruturação de poder, no decorrer do século XX, que o Estado capitalista vem, mundialmente, redefinindo suas diretrizes e práticas, buscando formar um homem coletivo, conformando-o - no sentido técnico e ético, à sociabilidade burguesa, adaptado à civilização, à moralidade e à cultura das massas e elaborando novos tipos de humanidade (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Tendo em vista as características específicas da relação orgânica entre estrutura e superestrutura em cada formação histórica capitalista ocidental, buscamos compreender as especificidades que envolvem o contexto brasileiro, a partir da crise mundial do capitalismo nos anos 1970, a qual desencadeou a reforma do Estado brasileiro, num movimento de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital que exigem a manipulação dos sujeitos no âmbito da consciência, com vistas à obtenção do consenso.

1.3. O “mito do Neoliberalismo”: o “velho sob aparência do novo” e as especificidades do contexto brasileiro nos anos 1990

A fim de compreendermos a articulação entre as políticas de educação integral e(m) tempo integral brasileiras no “novo milênio” e as orientações dos organismos internacionais - delineadas no contexto de processos deflagrados com a crise do neoliberalismo, no final dos anos 1990 – contextualizamos, neste e no próximo tópico, a especificidade do Brasil frente às fases do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000, respectivamente.

Partimos do marco da crise de acumulação do capital dos anos 1970 que reverberou no Brasil, especialmente no final dos anos 1980, revelando a organicidade existente entre os movimentos do capital e as sociabilidades forjadas em prol de seu ajuste, a fim de, na próxima seção, caminharmos em direção à crise do neoliberalismo do final dos anos 1990, no sentido econômico e social, buscando entender quais foram essas ‘exigências do capital’.

Entendendo a submissão das burguesias brasileiras à burguesia internacional discutimos, num primeiro momento, o contexto de produção e aderência das ideias neoliberais no âmbito internacional, considerando a dinâmica de constantes necessidades de recomposição do capitalismo. Qual seria a nova proposta de “modernização”, visando ao processo de acumulação do capital dos países centrais e à subordinação consciente de países periféricos, como o Brasil? Como atuou o Estado no contexto dessas novas necessidades das relações de produção? Teria ele atuado mais pela via da violência ou do consenso? Que tipo de ‘humanidade’ esse Estado buscou forjar? Que disputas e conflitos se deram, no âmbito da sociedade civil, configurada como um de seus momentos?

Buscando evidenciar essas problematizações, iniciamos com o processo de adesão ao neoliberalismo no Brasil, situando os processos deflagrados nos âmbitos político, econômico e social, e também considerando as relações determinantes internacionalmente, bem como a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. Ainda identificamos o contexto de surgimento da doutrina neoliberal com Paulani (2006), que atrela a história intelectual do neoliberalismo à do economista e pensador austríaco Friedrich Hayek²⁴ a partir de uma compreensão do neoliberalismo como doutrina contra qualquer limitação do mercado pelo Estado²⁵. Mas é só no final da década de 1970 que as condições para a dominância da doutrina neoliberal e sua aplicação na política econômica surgiram na Europa e na América do Norte.

Anderson (1995) identifica, no final da II Guerra Mundial, o período de nascimento do neoliberalismo nesses continentes onde o capitalismo imperava, explicando que tratou-se de uma reação ao Estado de bem-estar social. Mas foi apenas com a crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, que ele ganhou campo no mundo capitalista.

²⁴Considerando sua defesa desde 1944 em oposição, desde os anos 1930, a Keynes, para o qual o mercado poderia levar ao péssimo social se deixado a si mesmo (PAULANI, 2006).

²⁵Hayek apresentava a crença no livre mercado, no Estado Mínimo para os gastos sociais e para a regulação da economia, na privatização de empresas estatais, na abertura da economia, na produção da concorrência, na eficiência e na competitividade dos produtores internos (PAULANI, 2006).

Frigotto (2010) apresenta as razões da crise deflagrada em âmbito planetário a partir de 1970, com fatos mais marcantes no final da década de 1980, identificando-a como crise do processo civilizatório, materializada pelo colapso do socialismo real e pelo esgotamento do mais bem sucedido período de acumulação capitalista. Para ele, a crise dos anos 1970-90 foi uma crise estrutural, em que políticas estatais, mediante fundos públicos, financiavam a acumulação capitalista, desde os anos 1930. Nesse contexto, as políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da socialdemocracia não foram capazes de estancar o modelo fordista²⁶ e neofordista de produção, fundados sob a concentração crescente de capital e exclusão social, desde os anos de 1930.

A crise desse modelo tem sua raiz na crise estrutural da economia, alavancada pelos dois choques do petróleo, nos anos 70. Essas transformações estruturais do sistema produtivo, sobretudo relacionadas às da globalização da economia, dilapidaram o poder econômico do Estado (CARINHATO, 2008), juntamente às crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação, acrescenta Paulani (2006). Trata-se da incapacidade do fundo público de financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho. Defende-se a volta das “leis do mercado”, mediante políticas neoliberais, as quais postulam o Estado Mínimo, o fim da estabilidade no emprego, o corte das despesas previdenciárias e dos gastos com as políticas sociais (FRIGOTTO, 2010).

Seus princípios visavam, assim, à manutenção de um Estado forte, capaz de romper o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, por um lado, e mínimo nos gastos sociais e intervenções econômicas, por outro. Defendia-se a estabilidade monetária, a restauração da taxa natural de desemprego e reformas fiscais. E foi nesse contexto que, em 1979, com a eleição de Thatcher na Inglaterra e, em 1980, com a de Reagan nos EUA, que o campo se tornou mais propenso à materialização desse ideário (ANDERSON, 1995).

No caso dos países em que o Estado de Bem-Estar vigorou, a hegemonia neoliberal foi se ampliando, especialmente por conta da desregulamentação financeira. Já na América Latina, o motivo foi a renegociação das dívidas com os países credores, que

²⁶A primeira fase do fordismo vai até 1930 e constitui-se num processo de refinamento do sistema de maquinaria. Caracteriza-se pelas “grandes fábricas, decomposição de tarefas na perspectiva taylorista, mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a concepção e execução do trabalho” p. 74. Mas o fordismo propriamente dito tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 1930, tomando um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial, a partir do sistema de máquinas acoplado, do aumento de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa (FRIGOTTO, 2010).

por meio de instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, obrigaram os países latino-americanos a seguirem as prescrições neoliberais (CARINHATO, 2008).

Percebemos, assim, que a hegemonia do neoliberalismo se atrela a diferentes fatores, dependendo do tipo de capitalismo, o que nos permite desatrelá-lo das promessas de alcance do capitalismo avançado nos países de capitalismo dependente, quando baseadas em sua caracterização de atraso e transitoriedade. A leitura crítica dessa promessa nos permite compreender a forma subordinada como esses países foram se integrando ao neoliberalismo, tendo em vista sua insuficiência e dependência, como também a reprodução, por parte da burguesia local, das relações de dominação e exploração exercidas pela burguesia internacional.

Nesse sentido, identificamos, na premissa do Estado Mínimo, a proposta de poucos investimentos em políticas públicas sociais por parte do Estado em sentido estrito em direção às classes subalternas, que são mantidas enfraquecidas e subordinadas, seja pelo Estado-coerção, seja pelas estratégias de busca do consenso por parte da sociedade civil.

Mas, o que significaria o neoliberalismo para os países de capitalismo dependente? Desmistificando o discurso forjado pelos donos do capital, ou seja, saindo da imediatividade e enxertando-a de historicidade, Frigotto (2010) demarca que a referida tese neoliberal não se trata de uma alternativa para a crise, mas da busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social. Implica custos sociais e humanos, materializados pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças, desemprego e subemprego estrutural. Relembramos, com Lima (2005), que trata-se do “velho sob aparência de novo”, de uma “modernização” adaptada às formas atuais de exploração capitalista.

É esse ideário neoliberal que, para esse autor, embasou a submissão aos *novos senhores do mundo* e suas instituições, quer seja, ao Fundo Monetário Internacional (FMI), ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), etc., nos países da América Latina e leste europeu. Nesse contexto, Estados Unidos, Japão, Mercado Comum Europeu valem-se dos organismos internacionais para submeter o restante do planeta às suas condições.

Nos anos 1990, o conteúdo macroeconômico mundial apresentava baixas taxas de crescimento do PIB, deflação, instabilidade da conjuntura mundial, frequentes sobressaltos monetários e financeiros, alto nível de desemprego estrutural, intensa

concorrência internacional e marginalização de regiões em relação ao sistema de trocas. Esses traços decorreram do novo regime mundial de acumulação, dependente das prioridades do capital privado altamente concentrado, do capital aplicado na produção de bens e serviços e do capital financeiro centralizado (CHESNAIS, 2005).

Marcada por um capitalismo rentista e parasitário, explica esse autor que a economia mundial tem seu funcionamento subordinado crescentemente às necessidades das novas formas de centralização do capital-dinheiro, como os fundos de investimento e fundos de pensão. Vale dizer que esse capital-dinheiro é sustentado pelas instituições financeiras internacionais e pelos Estados mais poderosos do planeta.

Frigotto (2010) nos ajuda a entender a posição do nosso país nesse cenário de ascensão do neoliberalismo, explicando que a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, tal como têm sido postos para o Brasil²⁷ e para os países da América Latina, não permitem qualquer política de retomada do desenvolvimento, pois o fundo público é dilapidado. Nesse contexto, a manutenção de serviços como saúde, educação e seguro desemprego fica impossibilitada. É nesse mesmo caminho, afirma Carinhato (2008), que a reforma do Estado brasileiro liberaria a economia para o crescimento fundamentado pelo neoliberalismo estimulado a partir do Consenso de Washington²⁸. O Estado, como impulsionador do desenvolvimento, passaria também a estimular a competitividade da economia, transferindo patrimônio público para o mercado. Vale dizer que o corte de gastos públicos agravou ainda mais a pobreza no Brasil.

Mas é importante salientar que no processo de alargamento da socialização da participação política, desde os anos 1980 em nosso país, embora preservando traços de autoritarismo, coexistiram o bloco de forças agregado em torno do projeto e sociabilidade burguesa e aquele circunscrito às ideias e práticas do proletariado, os quais foram se constituindo sujeitos políticos coletivos e disputando a hegemonia na aparelhagem estatal

²⁷É importante situar o lugar do Brasil na divisão internacional do trabalho, que combina a transnacionalização do capital com intensa possibilidade de extração de mais valor por meio da mais-valia absoluta, haja vista as possibilidades de baixos custos. Isso corroborou para a transformação do Brasil, no que tange à produção industrial, num “chão de fábrica” com precárias condições de trabalho, jornadas de trabalho ampliadas e mínima qualificação para grande parte da massa de trabalho vivo. O Brasil tornou-se plataforma de valorização financeira internacional, produzindo bens de baixo valor agregado e com utilização de mais valia absoluta, já que o custo da mão de obra é baixo (PAULANI, 2006).

²⁸Trata-se de um conjunto de políticas e reformas elaboradas por um grupo de economistas – do International Institute of Economy – que reuniram-se em 1989, a fim de discutir e buscar soluções para a crise da América Latina, a qual englobava estagnação, inflação e dívida externa. A essas propostas estava condicionada, pelo FMI e Banco Mundial, à renegociação da dívida dos países da América Latina (MOTTA, 2012).

e na sociedade civil (NEVES, 2005), a qual, como já discutimos, é palco de luta de classes, de disputa pela hegemonia.

Para a análise das novas constelações político-ideológicas emergentes na sociedade brasileira, principalmente após 1985, Coutinho (2006a) considera, com base em Gramsci, dois modelos de estruturação do poder e de representação de interesses, típicos das sociedades ocidentais: (1) o liberal-corporativo, predominante nos EUA e disputado por velhas classes dominantes para obter o consenso e a legitimação hegemônica, expresso pelo neoliberalismo. A auto-organização da sociedade civil, nessa perspectiva, é defendida visando interesses corporativos, numa lógica que prevê a baixa participação política, no nível da política econômico corporativo. Trata-se da “pequena política”, aquela “que compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida” (GRAMSCI, 1999, p. 21, *apud* COUTINHO, 2006a) e (2) o democrático, que foi predominante em países europeus desenvolvidos e disputado por classes subalternas e seus organismos, como partidos, sindicatos, movimentos sociais. Prevê a participação política, como também o nível ético-político”. Defende a “grande política”, voltada para a afirmação de valores e interesses universais, “que compreende as questões ligadas à fundação de Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais (GRAMSCI, 1999, p. 21, *apud* COUTINHO, 2006a).

Mas como essa disputa se traduziu no Brasil? Carinhato (2008) ressalta que, na conjuntura discutida, o padrão de política social conquistado na Constituição de 1988 foi desfavorecido pela correlação de forças que ganhou espaço no cenário político e econômico desde o governo Collor, de forma a legitimar a ideologia neoliberal por meio da desregulação, flexibilização e privatização - os elementos da globalização, sob o comando do grande capital, ou seja, o modelo liberal-corporativo foi ganhando terreno, num processo de busca pela hegemonia.

A racionalização dos recursos, a focalização e terceirização dos serviços públicos foram para a iniciativa privada e configuraram-se em orientações das políticas sociais induzidas por organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, para os quais seria possível eliminar a pobreza, como explica aquele autor. Ele relaciona, porém, a mercantilização dos serviços públicos com sua terceirização, e o engessamento da desigualdade com a focalização das políticas sociais, num movimento que não enfrenta a pobreza numa ótica estrutural, mas a alivia, por meio da assistência social. Percebemos, assim, que o discurso do alívio da pobreza parece indicar uma estratégia de ajuste do

capitalismo, processo que aparece sob um jargão convincente, mascarando os motivos do não enfrentamento.

Buscando contextualizar como se deu o processo de adesão ao neoliberalismo no Brasil, recorremos a Paulani (2006). Para ela, desde a eleição de Collor de Mello (1990), passou a ser voz corrente no Brasil a necessidade de redução do Estado; de privatização das empresas estatais; de controle dos gastos públicos; de abertura da economia, entre outros fatores impulsionadores de um pensamento-ação de cunho neoliberal. Importante salientar, conforme lembra Neves (2005), que a ideia de entendimento nacional do governo Collor caminhou no sentido de enfrentar o clima de instabilidade política, fruto da crise econômica. Para ela, a partir de 1990, houve a reorganização política da burguesia e a redefinição das relações de poder no Brasil, com medidas de integração subordinadas do Brasil na nova divisão internacional do trabalho e novas dinâmicas nas relações produtivas, envolvendo competitividade, racionalização da produção, redução de custos.

Paulani (2006) identifica que as primeiras mudanças nessa direção, porém, se deram no governo Itamar Franco (1992-1995), num processo de desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e de abertura do fluxo internacional de capitais. Lima (2005) explica que a candidatura de Collor aglutinou o interesse de diversas frações da burguesia, subordinando o Brasil aos paradigmas do Consenso de Washington, e tanto ele quanto Itamar, resguardadas as especificidades de cada um destes governos, inauguram o “neoliberalismo à brasileira” (OLIVEIRA, 2004²⁹ *apud* LIMA, 2005), o que gerou resultados catastróficos. É válido ressaltar que, de 1990 a 1994, foram mantidas as tensões políticas do final do desenvolvimentismo, sendo que após essa fase, a burguesia agiu como unidade política em torno de seu projeto e no século XXI: se tornar classe dominante e dirigente (NEVES, 2005).

No tocante às questões que envolvem a educação das massas, explica essa autora que uma Nova Pedagogia da Hegemonia é exercida no seio dos anos 1990, fundamentada pelos postulados e ações neoliberais da Terceira Via ou nova-social democracia, suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo que articula ajuste fiscal a justiça social (LIMA, 2005), sendo que em sua primeira etapa, esse programa estendeu-se pela primeira metade dos anos 1990, encerrando-se com a implementação do Plano Real.

É a etapa de ajuste econômico que pode ser identificada nesse momento, explica Lima (2005), embora iniciativas de legitimação social, a exemplo do próprio Plano Real,

²⁹OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira**. In Sader, E. e Gentili, P. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. RJ: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

já pudessem ser observadas. Para a autora, as tendências mundiais para a renovação da socialdemocracia no Brasil já estavam em curso em países europeus, sendo incorporados por organizações empresariais no Brasil antes do programa da Terceira Via ser sistematizado.

A referida autora ressalta que a história política do Brasil, a partir de 1990, caracteriza-se, tanto pela recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira, quanto pelas tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda, de manterem viva a utopia socialista, tendo em vista a adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via. Como já sinalizado, a sociedade civil é palco de constantes disputas, com vistas à busca do consenso para seu projeto de sociabilidade.

Carinhato (2008) explica que, embora tenha sido no governo Collor que o Brasil foi apresentado às políticas neoliberais, foi FHC quem aplicou seus ditames, ainda que as possibilidades para a política econômica estivessem mais estreitas, além da crescente mobilização social nos anos 70 e 80. A receita do FMI e do Banco Mundial para o crescimento econômico no Brasil eram a dolarização da economia, valorização das moedas nacionais e ajuste fiscal, bem como a articulação de medidas legislativas e ações para a mudança do papel do Estado. Defendia-se a reforma do Estado, privatizações e reformas administrativa (desregulamentação dos mercados e liberalização comercial e financeira). Foi marcante a transferência de patrimônio público para o mercado, mudando a relação do Estado com este e a sociedade, de forma que o Estado deveria ser complementar ao mercado (CARINHATO, 2008). Entendemos que esse deslocamento favorece a disseminação da ideologia burguesa na sociedade civil, seu fortalecimento no processo de convencimento e de manutenção da hegemonia.

Induzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial, as propostas sociais neoliberais visavam à erradicação da pobreza por meio da racionalização dos recursos, descentralização participativa, focalização e terceirização dos serviços públicos. A ideia da focalização, num país com tamanha desigualdade social, somente engessa e acentua essa desigualdade, assim nos diz Carinhato (2008).

Alerta Lima (2005) que novas dinâmicas foram empreendidas com FHC, tendo em vista o novo bloco no poder sob hegemonia do capital financeiro, instaurando nova racionalidade na condução da contra-revolução neoliberal. Os principais pontos de seu programa político foram “estabilização econômica, abertura comercial, ampla abertura financeira, redução dos gastos públicos com as políticas sociais, privatização de empresas

e serviços, dependência científica e tecnológica do país, reforma da aparelhagem estatal, dentre outros” (NEVES, 2005, p. 147).

Para a autora, a fração financeira internacional e nacional agiu de forma associada. A expansão do sistema financeiro foi incentivada pela desregulamentação dos mercados, liberalização dos fluxos de capitais e processo de fusão em setores da economia. No que tange à fração industrial, destaca sua internacionalização de forma subordinada, a fim de sua continuidade no poder.

Segundo Neves (2005), foi justamente nos dois governos FHC que pudemos identificar a segunda etapa do neoliberalismo de Terceira Via, reestruturando o Estado em suas funções econômicas e ético-políticas - um coordenador de iniciativas privadas.

Empiricamente atrelada à história ditatorial brasileira, ou devido à organização social contra a ditadura militar e teoricamente pela conceituação restrita de Estado capitalista como comitê da burguesia, explica Coutinho (2006b) que, desde os anos 1980, já vinha se desenvolvendo uma visão dicotômica³⁰ da relação entre Estado e sociedade civil³¹: o primeiro como espaço de perpetuação das classes apropriadoras, e a segunda, de forma homogênea, de redenção das classes produtoras diretas. Tal visão tem mascarado o entendimento da sociedade civil como espaço de consolidação da hegemonia da burguesia brasileira no neoliberalismo (NEVES, 2005). O processo desencadeou uma apologia acrítica de uma sociedade civil despolitizada, convertida em terceiro setor, “[...] falsamente situado para além do Estado e do mercado” (COUTINHO, 2006b, p. 48), responsável pela gestão e implementação dos direitos e das políticas sociais.

Segundo aquela autora, no primeiro governo de FHC é estabelecida uma nova relação entre Estado e sociedade, enquanto no segundo há a abertura da participação coletiva na construção da “sociedade de bem estar”, incentivando a participação, a solidariedade e a responsabilidade social dos brasileiros, bem como seu envolvimento em atividades cívicas. Desresponsabiliza-se o Estado pela proteção ao trabalho e estímulo ao desenvolvimento de um associativismo prestador de serviços sociais de interesse público, não mais o associativismo majoritariamente reivindicativo de direitos dos anos 1980. Em

³⁰No contexto de luta contra a ditadura, sociedade civil remeteu a tudo o que se contrapunha ao Estado; e porque, em seu período final, a própria burguesia realizou oposição moderada a ela (COUTINHO, 2006b).

³¹Coutinho (2006b) data da segunda metade dos anos 1970 o uso do termo sociedade civil, no período de acentuação da corrosão da ditadura militar, tendo em vista a irrupção de novos movimentos afeitos a uma sociedade civil moderna. E seu uso aumenta nos anos 1980 e 1990, com a emergência do Brasil com uma sociedade civil complexa e articulada.

suas palavras, “responsabilidade social empresarial”³² é uma ideologia que expressa (...) tensões hegemônicas (...) que penetram o campo das políticas de Estado (...) reordenando as relações políticas mais amplas, localizadas no interior da sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 151).

Dessa forma, é possível perceber que essa mudança, no plano ideológico, decorreu da crise de hegemonia da classe burguesa, da formação de coalização de poder que levou à vitória do bloco histórico do capital na candidatura de FHC e nos laços de coalizão ao movimento internacional de renovação da social democracia (NEVES, 2005).

Caminhando nesse contexto brasileiro, rumo ao século XXI, a burguesia brasileira introduz vários aspectos para a renovação da política e isso fica mais claro de 1995 a 2002, momento em que a Terceira Via ganhou maior sistematização para se tornar referência de planos de governo de vários países e plataforma política de vários sujeitos políticos coletivos (NEVES, 2005).

Contrapondo-nos ao que busca imprimir o programa da Terceira Via, ou seja, um entendimento de que organizações da sociedade civil ligadas a empresas socialmente responsáveis estão além do Estado e do mercado, entendemos, com Coutinho (2006b), que a sociedade civil não é o outro do Estado, mas é junto da sociedade política, um de seus momentos constitutivos. Ela é arena de luta de classe, onde acontece a luta pela hegemonia. Buscando aporte gramsciano, o autor afirma que ela não é boa nem má e pode, tanto ser hegemônica pela direita, como expressar demandas das classes subalternas.

Mas, no contexto da década de 1990, com vistas a manter a sua hegemonia, a burguesia lança mão de diferentes estratégias, sintonizadas com os momentos desse processo, que envolvem tentativas de recomposição, de legitimação social e de consolidação da hegemonia, em parceria com a burguesia internacional. O programa da Terceira Via se torna central nesse movimento, com vistas à estabilidade política, por meio das tentativas de “humanização” do capital, frente ao balanço do neoliberalismo, no final dos anos 1990. É esse processo que o próximo tópico visa discutir, buscando compreender o papel exercido pelo Estado no processo de formação da consciência das

³²A autora ilustra essa ideologia citando o Pacto Global da ONU anunciado no Fórum Econômico Mundial de Davos (1999) – um pacto internacional entre os empresários, rede de cooperação internacional ligada à defesa, divulgação e promoção de experiências de responsabilidade empresarial social. Ela ressalta o pioneirismo brasileiro na adesão desse pacto, tendo em vista a adoção da Terceira Via nos governos FHC; à capacidade de articulação política do presidente do Instituto Ethos; às articulações com o empresariado internacional (NEVES, 2005).

massas, frente às novas necessidades de adequação à sociabilidade burguesa. Quais os novos mecanismos de ajuste que a burguesia empreende, após o balanço do neoliberalismo no final dos anos 1990? Qual a base teórica desses mecanismos? Em que medida eles estão sintonizados com as orientações dos organismos internacionais?

1.4. A “Humanização do Capital”: o Neoliberalismo de Terceira Via no “Novo Milênio”

Este tópico apresenta uma avaliação do neoliberalismo no final dos anos 1990, discutindo os novos ajustes empreendidos pela burguesia internacional, tendo em vista a continuidade do processo de acumulação do capital. Algumas questões nortearam nossas discussões, tais como: qual a posição dos países de capitalismo dependente, a exemplo do Brasil, nesse processo? Teria a burguesia brasileira continuado a parceria com os setores internacionais dominantes, visando a garantia de sua dominação? Em que sentido caminharam as novas orientações dos organismos internacionais? Que perspectiva ideológica permearam as novas estratégias? Que fundamentos teóricos os embasaram? Teria essa avaliação conduzido políticas de enfrentamento ou de administração da crise?

Nesse sentido, partimos da pesquisa de Motta (2012), a qual apresenta o balanço do neoliberalismo e discute a ideologia subjacente às orientações dos organismos internacionais nas chamadas Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Trazemos para a discussão outros autores que refletem sobre os fundamentos de tal ideologia e do próprio programa defendido por tais políticas, procurando, a partir disso, compreender o que está por trás do novo ideal de Estado.

Para Motta (2012), a promessa dos benefícios globais defendida e difundida pelo FMI por meio das medidas do Consenso de Washington não foi cumprida, não adveio da abertura comercial nos anos 1980-90 junto da hipertrofia do capital financeiro. O livre-mercado não ampliou a acumulação da riqueza, não sobrando excedente para os países pobres, tal como argumentado pelos defensores da globalização. Inclusive nos países centrais, segundo a autora, o que houve foi a intensificação da polarização entre países e classes, aumento da pobreza, do desemprego e da precarização do trabalho. Quais foram as consequência desse fato?

Conforme a autora, essa intensificação das mazelas sociais e as crescentes reações dos trabalhadores provocaram um quadro de tensão social e política em meados dos anos 1990, que gerou uma busca por novas alternativas políticas - conservadoras e reformistas,

tanto por parte dos organismos multilaterais, quanto por setores socialdemocratas, partindo do argumento de que a pobreza acentuada ameaça a coesão social e põe em risco as bases da governabilidade.

Ela explica que entre a socialdemocracia do velho estilo keynesiano - que compreende o capitalismo de livre mercado dotado de “qualidades irracionais”, porém possíveis de serem controladas pelo Estado e o neoliberalismo - que, ao contrário, defende o Estado-mínimo e concebe um mercado com qualidades superiores, defende-se a Terceira Via, - criação de um projeto político modernizado, para que a socialdemocracia possa administrar a crise do sistema, aprofundar a democracia e promover maior igualdade de oportunidades – a chamada “redistribuição de oportunidades” (MOTTA, 2012, p. 78). Trata-se, assim, de mais uma fase desse programa político, no sentido de corresponder aos novos ajustes requeridos pelo processo de acumulação de capital, direcionados para a questão da garantia de governabilidade, ameaçada diante do novo quadro apresentado no final do século, por meio de estratégias para a administração da pobreza.

Para Lima e Martins (2005), a Terceira Via tem, como utopia, a promessa liberal de realização dos homens conforme as leis do mercado, buscando refinar o neoliberalismo. Seu programa é direcionado às forças de centro-esquerda que alçaram ou pretendem alçar o poder nos anos finais do século XX. No entanto, como fica a posição dos países de capitalismo dependente, em relação a essas orientações? Qual a sua relação com os organismos internacionais? Teriam esses países, novas perspectivas de desenvolvimento?

Motta (2012) afirma que a relação de subordinação dos países de capitalismo dependente aos países centrais confere àqueles apenas sua submissão às condições exigidas pelas políticas econômicas, além de administrar a pobreza crescente, esvaindo-se a ideia de desenvolvimento. As alternativas a esses países são restritas a:

- 1) reverter a gigante reserva de trabalhadores em atrativo de mercado para inserir-se no quadro das relações seletivas apresentando-se como um mercado interno potencial, seja para a “superexploração da força de trabalho”, seja enquanto mercado de consumo popular³³; 2) aceitar o destino de ser um “peso morto” e administrar a pobreza, seguindo as orientações dos organismos multilaterais e utilizando-se das poucas doações dos países ricos (MOTTA, 2012, p. 39).

³³Isso porque as transformações tecnológicas econômicas e políticas, a hipótese do “fordismo periférico” é insustentável. Com o salto de produtividade de trabalho na indústria, EUA, União Europeia e Japão passaram a se interessar por relações seletivas, fonte de mercado, dispensando concorrentes industriais de primeira linha (CHESNAIS, 1996 *apud* MOTTA, 2012).

Como se daria essa administração da pobreza? A referida autora esclarece que houve um consenso sobre a necessidade de coesão social (estabilidade econômica e política); assim, só através da sociedade harmônica, não conflitiva, que colabore com o desenvolvimento comunitário, os países de capitalismo dependente podem reduzir zonas de pobreza e se desenvolverem economicamente e socialmente. Nesse sentido, explica ela, na perspectiva dos organismos, uma metodologia mais humana deveria ser implementada e um ideal de Estado é esboçado para esse momento de crise do capitalismo neoliberal. Novos ajustes na política macroeconômica foram aclamados, seja com ênfase institucional, ético-religiosa ou política, com vistas a assegurar a redução das tensões deflagradas pelo aumento da pobreza na virada do milênio.

Nas palavras do idealizador da Terceira Via, Antony Giddens, os problemas de governabilidade desencadeados pelas políticas neoliberais levaram a uma ascensão do pensamento comunitarista, para o qual a consolidação de comunidades e da sociedade civil como um todo pode superar a desintegração social que resultou do predomínio do mercado, restaurando os valores éticos que tornam a totalidade da vida cívica possível (GIDDENS, 2001). Nesse sentido, observa-se que as orientações caminham no sentido de mais uma tática visando os interesses dos setores dominantes da sociedade civil, a fim de eximir o Estado de suas incumbências para com as camadas populares, as quais, a partir dessa visão, ficam à mercê da caridade.

Tendo em vista o foco na pobreza conferido pelas agências multilaterais em suas políticas sociais na virada do século, Motta (2012) situa uma série de eventos, encontros, reuniões que aconteceram, no âmbito internacional, a fim de forjar estratégias para essa administração da pobreza, tendo em vista a necessidade de manutenção da coesão social. Nesse contexto, cita a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social realizada em Copenhague em 1995, imbuída pela preocupação com as consequências do aumento da pobreza, discutindo possíveis soluções, principalmente no âmbito dos países de capitalismo dependente. Essa preocupação, segundo ela, já vinha fazendo parte das agendas do G7 e do Fórum Econômico Mundial, bem como do FMI e da ONU.

A autora também chama a atenção para o Encontro da Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado no ano 2000, em Nova York – marco do “combate à pobreza”, visando o consenso da necessidade de novos ajustes na função do Estado com vistas à governabilidade e maior eficácia dos mercados nos países de capitalismo dependente.

A partir disso, explica a referida autora, 189 países firmaram Declaração do Milênio, tendo como horizonte o desenvolvimento para o novo milênio e a eliminação da pobreza e da fome do planeta, até 2015. Assim, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram firmados com a participação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Banco Mundial (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI) e especialistas da ONU. São eles:

- (1) Erradicar a extrema pobreza;
- (2) atingir o ensino primário universal;
- (3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- (4) reduzir a mortalidade infantil;
- (5) melhorar a saúde materna;
- (6) combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
- (7) garantir a sustentabilidade do meio ambiente;
- (8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (MOTTA, 2012).

Como esses objetivos impactam as políticas educacionais brasileiras? Tendo em vista que parte desses ODM e metas passou a compor os programas do BIRD para os países tomadores de empréstimos, segundo a autora, em 2002 essa instituição estabeleceu³⁴ três objetivos de políticas públicas especificamente para o Brasil: justiça social, competitividade e sustentabilidade. E qual é a base ideológica dessas políticas?

Para Motta (2012), há um consenso entre os organismos internacionais de que o desenvolvimento do capital social é uma saída para a crise dos anos 1990; assim, essa teoria é a base ideológica das PDMs. Tanto o BIRD, como o BID e a CEPAL conferiram importância ao capital social para aliviar a pobreza da parte da classe trabalhadora, que teve a redução de sua força de trabalho requerida, mas que ainda apresenta condições mínimas para produzir (MOTTA, 2012).

Nessa perspectiva, o BID incorpora as premissas do capital social nos programas de redução da pobreza e de promoção da equidade social na América Latina e Caribe, enfatizando os grupos social e culturalmente excluídos da América Latina, inclusive desenvolvendo políticas de ações afirmativas, tendo como foco a coesão social e a governabilidade. Já o BIRD apresenta uma visão de capital social com ênfase nas relações institucionais com a comunidade, considerando que organizações da sociedade civil e o Estado devem promover a cooperação entre grupos. No âmbito da CEPAL, capital social se baseia em “redes de solidariedade entre pessoas ou grupos, nas redes, nos bens

³⁴A partir do documento Brasil: justo, competitivo, sustentável – contribuições para debate (BIRD2002): visão geral.

socioemocionais, nos valores afetivos, nas instituições e no poder, capazes de produzir benefícios econômicos e bens socioemocionais que levem ao bem-estar socioeconômico” (p. 170) já disponíveis na sociedade (MOTTA, 2012). Vê-se, assim, que a estratégia de controle da reação das camadas populares diante do quadro de miséria, fome e desemprego (a fim de não desestruturar o processo de acumulação de capital), se baseia no aproveitamento de recursos disponíveis, a partir da boa vontade da comunidade. É possível perceber mudança, no que diz respeito à concepção de pobreza.

Conforme a referida autora, se em 1990³⁵ o ataque à pobreza se dava por meio de padrão de crescimento via uso eficiente e intensivo de mão de obra, do investimento em capital humano dos pobres, da ampla prestação de serviços sociais, nos anos 2000³⁶ a pobreza refere-se à privação do acesso aos ativos sociais, como educação, saúde, participação social e política, segurança. Ela explica que a nova ordem para o desenvolvimento do milênio é o desenvolvimento sustentável, ou seja, a preocupação em não se gerar conflito pelo desperdício de recursos humanos, recursos materiais, recursos naturais.

Salientamos que se trata de uma visão subjetivada de pobreza, de tal forma que seu enfoque se centra nos indivíduos ou grupos de indivíduos, não nas nações. Ocorre a ampliação do conceito de pobreza, que não mais se restringe à questão da renda, incorporando outras dimensões, pois ela passa a ser considerada privação de capacidades, em que o Estado deve ser ativo por meio da cooperação entre governo, trabalhadores e empresários. Nesse sentido, o discurso dos organismos internacionais é que o governo, a sociedade civil e o setor privado devem empreender ações na autonomia, oportunidade e segurança. Vale dizer, uma autonomia restrita aos processos políticos e decisórios locais e de escolher como e o que produzir (MOTTA, 2012). Ou seja,

[...] A pobreza ganha sentido de deficiência cultural. Daí a importância de se criarem novos hábitos que visem à cooperação entre os membros de uma dada sociedade, principalmente no caso das sociedades com poucos hábitos de associação por causa de uma formação histórico-social marcada por uma forte presença do Estado. Há que se criar o hábito de ter confiança em seus membros e em suas instituições sociais, formando um tipo de capital social que não vislumbre uma consciência coletiva e pública, mas que possibilite a formação de um elo entre os indivíduos e as associações de forma que eles possam rapidamente se adaptar e enfrentar os desafios econômicos (MOTTA, 2012, p. 167).

³⁵Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1990.

³⁶Relatório para o Desenvolvimento Mundial: luta contra a pobreza (BIRD, 2000a).

Para Fukuyama³⁷ (1996), a confiança é desenvolvida a partir de hábitos éticos e obrigações morais recíprocas compartilhadas pelos membros de uma comunidade, não a partir de regulamentos e regras. Ou seja, se baseia mais no hábito do que no cálculo racional. A comunidade depende da confiança e essa é determinada culturalmente. Ou seja, a prosperidade de uma sociedade civil atrela-se a hábitos, costumes e princípios éticos, atributos moldáveis mediante uma política deliberada, alimentados por conscientização e cultura. Para ele, sociedades com alto grau de confiança e capital social, como Japão e Alemanha por exemplo, podem criar organizações sem que dependam do suporte estatal. Se a confiança origina-se no seio de uma comunidade de comportamento estável e cooperativo, a desconfiança impõe ônus, pois requer aparato legal que gera custos. No entanto, para Gramsci, a distinção social vai se constituir conforme o resultado da luta de classes (MOTTA, 2012). Mas, defende o autor:

O capital social é uma capacidade que decorre da prevalência de confiança mútua numa sociedade ou em certas partes dessa sociedade. Pode estar incorporada no menor e mais fundamental grupo social, a família, assim como no maior de todos os grupos, a nação, e em todos os demais grupos intermediários. O capital social difere de outras formas de capital humano na medida em que é geralmente criado e transmitido por mecanismos culturais como religião, tradição ou hábito histórico [...] (FUKUYAMA, 1996, p. 41).

Conforme Motta, é na formação de forças sociais beneficentes que os organismos internacionais veem saída para a construção da harmonia entre Estado, mercado e sociedade civil, com instituições descentralizadas, fortes, sensíveis às demandas da comunidade e eficazes na administração dos precários recursos disponíveis. Trata-se, para ela, da manutenção da superexploração do trabalho, mecanismo de contenção das tensões sociais e de alívio da pobreza, “[...] baseando-se na vocação produtiva de cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, promovendo a oportunidade de cada um promover suas capacidades produtivas, ou aliviando o problema com políticas de ação afirmativa ou compensatórias [...]” (MOTTA, 2012, p. 180).

A autora ainda chama a atenção para a concepção de Estado imbuída nesse projeto. Trata-se, para ela, de uma concepção - de um Estado ativo, eficiente, competente, agente complementar das atividades e necessidades dos mercados. Um Estado que, além

³⁷Fukuyama defende a implementação de políticas macroeconômicas conformadoras, visando a estabilidade monetária, no movimento final Século XX (MOTTA, 2012). Para Fukuyama (1996), o bem estar de uma nação e sua competitividade tem relação como nível de confiança da sociedade. Instituições políticas e econômicas liberais dependem de uma sociedade civil saudável e dinâmica.

de ‘arrumar o terreno’ para a exploração, deve possibilitar que os pobres participem das oportunidades geradas pelo mercado.

Nessa perspectiva, Putnan afirma que, no nível ideal, Estado e sociedade civil se relacionariam com reciprocidade e cooperação, considerando o Estado como o conjunto de instituições de caráter público e coercitivo; e a sociedade civil como o espaço não politizado, marcado pelo livre associativismo, visando atingir interesses de um grupo, aleatoriamente aos interesses de classe. Nesse sentido, ela deve ser guardiã do Estado, o qual deve ser controlado para que exija o bom desempenho das instituições públicas (MOTTA, 2012).

Assim, para a autora, a modernização do Estado nas PDMs não altera a configuração do Estado mínimo neoliberal, mas estreita e fortalece os vínculos entre as esferas política, econômica e social para enfrentar os problemas sociais.

[...] Enquanto gerador de prosperidade, de bem-estar social e agente de promoção da elevação da consciência cívica de seus cidadãos, o Estado deve impulsionar políticas que visem: estabelecer estabilidade política, reduzir conflitos, instaurar uma harmonia solidária entre as esferas econômica, política e social, e instituir um tipo de economia de mercado mais humanizado. A eficácia na implementação de tais políticas nessa ótica, requer uma sociedade civil forte, organizadora e participativa, com as organizações da sociedade civil atuando mais direta e efetivamente no âmbito microssocial, disseminando valores de solidariedade e de cooperação entre os indivíduos e as classes sociais (MOTTA, 2012, p. 235).

Esse modelo de Estado é defendido por Putnan³⁸ (1996) pois para ele, os Estados e mercados funcionam melhor em contextos cívicos, sendo que, na comunidade cívica os cidadãos são atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança, na colaboração, cooperação, civismo e bem-estar coletivo. Nelas há densidade de malha de associações culturais e recreativas locais e, de acordo com os fatores socioculturais a partir de Tocqueville, ele considera que essas reforçam os “hábitos do coração”, essenciais às instituições democráticas estáveis e eficazes. Mas, para Motta (2012) Putnan desconsidera as tensões na formação

³⁸Putnan analisa a transferência da administração nacional para vários governos regionais na Itália no contexto dos anos 70, buscando compreender o desempenho das instituições democráticas. Para Motta (2012), o autor se refere à importância do processo histórico da formação das instituições político-sociais para o êxito ou fracasso das instituições sociais, mas àquele relacionado às diferenças na forma de estruturação das relações políticas e sociais do Norte e Sul da Itália, no âmbito institucional sociocultural, desconsiderando as relações de poder e dominação estruturais e superestruturais. A concepção de relação política e social de Putnan é administrativa, considerando que o Norte estabeleceu uma relação mais horizontal com o governo, tendendo à formação de associações, e o Sul, relação vertical.

econômico-social da Itália moderna. A comunidade cívica desse autor não tem relação com uma questão ético-política, mas refere-se a uma questão moral. Nesse sentido, não há luta de classes e conflitos, mas eles devem ser evitados.

Ele sinaliza a importância das normas de reciprocidade nas comunidades cívicas, as quais estimulam a confiança e a cooperação porque reduzem os incentivos a transgredir. Nesse sentido, o contrato social que sustenta a colaboração na comunidade cívica é de cunho moral, não legal; e o cimento cultural da comunidade cívica é a consciência de que cada um tem seu papel e seus deveres como cidadão, aliada ao compromisso de igualdade política. Para ele, essa colaboração é proporcional aos estoques de capital social, como confiança, normas e sistemas de participação. “Aqui o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAN, 1996, p. 177).

Segundo o autor, para essa estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico, o capital social pode ser mais importante do que o capital humano.

Os teóricos comunitaristas, a exemplo de Putnan, ocultam a natureza conflituosa das classes. Mais do que isso, consideram que o conflito é improdutivo no processo de desenvolvimento de um bem-estar material e social para o coletivo, e exaltam a cultura cívica ou a construção de uma comunidade cívica solidária, harmônica, com fortes laços de confiança intersubjetivos e institucionais, compreendendo que essa tende a prevalecer sobre os interesses do mercado e políticos (MOTTA, 2012, p. 155).

Para Motta (2012), as PDMs estão revestidas de aspectos associativos, cooperativos e solidários, mas reforçam valores burgueses. É esse sentido que fundamenta a alternativa ao neoliberalismo, o programa da Terceira Via. Seu idealizador, Giddens (2001) localiza no governo, na economia e nas comunidades da sociedade civil, as três mais importantes áreas do poder. Da sociedade civil florescente, regulada pelas duas outras ordens, depende uma ordem democrática e uma economia de mercado eficaz. Essa concepção, para ele, não despreza a esfera pública, mas propõe a reconstrução das instituições públicas, visando à confiança, não sendo elas circunscritas apenas à esfera do governo e do Estado. Mas como esperar solidariedade e justiça social como valores estruturantes numa sociedade cindida em classes? Que tipo de ‘caridade’ esperar de organizações da sociedade civil ligadas a interesses privados?

Para Lima e Martins (2005), este programa da Terceira Via inclui a articulação entre a esfera não estatal e a esfera privada em âmbito nacional e internacional em uma única direção, garantindo a governabilidade. Tem em vista novos sujeitos políticos coletivos, assumindo as responsabilidades estatais e eliminando as resistências sociais à ordem burguesa, disseminando valores dessa doutrina. Seus princípios enfatizam a ideia de reinvenção da sociedade civil, denominada de ativa, abrindo espaço para a “restauração das solidariedades danificadas”, promovendo a coesão social – por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas.

A sociedade civil, explicam os autores, é compreendida como esfera autônoma do mercado e do Estado, o qual deve assumir seu papel pedagógico de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, a fim de consolidar a coesão social, o empreendedorismo e a ação voluntária dos indivíduos. O Estado é posto como sujeito dotado de vontade e iniciativa próprias, como instância imparcial para o governo sob valores universais. Para eles, trata-se de uma concepção funcional às estratégias burguesas de elaboração de uma nova pedagogia da hegemonia.

O programa tem como objetivos práticos:

[...] (i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sócio-político-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela “capacidade suprema de se autogovernar” e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvam; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples [...] (LIMA E MARTINS, 2005, p. 61/62).

Por esses objetivos perpassa a ideia de capital social, cujas ações seriam voltadas para a gestão do sofrimento via amparo social, conforme explicam os autores. Para eles, ao mesmo tempo em que se responsabilizam os sujeitos e suas associações pela estabilidade social, política e psicológica, desresponsabiliza-se o capital e a história, abstendo-se no que tange aos problemas da mais-valia, exploração, lucro, indicando a defesa ao capitalismo. Seu caráter reformista não é revelado (LIMA E MARTINS, 2005).

Nesse sentido, para além de garantir o consenso espontâneo da classe subalterna para a implementação de novas determinações do capitalismo mundializado, busca-se instaurar o conformismo social. Despolitiza-se a sociedade civil, mascara-se seu caráter conflituoso e de disputa, na medida em que se difunde a ideia de que certas organizações

são mais eficazes. A concepção de sociedade civil como uma terceira esfera entre Estado e Mercado (ou terceiro setor) imprime os pressupostos organizativos e institucionais do projeto neoliberal, que procura obter o consenso e a legitimidade para se tornar hegemônico em relação à atual conjuntura do capital, estimulando a auto-organização da sociedade – em defesa de interesses corporativos, numa lógica solidária e cívica – e a participação política dos organismos na execução e controle do projeto societário (MOTTA, 2012).

Conforme Neves (2005), iniciou-se com Lula (2003-2006) a terceira etapa da Terceira Via. Esse governo deu continuidade às reformas estruturais; à desregulamentação das relações de trabalho, aprofundando o modelo de radicalização democrática iniciado por FHC. Manteve a política econômica monetarista e tentou consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal de Terceira Via.

Em meio a tensões e contradições, o Estado vem, a partir dos planos legal e ideológico, intensificando seu papel de ‘educador’, com vistas a conformar o brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa. Por meio da reeducação técnico-ético-política, o governo Lula realizou a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias e práticas da classe hegemônica brasileira. Ocorre, nesse governo, o apelo à consciência individual e coletiva de todos, bem como o tratamento compensatório à fome, visando à conquista do consentimento dos brasileiros. O padrão nacional de politização fordista é redefinido, sedimentando os pilares da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

Considerando, com Gramsci, a importância da Educação no processo de disseminação de valores e ideias visando à conformação das massas à sociabilidade burguesa, os próximos capítulos discutem as orientações dos organismos internacionais para o novo milênio nos países de capitalismo dependente, bem como o processo de adesão de tais orientações no Brasil, buscando compreender/investigar os elementos das concepções pedagógicas que hegemonicamente pautaram a política educação integral em tempo integral escolar “do novo milênio” no Brasil, identificando suas possíveis relações com os objetivos sociopolíticos das PDMs.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO: DA EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE À EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO SOCIAL

Entendemos que diferentes projetos de educação revelam diferentes visões de mundo, de ser humano, além de diferentes valores e formas de compreender a relação entre sociedade e escola, o que atrela essa instituição a funções sociais diferenciadas. A educação pode estar vinculada à restauração de padrões sociais anteriores, à adaptação ao modo de produção em vigor, ou à sua transformação, função a qual defendemos nesse trabalho.

Buscando explicitar a forma como entendemos a educação, aportamos em Frigotto (2010), que a situa numa perspectiva histórica da realidade, concebendo-a como prática social, como atividade humana e histórica definida no conjunto das relações sociais, no contexto do embate dos grupos ou classes sociais. Ela é, assim, um campo de disputa, no plano das determinações e relações sociais, constituída e constituinte destas relações.

Nesse sentido, há disputa em relação à articulação das concepções em que se materializa; à organização dos processos e conteúdos educativos que são capilarizados nas escolas e nas esferas da vida social, visando aos interesses de classe. É um interesse histórico das classes dominantes a vinculação da educação à habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010).

Considerando que a configuração dos sistemas educacionais estabelece vínculos com o estágio de desenvolvimento das relações de poder, com as mudanças nos processos produtivos e com a inserção dos países na divisão internacional do trabalho, a configuração da escolarização depende do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônicos na concretude de determinada formação social (NEVES, *et al*, 2015).

Para as autoras, a escola constitui-se como objeto de interesses das classes sociais pois, pela sua função de organização da cultura, é instância estratégica de formação intelectual e moral do homem coletivo. Vem se afirmando como espaço de transmissão da concepção dominante de mundo, o que não exclui sua possibilidade de figurar como espaço de difusão de ideias emancipatórias, dependente do nível de consciência política coletiva e capacidade organizativa das forças contra-hegemônicas.

Nesse sentido, a escola é espaço, tanto de formação técnica, a contemplar conhecimentos e habilidades subjacentes aos desempenho de qualquer atividade

produtora da existência, quanto de conformação ética, política e estética, preparando para o trabalho/vida num determinado contexto social, político e econômico (NEVES, *et al*, 2015). Segundo as autoras, as alterações na natureza e na direção da formação para o trabalho simples, via educação escolar nas sociedades capitalistas contemporâneas, implicam a compreensão das mediações entre o processo de trabalho e as relações de poder que definem a política educacional.

Entendemos que essas mediações vão se alterando conforme as necessidades de ajuste do capitalismo, além da correlação de forças em cada período. Os movimentos subjacentes às diversas fases do processo de acumulação do capital, com suas necessidades de ajuste, implicam mudanças na direção da educação, o qual é encampado pelos aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes que, não sem contradições, requerem a formação do trabalhador interessante para as determinadas necessidades do capitalismo. É buscando alcançar uma maior compreensão dessas questões que o tópico a seguir foi organizado.

2.1. Da Educação para o Emprego à Educação para a Empregabilidade: a vulnerabilidade do capitalismo nos anos 1990

As mudanças no cenário econômico mundial nos anos 1980 - levando à adesão ao neoliberalismo nos países capitalistas -, atribuem novos sentidos à educação. Organismos internacionais emitem orientações aos países de capitalismo dependente para diversas áreas, como a Educação, tendo em vista que os grandes centros econômicos requerem desses países determinada posição, visando o desenvolvimento do capitalismo internacional. A materialização dessas orientações são mediadas pela correlação de forças nas formações sociais, as quais ocupam diferentes posições na divisão internacional do trabalho.

Buscamos refletir, neste tópico, sobre a concepção de educação forjada no seio do neoliberalismo dos anos 1990 e de sua crise, no que tange aos países de capitalismo dependente, como também sobre a função social que tem sido atribuída à escola no âmbito da aparência e da essência, o que nos leva a problematizar se esses discursos consideram o tipo de trabalhador requerido nos diferentes países, conforme sua posição no cenário educacional. Ainda nessa perspectiva problematizadora, é preciso refletir sobre o papel que foi assumindo pelo Estado nesse processo. Nossa discussão, é claro, focaliza a

materialidade das políticas educacionais na formação social brasileira, considerando o contexto sócio-político econômico apresentado no capítulo anterior.

Melo *et al* (2015) trazem à tona determinantes fundamentais em relação ao conteúdo e à forma da educação escolar na contemporaneidade e que constituem as atividades produtivas materiais e simbólicas, as formas de convivência social e as formas de pensar, sentir e agir, singular e coletiva, constituindo, assim, a formação de um homem de novo tipo.

Essas determinações, para as autoras, constituem o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e a disseminação de novos valores e práticas relativas à convivência social urbano-industrial ao longo do século XX, sob a direção da burguesia, o que demanda uma escola básica como local específico de formação inicial para o trabalho simples e para o trabalho complexo, embora nela não se esgote o processo de formação humana.

Como aparelho cultural da sociedade de classes, a escola vem se configurando enquanto espaço de transmissão da concepção dominante de mundo, via mediação pedagógica, tendo como horizonte uma formação com base em preceitos pragmáticos e funcionais às necessidades da coesão social e da produção capitalista (MELO *et al*, 2015).

Nesse contexto, é importante situar a função social que à escola tem sido dada, no contexto da crise estrutural do capitalismo nos anos 1970/1980, compreendendo os discursos comumente vinculados à educação escolar, buscando desnudá-los. A quem interessava a nova função da educação? Qual foi o papel do Estado nesse processo de ajuste? Que outras funções, contra-hegemônicas, foram encampadas?

Entendendo a função da escola, no período que ora trabalhamos, tendo como base uma teoria rejuvenescida (GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 1986) contextualizamos essa teoria, num primeiro momento. Gentili (1998) discute a alteração da função econômica atribuída à educação escolar e à natureza das políticas educacionais no contexto da crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo e de seu desmoronamento, a partir dos anos 1970, não desconsiderando, no sentido econômico, seu impacto desigual no plano regional, tendo em comum, em âmbito global, o aumento da desigualdade e da pobreza.

Essa função social econômica, explica o autor, é difundida desde a expansão dos sistemas escolares, a partir da segunda metade do século XIX. Trata-se da promessa da escola como entidade integradora, a qual foi amplamente difundida durante a segunda metade do século XX. No sentido econômico, essa promessa estava associada à possibilidade de expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais, pelo

menos nos países industrializados. Previa a definição de estratégias para a criação de condições educacionais de um mercado de trabalho em expansão e na confiança do alcance do pleno emprego. A escola deveria contribuir para a integração econômica da sociedade, para a formação de força de trabalho, de capital humano para a riqueza social (derivada de um incremento no *stock* de capital humano social) e renda individual (derivada do incremento de capital humano individual) (GENTILI, 1998).

É preciso entender, contudo, a base econômica subjacente a essa perspectiva educativa, bem como seus difusores, uma vez que consideramos as diferenças relativas aos mecanismos econômicos que subjazem os países que não ocupam as mesmas posições no cenário internacional.

Formulada no seio das teorias do desenvolvimento nos países desenvolvidos, a teoria do capital humano disseminou-se pelos países de “Terceiro Mundo”, fazendo escola na América Latina, inclusive no Brasil. Foi disseminada pelos organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR) representantes, predominantemente, do capitalismo integrado ao grande capital. Assim explica Frigotto (2010), que acrescenta:

Essa concepção de educação como “fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos classes e nações (p. 20).

Para Frigotto (1986), desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, a educação e a formação humana estiveram à mercê das demandas do processo de acumulação do capital, em suas diferentes formas históricas de sociabilidade. Mas é no contexto das teorias do desenvolvimento, da teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial, que se dá a construção de um corpus teórico³⁹ que define a educação como fator de produção (FRIGOTTO, 1986).

³⁹Segundo o autor, a sistematização dessa teoria deu-se sob a coordenação de Theodoro Shultz nos Estados Unidos, na década de 1950, por demanda e produção das novas formas de relações intercapitalistas. Tal teoria, explica o autor, é um desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico, produto histórico que nasce com a sociedade de classes na defesa do capital, naturalizando o sistema capitalista, suas leis e as relações de produção. Atribui ao investimento em capital humano (educação formal, treinamento, saúde, etc.), o resíduo do crescimento econômico não explicado por fatores econômicos. Assim percebe Shultz nos EUA, defendendo que o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e superação do atraso econômico, considerando a educação como o principal capital humano, já que é produtora de capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 1986).

Que características tomaria a educação, nesse sentido? Que ser humano, por meio dela, seria forjado? O que dele é exigido? Qual a relação impressa entre educação e trabalho? Para Frigotto (1986), o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, o desenvolvimento de determinadas atitudes, a transmissão de um determinado volume de conhecimento, os quais funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A preocupação dessa teoria, no âmbito macroeconômico é, segundo ele, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. Do ponto de vista microeconômico, o investimento no fator humano explica as diferenças individuais de produtividade e renda, assim, de mobilidade social.

Nessa perspectiva, conforme o referido autor, o homem é reduzido a uma abstração genérica, indeterminada e a-histórica:

O homo economicus é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e egoísmo (FRIGOTTO, 1986, p. 58).

Mas, e as diferentes posições dos países, dos grupos e classes sociais? E as implicações implicações disso para com suas situações materiais? Explica o autor que essa lógica apresenta o mundo como harmônico, tendencioso ao equilíbrio, de forma que capitalistas e trabalhadores apresentam-se, no mercado, como iguais. A concepção de estrutura social, decorrente da postura metodológica da ótica burguesa de conceber a realidade, é apresentada como resultante do comportamento individual. Assim, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo de forma que seu lugar na estratificação é associado ao mérito, definido por talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais. Fatores econômico-políticos, sociais são vistos de forma isolada (FRIGOTTO, 1986).

Diante das diferentes posições dos países na divisão internacional do trabalho, bem como a dos indivíduos em relação às classes sociais e entendendo que a educação, dessa forma, representa os interesses subjacentes a países e grupos específicos, é preciso compreender o que essa concepção de educação busca mascarar.

Esse mesmo autor conclui que a teoria do capital humano está permeada pela ótica positivista, a qual justifica as desigualdades de classe por aspectos individuais e, no

âmbito educacional, mascara a gênese das desigualdades de acesso, tanto no percurso quanto na qualidade da educação subjacente às diferentes classes sociais. Por isso, “uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos [...]” (FRIGOTTO, 1986, p. 53). Dessa forma, em vez de elevar o senso comum à consciência crítica, busca preservá-lo, pois o que interessa não são as demandas dos que se educam, mas as do mercado. (FRIGOTTO, 1986).

Compreendendo as especificidades da formação social brasileira periférica, é preciso situar em que momento a correlação de forças favoreceu a hegemonia dessa concepção, rumo aos ajustes necessários ao sistema produtivo, entendendo quais foram suas implicações para a educação pública escolar. No Brasil, segundo Frigotto (2010), os postulados da teoria do capital humano influenciaram a concepção, políticas e práticas educativas na fase mais dura do golpe militar (1968 a 1975). Houve o ajuste da educação ao capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A política educacional marcada pelo economicismo, no Brasil, acarretou o desmantelamento da escola pública e o reforço da educação como negócio, além do dualismo da escola para classes populares e dominantes, pelo tecnicismo e pela fragmentação, além da proletarização do magistério público.

Longe de entendermos esse processo em uma tônica baseada na mecanicidade, lançamos mão do referido autor, mais uma vez, quando de sua crítica ao reducionismo economicista consubstanciado na educação por tal teoria:

Por essa via, não só o educativo é concebido como tendo seu *locus*, o conjunto das relações e práticas sociais, como a escola, enquanto aparelho da luta hegemônica, passa a ser entendida não como reflexo das relações sociais, aparelho apenas reprodutor das relações dominantes, mas ela mesma constituinte das relações sociais. [...]. Ou seja, rompeu-se com a visão que busca apreender o vínculo ou a falta de vínculo linear dos processos educativos com o sistema produtivo, para situá-los no âmbito das mediações concretas constitutivas dos processos sociais, onde estrutura e superestrutura formam, na expressão gramsciana, um bloco histórico (FRIGOTTO, 2010, p. 557).

Mas, como a ausência dessa concepção de educação tem relação com o período que ora nos propomos a focalizar neste tópico? Considerando as mudanças na função social da educação relacionadas às recorrentes necessidades de ajuste do capitalismo, tanto no âmbito produtivo quanto naquele relacionado às relações de poder, buscamos aporte em Gentili (1998), quando ele nos situa quanto à desarticulação da promessa integradora impingida pela crise capitalista dos anos 1970. O contexto de desintegração

da promessa, explica ele, foi marcado pela privatização da função econômica atribuída à escola, revelando uma mudança de sentido nessa função.

Que mudanças foram operadas? Segundo o autor, da lógica de integração ligada às demandas de caráter coletivo, como a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc., passou-se a uma lógica econômica privada, com foco nas capacidades e competências individuais adquiridas no mercado educacional a fim de atingir uma boa posição no mercado de trabalho. Trata-se, aponta ele, da promessa da empregabilidade, a nova esperança de natureza excludente, já que não mais se podia pensar no mercado de trabalho como uma esfera de expansão ilimitada.

Que demandas foram postas para a escola, diante desse novo cenário do capitalismo? Segundo Gentili (1998), as políticas educacionais deveriam orientar-se, não só para a integração dos trabalhadores no mercado de trabalho, mas para a garantia e transmissão diferenciada de competências flexíveis em luta nos mercados competitivos, ou seja, empregabilidade como capacidade individual de disputa no mercado.

O referido autor chama a atenção para a necessidade de qualificar a base histórico-social das quais emergem o rejuvenescimento da teoria do capital humano, além de decifrar o motivo pelo qual as teses de uma formação geral e abstrata coincidem nas propostas neoconservadoras (no campo econômico-social) e no campo educacional, mediante as leis do mercado.

Indo ao encontro dessa necessidade, Frigotto (2010) questiona “que transformações da base material são estas que conduzem a romper, no plano das concepções, aquilo que parecia mostrar-se como algo natural – o adestramento do trabalhador?” Para ele, o contexto é de acirrada competitividade intercapitalista e obstáculos às tradicionais formas de organização da produção – para o que, a integração, a qualidade e a flexibilidade são considerados elementos-chave. Isso é viável com o acesso à nova base científico-técnica (microeletrônica, microbiologia e engenharia genética), disputada pelo controle privado.

No caso dos países latino-americanos, tiveram que optar entre o oferecimento de melhores condições de autoexploração ou serem fadados ao esquecimento. A disputa, nesse caso, não se dava apenas no nível intercapital, como também entre os mercados dos países subalternos com vistas à manutenção de mercados aprazíveis para investimento. Desta feita, o discurso veiculado pelos organismos internacionais chamava a atenção para a necessidade de adaptação a ele para a garantia das condições de competição. E a educação deveria, então, produzir tais condições (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Nesse sentido, Frigotto (2010) questiona: que formação humana é forjada pelos homens de negócio face às novas bases que a reconversão tecnológica e a redefinição do padrão de acumulação capitalista, além das demandas em relação à reprodução da força de trabalho, no contexto da crise do modelo fordista⁴⁰ de organização e gestão do trabalho? O autor ressalta que a formação abstrata e polivalente é defendida pelos homens de negócio⁴¹ como condição para a qualidade total, flexibilização e trabalho integrado – já que é uma demanda imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção. Dissemina-se a ideia de que na sociedade do conhecimento predominam relações não-classistas, pós-industriais, o fim das ideologias, uma sociedade pós-global (FRIGOTTO, 2010).

Interessante notar a associação entre a defesa pela formação do trabalhador polivalente, participativo, flexível, com abstração e decisão, com a vulnerabilidade do padrão produtivo (integrado, imprevisível) que, no contexto da diminuição do trabalho vivo, aumenta sua necessidade qualitativa. Ao mesmo tempo que isso implica maior escolaridade e de melhor qualidade, o capital busca manter a subordinação do trabalhador e a qualidade de sua formação, delimitando conteúdos e a gestão do processo educativo (FRIGOTTO, 2010). Conforme Shiroma e Evangelista (2006), trata-se de um dilema entre aumentar a qualificação dos trabalhadores mas assegurando o controle sobre eles.

O que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um **trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada** e polivalente. **Mas muda sob a lógica da exclusão.** O limite, o horizonte definidor é o processo produtivo demarcado pela **naturalização da exclusão.** No plano ideológico, a sutileza da tese da sociedade do conhecimento esconde, ao mesmo tempo, a desigualdade entre grupos e classes sociais, o monopólio crescente do conhecimento e, portanto, a profunda apropriação desigual do mesmo (FRIGOTTO, 2010, p. 215).

Essa atualização do projeto dominante de educação dos anos 1990 envolve uma formação baseada na unilateralidade, tendo em vista a reafirmação da educação com a melhoria da capacidade produtiva do trabalho capitalista e de promoção da coesão social, delimitando as posições nas relações sociais e mantendo as relações de poder. Mantem-

⁴⁰Explica Frigotto (2010) que a OIT enfatizou o apelo à valorização do fator trabalho, da educação geral polivalente já emmeados da década de 1970, buscando fazer face a um sistema produtivo que incorporava a base tecnológica às custas da exclusão, do desemprego estrutural. Mas, a investida em defesa da escola básica, pelos homens de negócio, se deu principalmente a partir do final dos anos 1980, sob inúmeras contradições.

⁴¹Como FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT – e seus representantes regionais, como CEPAL, PRELAC.

se, assim, a hierarquização entre a formação dos dirigentes e dos dirigidos (MELO, *et al*, 2015).

Esse interesse subjaz os discursos dos organismos internacionais, os quais, por meio de encontros, reuniões, elaboração de documentos, difundiram, na década de 1990, a concepção de educação para a empregabilidade, rompendo com a anterior articulação entre educação e integração social. Nesse sentido, percebemos que a educação econômica redesenhada passa a ter uma função privatizada, uma vez que atrela a empregabilidade apenas aos indivíduos que se esforçam, que se tornar competitivos, naturalizando a exclusão daqueles que não adquiriam as habilidades requeridas. No entanto, como foi dito, essas orientações não se materializam de forma mecânica nos países de capitalismo dependente, tendo em vista, não apenas sua posição no cenário internacional, como também a forma como a burguesia nacional acolhe tais orientações. A correlação de forças e as relações de poder influenciam esse processo, se consideramos que a sociedade civil é um campo da luta de classes.

É nesse sentido que o discurso da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) articulou os eixos transformação produtiva, equidade e conhecimento. E orientou a focalização no ensino da Língua Pátria, Ciências, Matemática, Tecnologia, tendo em vista a formação do cidadão inovador, flexível, solidário, apto a lidar com inovações tecnológicas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Buscando contextualizar esse processo de ajuste estrutural no Brasil, reportamo-nos a Evangelista, Marcondes e Shiroma (2007), que apontam o governo Collor de Melo, nos anos 1990, como aquele que inseriu o Brasil na economia mundial, num contexto de exaltação das forças do mercado - com políticas de liberalização, desregulamentação, entre outras - em sintonia com a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e ressonância nas práticas educativas (EVANGELISTA; MARCONDES; SHIROMA, 2007).

Sendo a educação o cordão de sustentação da competitividade nos anos 1990, propalou-se esse ideário por parte de organismos multilaterais, por meio de documentos com diagnósticos, análises e propostas ditas cabíveis aos países da América Latina e Caribe no que diz respeito à educação e à economia, o que influenciou a definição das políticas públicas de educação no país (EVANGELISTA; MARCONDES; SHIROMA, 2007). No entanto, foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que um conjunto de políticas educacionais foi delineado, a partir da implantação de várias medidas que foram sendo potencializadas, algumas novas, outras criadas bem antes, e

adquirindo estrutura mais complexa, maior alcance e conexões bem mais construídas, no sentido de sua organização sistêmica (ALGEBAILLE, 2009).

Conforme Melo *et al* (2015), no Brasil, a vitória de FHC representou o fim da crise de hegemonia burguesa e, sob a ideologia da responsabilidade social, a classe burguesa brasileira implementou as diretrizes do programa da Terceira Via, tendo como base uma ‘direita para o social’, que difundia a conciliação entre mercado e justiça social. Esse ideário híbrido foi incorporado por forças políticas contrárias ao neoliberalismo, constituindo uma ‘esquerda para o capital’. Os projetos de sociedade que a autora chama de primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via (1995-2006), foram disputados por forças políticas opositoras na aparência: direita para o social, PSDB, e esquerda para o capital, PT (MELO *et al*, 2015). No âmbito da educação:

[...] os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via; a adequação dos patamares mínimos de aprendizagem cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; a prevalência da atenção voltada para as condições da aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais (FALLEIROS E NEVES, 2015, p. 106).

É a partir de 1995 que Melo *et al* (2015) identifica, no Brasil, a redefinição de fundamentos da política de formação para o trabalho simples, que inclui mudanças nas funções do Estado na educação e de envolvimento da sociedade civil. A reforma se deu a partir da necessidade de consolidação de processos pedagógicos que conformem novos perfis de trabalhador e de organizações, além de formulações político-ideológicas de participação. Rechaça-se a polarização classista da “velha ordem”, defendendo-se a colaboração social e a coesão social, a atuação de todos pelo bem comum da “nova ordem”. Assim, ordenam-se harmoniosamente os elementos conflitivos expressados em decorrência da exploração e desigualdade social (MELO *et al*, *et al*, 2015).

Com base no neoliberalismo de Terceira Via, Falleiros e Melo (*et al* 2015) afirmam que o governo brasileiro definiu as bases do projeto educacional, tendo como slogan a *Educação para Todos*, passando a privilegiar o acesso e a permanência de maiores contingentes na escola. Nesse sentido, no que as autoras chamam de primeira

conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via, a Educação Básica esteve voltada para efetivar a inclusão social, traduzida como a universalização da Educação Básica.

Essas autoras pontuam que as *Diretrizes internacionais de Educação para Todos* formuladas pelo Banco Mundial/Unesco nortearam as ações governamentais nos anos 1990, tendo em vista a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. O slogan *Educação para Todos* expressou as diretrizes educacionais do *Plano Decenal de Educação para Todos*⁴² (1993-2003), que orientou os dois governos FHC.

Organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco estiveram na formulação e na execução das políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil na primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via, tanto na elaboração dos planos como na execução das políticas, que foram resultado de acordos entre o governo brasileiro nas conferências mundiais de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, e de Nova Delhi, em 1993, explicam as autoras.

A preocupação em se colocar a criança na escola foi desprovida da preocupação com os conteúdos escolares. As necessidades básicas de aprendizagem, assim, traduziam-se em necessidades mínimas. Melo (*et al*, 2015) acrescenta que:

De modo geral, o resultado do complexo processo pode ser verificado na ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica, na reorganização dos sistemas educacionais, no incentivo do estabelecimento de novas relações entre escolas públicas e os interesses privados, em alterações no trabalho educativo realizado pelos professores, na definição de meios para elevar o desempenho dos estudantes, passando por vários mecanismos, entre eles a revisão curricular e o controle das escolas por meio de avaliação externa em larga escala (p. 32).

As diretrizes e metas se concentraram no Ensino Fundamental, afirmativa evidenciada no FUNDEF, mecanismo contábil. Depois, as ações se estenderam para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. O financiamento subjacente a esse fundo, bem como sua lógica, presente na LDB, “se constituíram, sobretudo, em estratégias de ampliação de recursos existentes para o atendimento aos requisitos educacionais da burguesia interna e internacional para a formação para o trabalho simples” (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 113).

⁴²O qual teve consonância com os compromissos de Itamar Franco com a Unesco na Declaração mundial de educação para todos, tendo como foco o Ensino Fundamental, considerando a educação escolar como inclusão social e conformação da classe trabalhadora ao projeto capitalista para o século XXI. Tal slogan também expressou as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2001-2011) que orientou o primeiro governo Lula (FALLEIROS; NEVES, 2015). Mas sobre os anos 2000. Discutiremos no próximo tópico.

A área da educação, diz Falleiros e Neves (2015), teve como fundamentos da política social neoliberal a fragmentação, a privatização, a descentralização e a participação. Prevista na LDBEN de 1996, o regime de colaboração incumbiu à União, a coordenação da política nacional de educação, adequando-a à reforma do Estado. Na prática, o regime de colaboração reforça a histórica desigualdade na Educação Básica, pois não há condições econômicas, políticas e sociais com vistas a um sistema articulado de educação nacional, como também não, de uma escola unitária, explicam as autoras.

Conforme as referidas autoras, essas políticas tiveram afinidade com as orientações do Relatório da Unesco *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors (UNESCO, 2010). Um exemplo disso foram os PCNs, financiados pelo BID/Banco Mundial e pelo PNUD/Unesco – orientações não obrigatórias aos professores para a implantação da reforma curricular. Esse documento remete-se ao relatório Jacques Delors, bem como às ideias de Edgar Moran, Cesar Cool e Perrenoud. Configura-se como adaptação ao novo contexto econômico mundial e amenização social. Explicam as autoras:

Seguindo o receituário do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, o modelo de cidadania proposto pela reforma educacional brasileira a partir dos anos 1990 teve em vista desenvolver entre as crianças e jovens valores gerais de solidariedade, compaixão, amizade, sob um forte apelo fatalista e de cunho individualizante. Esse novo modo de pensar, sentir e agir, segundo o projeto neoliberal de Terceira Via, só pode ser irradiação de um Estado Educador – para utilizarmos a expressão gramsciana. Num país tão grande e com tamanhas diferenças regionais como o Brasil, os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização por meio dos parâmetros e avaliações nacionais, que se perpetuam e se ampliam ao longo da primeira década de 2000. Nessa proposta, não cabe à educação escolar básica, nem no seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades que configuram o mundo contemporâneo (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 136).

Neste Estado Educador, como vimos no capítulo anterior, interpenetram-se o Estado estrito e a sociedade civil, campo de luta de classes onde aparelhos privados de hegemonia difundem as formas de pensar, agir e sentir necessárias aos movimentos do capital, visando a promoção do consenso, que nunca se dá sem coerção, em relação aos projetos educativos burgueses.

Percebemos, assim, que as habilidades e os valores imputados ao trabalhador pelos aparelhos privados de hegemonia subjacentes à classe burguesa, tendo em vista as necessidades do processo produtivo e de coesão social, a cada fase do capitalismo são forjados com vistas a suprir a vulnerabilidade do processo produtivo e controlar a instabilidade do capitalismo, indo de encontro a uma educação emancipatória, ainda que nesse processo algumas demandas das classes trabalhadoras sejam atendidas com vistas à promoção do consenso acerca do projeto burguês de sociabilidade. Para o alcance desse consenso sempre é necessário o atendimento de demandas dos trabalhadores no âmbito econômico-corporativo, já que inexistente ideologia sem base material. As classes dominantes buscam assim, a direção intelectual e moral da sociedade.

No caso dos anos 1990, podemos perceber o aguçamento da responsabilização do trabalhador em relação à sua vulnerabilidade, tendo em vista a privatização da função econômica da educação. Sob o risco de perder o controle sob a reação dos trabalhadores frente a esse quadro, aparelhos privados de hegemonia associam-se ao Estado, visando à construção de uma hegemonia e à educação é imputada a difusão dos valores subjacentes ao programa da Terceira Via.

Nessa conjuntura, temos o controle do trabalhador por meio da requisição, por um lado, de seu bom desempenho e, por outro, de seu ar pacífico e solidário. A difusão da necessidade de um bom desempenho escolar, ao mesmo tempo que revela uma faceta da busca do consenso, tendo em vista o apreço social por um bom rendimento escolar, por outro lado controla o conteúdo e a forma da educação escolar, inclusive dos que não aceitam o slogan da educação eficiente e eficaz, por meio de avaliações sob o parâmetro da produtividade empresarial. O culto à preparação psicofísica e emocional, visando à adaptação à sociedade imprevisível e harmônica, ao mesmo tempo que trabalha com “bandeiras” atraentes e convence o trabalhador da necessidade de desenvolver habilidades que o tornem competitivo, esvazia o trabalho com o conhecimento e restringe à formação dos sujeitos aos valores disponíveis na sociedade, vulga “terceiro setor”, ainda que o slogan da solidariedade social não convença a todos.

2.2. A Educação escolar no Novo Milênio: a “camomila” dos excluídos

Entendendo a educação como constituída e constituinte das relações sociais, a partir dos estudos realizados detectamos uma nova mudança no discurso dos organismos internacionais em relação à sua função, considerados os novos ajustes demandados pelo

capitalismo, momento em que aquele discurso caro à primeira conjuntura do neoliberalismo apresenta dificuldades de se manter. Buscamos compreender, nesse sentido, quais configurações se imprimem na relação do Estado estrito com a sociedade civil e como essa relação fundamenta uma concepção de educação trazendo, também, a base teórica que a sustenta, num exercício de elucidação desse processo na retroalimentação das relações de classe e de acumulação do capital. Por fim, alçamos o entendimento de como essa nova função permeou as políticas educacionais brasileiras, entendendo as mediações e contradições existentes em nossa sociedade.

Partimos das tensões que desestabilizaram o capitalismo no final do século, buscando alcançar como a nova função social da educação escolar foi gestada a fim de aliviar essas tensões, e não as enfrentar. Motta (2012) nos ajuda a entender esse contexto, ao reforçar que é necessário considerar a série de crises econômicas que vinham ocorrendo nos anos finais da década de 1990, em especial nos países de capitalismo dependente, em decorrência das estratégias econômicas impulsionadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), das tensões e pressões provocadas pelas correlações de forças entre nações e forças populares.

Para a autora, o aumento da pobreza, do desemprego, da precarização do trabalho e da desigualdade social trouxe a descoberta de que desigualdades de acesso geram instabilidades políticas, colocando em risco a governabilidade e a coesão social. Logo, a intensificação do pauperismo⁴³ gerou obstáculos para a reprodução de legitimidade das políticas econômicas neoliberais por parte de setores dominantes. Por isso, esse movimento ganha novo marco de ajustes em âmbito superestrutural na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio com a elaboração das políticas de desenvolvimento do milênio (PDMs), definidas no processo de crise do capitalismo em finais da década de 1990, visando manter a coesão social com estabilidade econômica e política.

É nesse contexto, explica Motta (2012), que intelectuais das principais agências governamentais propuseram mudanças nas matrizes de orientações macroeconômicas, enfocando a pobreza. Isso se deu a partir de encontros e debates, especificamente entre

⁴³A relação entre pobreza e educação foi estabelecida desde a formação das sociedades capitalistas como mecanismo de estabilidade política, visando a conter ameaças de ruptura da coesão social e instaurar a ordem necessária à reprodução do capital, e como fator de superação das condições de pobreza (não só de renda, mas também da pobreza moral e cultural) da classe trabalhadora. E, no decorrer do desenvolvimento do modo de produção e civilizatório capitalista, sofre vários ajustes operacionais e interventivos, conforme a conjuntura econômica e política (MOTTA, 2008, p. 2).

1995 e 2000, com governantes e organismos internacionais que suscitaram a ideia de que a administração da pobreza não deveria mais se dar sob bases conceituais estritamente econômicas, mas sim enfatizando os âmbitos social, cultural, e institucional. Percebemos, assim, que diante da promessa da empregabilidade não cumprida no século anterior, outros âmbitos foram considerados como contribuintes para o alívio da pobreza, conferindo às camadas não empregadas, o status de incluídos.

Do encontro da “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social” em Copenhague, em 1995, ao encontro da “Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas”, realizado em 2000, em Nova York, definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de “Políticas de Desenvolvimento do Milênio” (PDMs), marco de ajustes do projeto neoliberal. Esse último evento difundiu e materializou ideias que já vinham sendo postas a partir das crises do final dos anos 1990, em especial nos países de capitalismo dependente, e os riscos que a pobreza trazia para a governabilidade e coesão social. Num consenso com organismos internacionais como a Cepal, o Bird, o FMI, e outros especialistas da ONU, vários países se comprometeram a eliminar a pobreza até 2015, o que resultou nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (MOTTA, 2008).

Diante do ajuste do projeto neoliberal, problematizamos que mecanismos subjacentes à função do Estado seriam agora defendidos, tendo em vista a necessidade de aliviar a pobreza para garantir a governabilidade, mas não nos esquecendo que, no capitalismo, historicamente, as políticas sociais, embora muitas vezes incorporando demandas das camadas trabalhadoras, são operadas visando conter qualquer freio ao processo de acumulação do capital. Nesse sentido, quais ajustes se deram na configuração do Estado?

Foi possível compreender que o novo ajuste não demandou maiores investimentos por parte do Estado estrito, de forma que as outras dimensões agora consideradas como importantes para a diminuição da pobreza poderiam ser contempladas pela sociedade civil, como se seus intelectuais orgânicos realmente estivessem engajados na redução da pobreza, que implica a redução de sua riqueza, e como se fosse possível romper as barreiras entre as classes sociais.

Motta (2012) explica que a saída apresentada foi a implementação de programas de reforma e modernização do Estado, bem como de fortalecimento da sociedade civil. Nessa perspectiva, o Estado mínimo é mantido, no sentido de redução dos custos sociais e da intervenção na economia; no entanto exigem-se, agora, mecanismos voltados para a estabilidade política, devendo os governos fortalecer suas bases, numa atuação visando à

construção de uma “boa governança”, de uma relação harmônica entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, a qual, no contexto de tais políticas, é alvo de um planejamento que visa sua consolidação como esfera dissociada do Estado e mais eficiente no atendimento das demandas sociais, além de espaço de harmonia solidária e livre associação voluntária dos indivíduos (MOTTA, 2012).

Para a autora, organismos internacionais, como o Banco Mundial, apostam no Estado como gestor dos ciclos de crise do capital, como um Estado-educador, eficaz no aprimoramento dos mecanismos de hegemonia, no sentido de despolitizar e enfraquecer os conflitos na sociedade civil, difundida como lugar de clima ameno, sem conflitos, solidário e coeso, potencial para o combate das mazelas sociais. Nesse viés, é através de uma sociedade harmônica, não conflitiva, colaboradora, solidária no desenvolvimento comunitário, que os países de capitalismo dependente podem reduzir suas zonas de pobreza, desenvolvendo-se econômica e socialmente.

Nesse contexto, o equilíbrio social, a estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico ficam mais a mercê do capital social⁴⁴, ou seja, de uma “cultura cívica” baseada nas relações de solidariedade, de cooperação dos cidadãos, com vistas ao alargamento do acesso dos mais pobres aos bens sócio emocionais já disponíveis na sociedade; aos valores afetivos, fortalecendo os laços de confiança entre indivíduos e instituições, numa conjugação de esforços conjuntos. Essa ideia aposta na vocação produtiva disponível em cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, por meio da promoção do desenvolvimento das capacidades produtivas ou, ainda, no alívio do problema com políticas de ação afirmativa e compensatória (MOTTA, 2012).

Para Motta (2008) a geração de oportunidades para os pobres, assim, se daria por meio da promoção do desenvolvimento humano, já que o obstáculo é cultural e sua superação deve ser encampada pela sociedade civil como um todo, além dos próprios pobres, que devem participar dos ativos sociais disponíveis na sociedade, visando seu desenvolvimento humano.

A ideia de desenvolvimento para além do âmbito econômico também inclui noções de responsabilidade social e ambiental, compreendidas como desenvolvimento sustentável e envolvendo, não apenas o desperdício de potenciais produtivos materiais,

⁴⁴Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), considerando suas especificidades, consideram fundamental o investimento em capital social rumo à inclusão social (MOTTA, 2008).

mas também de recursos humanos, nesse caso associando a exclusão de grandes segmentos da sociedade ao desperdício de recursos potencialmente produtivos, além de matérias primas e recursos naturais (MOTTA, 2008). Trata-se de um modelo de desenvolvimento local e sustentável como mecanismo de controle social e administração da pobreza, como Motta (2011) acrescenta:

Dois movimentos: 1) conservação da ideologia da empregabilidade no contexto da “sociedade do conhecimento” porém, voltada para a camada da classe trabalhadora que ainda dispõe de potencial competitivo (competências e habilidades) para disputar os poucos postos de trabalho no mercado formal; 2) direciona-se a ideologia do empreendedorismo, acrescida da “ideologia do capital social”, para a grande massa de trabalhadores descartados da expansão do capitalismo; que já não possui potencial competitivo para disputar no mercado de trabalho formal, mas ainda possui capacidade produtiva realizável na informalidade, em cooperação ou arranjos produtivos locais (p. 135).

Em outras palavras, para aquela parcela da população não incluída no mercado formal de trabalho e, por isso, capaz de desestabilizar o sistema com possíveis rebeliões, constrói-se um discurso ancorado nos potenciais já disponíveis na sociedade; afinal, migalhas culturais, sociais e institucionais, agora, também reduzem a pobreza e garantem a inclusão social.

Caminhando em direção ao nosso foco de estudo, é importante ter em vista como a nova função social da educação é forjada para dar conta de construir essa nova sociabilidade requerida pelo capital. E, nesse sentido, Motta (2012) explica que o tipo de educação em jogo deve transmitir mensagens culturais que reforcem a ideologia burguesa calcada não mais somente na competitividade, na individualidade e na empregabilidade - ênfases comuns nos anos 1980 e 90 – já que a vez é da solidariedade, da cooperação, da autonomia produtiva, do bem-estar coletivo, ou seja, a ideia de uma educação que desenvolva o espírito de iniciativa e o cultivo do “capital social”, educando para a sobrevivência.

Nesse sentido, a autora percebe que, se nos anos 1990 houve o deslocamento da função social da educação - da integração para a de inserção. Agora há um deslocamento para o conformismo, tendo em vista que o não cumprimento da promessa de inserção no mercado pelo investimento no capital humano provocou tensões que geraram riscos à acumulação do capital, o que deflagrou um segundo rejuvenescimento da teoria do capital humano, via desenvolvimento do capital social, visando à estabilização econômica para

os países de capitalismo dependente com uma ampliação que englobou a estabilidade política e o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, para a autora, o papel da educação é enfatizado em duas dimensões:

- i) econômica: proporcionando o aumento da capacidade produtiva e do potencial competitivo de uma parcela da classe trabalhadora que ainda se encontra em condições de ser inserida no mercado; investindo no capital humano – através da melhoria da qualidade da educação, da ampliação dos níveis educacionais da população e da qualificação do trabalhador – necessário ao ingresso do país no mercado internacional e para promover o crescimento econômico;
- ii) social: transmitindo valores culturais de solidariedade, prosperidade e de coesão social; estimulando o cidadão a participar da construção de uma sociedade mais solidária, harmoniosa, não conflitiva, sem violência, estabelecendo laços de confiança entre as pessoas, rompendo as barreiras entre as classes, etnias, gêneros; unindo forças para o enfrentamento das novas expressões da questão social (MOTTA, 2012, p. 168 e 169).

A autora identifica, nesse bojo, a manutenção da base ideológica neoliberal maquiada por uma feição mais democrática, humanizada, solidária e ética nas relações de produção, visando à responsabilidade social e o respeito ao meio ambiente. Amplia-se, para a autora, a função ideológica atribuída à escola e à sociedade civil, conforme as orientações de políticas sociais de combate à pobreza definidas pelas agências multilaterais para os países de capitalismo dependente. Externamente prevê-se a integração de blocos econômicos, enquanto internamente, a descentralização, a flexibilização e o fortalecimento da sociedade civil, sendo que essa descentralização é traduzida nas ideias de “empoderamento” e “protagonismo local” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2014).

Para Evangelista e Shiroma (2006), do slogan de “Educação para a competitividade”, migrou-se para “Educação e combate à pobreza”. Do discurso em torno de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, enfatiza-se justiça, equidade, coesão social, empowerment, oportunidade de segurança, inclusão. Isso se dá, associando a sobrevivência na sociedade à solidariedade entre os indivíduos.

Nesse sentido, Motta (2009) identifica as orientações construídas no âmbito das PDMs, como mecanismos de hegemonia, em que a classe burguesa dirige, intelectual e moralmente, os rumos do capitalismo, definindo metas que visam a educação para o conformismo daquela camada de trabalhadores excluídas do processo produtivo. Conclui então:

[...] os conteúdos expressos nas ‘políticas de desenvolvimento do milênio’ são despolitizadores e conformadores, pois não só encobrem caráter contraditório do movimento do capital e, com isso, o caráter conflitivo que insere as relações sociais na sociedade capitalista, como também procuram naturalizar o atual contexto políticoeconômico e cimentar no senso comum da classe trabalhadora que não há outra saída senão reunir esforços para sobreviver (MOTTA, 2008, p. 18).

Observamos, nesse sentido, que permanece a responsabilização da força de trabalho ainda com capacidade produtiva, enfatizando a necessidade de seu esforço para se tornar competitivo visando à ocupação dos poucos postos de trabalho disponíveis, numa lógica linear entre educação e empregabilidade, mascarando a premissa das relações desiguais na sociedade capitalista. Uma outra responsabilização agora é atribuída, desta vez à parcela das camadas trabalhadoras que não vislumbra uma inserção no mercado de trabalho formal, ou seja, a de inclusão na sociedade por meio da participação nos ativos sociais já disponíveis. Essa inclusão também pode ser alcançada por meio da própria participação dessas camadas no trabalho voluntário: a inclusão social prescinde de renda.

A partir dessa contextualização, buscamos identificar como esse corpo de ideias e práticas se expressa nas políticas educacionais brasileiras e nos perguntamos: Como essas ‘novas necessidades sociopolíticas’ têm redesenhado as funções sociais da escola no Brasil, notadamente quando se amplia o tempo escolar nessas instituições? Como têm se dado o processo de negociação e disputa subjacente a tais necessidades?

Conforme Paulani (2006), longe de construir uma alternativa ao neoliberalismo, o governo Lula da Silva (2003-2010) – que se seguiu ao de FHC – aderiu ao processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional, bem como sustentou a premissa de que o crescimento é fruto da política microeconômica. Ainda segundo a autora, a política social, que tem nas políticas compensatórias de renda seu principal esteio, também ilustram o neoliberalismo de Lula.

É válido salientar que o gasto público em Educação não variou muito entre os governos FHC e primeiro governo Lula: o volume reduzido de recursos financeiros na Educação Básica caracterizou uma precária formação para o trabalho simples.

Em coerência com as orientações dos organismos internacionais, Melo (*et al*, 2015) afirmam que no primeiro governo Lula também se deu a atualização do neoliberalismo, ampliando as políticas focalizadas dos “excluídos sociais e culturais” (p.

39), viabilizando, jurídica e politicamente, a democracia participativa. Houve a criação, na aparelhagem estatal, de instâncias para coordenar ações de diferentes segmentos da sociedade civil, estimulando a nova sociedade civil ativa, harmoniosa e colaboradora.

Sinalizam as autoras que, com a crise mundial de 2008, as premissas do programa *Educação para Todos* foram redefinidas, mas que, desde 2007, o Brasil vinha respondendo à crise, instaurando a segunda conjuntura do Neoliberalismo de Terceira Via.

Articulando parcerias na sociedade civil, segundo os autores, a política educacional, nessa conjuntura, focalizou a expansão da escolarização básica, a ampliação da escolarização obrigatória, a ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola, visando uma escolarização em tempo integral. Novas diretrizes curriculares foram elaboradas, numa tentativa de controlar a qualidade político-pedagógica por meio da avaliação externa.

Buscando entender como se deram as mediações, no âmbito da formação social brasileira, tendo em vista as orientações dos organismos, ancoramo-nos novamente nos referidos autores, quando afirmam que a esquerda do capital gerenciou a integração orgânica à formulação dos organismos internacionais. Segmentos da classe trabalhadora já apassivados integraram a aparelhagem estatal, conectando as redes de democracia consentida, e efetivando a conciliação de classes da Terceira Via (MELO *et al*, 2015).

Nesta perspectiva, é em 2005 que um grupo de intelectuais orgânicos se reuniu para refletir sobre a realidade educacional brasileira, criando o organismo *Todos pela Educação*. Para Martins (2008), trata-se do esforço do empresariado⁴⁵ para o estabelecimento de bases políticas e sociais visando à legitimação dos novos ajustes do capitalismo no Brasil, tendência que se manifestou na segunda metade da década de 1990, intensificando-se no novo milênio. Este grupo de intelectuais da burguesia argumentava que a baixa qualidade da educação brasileira estava ligada à incapacidade técnico-política dos governos e apresentava problemas para a competitividade do país, bem como para a coesão social. Isso, a nosso ver, integra o discurso burguês, visando justificar a participação de aparelhos privados de hegemonia afeitos aos seus interesses, numa nova proposta de educação.

⁴⁵ A sustentação financeira é de cunho privado, por parte dos patrocinadores, como Grupo Cerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.

Nessa conjuntura Shiroma, Campos e Garcia (2011) destacam que, em 2006, intelectuais desse movimento, como da Fundação Leman, da Fundação Jacobs e do Grupo Gerdau promoveram o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), a Conferência Ações e Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. As ações discutidas compuseram o Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2006, e que ganhou novas adesões de outros empresários, organizações da sociedade civil, intelectuais, sindicalistas, grande mídia, além do próprio governo, considerando a incorporação de suas metas ao *Plano de Desenvolvimento da Educação*⁴⁶, destacando-se, entre suas medidas, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Buscando compreender a dinâmica e os interesses subjacentes a esse documento, para as autoras, tal Compromisso atua na mobilização da iniciativa privada e organizações sociais do terceiro setor no provimento de políticas públicas de forma convergente, complementar e sinérgica ao Estado. O documento que rege esse Compromisso, para elas, é “expressão do pacto social que tem na educação a principal estratégia de produzir uma mudança cultural na relação Estado-sociedade civil e como síntese do pensamento hegemônico do empresariado sobre como deve ser organizada a vida social” (p. 244). Dessa forma, assim como proferido nas PDMs, a educação é permeada por preceitos do capital social, legitimando o provimento de ativos sociais por parte da sociedade civil.

Nesse sentido, o grupo Todos Pela Educação adota o slogan de independência do Brasil, apostando numa educação “de qualidade” o que, para ele, mascara a subordinação internacional do país, tornando essa educação “almejada” um enunciado vazio, embora isso não onere seu potencial político e agregativo de forças sociais. Nesse sentido, o grupo apela, para a consecução de tal proposta, para a corresponsabilidade e parcerias, argumentando a necessidade de um pacto social ou concertação social, reforçando as estratégias de dominação presentes no Brasil de hoje, além de prescindir de projetos alternativos de educação em favor das proposições empresariais (MARTINS, 2008).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2011), o Movimento Todos pela Educação mantém-se, assim, vinculado à esfera governamental, mas também em constante vigilância sobre suas ações, cumprindo os preceitos anunciados de responsabilização e controle social sobre as ações dos governantes - objetivos compreensíveis se relembramo-

⁴⁶Acrescentando outros elementos aos compromissos originais do Movimento TPE.

nos que, para tanto, são necessárias não apenas mudanças administrativas ou burocráticas, mas também transformações em concepções, valores e princípios, na busca da articulação de consensos. Para tanto, são alçados esforços para a criação de uma nova consciência, uma nova sensibilidade, bem como de novas atitudes com relação à educação, tendo em vista uma ‘cidadania exigente’, alterando-se a função social da escola, mudando-se a racionalidade que a preside, num movimento de deslocamento dos princípios que a regem do campo do conhecimento para o da sociabilidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

O TPE trata-se de um estratégia de hegemonia no campo da educação abrangendo duas linhas, compondo o projeto de neoliberalismo de Terceira Via que compõem o capitalismo de face humanizada:

(1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a “coesão cívica”, “nova cidadania” e a “colaboração” devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (MARTINS, 2008, p. 7).

Analisando as metas colocadas pelo TPE, o referido autor confirma o discurso da incapacidade técnica-operacional dos governos, bem como da falta de instrumentos de controle social. Isso porque qualidade da educação, na concepção desse grupo, é sinônimo de desempenho em avaliações externas. A análise do autor caminha em apostar que, talvez por isso, a entidade entenda que 5% do PIB é suficiente para a educação, contrariando o que foi firmado no *Plano Nacional de Educação* Lei 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), bem como no projeto da sociedade brasileira para o plano, que articulou qualidade a inúmeros fatores que são silenciados pelo TPE. Nesse sentido, sem aumento dos investimentos em Educação e reduzindo seus custos, as camadas desprovidas de condições para inserção no mercado de trabalho, ficam à mercê da caridade público-privada (MOTTA, 2011).

Tal situação pode ser compreendida porque não se trata de uma educação que vise à qualificação da mão de obra como condição de empregabilidade, mas à manutenção de sujeitos incluídos socialmente “servindo de estratégia contra o esgarçamento do tecido social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 244), em consonância com as PDMs. Nesse sentido, para as autoras, o projeto alia corresponsabilidade na busca de

eficiência, eficácia e efetividade (aliadas à justiça social) traduzindo melhoria da qualidade do ensino a indicadores mensuráveis obtidos por avaliações externas, visando à implantação de uma “gestão de qualidade” por meio de um conjunto de instrumentos que possibilite resultados imediatos, traduzidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com custos baixos. Nesse sentido, o Compromisso adquire um enfoque instrumental, despolitizador e privatista da educação brasileira

Essa premissa da educação eficiente, que busca a eficiência e a eficácia, conforme Zanardini (2014), tem sido orientada por organismos internacionais como estratégia para o alívio da pobreza principalmente a partir do final dos anos 1990, considerando a avaliação escolar meritocrática um instrumento de conformação social. Para o autor, esse discurso, que não contextualiza a pobreza no âmbito das relações produtivas, veicula a ideia de que a educação é capaz de tirar os sujeitos da pobreza e que uma educação ineficaz, com baixos resultados, não gera condições de superação da pobreza, enfraquecendo a capacidade de rebelião dos miseráveis, a qual comprometeria a estabilidade do sistema. O IDEB nos ajuda a perceber, com Motta (2011), que a conjuntura não prevê um afastamento do Estado, mas sua não exclusividade no provimento dos serviços públicos, não deixando, por isso, de atuar como regulador (MOTTA, 2011).

É preciso compreender a especificidade da atuação do empresariado na educação brasileira nesse século, tendo em vista as necessidades de ajuste do capitalismo, que implica na formação de um determinado tipo de trabalhador. Nesse sentido, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) problematiza o progressivo protagonismo assumido por frações empresariais na educação brasileira nos últimos trinta anos, entendendo-o como *empresariamento da educação*, a partir das dimensões: *mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado* (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Assim, o *empresariamento de novo tipo* envolve a imbricação da mercantilização, “processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria”, da mercadorização, “processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado” e da subsunção da educação ao empresariado, “processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4).

A partir da discussão das referidas autoras, entendemos que a concepção de educação de qualidade subjacente ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), incorporado ao PDE, principalmente no que tange ao foco no desempenho e na avaliação; na alfabetização; e mesmo nas Artes, na ética (capitalista?), na educação física e em projetos socioculturais (uma vez podendo ser contemplado por parcerias externas à comunidade escolar, tendo em vista o objetivo de transformar a escola em espaço comunitário, aproveitando, também, espaços e equipamentos públicos da comunidade escolar), revela um profundo controle do conteúdo e da forma da capacitação das classes trabalhadoras por parte do empresariado, convertendo receita estatal em lucro privado, se também consideramos as brechas legislativas para repasse de verbas para diversas organizações ligadas a empresas.

Destacando o protagonismo do empresariado nos últimos trinta anos, elas apontam que:

Nesse cenário, o empresariado combina farsa e tragédia: apresenta-se como grupo social que gera riqueza, trabalho e renda para a “nação” em meio a seu reverso – um capitalismo perverso, sustentado pela miséria da classe trabalhadora -, colocando-se como aquele que elevará moral e culturalmente a massa de trabalhadores, ao passo que expropria dela os conhecimentos elementares e dirige seu processo de apassivamento. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 9/10).

Nesse sentido, percebemos que o Movimento Todos Pela Educação constitui-se hegemônico na disputa pelo projeto de educação no governo Lula e caminhou ao encontro de objetivos sociopolíticos postos pela PDMs, visando criar, conforme Neves e Sant’anna (2005), uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social”, no que tange ao direito à educação e à responsabilidade social implicada no exercício desse direito.

Em síntese, consideramos que essa educação vem respondendo às necessidades de valorização do capital, da conformação ético-política à sociabilidade burguesa e, também, à demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido (NEVES e LIMA 2006), tornando-se, por isso, hegemônica.

Dessa análise depreendemos que a burguesia brasileira agiu organicamente às orientações das PDMs, penetrando no aparelho do Estado estrito. Não desconsiderando a necessidade de “atender” algumas demandas das classes trabalhadoras do Brasil dependente, então submersas no desemprego, na violência, na precariedade de condições de subsistência, com vistas à estabilidade do sistema e à manutenção do exército industrial de reserva apassivado (importante, também, para as necessidades produtivas), a esquerda

para o capital “plantou a semente” para o *empresariamento de novo tipo* da educação brasileira no novo milênio, com base no slogan “Todos pela Educação”.

Isso se deu sob a defesa de uma educação, ou melhor, de uma capacitação que funciona como uma “camomila” para a parcela dos trabalhadores que não vislumbram inserção no mercado de trabalho formal, mas que são funcionais ao sistema capitalista. Essa “camomila” conta com a irmandade entre Estado estrito e sociedade civil “solidária” para obter conformação social e “alívio” da pobreza, secundarizando o conhecimento em favor de uma sociabilidade ancorada no capital social, que também indica para o trabalhador a impossibilidade de superação da sua condição de pobreza sem seu bom desempenho nas avaliações e aproveitamento dos ativos sociais disponíveis na sociedade, afinal, o combate à pobreza não depende de renda, mas de uma “cultura” baseada em migalhas.

A partir da caracterização do pensamento político-ideológico engendrado no processo de ajuste neoliberal do “novo milênio”, perguntamos: como essas necessidades sociopolíticas são transformadas em objetivos pedagógicos ‘materializáveis’ em tendências que (com)formam a educação formal escolar? É em direção a essa questão que caminham os primeiros diálogos travados no próximo item.

2.3. Concepções pedagógicas e as necessidades do capital na escola pública

Percebemos, no tópico anterior, que o processo de ajuste neoliberal em países periféricos como o Brasil conta com orientações emanadas de organismos internacionais, a fim de adequar a educação e a escola às necessidades do capitalismo. Nesse campo – o da Educação e, mais especificamente da educação formal – obviamente esse processo também envolve disputas e negociações, inclusive no sentido do direcionamento dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, ‘materializáveis’ em tendências que (con)formam essa educação escolar e formal. Buscamos entender esse processo nesta seção, a partir da discussão sobre a função social da escola construída, difundida e materializada no país, tal como apresentado nos tópicos anteriores. Para tanto, expomos de qual concepção de Educação e de Pedagogia partimos, buscando problematizar que tendências pedagógicas vêm se materializando no contexto brasileiro, especialmente a partir do período de hegemonia do neoliberalismo.

Procurando, num primeiro momento, caracterizar a natureza, a complexidade e as modalidades do objeto da Pedagogia, quer seja, a educação, em Libâneo (2010) a entendemos como um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade; integrante, portanto, de sua vida social, econômica, política, cultural. Como um processo global entranhado na prática social, compreende processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições, lugares, situações e atividades sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares, nas quais os indivíduos estão envolvidos, de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente - assim ele explica.

O autor sinaliza, ainda, que as atividades educativas ocorrem sob várias modalidades e formas de organização não intencionais e intencionais. No primeiro caso, temos as experiências culturais assimiladas e reelaboradas na participação direta dos indivíduos na vida social. Já no segundo, encontramos as suas formas sistemáticas, planejadas, intencionalmente orientadas, visando à obtenção de resultados previamente planejados.

É no seio da educação formal que se destaca a educação escolar, pela escola configurar-se como instituição específica, cuja natureza opera certos aspectos básicos do desenvolvimento da personalidade de todos os indivíduos, não devendo, contudo, eximir-se da interação com as outras modalidades; abrindo-se para as relações mais amplas entre indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico (LIBÂNEO, 2010). Aliás, a educação escolar, por compreender regulações de diversos níveis, está inerentemente ligada a objetivos mais amplos, os quais revelam qual trabalhador se busca formar. Resta saber em que medida eles são mais ou menos atrelados aos interesses e necessidades concretas da comunidade escolar. Nesse sentido, o referido autor parte de uma concepção histórico-social, concebendo a educação escolar como produto do desenvolvimento social e determinado pelas relações sociais. Dentro dessa perspectiva, cabe perguntar novamente: o que é a Pedagogia?

Para Libâneo (2010), ela ocupa-se da educação intencional e investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, como também os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. É ciência prática, que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa, nos âmbitos da atividade educativa. Como campo de investigação, tem como fonte a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, atuando no entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos:

[...] A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

Conforme reforça o autor, longe de serem cunhadas de forma isolada das relações sociais subjacentes à estrutura econômica e política de uma sociedade, as práticas educativas são condicionadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais, o que requer uma mediação pedagógica, a fim de aplicar finalidades sociopolíticas orientadoras de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo num determinado contexto, conferindo rumo e direção a ele, o que envolve objetivos éticos e projetos políticos de gestão social. Isso requer da Pedagogia a compreensão dos interesses que estão por detrás das propostas educacionais (LIBÂNEO, 2010).

Concluindo, conforme o referido autor, a Pedagogia é, ao mesmo tempo um campo de conhecimentos sobre a problemática educacional em sua totalidade e historicidade, e uma diretriz orientadora da prática educativa. A Pedagogia é, assim, conforme Saviani (2005), uma teoria que está interessada não só em conhecer o funcionamento da educação, mas como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo; por isso, se é entendida como “teoria da educação”; trata-se de uma teoria da prática educativa, já que seu conceito se reporta a uma teoria estruturada a partir e em função da prática educativa.

Mas, para Saviani (2007a), se toda Pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia, pois se refere a uma teoria da educação específica, que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Nessa ótica, a Educação é o ponto de partida e o ponto de chegada e a Pedagogia avalia, a partir da problemática educacional, as contribuições das diferentes áreas, a partir da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo, explica ele.

Neste estudo, interessa-nos analisar como tem se dado a investigação da natureza, das finalidades e dos meios da educação escolar na sociedade brasileira, bem como a orientação da prática educativa no novo milênio. Questionamos, mais uma vez: Que condições metodológicas e organizativas têm sido postas como viabilizadoras da atividade educativa, nessa conjuntura?

Buscamos entender, com Saviani (2005), como vem se constituindo a Pedagogia ao longo da educação brasileira, especialmente no que diz respeito às concepções pedagógicas, com base na noção de predominância ou hegemonia a cada período, pois segundo ele, essa compreensão nos informará sobre os nexos entre escola e sociedade que vêm sendo estabelecidos, engendrando concepções pedagógicas específicas. Partimos, nesta ótica, de seu verbete explicativo sobre “concepção pedagógica”:

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. [...]. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...]. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Nesse verbete, ele apresenta os três níveis constitutivos das concepções pedagógicas: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica, tais como explicitados na introdução.

Perguntamo-nos como tem sido compreendida, teorizada e praticada a educação escolar, tendo em vista os objetivos sociopolíticos correlatos às políticas de desenvolvimento do milênio. No âmbito da formação social brasileira, como essas finalidades tem sido “conciliadas” com os interesses e necessidades dos diferentes grupos e classes? Que visão de mundo, de ser humano, de sociedade revelam essas finalidades? Como isso tem sido sistematizado, no âmbito das políticas educacionais brasileiras? Que função social da escola tem predominado, orientando e organizando as práticas educativas, e a partir de quais métodos, processos e procedimentos? Enfim, que concepções pedagógicas têm predominado no cenário educacional brasileiro, nesse período do Neoliberalismo de Terceira Via? Que interesses têm sido evidenciados? Em que sentido essas concepções pedagógicas consideram a necessidade de entrelaçamento da educação intencional com a não-formal e informal? Que papel da educação escolar tem tido nesse entrelaçamento: o de perpetuação das relações sociais, ou de subsídios para a leitura dessas relações, por parte da maioria a qual a escola pública é destinada?

Investigando as ideias pedagógicas no decorrer da história da educação brasileira e procurando explicitar o grau em que elas expressam a complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira no decorrer de sua história, Saviani (2013) as periodiza, num movimento longe de entender a periodização como um dado empírico, mas como uma questão teórica.

Correspondendo aos interesses sociopolíticos e econômicos dominantes nos movimentos históricos da formação social brasileira, em sintonia com as demandas nas nações centrais, as concepções pedagógicas na história da educação de nosso país são compreendidas por Saviani (2005) em dois movimentos: um predominante até o final do século XIX, composto pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria (conteúdo e forma) em detrimento da prática, subordinando esta àquela e, no seu limite, dissolvendo a prática na teoria. Nessa perspectiva, a prática era determinada pela teoria. Preocupadas com as “teorias de ensino” nesse primeiro grupo, diz o autor, localizam-se as diversas modalidades da pedagogia tradicional, em suas vertentes religiosa ou leiga. O problema, nessa primeira tendência, se reportava à pergunta “como ensinar”, cuja resposta conduzia à formulação de métodos de ensino. Seu ponto mais avançado foi atingido na segunda metade do século XIX, com o método de ensino intuitivo, centrado nas ‘lições de coisas’. Assim, nos séculos XVII, XVIII e XIX, as proposições educacionais enfatizavam os métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, conferindo centralidade ao professor e enfatizando o aspecto lógico, os conteúdos cognitivos, o esforço, a disciplina (SAVIANI, 2005).

Já o segundo movimento tornou-se predominante no século XX e suas correntes são contrapostas à concepção tradicional, que disputa com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas. De acordo com o referido autor, ele compõem-se pelas concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo aquela nesta, em seu limite. Nele se localizam diferentes modalidades de Pedagogia Nova, inserida na corrente renovadora, que enfoca as “teorias de aprendizagem”. Traduzido na pergunta “como aprender”, o problema fundamental dessa Pedagogia levou à generalização do lema ‘aprender a aprender’, assim ele explica.

Nesse sentido, desde o início da colonização podemos falar em pensamento pedagógico brasileiro (SAVIANI, 2007b), mas no caso deste trabalho, nos interessam as concepções hegemônicas a partir da década de 1990, pois como nosso foco são as concepções pedagógicas predominantes nas políticas de educação integral no novo milênio e nele, como vimos, apesar do novo rejuvenescimento da teoria do capital humano, ainda permanece a função econômica atribuída à educação na década de 1990 para aqueles trabalhadores que possuem condições de inserção no mercado de trabalho formal. Interessa-nos compreender como esse objetivo sociopolítico é sistematizado, orientando a prática educativa na virada do milênio, ou seja, importa, para fins deste trabalho, compreender as tendências pedagógicas hegemônicas nesse período.

É preciso considerar, contudo, que a especificidade do bloco histórico neoliberal, tendo em vista as prementes necessidades de ajustes no âmbito da superestrutura, implica obstáculos para o próprio reconhecimento da existência de tendências pedagógicas, o que revela determinada configuração nos níveis constitutivos da Pedagogia, no que tange à filosofia da educação, à teoria da educação e à prática pedagógica. Consideramos a importância de situar, sinteticamente, as razões dessa nossa observação e isso tem relação com implicações epistemológicas, que também precisam ser situadas historicamente.

Para Saviani (2007b), é a partir de 1990 que, em termos epistemológicos, a aspiração científica cedeu lugar à descrença na ciência, de forma que o pensamento pedagógico caminhou no sentido de desconstrução das ideias anteriores. Para ele, o clima cultural característico deste momento vem sendo chamado de “pós-moderno”.

Considerando que a escola não está imune às diversas mudanças sociais que a provocam e são, de alguma forma, tocadas por ela, Loureiro e Della Fonte (2003) fazem apontamentos no que diz respeito à agenda pós e à educação escolar. Segundo Burbules (1999⁴⁷ *apud* LOUREIRO E DELLA FONTE, 2003), as dimensões do progresso, do privilégio de certos conhecimentos e valores, da autoridade e da normalização são desafiadas pela crítica pós-moderna, que suspeita da razão e da ciência, desautorizando uma pedagogia centrada em ideais e conhecimentos de validade universal e legitimada por metanarrativas, que são opressivas e totalitárias, uma vez que subordinam a complexidade do mundo a explicações e finalidades únicas e totais.

É por conta dessa desconfiança na razão e na ciência, da crença na impossibilidade de se captar o real, explicando e orientando a compreensão do mundo, que Saviani (2007b) vê a dificuldade de caracterização do tipo de pensamento pedagógico afeito ao momento que atravessamos.

Apesar da ‘dificuldade’ apontada pelo autor, num esforço de caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio desse momento, delinea suas linhas básicas, tidas como hegemônicas, a partir dos anos 1991⁴⁸ (SAVIANI, 2013), num discurso hegemônico de fracasso da escola pública e de primazia da iniciativa privada na educação. Nesse caminho, apresenta o (i) neoprodutivismo; o (ii) neo-escolanovismo e o (iii) neoconstrutivismo. O autor localiza no ano de 1996 o predomínio dessas pedagogias

⁴⁷BURBULES, N. C. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.) **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 123-139.

⁴⁸Quando da última Conferência Brasileira de Educação, período em que foi jogada uma “ducha fria” nas tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas

como ‘novas pedagogias’, forjadas em detrimento do movimento dos educadores críticos dos anos 1980, tendo em vista o arrebate de suas mãos do controle do processo de discussão e o protagonismo na aprovação da LDBEN de 1996.

No contexto de rejuvenescimento da teoria do capital humano, tal como descrito no tópico anterior, o autor chama a atenção para a exigência de uma formação do trabalhador para a empregabilidade, demandando flexibilidade, polivalência, domínio dos conceitos gerais, abstratos. Essa educação como forma de aumentar as chances para a empregabilidade é posta como possibilidade para o trabalhador escapar da condição de excluído, ao qual também “é oferecida a oportunidade” de inclusão como microempresário; no trabalho informal, como empresário de si mesmo; por meio do trabalho voluntário, terceirizado, em organizações não governamentais. Configura-se, assim, uma pedagogia da exclusão, buscando-se capacitar os trabalhadores para escaparem da condição de excluídos (SAVIANI, 2013), considerando que na ordem pós-fordista e pós-keinesiana não há lugar para todos e que a nova ordem produtiva, ao incorporar a automação, crescentemente dispensa mão de obra (SAVIANI, 2007b).

Trata-se, explica o autor, do neoprodutivismo; mas, nesse caso, desloca-se a responsabilidade do Estado e das instâncias de planejamento para o indivíduo, no que tange à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, quando o indivíduo deve adquirir os meios para se tornar competitivo - alimenta-se a busca de produtividade na educação, entendida como um investimento em capital humano individual.

O referido autor aponta que é justamente essa exigência de empregabilidade que conduz ao resgate do “aprender a aprender”, lema difundido na atualidade e que remete ao núcleo do escolanovismo, teoria pedagógica em que o aprender e o ensinar são subordinados ao “aprender a aprender”: aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas, explica ele. Entendemos esse resgate tendo em vista a dinamicidade requerida do trabalhador numa sociedade em que apenas aos mais competitivos e versáteis é prometida a integração, responsabilizando-os por sua inserção no mercado de trabalho, que é restrito nesse contexto produtivo.

Consideramos importante situar o escolanovismo no contexto educacional brasileiro, a fim de perceber seus encontros e desencontros com versão ressignificada. Para tanto, é justo retomarmos os elementos internos aos processo pedagógico que orientava a prática educativa em seu contexto, como também a forma como isso foi sistematizado, procurando compreender a que objetivos sociopolíticos buscou responder.

Segundo Libâneo (2013), o movimento escolanovista tem na Pedagogia Pragmática ou Progressivista uma destacada corrente. Desenvolvida nos EUA, tem como principal representante o educador John Dewey, cujas ideias exerceram significativa influência no movimento da Escola Nova na América Latina, particularmente no Brasil, sob a liderança de Anísio Teixeira e de outros educadores que formaram, em 1930, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, cuja atuação foi decisiva na formulação da política educacional, na legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar (LIBÂNEO, 2013).

O escolanovismo circunscreve-se à Pedagogia Renovada, que segundo o autor, agrupa as correntes que defendiam renovação escolar. Caracteriza-se pela valorização da criança, sujeito de sua aprendizagem e de seu próprio desenvolvimento; pelo tratamento científico do processo educacional, de acordo com as etapas do desenvolvimento biológico e psicológico; pelo respeito às capacidades e aptidões individuais, considerando os ritmos próprios de aprendizagem e pela defesa da atividade e liberdade da criança.

Vê-se, de início, que o “sujeito” é, nesse sentido, centro do processo educativo, vale dizer, “um sujeito biológico e psicológico”. Importa guiarmo-nos por algumas questões político-filosóficas, no caminho de compreensão dessa corrente: a conformação a essas especificidades (biológicas e psicológicas) rompe com a injustiça social que essa corrente criticava, na Pedagogia Tradicional? Se as aptidões dos alunos os conformavam a uma situação de exploração, onde está a ‘renovação’?

Importa situar a concepção filosófica subjacente a essa corrente e Libâneo (2013) nos auxilia, apresentando as premissas do seu precursor nos EUA, em que Anísio Teixeira se inspirou. Para ele, Dewey defendia uma educação pela ação, entendendo que a escola não é uma preparação para a vida e que a educação é o resultado da interação do organismo e do meio através da experiência e da reconstrução dessa experiência. O currículo, assim, deveria se basear nas atividades e ocupações da vida presente, de acordo com as tarefas requeridas pela sociedade.

Em Dewey, encontramos o fundamento do “aprender a aprender”, quando afirma que não se aprende nem se ensina a pensar, posto que essa seria uma função inerente à inteligência humana; mas se poderia aprender como pensar bem, sobretudo como adquirir o hábito geral da reflexão (RAMOS, 2010, p. 178).

A escola, nesse sentido, não seria uma preparação para (uma outra) vida, mas para a própria vida. E se essa vida fosse caracterizada por situações de exploração, opressão e injustiças sociais? E se as tarefas requeridas pela sociedade (capitalista) implicam essas

situações? Apesar dessa concepção buscar se dissociar da premissa de que existe uma forma de ensinar alguma coisa, a ideia da escola conduzir o aluno ao hábito geral da reflexão parece contemplar, sim, uma forma de ensino, quer seja, de pensar bem, vale dizer, a partir das situações da vida tal como ela é, subtraindo desse processo a possibilidade do que aprender e ensinar a pensar, para além da vida tal como ela é.

Ainda caracterizando as premissas dessa corrente, Ramos (2010) explica que, nela, a informação só se constitui conhecimento quando sua aquisição vem acompanhada de uma reflexão sobre o significado do que se estuda. Compreender, assim, significa aprender um significado, contemplando o objeto em sua relação com outras coisas, compreendendo-o e observando sua utilidade. Nesse sentido, o interesse e as necessidades dos alunos impulsionariam a aprendizagem significativa. Trata-se, em termos metodológicos, da valorização das descobertas feitas pelos alunos – consideradas válidas e verdadeiras, se demonstrada sua utilidade para a resolução de problemas – em detrimento do saber produzido socialmente e acumulado como patrimônio científico e cultural (RAMOS, 2010). Assim, se o sujeito não fosse capaz de fazer uma leitura de sua situação social, em que sentido a educação faria sentido para ele? Em que ótica possuiria utilidade? São questões para reflexão.

A partir dessas caracterizações, já é possível compreender o Escolanovismo em seu contexto histórico, epistemologicamente falando e, nesse sentido, Saviani (2007a) o situa na concepção humanista moderna, em que a teoria da educação ganha autonomia em relação à filosofia da educação, supondo o homem em sua existência real, em suas situações de vida e em interação com outros indivíduos, em suas diferenças, as quais deverão ser consideradas pela teoria da educação. No contexto dessa autonomia, a teoria da educação deve buscar apoio das ciências, visando o acesso aos elementos empíricos da vida dos educandos. Revestindo-se pelo atributo de cientificidade, a Pedagogia Nova se apoia na Biologia, na Psicologia, procurando tornar científica a própria Pedagogia. A prática pedagógica, nessa concepção, valoriza a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos (SAVIANI, 2007a). E é com o movimento renovador, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), 1924, organizadora das Conferências Nacionais de Educação, que as ideias pedagógicas vislumbram um estatuto de cientificidade, entendendo que, se até 1940 esse embasamento se circunscrevia à Psicologia, na década de 1950, foi deslocado para a sociologia (SAVIANI, 2007b).

Avaliando essa concepção Ramos (2010), apesar de identificar dimensões progressistas na proposta de Dewey, especialmente no que tange à valorização dos

estudantes como sujeitos de aprendizagem, bem como a vinculação entre o conhecimento e a prática social, explicita o caráter não crítico da Escola Nova. Sua justificativa apoia-se em Gramsci (1991)⁴⁹, o qual leva em conta que “a consciência da criança não é algo individual ou individualizado, mas sim reflexo da fração da sociedade civil da qual participa. Esta, na maioria, se constitui de relações civis e culturais diversas e antagônicas aos programas escolares” (p. 186), entendendo que as experiências das crianças não apenas são distintas, como distintamente mais propensas, umas que as outras, ao processo de conhecimento, vale dizer, de acordo com a escola tal como é.

Apesar de reconhecer a contribuição desse pensamento à educação - no que concerne à denúncia do caráter mecânico, tradicional e desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional, Ramos (2010) não deixa de fazer a crítica à secundarização da importância dos conhecimentos e à subordinação a uma pedagogia das diferenças – centrada nos métodos e nos processos - que a premissa escolanovista do atendimento dos interesses de toda a sociedade implicou. Assim:

A crítica escolanovista atingiu a forma como o método tradicional se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificaram. Porém, anubou seu caráter científico, assim como desviou para reconhecimento das diferenças individuais a potencialidade democrática que o acesso universal à escola e ao conhecimento sistematizado proporcionaria (RAMOS, 2010, p. 190).

Tal como Saviani (1985), a autora situa a Escola Nova na corrente do pragmatismo, nela identificando a ausência da perspectiva histórica - os condicionantes histórico-sociais da educação. Dadas essas condições históricas, perguntamos: Como essas relações tem se apresentado, no âmbito do neoescolanovismo?

É preciso considerar que no período de hegemonia do Escolanovismo, os objetivos sociopolíticos hegemônicos ligavam-se à formação de trabalhadores para adaptação àquela modernização, urbanização e industrialização, e nesse sentido, foram sistematizados sob a legitimação da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, orientando as práticas educativas. Aliás, nessa corrente, a própria prática deveria orientar o processo educativo e nela os aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos deveriam ser considerados. Então, perguntamo-nos: a partir das novas necessidades de ajuste do capitalismo, engendrando objetivos sociopolíticos ligados à capacitação para a empregabilidade, e levando em consideração a crise do capitalismo e a escassez de

⁴⁹GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

mercado de trabalho com o conseqüente aumento da exclusão social, como se articulam as premissas pragmatistas para a escola?

É a ressignificação do escolanovismo que o justifica como uma corrente pedagógica contemporânea - o neoescolanovismo. Para Saviani (2013), o “aprender a aprender”, que remetia à capacidade de buscar conhecimentos por si próprio; de adaptação à sociedade e de valorização da convivência entre as crianças, em sua relação com os adultos, liga-se, agora, à necessidade de atualização para a empregabilidade, tendo em vista a necessidade de “gestão do imprevisível” (FONSECA, 1998⁵⁰, p. 307, *apud* SAVIANI, 2013, p. 422). Essa visão emerge no Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996 e no Brasil, em 1998, orientando os PCNs no Brasil. Por orientação do neoescolanovismo, delinear-se as bases didático-pedagógicas das ideias que vêm orientando as reformas e as práticas educativas, desde a década de 1990, sem grandes exigências de precisão conceitual e rigor científico (SAVIANI, 2007b). No contexto dos anos 1990, observamos que o discurso não mais atrela à importância do indivíduo para o todo social. A promessa de ascensão social por meio da educação e de desenvolvimento do país não foi cumprida e agora a educação é atrelada ao investimento em capital humano individual, sendo o indivíduo o responsável por sua inclusão na sociedade, considerada dinâmica, imprevisível, necessitada de trabalhadores que pensem e ajam da mesma forma. Tal como em Dewey, o conhecimento a ser buscado é restrito ao viés de adaptação “à vida tal como ela é”, embora os contextos sejam diferentes. Mais atualmente, mais valem as competências do que o conhecimento, visando tal adaptação.

Outra linha do pensamento pedagógico contemporâneo destacada por Saviani (2007b) é o neoconstrutivismo. Também buscamos compreendê-lo no contexto dos condicionantes do neoliberalismo para a educação, das ideologias construídas, disseminadas e materializadas por aparelhos privados de hegemonia a serviço do capital, considerando que esses ajustes englobam a direção da formação do trabalhador necessária ao sistema produtivo, o que precisa carregar elementos que provoquem o convencimento de que essa formação é importante para seu processo de inclusão social.

Decorrente de uma reapropriação do construtivismo em sua fonte originária e identificada com a obra de Piaget, o neoconstrutivismo mantém afinidade com o escolanovismo. Mas, enquanto no construtivismo temos a busca de uma base científica

⁵⁰FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

na formulação da psicologia da infância de Piaget, cuja teoria do conhecimento tem como ponto central a ação e como ponto de partida o conhecimento (SAVIANI, 2007b), no neoconstrutivismo a ideia de fundo do construtivismo, a partir da qual competências são identificadas com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente no processo de equilíbrio e acomodação. Podemos afirmar que é a despedida do caráter cognitivo, pois o processo adaptativo não mais implica algum grau de conhecimento do meio pelo sujeito por esquemas conceituais prévios (SAVIANI, 2013). No contexto do neoconstrutivismo, para a adaptação ao meio material e natural são necessárias competências cognitivas, enquanto que no meio social, competências afetivo-emocionais são as privilegiadas.

Percebe-se a subtração do conhecimento científico nessa corrente pedagógica, tanto no que diz respeito àquele necessário para a compreensão da inteligência, quanto aquele a partir do qual a construção do conhecimento se daria. A adaptação pressupunha o conhecimento prévio. Agora não mais; afinal, qual a utilidade e o sentido, para o sujeito, de algum conhecimento sobre sua realidade? Não seria muito arriscado para o capitalismo? Assim, nem ele mesmo é cunhado como uma realidade, tendo em vista a impossibilidade de apreendê-la no contexto pós-moderno. Se existem várias realidades quantos forem os olhares dos sujeitos, fortalece-se o apoio a causas minoritárias (historicamente urgentes) desconectando-as, no entanto, das questões afeitas à desigualdade social; afinal, a igualdade também é um metarrelato. Resta, então, que o próprio sujeito construa, não conhecimentos, mas competências cognitivas e afetivo-emocionais, as quais são suficientes para alçar o status de “empregável”, num contexto de capacitação para o trabalho simples.

Nesse sentido, Ramos (2010) reconhece o construtivismo piagetiano como aporte da pedagogia das competências. Para a autora, essa pedagogia se apoia em alguns valores do pragmatismo, para o qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, devendo ser dirigidas pelos seus próprios interesses e necessidades, de forma que os conhecimentos descobertos por outras pessoas são menos importantes do que aqueles construídos pelo próprio estudante, por meio de método de elaboração e descoberta desenvolvidos por ele mesmo.

Assim, o conhecimento resultaria das percepções e concepções subjetivas que o indivíduo extrai do mundo experiencial, não do esforço de compreensão da realidade objetiva: é a viabilidade e a utilidade do conhecimento nesse âmbito que determinam sua validade, ou seja, estamos navegando na contramão do que é histórico, contingente. O

caráter ontológico do conhecimento, nesse sentido, é substituído pelo experiencial - movimento em que o relativismo e o subjetivismo são postos como premissas, uma vez que o sentido e o valor de quaisquer representações do real fica à mercê do ponto de vista a partir do qual se vê, e de quem o vê (RAMOS, 2010).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2001) inclui a pedagogia das competências, o construtivismo, a “Escola Nova” e os estudos na linha do “professor reflexivo”, circunscritos – segundo ele - ao grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, que possuem posicionamentos valorativos, como (i) ‘superlativar’ o que o indivíduo aprende por si mesmo, em termos educativos e sociais, em relação ao que é aprendido com outras pessoas; (ii) evidenciar a construção do conhecimento como aspecto mais importante do que o conhecimento produzido socialmente; (iii) reforçar os interesses e as necessidades das crianças como elementos que devem conduzir suas atividades; (iv) preparar os indivíduos para que, pela educação, acompanhem as mudanças que ocorrem na sociedade.

Duarte (2001) reconhece as mudanças pelas quais tem passado o capitalismo no final do século XX para o século XXI; no entanto, discorda quanto à mudança de essência do mesmo, enxergando essa ideologia como ilusão para a sua reprodução ideológica. Nessa lógica, consideramos significativa a apresentação dessas ilusões indicadas pelo autor, concomitantemente à nossa reflexão acerca da questão em pauta.

Duarte (2010) explica a filiação das pedagogias contemporâneas aos ideais escolanovistas, que, para ele, assumem novos sentidos porque em sintonia com o universo ideológico deste período histórico em que nos movemos, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais, segundo o autor, quase nunca admitidos como tal. É comum às pedagogias contemporâneas a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, remetendo-se, assim, a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Nessa perspectiva, os problemas sociais são resultado de mentalidades errôneas, podendo a educação, por meio da difusão de novas ideias, contribuir para a superação daqueles problemas (DUARTE, 2010).

Nesse sentido, ele explica que a relevância para a formação do sujeito seria determinada pelos acasos da vida de cada um, uma vez que regida pela negação da totalidade da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída por fragmentos que se unem, não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas por acontecimentos casuais, e inacessíveis ao conhecimento racional.

Outro princípio das pedagogias contemporâneas é o relativismo. Em relação a ele, podemos dizer que, por um lado, encontramos o relativismo epistemológico, em que o

conhecimento é dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos sociais e naturais, comprometendo, de certa forma, a objetividade e a universalidade do conhecimento. Por outro lado, temos o relativismo cultural, segundo o qual o julgamento acerca do conhecimento estaria dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de cada cultura, com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Assim, nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo. Para o autor, os limites desta visão não consideram a imprecisão acerca dos critérios de delimitação da cultura nas pedagogias contemporâneas (DUARTE, 2010).

O princípio utilitarista também é difundido por essas pedagogias, para as quais o cotidiano do aluno é ponto central nas atividades escolares. Os conteúdos significativos e relevantes, nesse contexto, são aqueles que possuam alguma utilidade prática no cotidiano dos estudantes. Essa supervalorização do cotidiano pode conduzir à supervalorização do conhecimento tácito, tal qual posto por Polanyi (1967⁵¹ *apud* Duarte, 2010), a saber, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial que, para Duarte (2010), vem ocupando amplo lugar nos currículos escolares - de início no interior dos conteúdos clássicos; logo, secundarizando esses conteúdos. O trabalho do professor, assim, deixa de ser com os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos construídos pela humanidade, uma vez que, nessa ótica, ele passa a organizador de atividades que promovam a negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Abandonar as metanarrativas, nesse sentido, conforme Loureiro e Della Fonte (2003), condiz em dar espaço à existência de narrativas plurais (científica, cinematográfica, literária, filosófica, etc.), não mais hierarquizadas, buscando descrever a realidade. A era pós-moderna em educação vem, assim, acompanhada de uma “virada linguística”, que começa a desalojar o sujeito e a consciência do centro da vida social, numa compreensão de que o mundo social é anterior ao sujeito na e pela linguagem, eu é parte integrante e central da constituição dessa realidade, não apenas um instrumento de representação da mesma (SILVA, 1996⁵² *apud* LOUREIRO E DELLA FONTE, 2003).

Para Loureiro e Della Fonte (2003) a noção de verdade é alterada, perdendo sua referência em relação à realidade objetiva e passando a ser investigada em termos de

⁵¹POLANYI, M. **The tacit dimension**. Garden City: Anchor Books, 1967.

⁵²SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

comportamentos linguísticos. No caso da pedagogia, a verdade é avaliada pela sua força retórica e não mais pelo fundamento reflexivo da filosofia da educação.

Dissertando sobre as consequências dessas mudanças para o estatuto do saber, não apenas no que diz respeito ao trabalho científico, mas também em termos pedagógicos, Lyotard (2000⁵³ *apud* LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003) demarca o caráter obsoleto tomado pelo modelo de aquisição do saber baseado na ideia de formação de um padrão geral de vida e na competência do professor para a transmissão do conhecimento. Tal contexto localiza-nos no final da “era do professor”, sendo transferido seu papel, em parte, a memórias e bancos de dados, devendo o ensino incentivar a capacidade de organização e conexão dos dados e conhecimentos até então vistos como independentes.

O conhecimento hoje é traduzido para a linguagem da informática. À pedagogia cabe, não ensinar os conteúdos, “mas o uso dos terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem...” (op. cit., p. 92). [...] Como o conhecimento avança assustadoramente, sua situação é de abundância, acessibilidade e **incompletude**. Possui vantagem aquele que “sabe e pode obter um suplemento de informação” (op. cit., p. 93), pois, na sociedade pós-industrial, o saber se tornou a principal força de produção (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 17) (grifo nosso).

Nesse sentido, segundo os referidos autores, é ilusão qualquer tentativa de justificar racionalmente as decisões que envolvem o trabalho pedagógico, seja em relação à seleção de conteúdos; à organização curricular; ao tipo de contato com os alunos; ao sentido da educação, enfim, a diversas decisões éticas e políticas, uma vez que não seria possível justificar uma coisa em preferência à outra: dispensando-se o horizonte de qualquer debate, abrem-se as portas para práticas totalitárias.

Della Fonte (2010) comenta como esse contexto altera, e muito, a prática educativa, considerando as decisões éticas e políticas que envolvem a educação. Configura-se ilusão, na perspectiva pós-moderna, as justificativas racionais para tais decisões, ou permanecem reféns do sistema de crenças de uma comunidade. Outro aspecto a se destacar é a desautorização do relativismo ontológico em relação à função crítica da ciência, condenando também as pedagogias críticas. Em outros termos,

[...] a perspectiva *pós* de pedagogia compromete-se em descolonizar o currículo (Silva, 1996), questionar as relações de poder e, assim, dar vez às vozes ausentes na seleção da cultura escolar (Santomé, 1998), não diferenciar cultura erudita da cultura popular (Silva, 1996; Kellner,

⁵³LYOTARD, Jean Pierre. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo C. Barbosa. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2000.

1998), privilegiar o cotidiano escolar (Candau, 1999; Oliveira & Alves, 1999) e da sala de aula (Gallo, 2003), conceber as identidades e a subjetividade como diluídas, contingentes e híbridas não apenas em termos culturais (Hall, 1998), mas também no sentido de um hibridismo tecno-humano, expresso no termo *cyborgs* (Haraway, 2000), entre tantas outras características (DELLA FONTE, 2010, p. 41).

Contudo, retomando a perspectiva pedagógica de Libâneo (2010), reafirmamos a impossibilidade da exclusão do caráter de intencionalidade da ação pedagógica, pois sendo a pedagogia uma ciência prática que transforma objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, orientando a prática educativa:

[...] Enquanto a humanidade necessitar de educação, necessitará também de alguma certeza sobre as melhores condições de sua existência material e espiritual e sobre o destino humano. Isto significa que o pedagogo não pode renunciar à busca e construção de uma racionalidade, por mais que devam ser recusados os dogmas e as verdades estabelecidas. Além disso, como prática social, a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais ou, mesmo, de grupos particulares (LIBÂNEO, 2010, p. 189).

Nesse sentido, o discurso que deslegitima a função investigativa e orientadora da Pedagogia legitima a hegemonia dos objetivos sociopolíticos afeitos aos interesses das classes dominantes. Esse discurso é desejoso de transformar a pedagogia dominante como válida e interessante a todos, pois, entendendo a Pedagogia a partir dos níveis constitutivos estudados e apresentados no início desse tópico, ao tentar deslegitimá-la, os grupos que o fazem reforçam a primazia de uma pedagogia burguesa, na medida em que os atos educativos não se dão de forma isolada e afeitos apenas à sensibilidade dos professores e comunidades escolares, sendo determinados por objetivos sociopolíticos, na medida em que a educação escolar é regulada por normas e leis que explicitam interesses, desde de organismos internacionais ligados a países imperialistas desejosos da perpetuação de nossa condição dependente, a interesses da burguesia nacional. Como isso se dá, quer queiramos, quer não, abdicarmos da função da pedagogia é não reconhecer a importância das contradições e mediações na construção das concepções pedagógicas das políticas educacionais.

[...] Não se trata, pois, de refugiar-se na concepção moderna de ciência e limitar-se a denunciar a visão pós-moderna como desvio, negação da dimensão científica decaindo, pois, na irracionalidade e na barbárie. É preciso apreender o sentido e o contexto dessas mudanças. Ora, isso não pode ser feito sem resgatar o sentido originário da ciência. Portanto, o pensamento pedagógico brasileiro não pode abdicar do recurso à ciência. Do contrário ele estará se rendendo à lógica do desempenho

que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. [...] (SAVIANI, 2007b, p. 33).

Assim, ao deslegitimarem a Pedagogia, esses grupos reforçam determinada concepção de mundo, de ser humano, bem como valores afeitos à classe burguesa, os quais não deixam de revelar finalidades educativas, implicadas em uma filosofia da educação. Ainda que não reconheçam, revelam os conhecimentos de que dispõem sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional, enunciando uma compreensão sobre o lugar e o papel da educação. E, ainda, apesar de não reconhecerem, orientam o ato educativo, constituindo, assim, uma pedagogia burguesa, que compreende, teoriza e pratica determinado tipo de educação.

De fato, não se trata de exclusão da ciência, mas de uma profunda metamorfose do seu significado. Dir-se-ia que a função ideológica (expressão de interesses), antes subordinada à função gnosiológica (conhecimento da realidade) agora se sobrepõe, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta desde o início do processo de formação do capitalismo: a conversão da mais-valia. [...] (SAVIANI, 2013, p. 33).

Se a sociedade civil é espaço de luta, é espaço de múltiplas concepções pedagógicas. No processo de transformar objetivos sociopolíticos afeitos a várias exigências externas - subjacentes aos interesses de organismos internacionais e de aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes - há de haver sujeitos que disputem concepções pedagógicas que considerem os objetivos sociopolíticos concretos das camadas populares, sistematizando métodos e orientando práticas educativas a partir de valores, concepções de ser humano e de mundo afeitos a essas classes.

Não é o que desejam os que defendem e difundem os valores afeitos às referidas políticas baseadas nas competências, as quais são também identificadas por Ramos (2010) como um despertar do tecnicismo, cunhando um neotecnicismo. E é na ânsia de compreendermos a matriz fundante para essa ressignificação, a partir dos objetivos sociopolíticos postos pelas exigências concretas do contexto econômico, político e social dos anos 1960 no Brasil, bem como a partir de seus fundamentos filosóficos, orientando a ação educativa, que caracterizamos o tecnicismo educacional no Brasil.

Compreendemos, com Libâneo (2013), que essa concepção pedagógica desenvolveu-se em nosso país na década de 1950, à sombra do progressivismo e ganhando autonomia nos anos 1960. Compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, foi imposta às escolas nesse período. Simplificadamente,

seu sistema de instrução é composto pela fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação (LIBÂNEO, 2013).

Tributária da concepção produtivista da educação, a teoria pedagógica tecnicista confere importante papel à educação, no processo de desenvolvimento capitalista. Essa orientação pedagógica, para Ramos (2010), configura-se pela cultura do planejamento – que tem a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano como fundamentos científicos. A operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo de ensino-aprendizagem são, então, características fundamentais do tecnicismo. Assim, professor e aluno ganham posição secundária e são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam por conta de especialistas neutros, objetivos e imparciais (RAMOS, 2010).

Epistemologicamente, a Pedagogia Tecnicista carrega os pressupostos da objetividade, da neutralidade e positividade do conhecimento trazidos na racionalidade, eficiência e eficácia da educação. Buscando explicar o fenômeno a partir de sua descrição empírica, orienta a prática educativa com enunciados operacionais. Como ramo científico, parte da psicologia behaviorista e, filosoficamente, remete-se ao positivismo, na forma de estrutural-funcionalismo (SAVIANI, 2007a).

A pedagogia tecnicista articulou-se, no país, desde a aprovação da LDBEN de 1961 e alcançou hegemonia com as reformas de ensino implantadas pelo governo militar em 1969, enfrentando resistência de lideranças intelectuais afeitas às teorias crítico-reprodutivistas. Em 1980, com a I Conferência Brasileira de Educação, já é possível perceber o sentimento da comunidade educacional de alternativas à pedagogia oficial, alçando uma pedagogia crítica não-reprodutivista (SAVIANI, 2013).

Interessa-nos, então, compreender que elementos internos do processo pedagógico tecnicista alimentam a função social da escola hegemônica na década de 1990, entendendo suas modificações, tendo em vista a nova fase do capitalismo. Continuará o Estado se responsabilizando pelo controle e pelo planejamento da educação, mesmo agora não mais ligada à promessa da inserção, mas da integração? Quem substituiria os intelectuais neutros, financiados pelo Estado para, a partir dos objetivos sociopolíticos elencados pelo governo empresarial-militar, selecionar conteúdos positivos, planejar, ensinar aos professores como fazer, fragmentando o processo pedagógico, à luz do funcionamento da fábrica nos “tempos modernos”? Impera, ainda, a lógica empresarial na educação, focada no planejamento visando

eficiência, eficácia, racionalidade e redução de custos? A quem são remetidos, no contexto atual, essas “economias”?

Buscando essa compreensão, é que enfatizamos o neotecnicismo. Sobre ele, Ramos (2010) expõe o encontro com o tecnicismo, ao reduzir as chamadas experiências profissionais aos desempenhos observáveis e a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; ao considerar a atividade profissional competente como justaposição de comportamentos elementares, cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo e, ao não colocar a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem - que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Continua-se demandando eficiência e produtividade do professor, mas não mais por meio de um planejamento rígido, de objetivos predefinidos, regras pré-estabelecidas, pois estes também são inseridos na lógica do “aprender a aprender” sobre questões práticas do cotidiano. O mercado exige o professor ágil, leve, flexível; assim, por meio de cursos rápidos, almeja-se conferir habilidades e competências para a pedagogia da inclusão excludente, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”, além de um espírito que o anime à atuação para além da docência (perguntamos: espírito da polivalência?). Na escola, prevalece-se uma “cultura escolar” baseada no utilitarismo, no imediatismo e na cotidianidade, em detrimento do trabalho paciente com o conhecimento acumulado pela humanidade (SAVIANI, 2007b).

Para Saviani (2013), foi a reorganização do papel das escolas e a redefinição do papel do Estado que engendraram esse neotecnicismo. Em seu seio, a eficiência e a produtividade não mais se dão pela uniformização e pelo controle do processo, pois esse é flexibilizado em favor da avaliação dos resultados realizada pelo Estado e garantida pela LDBEN, lei 9.394 de 1996.

Freitas (2014) rememora que, em 1991, também já alertava para a emergência de um neotecnicismo como consequência da onda neoliberal que assolava a América Latina e a educação brasileira; e também para uma avalanche de propostas pós-modernas, o que gerou um esvaziamento teórico e político (FREITAS, 2005⁵⁴ *apud* FREITAS, 2014), removendo das pesquisas a preocupação com a organização do trabalho pedagógico, reflexão considerada desnecessária, melhor realizada se produzida no interior da própria pesquisa destinada ao ensino dos conteúdos específicos do currículo da escola, decisão que, para ele, gerou mais tecnicismo.

⁵⁴FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

Nesse caminho, o neotecnicismo alimenta a busca da “qualidade total” e a “pedagogia corporativa”. No quadro do toyotismo, a qualidade total está ligada à satisfação total do cliente e à captura da subjetividade do trabalhador. Transposto para a escola, considera-se aquele que ensina como prestador de serviço; clientes, os que aprendem; e a educação, um produto de qualidade variável. No entanto, “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2013, p. 440), o que revela a escola pública como aparelho (coercitivo?) de capacitação de trabalhadores ao gosto do empresariado e a força de trabalho vivo, um produto.

Percebe-se, assim, que a produtividade do professor, agora requerida por meio de sua dinamicidade em detrimento do controle do processo, é impressa em sua subjetividade, na busca de sua conformação à versatilidade, fazendo-o sentir-se excluído (e responsável por sua exclusão) se fora desse padrão (não é que, fugindo dos padrões, a agilidade, a leveza, a adequabilidade, viram regras?).

Sob a configuração de uma pedagogia corporativa, Saviani (2013) ainda aponta que as próprias empresas vêm se convertendo em agências educativas de forma que a educação - trabalho de esclarecimento e abertura de consciências -, torna-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes atuantes no mercado por meio, não do educador, mas do treinador. Isso frequentemente tem ocorrido por meio de consultorias de fundações ligadas a grupos empresariais, com vistas à busca da “qualidade” da educação, vale dizer, da capacitação do trabalho simples, conforme os interesses do empresariado.

Para Freitas (2014), na primeira onda neoliberal, no início dos anos 1990, a categoria avaliação tinha centralidade, modulando as demais categorias na sala de aula e na escola. Ao contrário de ser um fechamento de processo ou verificação da qualidade do processo pedagógico, orientava todo o processo pedagógico, travando as demais categorias (objetivos/conteúdos e métodos). Nessa primeira onda, foi dado o primeiro passo, quando os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a elaboração dos PCN's foi suficiente para orientar um sistema de avaliação em larga escala e amostral, explica ele.

Percebemos, assim, que o processo é flexibilizado, compartilhado com aparelhos privados de hegemonia ligados aos interesses empresariais e seu foco é deslocado para a avaliação, cujo controle não sai das mãos do Estado (afeitos às mãos invisíveis do

mercado?). Isso denota o caráter só aparentemente flexível do processo e a necessidade de controle ideológico da escola.

Nesse sentido, segundo Freitas (2014), as elites historicamente negaram inclusive a dimensão do conhecimento às camadas populares, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento, além da mão-de-obra barata ter ficado mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza.

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 sentido, complementa, no mesmo texto:

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico [...] (p. 1089).

Dessa forma, o referido autor explica que os reformadores se sentem os “novos colonizadores”, capazes de conferir a “boa cultura” às camadas populares imersas numa pobreza que, desassociada dos próprios reformadores, tem suas raízes ocultadas e atreladas à falta de oportunidade ou demérito dos indivíduos. Essa ‘oportunidade’ é então oferecida por meio da responsabilidade social das empresas (FREITAS, 2014), solução afeita ao neoliberalismo de Terceira Via.

Interessa-nos, a partir dessa discussão panorâmica, penetrar nas especificidades das correntes pedagógicas que têm alcançado hegemonia no contexto do novo milênio e nesse sentido, perguntamos: Quais elementos são acrescentados ao neoescolanovismo, ao neoprodutivismo e ao neonstrutivismo, tendo em vista a conformação daquela parcela dos trabalhadores que não vislumbram condição de inserção no mercado de trabalho formal? Para eles, como os objetivos sociopolíticos ligados à conformação da pobreza são articulados em objetivos de ensino? Como a concepção de sociedade afeita ao capital

social é sistematizada, em termos de métodos e organização do trabalho pedagógico, orientando a prática educativa?

Tal como situamos no tópico anterior, Motta (2008) reflete sobre o deslocamento relacionado à função da escola no novo milênio - 'da inserção ao conformismo', de forma que a promoção do desenvolvimento humano com a ajuda da sociedade passou a ser o foco, de modo a 'educar para a sobrevivência' e mais, 'educar para o conformismo', inserindo na educação elementos pretensamente humanizantes, éticos e moralmente voltados para a conformação da vontade.

Nesse sentido, a sociedade civil, como um todo, deve, de forma solidária e civicamente consciente, estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao 'desenvolvimento humano', e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos. Assim, à dimensão econômica devem ser agregadas as dimensões cultural e social e à estabilidade econômica deve-se somar a estabilidade política criando condições favoráveis à manutenção das políticas neoliberais no novo milênio. Para superar os obstáculos políticos e culturais e 'combater' a pobreza no contexto da globalização, não basta investir em capital humano, mas fundamentalmente em capital social (MOTTA, 2008, p. 9).

Parece-nos, assim, que as orientações dos organismos internacionais para as PDMs permeadas pela teoria do capital social vêm engendrando objetivos sociopolíticos específicos desse período de ajuste do capitalismo, o que se coloca como nova demanda à escola contemporânea – a de transformá-los em objetivos pedagógicos. É a partir de tal problematização que pretendemos investigar quais tendências pedagógicas têm alcançado hegemonia no contexto do 'novo milênio'.

Para Freitas (2014) a disputa dos reformadores se encontra, nessa segunda onda neoliberal, no primeiro eixo fundante do processo pedagógico (objetivos/avaliação), já que por esse meio, há a padronização da cultura escolar, por meio das matrizes de referência dos exames nacionais, travando o avanço das práticas da escola rumo a uma formação integral e restringindo a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento, de forma que o direito à formação ampla é reduzida ao direito de aprender o básico, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais. Isso foi feito, conforme o autor, por meio da ampliação do papel da avaliação no controle da escola (o que é previsto no PNE de 2014, de forma que a avaliação externa direcione a avaliação interna nas escolas) e pela defesa, nesse mesmo documento, de uma BNCC que defina os objetivos de ensino, travando o par dialético dos conteúdos/métodos, uma vez que a

pressão das avaliações externas define o que o professor assume como conteúdo e método, definindo o dia-a-dia da escola.

[...] Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

O processo é “flexibilizado”, podendo até ser compartilhado com a sociedade e com as empresas. Deve levar em conta o que faz sentido para os alunos, de acordo com sua realidade, ou seja, ‘o que é útil para eles’. Nesse sentido, conhecimentos são substituídos por competências. Mas o Estado, “contraditoriamente”, continua avaliando externamente e controlando os processos internos da escola, incentivando bases curriculares padronizadas construídas em “parceria” com uma sociedade civil tida como harmônica, mas que é hegemonicamente pautada por interesses empresariais, os quais vêm controlando objetivos, conteúdos e métodos da educação escolar.

Nesta segunda onda neoliberal há novos mecanismos de pressão, no sentido da internacionalização da política educacional, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações como o Movimento Todos pela Educação. Esses atores contam, agora, com o apoio da mídia liberal/conservadora e com inúmeras empresas educacionais de consultoria, ONGs e institutos privados, atuando com maior força dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, Ministérios, Congresso Nacional (FREITAS, 2014).

Buscando compreender as bases pedagógicas dessa segunda onda neoliberal, Freitas (2014) atrela a postura ideológica dos reformadores empresariais àquela formulada pelo liberal e pragmatista Dewey, tendo em vista a meta principal de sua filosofia de “atenuar as contradições”, visando a adaptação da escola ao desenvolvimento econômico tido como impraticável no regime vivido por ele, mas do qual ele não se

desapega (SHULGIN, 2013⁵⁵ *apud* FREITAS, 2014). Nessa segunda onda, uma aparência de inovação é forjada, contando com mecanismos somados ao pragmatismo que buscam adaptar a escola à sociedade vigente. Trata-se do neotecnicismo, com sua padronização e seu controle, “restringindo até mesmo a proposta da escola nova formulada por Dewey, que apostava na autonomia do professor como forma de promover o trabalho independente dos estudantes” (FREITAS, 2014, p. 1106).

Cientes da restrição da sua proposta formativa baseada na dimensão cognitiva, as demais dimensões de formação são camufladas em habilidades socioemocionais, reduzidas a comportamentos adaptativos, explica o autor. E, nesse sentido, os processos avaliativos no interior da escola englobam não só a avaliação da aprendizagem, como também o comportamento do aluno, além dos seus valores e atitudes, fruto de avaliações informais (FREITAS, 2014).

Com este capítulo, percebemos que os objetivos sociopolíticos subjacentes às PDMs alcançaram status pedagógico no Brasil, constituindo-se orientadores das práticas educativas a partir de uma filosofia da educação que carrega valores correlatos ao capital social. Sistematizada em termos da Pedagogia do Movimento Todos pela Educação, que alcançou penetração no aparelho de Estado estrito, vem subsidiando consultorias para redes públicas de ensino, bem como embasando políticas públicas educacionais, no conjunto de seus aportes normativos e programas educacionais. Num sentido neotecnicista, essa concepção continua responsabilizando professores pela eficiência e produtividade da educação, desta feita não mais com o rígido controle do processo, mas pelos resultados traduzidos em desempenhos, os quais ranqueiam escolas, professores e alunos, controlando coercitivamente conteúdos e métodos da educação escolar. No âmbito consensual, essa pedagogia usa do histórico apreço conferido ao desempenho em Português e Matemática para galgar a adesão ao seu discurso.

Não sendo suficiente esse tipo de convencimento - e, nesse sentido, o neotecnicismo é mesclado ao neoescolanovismo -, a flexibilização do processo é encapada pela importância de ‘todos estarem unidos pela educação’, bem como pela importância de “conhecimentos” provenientes de várias iniciativas da sociedade, sejam elas públicas ou privadas, visando uma educação integral. Afinal, a educação deve remeter à vida dos sujeitos os quais, de forma neoconstrutivista, são responsabilizados

⁵⁵SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

pela construção de competências cognitivas e socioemocionais para adaptação a essa sociedade que nem alguns postos de trabalho lhes garante, já que a suas oportunidades de inclusão estão “garantidas” pelo trabalho voluntário, pelo empreendedorismo, pelo mercado informal. Tais habilidades, assim, são construídas por meio de dimensões contempladas por empresas e organismos da sociedade civil caridosos, as quais abarcam os âmbitos cultural e social capazes de reduzir a pobreza, desatrelada da questão de renda.

A partir desse referencial teórico, no próximo capítulo apresentamos a configuração do *Programa Mais Educação*, nosso objeto de estudo, situando-o frente à política educacional brasileira, enfocando os aportes normativos subjacentes à ampliação da jornada escolar e à educação em tempo integral no Brasil; bem como frente às orientações dos organismos internacionais para a educação escolar no novo milênio. Então, iniciamos nossa construção acerca da pergunta que nos move no próximo capítulo: educação integral e(m) tempo integral escolar no novo milênio: estratégia de conformação social?

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL ESCOLAR NO NOVO MILÊNIO: ESTRATÉGIA DE CONFORMAÇÃO SOCIAL?

Levando em consideração o que vimos expondo neste trabalho, é em um momento em que a ampliação das possibilidades educativas é reforçada pelos organismos internacionais e que a potencialidade da sociedade civil é realçada para a formação de um “homem sociável”, que uma concepção de educação integral se ‘anuncia’ no século XXI - como uma veste para estas possibilidades, passando a pautar programas de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral.

Nesse contexto, é necessário evidenciar que, historicamente, não existe uma concepção única de educação integral, já que a educação se relaciona aos interesses que subjazem aos grupos em disputa pela hegemonia na sociedade. Interessa-nos, neste capítulo, discorrer sobre a concepção de educação integral que se pretende hegemônica, ao final do século XX, e que é apropriada por políticas públicas governamentais no século atual, a partir da penetração de grupos interessados no aparelho de Estado. Este capítulo procura, assim, compreender essa apropriação pela esfera pública federal, em sua relação com as orientações dos organismos internacionais, especialmente no contexto das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs).

Tal análise se deu, considerando a proposta metodológica enunciada na Introdução da tese, conforme as dimensões subjacentes às concepções pedagógicas cunhadas por Saviani (2005).

3.1. Educação integral e(m) tempo integral: ‘consenso’ contemporâneo, múltiplos sentidos

Contemporaneamente, o tema da educação integral tem ganhado centralidade no debate público brasileiro, quase sempre apostado à ideia de educação em tempo integral, que vem sendo alvo de investimentos por parte de políticas públicas governamentais, além de contar com recentes garantias legais, configurando-se como articulador na busca por uma educação de “qualidade”.

Observa-se, frequentemente, a redução do conceito de “educação integral” ao de “educação em tempo integral”, o que revela profunda imprecisão conceitual, pois apesar

da semelhança, tais terminologias não são sinônimas, uma vez que a oferta de uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral. Paro (2009) enfatiza a necessidade de se pensar sobre educação em tempo integral não apenas como uma bandeira de luta, mas articulando-a a uma concepção de educação integral, sob o risco de se fazer em mais tempo aquilo que já se faz, sem mudanças significativas.

Importante notar, com Tonet (2006), que na sociedade capitalista, diferentemente do ocorrido nas sociedades anteriores, “proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida a partir de aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual” (p. 13).

Na sociedade burguesa, é proclamada uma igualdade natural e difundida a ideia de que a educação proporciona a formação integral, sem questionamento sobre a desigualdade social. Contudo, a realidade objetiva, temos a impossibilidade dessa formação, tendo em vista a matriz dessa sociabilidade burguesa. A “bandeira” da educação integral é difundida nessa matriz e posta como palatável, a partir de contornos que vão se ajustando à formação necessária ao trabalhador nas diversas fases do capitalismo, inclusive o seu apassivamento; vale dizer, não sem contradições e influências das forças sociais progressistas comprometidas com uma educação integral que não mascare a dimensão material dessa integralidade.

Nos anos 2000⁵⁶, já num momento de balanço em relação às consequências do neoliberalismo, uma concepção de educação integral é defendida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - organização da sociedade civil, sem fins lucrativos (OSCIP) que, conforme Silva (2017), atua no campo da educação como um aparelho privado de hegemonia do Itaú Unibanco Holding S.A, desde 1987. Explica Costa (2015) que, no decorrer dos anos 1990, a OSCIP coordenou projetos em parceria com os setores públicos e privados, articulando um movimento que envolveu empresas e organizações sociais com interesse na educação. A esse respeito acrescenta Vieira (2016, p. 112):

O CENPEC se configura como um aparelho privado de hegemonia do capital financeiro, dirigindo, disputando e/ou aliando-se a outras organizações da sociedade civil para inserir seus interesses de classe no interior das agências da sociedade política. Assim, vem sendo introduzido nos mais diversos sistemas municipais de educação um tipo

⁵⁶Embora em 1995 o CENPEC já focalizasse ações educativas não escolares, entendendo sua contribuição para o “avanço” da educação pública (SILVA, 2013).

de expansão da escolarização formado por um trabalho intensamente precário, porém travestido de voluntário, responsável por formar um exército industrial de reserva conformado ao trabalho simples e à organização social dos países capitalistas dependentes.

Com foco na vulnerabilidade, o CENPEC vem tecendo reflexões sobre uma concepção de educação integral atrelada à proteção integral, a ser oferecida por meio da conjugação de esforços entre o Estado, as empresas e a sociedade civil, alertando quanto à insuficiência da escola para tanto. Segundo Costa (2015, p. 1115):

As parcerias entre esfera pública e privada são, portanto, fundamentais para que se ofereça educação integral associada à formação integral, dotada de sensibilidade para com o local, em oposição às políticas centradas no Estado normativo e burocrático.

É a partir dessa concepção que a organização vem difundindo a temática junto ao poder público, ao empresariado e ao dito terceiro setor, com vistas à indução de políticas públicas de educação integral no contra turno escolar (COSTA, 2015), atuando, inclusive, na elaboração de planos de educação integral de estados e municípios e na coordenação técnica de premiação bienal oferecida pela fundação Itaú Social, em parceria com o Unicef – Prêmio Itaú-Unicef, com diferentes enfoques, desde 1995 – entre eles, o da educação integral (MAURÍCIO, 2016).

Desde então, a premiação já abarcava ações fora da escola, realizadas por organizações da sociedade civil. No início da primeira década do novo milênio, a organização voltou-se para a agenda de ampliação do tempo e das oportunidades de aprendizagem, o que encontra congruência com as premissas do Banco Mundial para o Brasil. A partir de então, foi a educação integral que deu conta das premissas defendidas pelos aparelhos privados de hegemonia empresariais, na figura de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), focados na ampliação dos direitos sociais e considerando que a educação já havia sido universalizada (SILVA, 2017).

Em 2003, as ações complementares à escola deram lugar às ações socioeducativas, transferindo-se o foco desta instituição para os sujeitos em desenvolvimento (COSTA, 2015). Nessa perspectiva, Silva (2017) reforça que, no ano de 2005, a educação integral adquiriu um sentido multisetorial. Além disso, a articulação entre educação e cidade passou a nortear as publicações do CENPEC, no bojo da premissa de que as políticas educacionais (como também as sociais) não dariam conta, sozinhas, dessa sua concepção de educação integral, sendo necessárias outras articulações.

Atuando na referida lógica das premiações, em 2007 o prêmio que considerou a parceria de organizações da sociedade civil com escolas públicas fez alusão ao Movimento Todos pela Educação e a educação integral intersetorial continuou norteando a concepção educativa do CENPEC, que associa educação integral a proteção integral, considerando múltiplos espaços e atores educativos (SILVA, 2017). Sobre essas ações e publicações do CENPEC, aclara o autor:

[...] tratam dos temas pertinentes a um entendimento que confere ao tema da educação integral em tempo integral um caráter focalizado, centrado em grupos específicos (pobres) apenas, que não atingem aspectos que poderiam alterar o quadro de exclusão produzido pela escola pública. Tais como: espaço físico estruturado; remuneração condizente; democracia interna; condições de funcionamento compatíveis com as demandas das escolas que, em geral, possuem alguma regularidade (p. 9).

Disso depreendemos que o discurso da insuficiência da escola para o cumprimento de sua função e, conseqüentemente, da necessidade de parcerias para tanto, tem sua origem material em organizações de cunho financeiro que, com seus interesses sociais, econômicos e ideológicos, disputam uma concepção de educação pública, organizando vontades coletivas na sociedade civil, por meio de premiações e publicações, na busca de consenso para seu projeto de sociabilidade palatável às suas demandas. Ou seja, a ‘bandeira’ da educação integral, demanda histórica das camadas subalternas, é apropriada por grupos empresariais, na busca de adesão ao seu projeto, direcionado a interesses privados.

Também vislumbrando a potencialidade dessas parcerias, a Associação Cidade Escola Aprendiz, conforme Silva (2017), nasce da iniciativa de Gilberto Dimenstein, jornalista, membro do conselho editorial do jornal *Folha de São Paulo* e comentarista da *Rádio CBN* (SP) em 1998, abarcando uma perspectiva de escola a céu aberto para crianças e adolescentes de escolas públicas locais do bairro de Vila Madalena, em São Paulo. Reconhecida como potencial para outras realidades pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), explica o autor que tal organização associa aprendizagem a autoconhecimento e à intervenção no meio onde se vive, entendendo a possibilidade de parcerias com empresas, poder público, organizações sociais, associações de bairro etc., como instrumento de gestão das potencialidades educativas da comunidade:

Essa tendência está relacionada à vinculação que a Associação Cidade Escola Aprendiz possui junto ao organismo Todos pela Educação e às empresas que dele fazem parte, dentre elas: Fundação Itaú Social (único

parceiro institucional), Instituto Unibanco, Ambev, Fiat, entre outras. Nessa dimensão, a educação é vista exclusivamente como um negócio e por isso o problema da ineficiência está vinculado à gestão escolar. Considerado como uma tecnologia social, o Bairro-escola é visto como um *Holding* que é capaz de gerir a comunidade e suas potencialidades educacionais em seu próprio benefício (*Ibidem*, 2004). Essa tecnologia não só procura exponenciar as produções existentes nas comunidades mais também reduzir o papel da escola pública no processo educacional para que outros agentes, principalmente de natureza privada, possam também atuar (SILVA, 2017, p. 11).

A falta de uma educação ampla e integral é associada, nesse sentido, à ausência de gestão dos recursos e ativos já disponíveis na sociedade e nas comunidades, mascarando as razões que levam ao descompromisso do Estado para com uma educação pública de qualidade, bem como a relação entre a função imputada à escola e as demandas dos grupos empresariais, para cujo fim se colocam como “[...] ”os novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza [...]” (FREITAS, 2014, p. 1090). Critica-se o “osso” (a escola), mas o osso não é largado pelos grupos empresariais, tamanhas são as vantagens que a órbita em torno dela podem gerar.

É inicialmente com outra proposta que o Instituto Paulo Freire também “abraçou a bandeira” da educação integral quando de sua fundação, em 1992, atuando nas linhas de educação de jovens e adultos, educação cidadã e educação popular. Explica Silva (2017) que se trata de um trabalho voltado para assessorias, consultorias, pesquisas, formação (presencial e a distância), seja para organizações da sociedade civil, movimento sociais, entes federados, instituições públicas ou fundações de grandes empresas privadas. Para o autor, a educação integral, no âmbito da organização, começou a ser discutida pelo viés da educação popular. A escola pública popular, nesse sentido, sustentava a ideia de uma “escola cidadã, autônoma, de formação integral em tempo integral, pública e popular, dirigida pelo Estado na busca pela superação do atraso educacional e aberta participação das organizações da sociedade civil” (p. 89). Caracterizava-se, assim, em seu momento de elaboração, como uma estratégia progressista numa realidade de conservadorismo e sucateamento que assolava o campo educacional após a ditadura militar.

Na década de 1990, no entanto, essa concepção foi se modificando:

A escola cidadã de outrora tinha a luta pelos direitos sociais, dentre eles a educação pública, como possibilidade estratégica para a ruptura com o modelo capitalista e a instauração de um governo socialista, como já mostramos acima; a escola cidadã contemporânea, segue o curso da

ampliação do conceito de cidadania, não mais visto com estratégico para o socialismo, mas sim para o aperfeiçoamento de um tipo de democracia representativa e com fortes traços de dependência em relação às economias centrais (SILVA, 2017, p. 15).

É nesse contexto que o componente das Cidades Educadoras foi incorporado ao conceito de Escola Cidadã. Mas, para o autor:

Isso retira da escola o enfoque da ação educacional, já que ela não é considerada dentro de sua função específica de transmissão e produção de conhecimento. A concepção ampliada do conceito de cidadania faz com que também se atribua à escola outros tipos de funções, em especial a lógica participativa que afirma estar na instituição escolar a capacidade de organização da parte pauperizada da população para a reivindicação de seus direitos (SILVA, 2017, p. 15).

Não desconsiderando as possibilidades de resistência e construção de ações e práticas progressistas no cotidiano escolar, tal ótica, numa perspectiva de educação para a cidadania, circunscreve à escola a resolução de questões que são sociais e subjacentes à ótica capitalista. Duarte (2016), inclusive, questiona a compatibilidade entre cidadania e lógica social do capitalismo, sendo ela uma representação idealizada incapaz de superar as alienações das relações sociais, cuja mediação universal se dá pelo dinheiro.

A ideia da organização para a reivindicação de direitos, no âmbito do Banco Mundial, guarda relação com a romantizada “oportunidade” aos pobres no novo milênio, visão tão enfatizada em seu relatório sobre o desenvolvimento mundial, “na luta contra a pobreza”. Tal documento defende a participação das comunidades e das famílias pobres na escolha, implantação e monitoramento das políticas públicas, inclusive para a expansão do ensino, além da “autonomia”, numa ótica em que, por meio da descentralização e do desenvolvimento comunitário, olvida-se a aproximação das instituições, comunidades e populações pobres, convidadas a controlar os serviços (BIRD, 2000a). Tal é a lógica provocadora de sensações nos pobres: se não protagonistas nos rumos das políticas públicas, no plano real, material, ao menos no imaginário, já que isso é necessário, no novo milênio, para a coesão social.

Essa ideia de “cidade educadora”⁵⁷ já norteava, desde 2006, o programa de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral de Nova Iguaçu/RJ, a

⁵⁷Em Santos (2010), temos que o conceito de Cidade Educadora foi cunhado no início da década de 1970 pela UNESCO e deriva do conceito de cidade educativa. Sua proposta questiona a posição da escola enquanto instituição única de promoção da educação formal. Esse autor sinaliza que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, o conceito de Cidade Educadora foi sendo atualizado e ampliado, especialmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990. Também nesse ano ocorreu o Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha,

saber, o Bairro-Escola, mas desde 2001 vinha norteadando outras políticas públicas. Santos demarca que:

[...] cidade educadora é aquela que exercita intencionalmente a sua função educadora para além da educação formal, ou seja, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) esta cidade usa de suas possibilidades educadoras de modo consciente e planejado objetivando formar, promover e desenvolver continuamente (“ao longo da vida”), por meio de processos de conhecimento, diálogo e participação, todos os seus habitantes (SANTOS, 2010, p. 44).

A partir dessa concepção, conforme contextualizam Silva e Silva (2014), contemporaneamente aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza, houve a retomada da educação integral no Brasil para enfrentar a vulnerabilidade e o risco social. Nesta perspectiva, ela é difundida por diversas organizações sociais e fundações empresariais, como se fossem destituídas de interesses privados. Tais grupos vêm penetrando no aparelho de Estado desde o final do século, disputando a regulamentação de uma concepção de educação integral e(m) tempo integral conforme as necessidades do capitalismo.

É sobre essa questão que o próximo tópico discorre. Situamos a iniciativa referente à educação integral e(m) tempo integral escolar de cunho federal no Brasil no bojo do novo milênio, em diálogo com seus respectivos aportes normativos, compreendendo-a no âmbito de uma política para administração da pobreza.

3.2. Educação Integral e(m) Tempo Integral Escolar e Dispositivos Normativos em Nível Federal no Brasil: o *Programa Mais Educação* em questão

Em sintonia com a concepção de educação integral das organizações referenciadas anteriormente⁵⁸, este tópico discute a educação integral e(m) tempo integral escolar forjada no *Programa* federal *Mais Educação*, instituído em 2007. No bojo dessa discussão, situamos a concepção do PMed em diálogo com as orientações dos organismos internacionais para a educação dos países periféricos, no contexto do novo

do qual deriva a Carta das Cidades Educadoras (1994) - Declaração de Barcelona. Esse documento foi revisto no III Congresso de Cidades Educadoras, em Bolonha, Itália, quando se criou a Associação Internacional das Cidades Educadoras, tendo em vista a disseminação dos princípios da referida Carta.
⁵⁸O desenrolar desse processo será apresentado com mais profundidade quando da apresentação das organizações que estiveram à frente da construção dos documentos norteadores das práticas educativas no âmbito do referido *Programa* e isso se dará na etapa do estudo posterior à qualificação.

milênio. Interessa-nos apreender a relação dos objetivos sociopolíticos dos referidos organismos e a concepção de educação integral e(m) tempo integral do PMed para que, no próximo capítulo, possamos empreender a reflexão sobre os aspectos de concepções pedagógicas forjadoras dessa concepção.

Buscando caracterizar o *Programa Mais Educação*, realizamos um estudo da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d) que o instituiu, e do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que o regulamentou. Este estudo revelou que esses documentos contribuem para a compreensão da concepção de educação integral e(m) tempo integral do *Programa* a partir dos/da(s): (i) tempos educativos; (ii) espaços educativos; (iii) sociabilidade e conhecimento; (iv) articulações e parcerias; (v) focalização e (vi) propósitos formativos, sendo este último também diluído na discussão dos demais itens.

3.2.1. Mais *Tempos Educativos*: a concessão burguesa no novo milênio

O estudo dos referidos documentos legais do *Programa Mais Educação* revelou a centralidade do eixo *tempos educativos* em sua concepção de educação integral e(m) tempo integral e, para discuti-lo, partimos da análise social do tempo.

Nesse sentido, Cavaliere (2002) ressalta que em cada circunstância histórica, o tempo de escola se materializa em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, de forma que sua alteração, redução ou ampliação envolvem peculiares implicações político-culturais. Possuidoras de diversas naturezas, tais forças podem estar ligadas ao tipo de cultura familiar predominante; à visão sobre a formação geral da criança e do adolescente; ao tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho. Podem estar relacionadas ainda ao bem-estar das crianças; às necessidades do Estado e da sociedade, ou à rotina e ao conforto dos adultos (pais ou professores). O importante é discutir essa categoria em sua dimensão político-cultural, não meramente administrativa ou organizacional (CAVALIERE, 2002).

A autora vislumbra o tempo no conjunto das relações entre categorias que compõem determinado contexto, como por exemplo, o contexto escolar. Essa ótica, para ela, possibilita a compreensão do tempo em sua expressão social, problematizando-o quanto à sua colocação em função do incremento e do fortalecimento das desigualdades sociais.

Compreendendo os tempos educativos nessa perspectiva, a referida *Portaria* prevê que as atividades socioeducativas de educação integral sejam fomentadas no contra turno escolar, entendendo que a noção de formação integral e emancipadora está pautada também na ampliação do tempo educativo (I, Art. 6), o que deve ser articulado pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, considerando as ações em curso em seu território e tendo em vista os projetos pedagógicos das redes e das escolas (I, Art. 8) (BRASIL, 2007d).

Como se pode notar, quando de sua instituição, o PMEd previa apenas a ampliação da jornada escolar no contraturno escolar. A partir desse documento, podemos depreender que essa ampliação compõe a formação integral e emancipadora que o PMEd pretende induzir. É preciso refletir, contudo, qual o real sentido dessa ampliação da jornada escolar, tendo em vista o trabalhador que se quer formar no contexto de crise do neoliberalismo, pois consideramos, com Cavaliere (2002), a importância do elemento tempo para a compreensão dos processos civilizatórios, como também para aqueles subjacentes à criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Consideramos o tempo social no contexto da teoria marxista que, para a autora, integra a determinação do valor da mercadoria, guardando relação com o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção, bem como a possibilidade de criação da mais valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor (CAVALIERE, 2002).

A compreensão da ampliação da jornada escolar precisa ser entendida no bojo de sua conjuntura, em que a estabilidade política é posta como uma necessidade do capital diante do cenário catastrófico do final do século. Assim, à função econômica da educação para a empregabilidade - no caso dos trabalhadores que ainda possuem condições de inserção no mercado de trabalho -, é acrescida a função social, assumindo a educação importante papel na construção de uma cultura cívica, tal como posta no capítulo anterior. Entendemos que a ampliação da jornada escolar, num contexto de continuidade do Estado mínimo para o social, atrela-se à questão da eficiência da educação para o alívio da pobreza, tendo em vista a necessidade do aumento dos indicadores, como também da difusão de valores correlatos ao capital social.

Nesse sentido, é reforçado o discurso de responsabilização dos sujeitos por seu sucesso social e por sua inserção no mercado de trabalho (haja vista a nova oportunidade educativa através da ampliação da jornada escolar). Mas, caso eles não alcancem a inserção no mercado de trabalho formal, sua pobreza também pode ser aliviada com a

diminuição da carência cultural que a ampliação da jornada escolar pode propiciar; afinal, a inclusão social prescinde de renda, nesse discurso.

Não podemos deixar de questionar, no entanto, a fragilidade de um processo de formação integral partir do acréscimo de tempo escolar sem questionamento da educação propiciada no tempo regular e da função social da escola no capitalismo. Desconsiderando isso, o caderno “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada” (BRASIL, 2011), “cartilha” publicada pelo MEC e produto do trabalho interinstitucional de universidades, associações da classe subalterna, secretarias municipais, associações ligadas a grupos empresariais, cooptados para auferir legitimidade para as orientações sobre “como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem” (p. 1), coloca:

Da mesma forma, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação (BRASIL, 2011, p. 24).

Não é suficiente mascarar a lógica de turno e contra turno para que fique evidente que esse discurso procura encobrir a diferenciação já existente no sistema educacional brasileiro, subjacente ao “dilema educacional brasileiro” denominado por Florestan Fernandes e explicado por Silva (2013) como:

[...] um círculo vicioso que se constitui a partir da fragilidade estrutural e pedagógica da escola pública, combinada com as dificuldades materiais e culturais de escolarização das classes sociais desfavorecidas que frequentam essa escola. Isso, faz com que o sistema educacional brasileiro possua interferência, “como um fator de demora cultural”, no desenvolvimento e aprofundamento da democracia brasileira, já que é reconhecida a importância da escolarização para o desenvolvimento de um sistema democrático (p. 14.15).

Em termos legais, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que a ampliação da jornada escolar no Brasil adquire sustentabilidade legal quando, em seu artigo 34º, indica que: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). Além disso, no art. 87, a referida Lei aponta para a conjugação de

esforços para a progressão das redes escolares públicas urbanas deste nível de ensino para o regime de escolas de tempo integral. Destaca-se que ambos os artigos elegem a escola como espaço para o aumento de permanência na escola.

É preciso destacar, contudo, que a ampliação da jornada nessa década é prevista num contexto em que a função social da escola estava sendo forjada com vistas à inserção, no contexto do rejuvenescimento, da teoria do capital humano. Nesse sentido, a educação conferiria o status de empregabilidade ao trabalhador (GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 1986) que se esforçasse para se tornar polivalente, tendo em vista as novas necessidades impostas pela base tecnológico material. Não podemos perder de vista, assim, que a ampliação da jornada escolar foi legalmente prevista num período em que Frigotto (2010) observa a naturalização da exclusão e em que a educação configurava-se como cordão de sustentação da competitividade (EVANGELISTA; MARCONDES; SHIROMA, 2007). Revisitamos essas reflexões sobre a função social da escola apresentadas no capítulo anterior, dessa vez situando-as frente à ampliação da jornada escolar, num movimento de compreensão do tempo de escola não apenas no sentido técnico-operacional, conforme pontuado por Cavaliere (2002), o que nos possibilita compreender essa ampliação no contexto das demandas do capital no que tange à formação do trabalhador, bem como de estabelecer o consenso a respeito dessa formação.

Na década posterior, como vimos no capítulo 2, a função social da escola é ressignificada para atender as novas demandas dos setores econômicos. Procurando encontrar o respaldo legal da ampliação da jornada escolar prevista na Portaria que instituiu o PMEd já no novo milênio, destacamos a lei n. 10.172, de 2001⁵⁹ (BRASIL, 2001), que aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o período entre 2001 e 2010. A referida lei, no que concerne ao Ensino Fundamental, indica a intenção de “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Como pode ser percebido, já no novo milênio, o PNE incorpora em suas metas a ampliação da jornada escolar com carga horária mínima definida, entendendo a escola como lócus dessa ampliação. Mas, embora citemos esses dois respaldos legais acerca da ampliação da jornada escolar/escola de tempo integral anteriores ao PMEd, Silva e Silva (2012) destacam que os objetivos e metas previstos, tanto pela LDBEN quanto por esse

⁵⁹Esta lei atrela o tempo integral também à Educação Infantil.

PNE/2001-2010, não foram cumpridos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo em vista o veto do presidente ao ordenamento do financiamento que previa o aumento do investimento na educação para 7% do Produto Interno Bruto, patamar mínimo para a consecução das metas e objetivos do plano. Os autores destacam a manutenção do veto pelo presidente Lula, “consolidando a neutralização do PNE como política de Estado e tornando-a uma mera “carta de intenções” (p. 26).

No caso do PMed, temos a peculiaridade de sua instituição legal no contexto do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), sob a “autorização” da burguesia identificada no *Movimento Todos pela Educação*. Nesse contexto, é apenas o Decreto 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a), que traz uma definição espaço-temporal para a educação integral em tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a **jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo**, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (§ 1º, Art. 1) (grifos nossos).

Sobre a carga horária, é possível perceber sua consonância com a intenção do PNE (2001-2010). Mas nesse novo contexto, relatamos sua coerência com o disposto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006 (BRASIL, 2006), regulamentado pela lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c) e pelo Decreto n. 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007b), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

A lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c), no que tange à distribuição de recursos estabelece, em seu artigo 10, sua distribuição proporcional por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, incluindo creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio em tempo integral. Ao associar o tempo integral a todas as etapas da Educação Básica, Menezes (2012) aponta o avanço do FUNDEB em relação à LDB e ao PNE. Segundo o Decreto n. 6.253, de 2007, a educação básica em tempo integral se circunscreve à no mínimo sete horas diárias de jornada escolar durante todo período letivo de permanência na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007b).

Menezes (2012) demarca o avanço na possibilidade de um percentual maior de recursos para a educação em tempo integral, cujo quantitativo de tempo de escola é

reforçado no âmbito do PMEd, mas ressalta o risco da falta de um regulamento detalhado acerca da educação básica em tempo integral, o que pode possibilitar a realização de toda a sorte de atividades enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Nesse sentido é que se torna imperativa a compreensão da concepção educativa subjacente ao PMEd, a fim de compreendermos qual educação é induzida a partir desse *Programa*, cuja materialização, a partir de 2010, conta, necessariamente, com os recursos do FUNDEB.

Ainda buscando respaldos legais acerca da configuração dos tempos e espaços educativos previstos pelo PME, destacamos sua coerência com o alicerce jurídico do PDE, do qual o PME configura-se como ação. Trata-se do Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e que, dentre as suas vinte e oito diretrizes, estabelece, na sétima, o objetivo de “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, o que não associa tal ampliação à educação integral, nem ao espaço da escola.

Situando a questão dos tempos escolares educativos no âmbito das orientações dos organismos internacionais no que diz respeito à qualidade da educação, o Banco Mundial reconhece que os países deixam muito a desejar. Uma ilustração é o tempo diário de escola de apenas 4 h diárias num ano letivo já diminuto. Destacam-se medidas para aumentar a qualidade e os resultados educacionais ampliando o tempo de estudo (BIRD, 2004).

Nesse sentido, as ações que visam aumentar o período de permanência das crianças na escola e previstas pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* são apresentadas no relatório nacional acerca dos objetivos de desenvolvimento do milênio no Brasil em sintonia com a educação prevista pelas Políticas de Desenvolvimento do Milênio. Assim aponta o documento:

Ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola pública brasileira é outra iniciativa de suma importância para elevação do desempenho e rendimento escolar. Nesse sentido, o *Programa Mais Educação* amplia a oferta de atividades educativas, com vistas à implantação da educação de tempo integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade [...] (BRASIL, 2010b, p. 49).

É importante situarmos que é no contexto da função social da escola voltada para a conformação social que temos a construção do alicerce jurídico, não apenas da ampliação da jornada escolar, mas de uma educação escolar em tempo integral, inclusive

com financiamento para tanto. Se contextualizamos o *Movimento* que esteve por trás do *Plano de Metas* incorporado como alicerce jurídico do PDE, entendemos que a educação em tempo integral interessa à burguesia forjadora do *Plano de Metas* e que ela tem função no processo de conformação social dos trabalhadores no novo milênio. Ou seja, mais tempo de escola torna-se imperativo para a conformação social.

É preciso destacar que dentre os grupos empresariais de cunho financeiro, componentes do *Movimento Todos pela Educação*, articulador do alicerce jurídico do PDE, consta o Grupo Itaú/Unibanco (MARTINS, 2008) e, não ao acaso, o CENPEC, que defende essa concepção de educação integral e(m) tempo integral desde os anos 1990, é presidido por Maria Alice Setubal, filha do presidente e sócio do mesmo Banco, tendo no Instituto Itaú Social seu principal parceiro e financiador de seus projetos, programas e assessorias na área da educação e em projetos (VIEIRA E LAMOSA, 2017).

Isso revela que mais tempo “sob a responsabilidade da escola” e, por isso, para além de seus muros, interessa a uma organização sustentada por um grupo financeiro⁶⁰ de penetração no estado estrito, por meio de seus intelectuais, junto a outros⁶¹ grupos, no sentido de disputar e alçar a inclusão de uma ação no PDE que visa oferecer uma educação em tempo integral para os estratos mais vulneráveis da sociedade, revelando o quanto a administração da pobreza por meio da escola possui uma “cara” com base material, revelando as vontades coletivas e os interesses que o *Programa* busca atender, generalizadas por parte do estado estrito.

Seria uma surpresa se esta instituição agregasse valores que questionassem a essência de sua atuação. Sua natureza é assistencialista e por esse motivo é possível dizermos que ela se alimenta do processo de exclusão existente, afinal, ela atua diretamente junto ao governo federal nas discussões que se referem às classes sociais desfavorecidas que frequentam a escola pública. Podemos utilizar como exemplo disso os seminários organizados pelo Cenpec com a presença de integrantes do governo federal para discussões referentes à educação integral, as publicações em parceria com o governo federal [...], a publicação “Cadernos Cenpec” com a temática da educação integral [...] e da

⁶⁰Evários associados, “[...] incluindo frações da classe dominante, como bancos, indústrias, empresas de telecomunicações e fundações empresariais, e frações da classe “subalterna”, como associações comunitárias e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Entre seus “parceiros”, o Cenpec inclui agências da sociedade política como o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, além de uma agência de um Estado estrangeiro: o Ministério da Educação de Cabo Verde. [...] tendo no Instituto Itaú Social seu principal parceiro e financiador de seus projetos, programas e assessorias [...] (VIEIRA; LAMOSA, 2017, p. 2).

⁶¹Da área industrial, financeira, de comércio e serviços, da comunicação, da tecnologia e das telecomunicações, editorial e da educação (MARTINS, 2008).

própria submissão dessa organização ao Todos pela educação” (SILVA, 2013, p. 96).

Podemos observar que “mais tempo sob a responsabilidade da escola”, ideia afeita a grupos empresariais, é regulamentada pelo aparelho de estado e disseminada por intelectuais orgânicos na sociedade civil, como a conquista da educação integral para os pobres, quando, na verdade, trata-se da organização das vontades coletivas dos referidos grupos, com seus interesses privados. O Estado incorpora interesses dos grupos subalternos, ou melhor, realiza concessões necessárias, diante da ameaça que a vulnerabilidade desses grupos apresenta para a estabilidade política no novo milênio.

Fato é que a esquerda do capital gerenciou a integração orgânica à formulação dos organismos internacionais e segmentos da classe trabalhadora já apassivada, conectando as redes de democracia consentida e efetivando a conciliação de classes da Terceira Via (MELO *et al*, 2015). Nesse contexto, tivemos intelectuais progressistas defendendo “mais tempo sob a responsabilidade da escola” encampando o *Programa Mais Educação*, tomado como conquista das lutas das camadas trabalhadoras. Exemplo disso é a direção do *Programa* por Jaqueline Moll, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inicialmente na Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, posteriormente⁶², na Diretoria de Currículos e Educação Integral Secretaria de Educação Básica (SEB), intelectual comprometida com uma educação de qualidade para as camadas populares. Para ela:

[...] o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola (MOLL e LECLERC, 2013, p. 293).

Também nessa perspectiva de transformação social a partir de “mais tempo sob a responsabilidade da escola” tivemos, no período de vigência do *Programa*, vários grupos

⁶²Silva (2013) associa esse trânsito à importância atribuída pelo MEC à política de ampliação da jornada escolar, considerando que, do ponto de vista orçamentário, a SEB possui maior relevância dentro dele. Com isso, Jaqueline Moll também transita de uma diretoria a outra, na qual atou até 2013, quando retornou ao exercício de professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de então, a diretoria é assumida por Clarice Saete Traversini, professora adjunta da mesma universidade. Em maio de 2015, Ítalo Modesto Dutra é nomeado para tal diretoria.

de estudos e pesquisas, ligados a universidades públicas, atuando na formação de professores, educadores populares e voluntários, numa perspectiva de articulação de territórios para uma educação integral, dimensão do *Programa* a ser tratada no tópico seguinte, no qual nos propomos a discutir a questão dos espaços educativos: o que quer dizer a burguesia forjadora do PMEd, quando concede mais tempos educativos não necessariamente na escola, mas ‘sob sua responsabilidade’?

3.2.2. Novos Espaços Educativos “sob a responsabilidade da escola”: a romantização dos territórios

O estudo dos documentos em pauta nos permitiu identificar o eixo *espaços educativos* na proposta do PME. Na *Portaria* n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007d), o objetivo do *Programa* aparece atrelado à alteração do ambiente escolar (Cap. I, Art. 1), seja nas escolas ou em outros espaços socioculturais (§ 1º), visando estender o referido ambiente, aproximando a escola e as comunidades, num movimento de integração dos equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (I e VII, Art. 2).

Conforme o Art. 6 dessa *Portaria*, essa ampliação do espaço integra a noção de “formação integral e emancipadora” do *Programa* cabendo, de acordo com o Art. 8, aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem a ele, a articulação das ações de “programas do Governo Federal em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas, bem como a mobilização e estímulo da comunidade local visando, entre outras coisas, a oferta desses espaços (BRASIL, 2007d).

Considerando ainda os *espaços educativos*, o Decreto, em seu Art. 1, na definição de Educação Básica em tempo integral, inclui atividades na escola ou em outros espaços (§ 1º), abrindo possibilidade para que essas atividades sejam desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, sob orientação pedagógica, seja por meio de equipamentos públicos ou de parcerias com órgãos e instituições locais (BRASIL, 2010a).

Define-se, assim, no Art. 2 do referido Decreto, a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de “atividades de educação integral”, integrando-se espaços escolares a equipamentos públicos, sejam eles centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (§ 1º). Também a sustentabilidade dos espaços educadores deve ser incentivada, readequando-se os prédios escolares (V) (BRASIL, 2010a).

A ideia da sustentabilidade guarda consonância com a ideologia subjacente às PDMs, na busca de estabilidade política, tendo em vista o crescimento econômico em sua forma sustentável, sem desperdício de recursos materiais e/ou humanos (MOTTA, 2007). Esse tom de aproveitamento também pode ser observado no âmbito da própria escola, como posto no documento “*Programa Mais Educação* passo a passo”, documento norteador das práticas de educação integral e(m) tempo integral do PMEd pelo MEC:

Muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia! Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. Vamos lá professora! Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira um projeto de biblioteca! Esvazie a sala e tenha um espaço a mais para as atividades de Educação Integral. Em outros lugares há salas com entulhos: cadeiras e mesas quebradas, materiais ultrapassados, caixas com atas e registros antigos. É preciso arejar estes espaços e ressignificá-los. No pátio podem ser colocadas mesas para os jogos de xadrez e tênis de mesa. Em alguns lugares, as escolas colocam toldos/pequenas coberturas que vêm permitindo atividades de teatro, de dança, jornal escolar, entre outros. Enfim o desafio que está posto é redescobrir a escola e seu entorno, ressignificando seus espaços! (BRASIL, 2009, p. 23)

Nesse tom, a partir do qual o espaço para a o desenvolvimento das atividades fica na dependência da criatividade e da ressignificação “da professora”, cria-se um discurso pedagógico legitimador da falta de investimento do Estado na estrutura das escolas para uma educação de qualidade. Mas sobre isso falaremos com detalhes no capítulo seguinte.

Ainda assim, a partir dos aportes normativos do PMEd, já apresentados, podemos compreender que a ampliação do espaço educativo evidencia-se como fundamental para uma educação integral, seja ela facilitada pela jornada escolar ampliada - a partir da Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007d) -, seja por uma educação em tempo integral regulamentada a partir de 2010, no âmbito do *Programa*. Importante notar que o financiamento da educação em tempo integral também compreende atividades sob a responsabilidade da escola, como previsto pelo Decreto n. 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007b), em consonância com as metas forjadas pelos empresários por meio do Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, podemos entender que o fato da educação em tempo integral, conforme esses dois documentos, abarcar atividades desenvolvidas em outros espaços para além da escola, embora sob sua responsabilidade, fundamentou a concepção de educação integral do PMEd, no seio do qual, adquire justificativa pedagógica.

O incentivo à aproximação da escola com a comunidade, bem como o incentivo à mobilização desta para a oferta de espaços entendidos como socioculturais, e à integração dos equipamentos sociais à vida escolar rumo à constituição de territórios educativos para além da escola expressam uma concepção de educação intercultural. Mas, se compreendemos as estratégias de administração da pobreza por meio da educação no novo milênio a partir do aproveitamento dos ativos sociais já disponíveis na sociedade civil, fortalecida e difundida como colaborativa, harmônica e solidária, entendemos que a ampliação dos espaços educativos não fundamenta uma concepção de educação progressista que considere a cultura local, tal como defendida por movimentos sociais. Ao contrário, é inserida como dimensão da concepção de educação integral do *Programa*, atendendo o acolhimento da burguesia nacional às orientações dos organismos internacionais no âmbito das PDMs e no contexto do neoliberalismo de Terceira Via, tendo como fundamento a difusão de valores afeitos ao capital social.

Nesse sentido percebemos, no PMEd, premissas construtivas de uma “boa governança”, se consideramos que a “comunidade” é compreendida como colaborativa, como se houvesse uma relação harmônica entre Estado, mercado e sociedade civil e como se a sociedade civil não integrasse o Estado. Entendemos que esse potencial colaborativo da sociedade civil compõe as estratégias do Estado educador, de aprimoramento dos mecanismos de hegemonia, difundindo-as como confiáveis para a redução das mazelas sociais. Assim, os obstáculos para uma educação integral são apresentados como relativos à carência cultural. Sobre o contexto desse século, a autora demarca:

Nesse contexto, o equilíbrio social, a estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico ficam mais a mercê do capital social⁶³, ou seja, de uma “cultura cívica” baseada nas relações de solidariedade, de cooperação dos cidadãos, com vistas ao alargamento do acesso dos mais pobres aos bens socioemocionais já disponíveis na sociedade, aos valores afetivos, fortalecendo os laços de confiança entre indivíduos e instituições, numa conjugação de esforços conjuntos. Essa ideia aposta na vocação produtiva disponível em cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, por meio da promoção do desenvolvimento das capacidades produtivas ou, ainda, no alívio do problema com políticas de ação afirmativa e compensatória (MOTTA, 2012).

⁶³Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), considerando suas especificidades, consideram fundamental o investimento em capital social rumo à inclusão social (MOTTA, 2008).

Entendemos, assim, que a potencialidade educativa de espaços da sociedade, no PMEd, sejam eles oferecidos por quaisquer sujeitos/instituições, é uma justificativa forjada para legitimar a adesão do empresariado brasileiro às orientações dos organismos internacionais, num sentido de considerar a sociedade civil como uma ‘terceira via’ apartada dos interesses do mercado e solidária no partilhamento dos ativos sociais.

Essa hipótese é confirmada na leitura do *Plano de Metas*, fora do qual o PMEd não pode ser compreendido. Esse pacto do empresariado, já em seu capítulo I, prevê a transformação da escola em espaço comunitário e, ainda, a manutenção ou transformação dos espaços e equipamentos públicos da cidade como passíveis de serem utilizados pela comunidade escolar (XXVI). O documento apresenta também a possibilidade de parcerias externas, com vistas à melhoria da infraestrutura da escola ou, ainda, à promoção de projetos socioculturais e ações educativas (XVII) (BRASIL, 2007a).

A contextualização dessas parcerias frente aos interesses dos organismos internacionais é discutida no tópico que se segue.

3.2.3. Articulações para uma educação integral escolar: intersetorialidade, colaboração e o mito da integralidade formativa

A leitura da Portaria e do Decreto possibilitou a percepção do protagonismo conferido às *articulações* inter e intragovernamentais para a consecução dos objetivos do *Programa*, que foi instituído como integrante dos Ministérios da Educação; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; da Cultura e do Esporte (Art. 4), permitindo ações de outros ministérios e secretarias (§ 1º), bem como aquelas promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que gratuitas e integradas ao projeto político pedagógico das escolas (§ 2º) (BRASIL, 2007d).

Nesse sentido, o documento prevê, em seu Art. 5, que é por meio da articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados que se dará a implementação do *Programa* (I); considerando a assistência técnica e conceitual advindas desses âmbitos e tendo em vista a sensibilização e a capacitação de gestores, como também o fomento à articulação intersetorial local (II), além do incentivo à articulação de políticas sociais para a implementação das atividades socioeducativas (III) (BRASIL, 2007d).

Algumas finalidades apresentadas na Portaria (Art. 2) revelam a forma de organização do *Programa*, quer seja por meio de articulações - em relação às ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes (I); a integração comunitária à vida escolar e social, além da promoção do acesso ao Serviço Único de Assistência Social (SUAS) (IV); à integração de equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar, considerando a responsabilização e a interação da família, da escola e da comunidade com o processo educacional (VII); à própria assistência técnica e conceitual do governo federal aos entes federados, estimulando tecnologias e capacidades para projetos baseados no art. 1 da Portaria (VIII) (BRASIL, 2007d). Destacamos que a Estratégia de Assistência ao país (EAP) (2004-2007) preconizada pelo BIRD, tendo em vista uma melhor qualidade do Ensino Fundamental, - com mais conhecimento e melhor qualificação profissional, prescreve mais escolas implementando a participação comunitária (BIRD, 2003).

Conforme a referida Portaria, o *Programa* ainda carrega a função de fomentar a articulação de políticas sociais na implementação das atividades socioeducativas, tendo em vista orientações ligadas à promoção e à articulação, em âmbito local, das políticas públicas que estejam em congruência com suas finalidades (II); a geração de conhecimento, incluindo parcerias com universidades, centros de estudos e pesquisas, etc; a participação das famílias, comunidades, sociedade civil, organizações não governamentais e esfera privada nas atividades desenvolvidas (VI); (VII); o estímulo à cooperação entre União, Distrito Federal e Municípios (IX) (Art. 6) (BRASIL, 2007d).

A função do *Programa* na articulação de parcerias guarda consonância com as orientações do Banco Mundial sobre a importância da colaboração da sociedade civil com o Banco e com os governos para aprimorar os projetos em desenvolvimento, primando pelo caminho a ser percorrido para que todos os “atores”, governo, Banco, sociedade civil “possam efetivamente se unir para promover o desenvolvimento social no Brasil” (BIRD, 2000b, p. 5). O Banco reconhece o protagonismo das ONGs quando fala em sociedade civil, mas não desconsidera outros setores, como associações comunitárias, movimentos sociais e associações profissionais em seu desempenho no Terceiro Setor no Brasil. Ainda aponta “agenda social” das fundações de empresas em aliança com o governo através de projetos inovadores (BIRD, 2000b).

Na perspectiva do Banco, a educação é vista como meio de ampliar as oportunidades econômicas dos pobres, inclusive mediante a combinação de ações

públicas e privadas, já que a efetiva prestação de serviços envolve múltiplos agentes de escolarização (BIRD, 2000a).

Possuindo as premissas do PMEd consonância com as orientações do BIRD, diante dos interesses que esse Banco representa, é preciso questionar de qual desenvolvimento social se fala, considerando a abertura conferida a quaisquer setores da sociedade civil, no âmbito do *Programa*, para seu provimento. Estariam, organizações e setores da sociedade civil, que ocupam diferentes lugares sociais na sociedade, unidos em prol do mesmo desenvolvimento social? Essa visão romântica apenas mascara a generalização, por parte do Estado estrito, do projeto burguês de sociabilidade no novo milênio:

Enquanto gerador de prosperidade, de bem-estar social e agente de promoção da elevação da consciência cívica de seus cidadãos, o Estado deve impulsionar políticas que visem a: estabelecer estabilidade política, reduzir conflitos, instaurar uma harmonia solidária entre as esferas econômica, política e social, instituir um tipo de economia de mercado mais humanizado. A eficácia da implementação de tais políticas, nesta ótica, requer uma sociedade civil “forte”, “organizada” e “participativa”, com as organizações da sociedade civil atuando mais direta e efetivamente no âmbito microsocial, disseminando valores de solidariedade e de cooperação entre os indivíduos e as classes sociais (MOTTA, 2007, p. 314).

Nesse sentido, explica Motta (2007), o Estado administra os ciclos de crise do capital, aprimorando os mecanismos de hegemonia. Quando dissemina a ideia da criação de um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para o “combate” às mazelas sociais, o Estado promove a despolitização e enfraquece os embates no seio da sociedade civil, tal é a ‘boa governança’ disseminada pelo Banco e, ao que nos parece, incorporada pelo PMEd, haja visto sua âncora na territorialidade.

Quando a Portaria remete à competência da esfera federal, aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do *Programa*, também é possível identificar características da articulação pretendida, quando o Art. 7 prevê que ele deve:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do *Programa*;
- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no *Programa*;
- IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e

V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007d).

O referido documento também chama a atenção, em seu Art. 8, para o fato de que Estado, Distrito Federal e municípios devam articular ações de outros programas, a fim de atender as finalidades do mesmo. Esse mesmo artigo indica que cabe a esses entes a mobilização e o estímulo à comunidade local para a complementação das atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do *Programa*.

No que tange à sua coordenação e implementação, a Portaria institui o Fórum Mais Educação (art. 9), composto por um representante de cada Ministério ou Secretaria Federal, que o integre ou que venha a compô-lo (§ 1º e 2º); sendo, em caráter consultivo, coordenado pelo MEC (§ 3º). O documento ainda esclarece, nesse mesmo artigo, que representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições poderão ser convidados para atuação na implementação, monitoramento e avaliação do mesmo (§ 4º) (BRASIL, 2007d).

O Fórum é apresentado, no Art. 10, como responsável pela proposta de mecanismos para aperfeiçoamento da contribuição das ações dos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos ao *Programa* (I); bem como pelo fornecimento de subsídios relativos ao planejamento territorial e populacional das ações do PME, com vistas ao aumento de sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade (II); e é ainda atrelado à elaboração de relatórios, pareceres e recomendações para o aperfeiçoamento do *Programa*, tendo em vista o acompanhamento de sua implementação (III) (BRASIL, 2007d).

Quanto à formação da equipe envolvida, o referido documento prevê a capacitação de gestores locais em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes (IV, Art. 6), colaborando também com a qualificação e com a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais (IV, Art. 8).

O Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a) também traz apontamentos sobre as articulações a serem realizadas. Nesse sentido, no que tange aos princípios da educação integral, o Art. 2 desse documento reforça a importância da integração entre as políticas educacionais e as sociais, não perdendo de vista a interlocução com as comunidades escolares (III) e tendo em vista a produção do conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação

integral, chama a atenção para a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas (VII).

Ao prever a formulação de política nacional de educação básica em tempo integral (Art. 3), o Decreto enuncia a convergência de “políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes”, considerando o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de “educação integral”, o que reforça a integração entre escola e comunidade. Nesse sentido, é previsto o favorecimento da convivência entre professores, alunos e suas comunidades (III, Art. 3) (BRASIL, 2010a).

Ainda discutindo esse eixo, referimo-nos ao Decreto, quando é previsto um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento do PMEd (Art. 4), incluindo a prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. Esse artigo ainda atribui a responsabilidade de execução, gestão e de edição das diretrizes gerais do PME ao Ministério da Educação (§ 1º); de consecução dos objetivos a parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal, tendo as ações caráter conjunto (§ 2º); execução e gestão, em âmbito local, às Secretarias de Educação em ações conjugadas “com órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil” (§ 3º) (BRASIL, 2010a).

No que tange às despesas para a sua execução, o Art. 6 do Decreto 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a) as atrelam às dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, sendo que no que tange às parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal, o parágrafo único deste artigo salienta que as despesas pactuadas correm às dotações orçamentárias consignadas dessas esferas.

Ainda sobre as ações articuladas para consecução do *Programa*, no que tange ao governo federal, o Art. 7 do referido documento identifica a prestação de assistência financeira na figura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) e do *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE).

Também detectamos respaldo do BIRD para a proposta intersetorial do PMEd, ou seja, para a articulação dos variados setores da administração pública com vistas à consecução do *Programa*. Isso porque o Banco aponta a colaboração intersetorial como

potencial, envolvendo os beneficiários e fazendo com que se sintam corresponsáveis pelos projetos, além de possibilitar melhores resultados operacionais e impactos sociais (BRASIL, 2010b). Nesse relatório, ressalta-se o caráter de transversalidade que permeia a agenda social brasileira, incluindo ações de diferentes órgãos de forma harmônica e coordenada entre os ministérios.

Antes disso, a Estratégia de Assistência ao país (EAP) (2004-2007), tendo em vista um Brasil mais justo, competitivo e sustentável, numa abordagem sistêmica em detrimento da setorial, aponta para a necessidade da integração dos programas para a redução da pobreza, no âmbito da oportunidade (BIRD 2003).

Entendemos que essa combinação de elementos a partir de diversos parceiros e setores governamentais e não governamentais está associada à visão multidimensional de pobreza. Nesse sentido, esta instituição aceita essa visão multidimensional, subjacente aos anos 1990, a qual combina privação material com educação e saúde, mas a amplia, incluindo vulnerabilidade e exposição a riscos, bem como falta de influência e poder. Isso implica um maior número de áreas de ação política para a redução da pobreza, entendendo que os diferentes aspectos da pobreza interagem mutuamente (BIRD, 2000a), conferindo aos pobres uma suposta oportunidade e autonomia, com vistas a se sentirem incluídos e, com isso, promover a coesão social.

As orientações relativas às articulações para o provimento das condições de materialização do PMEd instituídas e decretadas - especialmente aquelas que atrelam suas ações a vários Ministérios e Secretarias, integrando-se políticas sociais, num sentido intersetorial, bem como a parcerias com instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais -, evidenciam como o aproveitamento de ativos sociais, com vistas a um desenvolvimento sustentável, funda a concepção do PME numa lógica já explicada por Evangelista e Shiroma (2006), em que “os que têm” colaboram com “os que nada têm” ou “têm pouco”, numa irmandade entre Estado, mercado e sociedade civil na luta contra a exclusão social.

Essa previsão guarda afinidade com o *Plano de Metas* quando, na meta XXIV (Cap. I), o documento prevê a integração dos programas da área da educação com os de outras áreas, tais como saúde, esporte, assistência social, cultura, entre outras. Este discurso aparece atrelado ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola (BRASIL, 2007a).

Importa ressaltar que o Compromisso de Dakar *Educação para Todos* indica uma abordagem multisetorial para uma suposta “eliminação” da pobreza, o que requer

complementação das estratégias educacionais às dos setores produtivos, como saúde, população, bem-estar social, trabalho, meio-ambiente, finanças, de forma vinculada à sociedade civil. Recomenda a integração de programas na área da educação, fortalecendo-se sua convergência com os de outras áreas, como saúde, trabalho e bem-estar social. Nesse sentido, sugere integração das estratégias de educação fundamental a medidas nacionais e internacionais subjacentes ao alívio da pobreza. Também o Marco de Ação Regional das Américas, a partir do Compromisso *Educação para Todos de Dakar*, prevê a articulação de políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza para as populações em vulnerabilidade (UNESCO, 2001).

Coerentemente com o *Movimento* que teve voz e vez no PDE, esses princípios guardam relação com o *Plano de Metas*. Para adesão ao *Compromisso*, o *Plano* ainda prevê, em seu Art 6 (Cap. III), a instituição de Comitê Nacional do Compromisso, visando a colaboração para a formulação de estratégias de mobilização social subsidiárias da atuação dos agendes públicos e privados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

Destacamos, finalmente, o Art. 7 deste mesmo capítulo:

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

Importante notar que o relatório de acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) no Brasil, nas palavras do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já apontava, em 2004, sobre a incapacidade do Estado de resolver os problemas brasileiros mais profundos e o seu papel equipara-se ao da sociedade civil, identificada como sindicato de trabalhadores, entidades empresariais, igrejas, organizações não governamentais, movimentos sociais. Nesse relatório, o coordenador da ONU também chama a atenção para a necessidade de parcerias em nível global, nacional e local, visando minorar as piores formas de privação humana (BRASIL, 2004).

O *Compromisso de Dakar* já previa que a *Educação para Todos* implica o envolvimento de todos pela educação, em parcerias ousadas suplementares ao Estado. Nesse documento são previstas estruturas para que a sociedade civil tome parte na elaboração orçamentária e nos sistemas de financiamento, angariando e recursos de outras

partes da sociedade, como setor privado e organizações não governamentais. Nesse mesmo sentido, O Marco de Ação Regional das Américas, a partir do Compromisso *Educação para Todos* de Dakar, prevê, em âmbito nacional, que os países se comprometam a ajustar suas políticas-públicas visando a co-responsabilidade entre o Estado, o setor privado e a sociedade civil para o alcance das metas educacionais, pressupondo que o novo milênio exige políticas públicas educacionais alvo de consenso e assumida por todos e, assim, deve haver a participação e responsabilidade repartida entre família, comunidade e escola (UNESCO, 2001).

Em consonância com a redefinição do programa *Educação para Todos*, por ocasião da segunda conjuntura do Neoliberalismo de Terceira Via:

O núcleo estratégico do executivo central do governo brasileiro passou a coordenar mais organizadamente as ações dos diferentes “parceiros” na sociedade civil, buscando transformar a colaboração social, ainda fragmentada, em concertação social pela implantação de redes sociais interconectadas, construídas por organismos internacionais, organizações não governamentais internacionais e nacionais, organizações empresariais e movimentos sociais das classes trabalhadoras. [...] (MELO *et al.*, 2015, p. 42)

Nessa ótica, são alçados esforços para a criação de uma nova consciência, uma nova sensibilidade, bem como novas atitudes com relação à educação, tendo em vista uma ‘cidadania exigente’, alterando-se a função social da escola e mudando-se a racionalidade que a preside, num movimento de deslocamento dos princípios que a regem - do campo do conhecimento para o da sociabilidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

Percebemos, nesse sentido, a proliferação da ideologia da sociedade do conhecimento, que, na perspectiva dos aparelhos privados de hegemonia (APHs) que forjaram o PMEd, é responsabilidade de quaisquer Ministérios, Secretarias, ONGs, instituições privadas e da comunidade. Cabe à escola, não necessariamente, trabalhar rumo à apropriação do conhecimento sócio historicamente construído, mas articular o aproveitamento do potencial já disponível na sociedade. Ocorre o que Motta (2011) aponta se materializar no contexto das políticas forjadas a partir das orientações das PDMs, ou seja, sem aumento dos investimentos em Educação e reduzindo seus custos, as camadas desprovidas de condições para inserção no mercado de trabalho ficam à mercê da “assistência” público-privada.

Essa lógica apresenta-se coerente com a afeita ao PDE e é preciso situá-la, entendendo que sua configuração se espraia sobre o PMEd. O referido *Plano* apresenta

um modelo de gestão que perpassa o PMEd e nele apresenta justificativa pedagógica. Trata-se da defesa da territorialidade, lógica que, conforme Saviani (2009), elege o município como território privilegiado, sob a justificativa de buscar corrigir as distorções na ocasião do processo de municipalização do governo anterior, mas entendendo como acertado esse processo.

Esse modelo tem como base o conceito de arranjos educativos territoriais, os quais, para Argollo (2015), podem se caracterizar de diversas formas, em um enlace entre educação, território e desenvolvimento. Identificamos essa lógica de gestão no PMEd; no PDE, ela é caracterizada por Argollo e Motta (2015) como integrante de um regime de colaboração de novo tipo, o que representa uma política de síntese do ideário de educação do Movimento TPE, subsidiando a construção do consenso com vistas à redefinição dos princípios político-pedagógicos da educação básica nacional. Nesse sentido, ocorre o reforço da descentralização federativa das responsabilidades dos níveis e modalidades de ensino, perdurando o não cumprimento da função redistributiva e supletiva prevista na CF.

É importante destacar que o regime de colaboração de novo tipo é apresentado no PMEd quando as parcerias público-privadas adquirem respaldo normativo em seu bojo, bem como o apelo ao aproveitamento do potencial do território para a consecução de suas atividades. Para a construção do consenso sobre ser “imprescindível educar integralmente” (CENPEC, 2006) cria-se, no bojo do *Programa*, uma justificativa pedagógica; afinal, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” (CENPEC, 2006).

Tais premissas guardam consonância com a orientação do Banco Mundial, diante de sua “luta contra a pobreza”, título do relatório sobre desenvolvimento mundial no qual se encontra a seguinte assertiva:

O Estado pode facilitar interações entre as administrações e comunidades locais para gerar desenvolvimento e reduzir a pobreza. Essa função apresenta dois aspectos: redução dos obstáculos à ação coletiva nas comunidades e estímulo a uma cooperação maior entre comunidades e governos locais. Para forjar laços dentro das comunidades e facilitar a ação coletiva local, o Estado pode lançar programas que aumentem os ativos dos pobres e tornem mais acessíveis os serviços públicos [...] (BIRD, 2000a, p. 117).

Seja com o envolvimento dos pobres com as questões comunitárias, a partir do que podem se sentir incluídos; seja com sua disponibilização como força de trabalho voluntária para o desenvolvimento e “redução da pobreza”, tal orientação do BIRD

reconhece que a defesa da cooperação entre comunidades e governos locais pretende que os pobres contribuam para seu próprio apassivamento e para a desobstrução de resistências quanto ao projeto de sociabilidade burguês, num movimento, não de redução da pobreza, mas de sua administração. Não se investe materialmente nas políticas públicas para o provimento das demandas das camadas subalternas e, com o envolvimento comunitário, transparece que está se fazendo isso, ou seja, os pobres são convidados a prevenirem a rebelião deles mesmos.

[...] A participação pode reduzir significativamente o custo das políticas em diversas áreas. Contribuições em espécie feitas pelos beneficiários, participação de ONGs, [...] e aquisições feitas por associações comunitárias, podem reduzir custos significativamente. Em segundo lugar, uma participação genuína pode estimular o desenvolvimento do capital social que, por sua vez, pode capacitar os pobres a elevarem seu bem-estar além do que a intervenção específica poderia fazer (BIRD, 2001, p. 23).

Nesse sentido, a participação dos pobres nas políticas é atrelada, tanto a redução de custos, quanto à inclusão social, na busca do consenso. É um risco, nesse sentido, a falta de consenso em relação às reformas das políticas (BIRD, 2003), pois a heterogeneidade étnica e a fragmentação social podem gerar o conflito, o qual pode ser evitado com o aumento da interação cívica de diferentes grupos, bem como seu engajamento para a resolução de conflitos (BIRD, 2000a).

Considerando o caráter dependente da burguesia brasileira forjadora do PDE e, conseqüentemente, do PMEd, entendemos a necessidade de compreender esse eixo referente às articulações territoriais e intersetoriais para a consecução da educação integral e(m) tempo integral no PMEd no bojo das orientações subjacentes às PDMs, ou seja, a partir das políticas para administração da pobreza.

Justificado pedagogicamente no PMEd, o protagonismo da comunidade e de instituições quaisquer em outros espaços para a consecução das atividades, ancorado no conceito de territorialidade, caracteriza o modelo de ampliação da jornada escolar. Podemos identifica-lo como aquele que Cavaliere (2013) chama de *aluno em tempo integral*, característico das propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola e, assim, resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são próprias, e trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido (CAVALIERE, 2013). Em contraponto, a autora defende a vertente de organização da ampliação da jornada escolar que tende a investir em mudanças no interior das instituições escolares, em condições

compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral, posta por Cavaliere (2009) como “escola de tempo integral”.

Cavaliere (2007) adverte que esse modelo, centralizado na escola, não se isenta do assistencialismo subjacente ao espírito do “atendimento”. Porém, lembra de sua natureza, ou seja, de uma “instituição do aluno e para o aluno” (p. 1031), o que é direito constitucional.

Ela ainda sinaliza que a manutenção da escola tal como é - precária e quase sempre desinteressante - e o planejamento de atividades complementares no contraturno fora da escola consiste em uma espécie de abdicação da escola, como se se reconhecesse que ela não tem solução, pois, para Cavaliere (2007) é o fortalecimento da instituição escolar com equipamento, enriquecimento de suas atividades e condições de estudo e trabalho para alunos e professores, que poderá agregar à qualidade do trabalho educativo.

A articulação da escola com a sociedade, na perspectiva de trazer a vida dos educandos para o espaço escolar, constitui ponto central do pragmatismo de Dewey e Anísio Teixeira, para os quais essa instituição deveria configurar-se como uma micro sociedade. Nesse sentido, o PMEd opera uma inversão em relação à proposta original de Dewey, na medida em que a ideia era não apenas abrir a escola, mas estendê-la para o “bairro escola”, secundarizando a importância da ampliação física e reconfiguração arquitetônica da escola (SILVA E SILVA, 2014). Para os autores:

Em um contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do “espaço educativo”. Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém representando mais uma forma de “economia de presença” do Estado (p. 112).

Silva e Silva (2014) chamam a atenção para a precariedade que paira nos bairros de muitas cidades brasileiras, no que tange aos equipamentos culturais. Para eles, a estrutura setORIZADA do Estado brasileiro e a cultura política patrimonialista constituem-se impeditivos para essa proposta de integração de diversas secretarias com vistas à transformação do território e da cidade em ‘educadoras’, requerendo outro regime de colaboração que capacite financeira e politicamente os municípios para a implantação do projeto, além de fortalecer a escola como socializadora do conhecimento acumulado.

“Apelar para a oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária” (p. 113).

Desse tópico, depreendemos que a proposta do PMEd se ancora em parcerias com a sociedade civil, sejam instituições públicas ou privadas, além de englobar quaisquer setores da administração pública e o envolvimento comunitário, e por isso guarda consonância com o *Movimento Todos Pela Educação* (articulador do *Plano de Metas*, alicerce jurídico do PDE, do qual o PMEd é uma ação de apoio). Este, por sua vez, devido a sua composição, mostra que a disputa não se dá apenas na batalha das ideias, mas possui base material, para a qual interessa tanto a redução de custos da educação pública - uma vez que disputa o fundo público, quanto a promoção do consenso por meio das múltiplas possibilidades educativas e de uma suposta inclusão social, num movimento que lança mão dos próprios pobres para seu apassivamento, conferindo-lhes oportunidade, autonomia, diminuição de riscos e poder.

A partir da leitura desses documentos, entendemos que tanto a articulação por meio de parcerias, quanto por meio de ações governamentais intersetoriais, tal como previstas pelo PMEd, encontra respaldo nos documentos do BIRD e da UNESCO. Entendemos que esses indicativos guardam relação com o traço das PDMs, que aponta para o aproveitamento dos ativos sociais em prol dos pobres, bem como à necessidade de interlocução de diversas frentes sociais para a administração da pobreza.

Importante notar que tal lógica integra a ideologia disseminada pelos organismos internacionais, que possuem papel na direção intelectual e moral do projeto burguês de sociabilidade, como vimos nas PDMs, no seio das quais as referidas articulações cumprem a função de corroborar com a coesão social, em conformidade com os ajustes estruturais e políticos requeridos pelo capital, quanto à estabilidade política.

Problematizando se a integração escola-território representa a “saúde ou a doença” das instituições escolares, se posiciona Coelho:

[...] há um pensamento contemporâneo - pós-moderno? -, que constata, descreve, evidencia, mas que se recusa a “colocar a mão na massa”, no sentido de manipular substâncias outras que tentem uma cura para as “doenças” que assolam a educação escolar e também a não escolar (COELHO, 2014, p. 195).

Essa configuração dos espaços educativos para a materialização da educação integral e(m) tempo integral no PME, ao coincidir com as premissas do neoliberalismo de Terceira Via, demonstra o quanto a educação em tempo integral nesse contexto precisa ser compreendida no bojo dos constantes redesenhos que a função social da escola vai

assumindo, de acordo com as necessidades de formação dos trabalhadores, tendo em vista a reconfiguração da hegemonia. Nesse sentido, apela-se para a “cura” das doenças que assolam a educação escolar por meio da colaboração social, mascarando suas reais razões e, como veremos no tópico a seguir, modificando a lógica característica dessa instituição.

3.2.4. Do conhecimento à sociabilidade: a educação integral e (m) tempo integral e o combate à ‘carência cultural’

Outro eixo identificado a partir do estudo dos documentos em pauta refere-se ao conhecimento e à sociabilidade. A Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007DD) prevê, para a “formação integral”, a ampliação da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Cap. I, Art. 1) indicando ainda, em seu parágrafo único, que isso inclui:

[...] os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, 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, 2007d).

Também foi possível perceber essas áreas quando, na Portaria, é apresentada a finalidade de (V, Art. 2):

[...] promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares (BRASIL, 2007d).

Esse mesmo artigo prevê o estímulo a práticas esportivas, educacionais e de lazer, tendo em vista o processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade (VI). Também ao propor atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, a Portaria chama a atenção para a importância da integração da proposta curricular das escolas de ensino regular e o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais (III, Art. 2) (BRASIL, 2007d).

Já no Decreto 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a), foi possível detectar as atividades previstas para a jornada escolar diária:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos

humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável [...] (Art. 1. § 2º) (BRASIL, 2010a).

Essas áreas, tidas como campos do conhecimento e práticas socioculturais, devem ser articuladas às disciplinas curriculares, conforme disposto no Decreto (I, Art. 2), que ainda prenuncia a inclusão de temáticas relativas à sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (V, Art. 2), bem como a de direitos humanos, conforme aponta o item VI desse mesmo artigo:

[...] 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 (BRASIL, 2010a).

Assim, o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais é anunciado, no referido documento, como objetivo do *Programa* (II, Art. 3), bem como a convergência de programas de áreas como “saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes”, tendo em vista o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de “educação integral” (V).

É válido ressaltar que o Compromisso de Dakar *Educação para Todos* propõe a flexibilização dos sistemas educacionais, com formatos acessíveis e atraentes e conteúdos relevantes, a fim de atrair e reter crianças de grupos marginalizados e excluídos. Indica um currículo apoiado em conhecimentos e experiências de professores e alunos, num movimento de respeito pelas comunidades e culturas locais, bem como o envolvimento com elas (UNESCO, 2001).

No sentido de mudanças no currículo, aponta o BID:

En esta misma línea, los cambios en el mercado laboral han situado cada vez más la cuestión de la relevancia educativa en el tope de las agendas de reforma. En algunos casos, los currículos deberán ser reformados para reflejar mejor las prioridades y expectativas que la sociedad tiene respecto de sus sistemas educativos (BID, 2004, p. 74).

E acrescenta:

[...] Vale la pena señalar que los problemas de calidad no sólo afectan a áreas principales como las matemáticas, las ciencias y el lenguaje, sino que también, y de forma crítica dada la cada vez más exigente dinámica social de la región, tienen un impacto negativo en materias tales como educación cívica, educación medioambiental, y en la

habilidad de las escuelas para ocuparse de una lista creciente de cuestiones sociales apremiantes como son la violencia, la percepción y aceptación de la diversidad, la baja autoestima, la prevención del VIH/SIDA, y la reconocida necesidad de incluir contenidos que promuevan la igualdad de género (BID, 2004, p. 66).

Depreendemos disso que a educação é deslocada de sua lógica do trabalho com o conhecimento para a sociabilidade, tendo em vista a preocupação dos organismos internacionais com a redução da pobreza com base na redução de riscos, aumento de poder e diminuição da carência cultural, abrindo portas para um currículo mais “holístico” e diverso. Num dos relatórios de acompanhamento das ODMs no Brasil, a educação é reconhecida como direito humano e tem a função de propiciar o pleno desenvolvimento da personalidade e da sua dignidade, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (BRASIL, 2007f).

Como isso ganha respaldo nos aportes normativo-legais do PMEd? Diante de tais orientações dos organismos internacionais, se faz necessária a compreensão da mediações que as circunscrevem, em território nacional.

Como nos propomos a identificar o respaldo legal subjacente a cada eixo estudado a partir dos documentos do PMEd analisados nesse tópico, é interessante notar a importância atribuída aos saberes ligados ao cotidiano e à vida dos alunos na lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o período entre 2001 e 2010, nas diretrizes do Ensino Fundamental:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.

No *Plano de Metas*, ainda encontramos respaldo para as áreas do conhecimento valorizadas no PMEd, uma vez que ele prevê a valorização da formação ética, artística e educação física (VIII, cap. I), tendo em vista a “qualidade” da educação (BRASIL, 2007a).

A forma como essas áreas do conhecimento são apresentadas no PMEd supõe que esse conteúdo contempla os elementos necessários para uma educação integral, prescindindo-se do trabalho material produtivo ou socialmente útil como princípio educativo. Como explica Freitas (2005), considera-se que a escola capitalista é passível de promover uma educação integral, partindo-se apenas do trabalho não-material. Esse movimento legitima a escola capitalista, que separa teoria e prática; para o autor, as consciências não mudam sem a vivência da prática social.

Outro traço da concepção do *Programa* no que diz respeito aos conhecimentos e às sociabilidades capazes de conferir a suposta educação integral relaciona-se com a centralidade da cultura comunitária, lembrando que para a administração da pobreza, o BIRD ressalta os fatores culturais e sociais (BIRD, 2000a), o que revela o interesse da burguesia forjadora do PMEd, em encampar essas premissas dos organismos internacionais.

Para Silva e Silva (2014), a forma de conceber política de educação integral no PMEd, que subordina a política à cultura, conferindo centralidade às diferenças culturais, tem forte influência do pensamento pós-moderno, sem que haja um questionamento das condições materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e de exclusão, as quais busca combater. Neste sentido, os autores argumentam que:

Aceitar acriticamente a pluralidade de narrativas desqualifica a escola, o trabalho do professor, além de esfacelar o currículo, sobretudo da escola pública, através de esvaziamentos, reducionismos e/ou tentativas de transformar em consensos, conflitos subjacentes e que passam a fazer parte do currículo oculto da escola (p. 108).

Assim, por detrás de uma configuração de escola em que o ensino fica submisso à aprendizagem e que a instituição perde seu protagonismo, está a oposição recorrente, em meios pós-modernos e/ou contemporâneos, entre instrução e educação, em que a instrução estaria restrita à dimensão cognitiva, enquanto a educação se ater à formação do caráter, da cidadania para a vida social, de modo a estender-se para a vida dos alunos (LIBÂNEO, 2014).

Podemos perceber, numa análise dos conhecimentos e sociabilidades valorizados no PMEd, uma necessidade de flexibilização e fluidificação dos conhecimentos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades cognitivas a serem “medidas” em avaliações de desempenho. Em consonância com o Compromisso de Dakar, o Marco *de Ação Regional para as Américas* sinaliza a importância dos indicadores para monitoramento e

avaliação da qualidade das aprendizagens na escola, bem como a medição de seu impacto na vida (UNESCO, 2001).

Também foi possível identificar a interculturalidade subjacente à educação integral e(m) tempo integral do PMEd como mecanismo para redução da pobreza, tendo em vista que, conforme os organismos internacionais, a carência cultural também é posta como um fator de pobreza. É preciso entrever, contudo, que paralelamente a isso, ocorre a destituição da função primeira da escola, com o respectivo preparo didático-pedagógico para tanto. Nesse sentido, identificamos uma educação ainda mais pobre para o pobre, sob a máscara de uma educação integral. Ou seja, a demanda histórica das camadas desfavorecidas por uma educação ampla, é posta como se fosse atendida por um *Programa* cuja base material se encontra em grupos empresariais. Mas, sobre essa questão iremos nos aprofundar no capítulo IV, quando da discussão dos cadernos pedagógicos do Programa. Nossa reflexão no tópico seguinte, que também dialoga com o referido capítulo, volta-se para os propósitos formativos do PMEd.

3.2.5. Propósitos formativos no *Programa Mais Educação*: a integralidade fragmentada

Além dos objetivos e finalidades diluídas nos itens já apresentados, a *Portaria* n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007d) destaca como objetivo, que entendemos como **propósito formativo**, o fomento à educação integral de crianças, adolescentes e jovens. Mas também tem em vista “a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, a garantia da proteção social, da assistência social e a formação para a cidadania” (parágrafo único – Art. 1).

O Art. 2 da referida Portaria também apresenta as seguintes finalidades:

- [...] II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- [...]
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, [...]
- VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades [...] (BRASIL, 2007d).

Foi possível identificar, atrelada ao PMEd e, por isso, inserida nesse eixo, a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens (V, Art. 6) no referido documento.

No caso do Decreto 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a), visando formular política nacional de educação básica em tempo integral (I, Art. 3), seu Art. 1º diz:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a).

Essa finalidade revela que a educação integral, no PMEd, apresenta-se como eficiente para a administração da pobreza quando é atrelada à melhoria da aprendizagem e do rendimento, além das taxas que a “medem”. É válido ressaltar que é no Decreto que, embora seja indicado que a cada ano sejam definidos, pelo Ministério da Educação, os critérios de priorização “de atendimento” do *Programa*, o índice de desenvolvimento da educação básica aparece como um deles.

Importante demarcar que, como “contribuição” aos novos governos a serem eleitos em outubro de 2002, no “debate” sobre políticas públicas e tendo em vista um Brasil justo, competitivo e sustentável, o BIRD indica a necessidade de que os municípios fortaleçam as escolas consideradas mais fracas, alocando recursos adicionais para aquelas com padrão de desempenho insatisfatório. Com base nos resultados do SAEB, o Banco aponta que o maior desafio da educação está ligado à melhoria o ensino em sala de aula, tendo em vista metas de redução de repetência, conclusão mais rápida no ensino básico (BIRD, 2002).

Como nos propomos a discutir o propósito formativo do PMEd em relação aos seus aportes normativo-legais, é imprescindível situar que esse enfoque no desempenho, tendo como base o IDEB, é central no *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*⁶⁴, se capilarizando para o PMEd. Buscando a definição e a redefinição de suas metas, a orientação e a reorientação de suas ações, bem como a avaliação dos seus resultados, estão ligados aos dados estatísticos relacionados ao funcionamento das escolas e aos instrumentos de avaliação construídos com base em indicadores de aproveitamento e expressos nas provas externas, os quais geram o IDEB. Entendemos que, por isso, o IDEB adquire centralidade no PMEd e corresponde a uma visão empresarial de educação.

⁶⁴Aliás, Saviani (2009) adverte que esse *Plano* configura-se como um grande guarda-chuva abrigando todos os programas em desenvolvimento pela MEC à época e à revelia do *Plano Nacional de Educação* então em vigência.

Importante notar que, para o BID, os países devem atentar para os obstáculos aos ODM, no que tange à qualidade e equidade, tendo em vista a construção de economias competitivas e sustentáveis. Devem focar na melhoria das notas, como também em modelos de avaliação de desempenho (BID, 2004).

Em relatório nacional de acompanhamento dos ODMs no Brasil, Lula aponta o PDE como instrumento por meio do qual se pretende atingir a qualidade da educação para todos. O *Plano* aparece ligado, no decorrer do relatório, ao aumento do desempenho médio dos estudantes brasileiros, tendo em vista a equiparação do desempenho dos estudantes dos países da OCDE. E é a esse objetivo que o IDEB aparece associado, implicando a melhoria das condições pedagógicas das escolas, sobretudo as situadas nas periferias urbanas e áreas rurais (BIRD, 2007f).

No relatório de 2010, o IDEB é figurado como mecanismo de aferição de qualidade associado a “taxa de conclusão, redução dos índices de repetência e evasão. Entre as medidas adotadas para tanto, ressalta-se a implantação do “ensino em tempo integral” (BRASIL, 2010b).

Argollo (2018) lembra que a qualidade da educação, no PDE, é balizada pelo *Plano de Metas*, o qual articula avaliação, financiamento e responsabilização, sob monitoramento do IDEB. O financiamento do PDE tem como base uma cooperação técnica e financeira da União com as redes educacionais cujo IDEB seja baixo, elaborando-se o *Plano de Ações Articuladas* (PAR) com vistas ao cumprimento das diretrizes desse *Plano*. Esse auxílio incorpora a agenda do TPE na gestão das redes de EF, e esse mecanismo rege o PMEd. Com base em princípios baseados na meritocracia, competitividade e produtividade, esvazia a comunidade escolar de seu projeto pedagógico (ARGOLLO E MOTTA, 2015), contraditoriamente ao que é previsto no PMEd.

Argollo (2015) observa ainda que a construção de uma base unificada de dados a respeito das atividades desenvolvidas pelas escolas municipais a partir do PAR, num contexto de universalização dos instrumentos de gestão e controle das escolas, representa a hegemonização da agenda empresarial, a qual submete o financiamento federal a programas focalizados na aprendizagem minimalista e instrumental, aferida pelo IDEB. É nesse sentido que se dá a indução da “qualidade” do trabalho político-pedagógico das escolas. Neste sentido é que, para Saviani (2009), o PDE é regido por uma espécie de “pedagogia dos resultados”, atrelando o processo aos produtos e exigências das empresas. E isso se espraia no PME.

Perguntamos, então: como um *Programa* que visa à educação integral se baseia no IDEB, índice que, conforme Argolo e Motta (2015), associa a qualidade do ensino a uma concepção instrumental e economicista de educação, implementado pela avaliação padronizada do trabalho pedagógico, determinando o currículo mínimo das escolas? Essa lógica é integrante do PAR, instrumento articulador do planejamento pedagógico do ensino, bem como das atividades docentes, com base nas metas do PDE.

Ainda buscando respaldo legal para esse foco no desempenho na educação integral do PMEd, interessante notar seu alinhamento com a lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o período entre 2001 e 2010, nas diretrizes para o Ensino Fundamental.

O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

O “turno integral” aparece junto às, investidas para correção de distorções de aprendizagem, tal como colocado, atrelado à universalização do ensino e à minimização da repetência, num processo que reconhece a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar.

Como diretriz do EF, é colocada a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), concomitante à criação de sistemas complementares nos estados e municípios, como possibilidade de acompanhamento da situação escolar brasileira (BRASIL, 2001).

Ainda encontramos respaldo legal para o desempenho escolar como propósito formativo do PMEd no *Plano de Metas*. Nele, algumas diretrizes são estabelecidas, tendo

em vista a participação direta da União, ou seu incentivo e apoio à implementação por municípios, Distrito Federal, estados e respectivos sistemas de ensino (Art. 2. Cap. I); e nelas é possível perceber a questão do desempenho, norteador do processo pedagógico:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º (BRASIL, 2007a).

O IDEB é posto como capaz de aferir a qualidade da Educação Básica no referido documento (Art. 3, Cap. II) e a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (parágrafo único):

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a).

Interessante notar que, no que tange ao referido documento, o IDEB aparece como critério de prioridade de atendimento da União (§ 2º, Art. 8) que, a partir da adesão ao Compromisso, dará apoio suplementar e voluntário às redes públicas de Educação Básica dos entes federados (Art. 8, Cap. IV).

A partir do diagnóstico da Educação Básica do sistema local (§ 1º), o *Compromisso* prevê a elaboração do PAR a partir do auxílio de equipe técnica capaz de identificar medidas visando à melhoria da qualidade dessa educação (§ 2º). Para firmar o convenio entre MEC e ente apoiado, tendo como base o PAR (Art. 10, Seção II), a Prova Brasil aparece como requisito (§ 1º) (BRASIL, 2007a). E assim está previsto no PMed.

É importante destacar que não à toa a lógica do desempenho é a espinha dorsal do PDE, espalhando-se pelo PMed, quando o IDEB é critério para escolha de escolas e alunos com baixo rendimento escolar. Diante da necessidade de se administrar a pobreza,

é importante oferecer mais tempo de escola, no caso do PMEd, sob sua responsabilidade, como mais uma “oportunidade”.

Trata-se, para Zanardini (2014), de uma educação eficiente para o alívio da pobreza, educação essa muito em voga no final da década de 1990. Avaliada de modo meritocrático, cumpre um papel de conformadora frente às desigualdades sociais. A perspectiva, posta como promotora da mobilidade social, é vinculada, tanto à premissa de que por meio da educação de qualidade os pobres podem sair da pobreza, quanto à de que a educação ineficaz não fornece condições para a superação da pobreza.

Dito de outra forma, enquanto os resultados educacionais, advindos dos instrumentos avaliativos em larga escala, demonstrarem baixos escores ou não forem considerados suficientes, a pobreza de um grande contingente populacional será continuamente a isto atribuída. Essa e outras formas de atribuição de poder à educação, relativizam e enfraquecem a capacidade de rebelião que uma situação de miséria poderia vir a deflagrar, comprometendo, por hipótese, a estabilidade e a segurança do sistema. Ou seja, por este subterfúgio, a pobreza pode não ser considerada fruto das relações produtivas, mas resultado dos parcos escores alcançados pela educação escolar. Neste sentido, os sujeitos do processo educacional são incitados a aceitar como foco de luta a inalcançável melhoria dos escores avaliativos e não a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido o bojo do capitalismo. [...] (ZANARDINI, 2014, p. 273).

A partir disso, depreendemos que o discurso da educação integral e(m) tempo integral é mais um que denota oportunidade aos pobres, inclusive para a melhoria de seu desempenho e aumento do IDEB das escolas em que se situam. É interessante para a burguesia local a aderência a essa premissa dos organismos internacionais; afinal, se nem com educação integral e(m) tempo integral a mobilidade social é resolvida, não é por falta de “oportunidade”, o que contribui para a estabilidade política e para a conformação social, interessante para o processo de acumulação do capital.

É válido destacar que com o atravessamento do PMEd pelo IDEB, observamos a dimensão coercitiva da educação integral e(m) tempo integral, no que diz respeito à seleção das escolas com menor IDEB e dos alunos com menor desempenho, o que não deixa de alçar consenso, uma vez que tanto uma educação ampla, quanto mais tempo na escola e melhoria dos resultados da aprendizagem, convencem. Sendo assim, a educação integral e(m) tempo integral nos parece funcionar como uma concessão burguesa para a conformação social.

Quando o BIRD indica que as reformas educacionais sejam concentradas em áreas e comunidades pobres, tendo em vista a melhoria dos resultados educacionais, abarcando

principalmente a primeira infância e a educação primária e lançando mão de programas de monitoramento que aumentem a responsabilidade local (BIRD, 2001), demonstra-se a parceria da burguesia forjadora do PMEd para com as burguesias centrais, responsabilizando-se os próprios pobres e comunidades por oferecer condições para sua própria conformação.

Dessa forma, entendemos que, como a educação é posta como fator para redução da pobreza, o desempenho e sua avaliação são focalizados e constituídos como parâmetros para essa “suposta” qualidade da educação.

3.2.6. Permanência na escola “comunitária”: fator de ‘segurança social’?

Outro ponto apresentado nos objetivos do *Programa e* que revela a congruência com a função da escola prevista nas PDMs é o foco na proteção e assistência social. É válido destacar que a focalização guarda relação com esse fato, revelando a preocupação do empresariado com a população “perigosa” para a coesão social. O fato é que a Portaria n. 17, de 2007⁶⁵ (BRASIL, 2007d) indica a focalização em regiões mais vulneráveis (VIII, Art. 6) para “atendimento” através do *Programa e* e no Decreto 7.083, de 2010 é indicada a atenção às situações de vulnerabilidade social dos estudantes” (Art. 5º) (BRASIL, 2010a).

Podemos perceber uma relação da focalização do PMEd com a preocupação das PDMs em administrar a pobreza. Nesse sentido, importa ressaltar que, para o Banco Mundial, educação e saúde são vistos como alguns dos investimentos sociais através dos quais os pobres podem “deixar a pobreza para trás definitivamente”, e ajudam a fortalecer o capital humano, além de aumentar a renda (BIRD, 2001). Porém, a vulnerabilidade significa ainda a probabilidade de exposição a diversos outros riscos (violência, crime, catástrofes naturais, ‘ser tirado da escola’ – (BIRD, 2000a, p. 19). Nesse sentido, o BIRD identifica na baixa qualidade das escolas públicas nas áreas mais pobres o principal obstáculo à melhoria no rendimento educacional dessa população. Assim, defende-se a focalização das despesas sociais para beneficiar os pobres (BIRD, 2001).

⁶⁵Além de oferecimento de atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, incluindo ações de acessibilidade para pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida (III, Art. 2).

Libâneo (2014) identificou a concepção de educação integral com orientações de organismos internacionais. É preciso situar o papel da educação no bojo das políticas de ajuste estrutural, tendo como base o desenvolvimento econômico. Ele explica que a visão da educação, nesse sentido, volta-se para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e não do desenvolvimento humano - uma visão de aprendizagem como produto. Reduz-se a função do ensino a mero apoio e o professor tem seu papel desvalorizado, junto a tudo relacionado à Pedagogia, à Didática e ao ensino. O autor explica:

A proposta escolar da educação integral tende a valorizar mais os aspectos da proteção social, do acolhimento e suprimento de carências, pesando menos o provimento de condições pedagógicas e didáticas para formar a reflexividade, para propiciar o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos. Seu principal problema é negar a validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo da principal missão da escola – a missão pedagógica -, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais, a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico (LIBÂNEO, 2014, p. 283).

Libâneo (2014) reconhece, no entanto, que a valorização da formação cultural e científica dos conteúdos, conhecimentos, habilidades, valores, não acontece em detrimento do acolhimento da diversidade social e cultural e das diferenças. Para ele, o acolhimento das diferenças, o propiciar o compartilhamento de diversas culturas, valores, o cultivo ao respeito da diversidade cultural, étnica, de gênero, sexuais, religiosas, deve ser feito tendo como base a formação dos processos de pensar e agir dos alunos por meio dos conteúdos, pois uma vez que a escola “trata os objetos, a realidade, o mundo, como objetos de pensamento, ela não pode ser apenas um lugar de propiciar experiências ou de restringir-se aos conceitos cotidianos” (p. 301).

Mas para Silva e Silva (2014), as concepções político-pedagógicas e de gestão do PMEd configuram-se uma regressão no plano teórico e social, considerando a subordinação intelectual e moral dos governos Lula e Dilma aos organismos multilaterais. Aliás, lembra Libâneo (2014) que, desde a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil, aderindo às orientações desses organismos, têm tendido a sobrepor as funções da escola relativas à integração e ao acolhimento social em detrimento às suas funções subjacentes ao conhecimento e à aprendizagem escolar:

Para além de uma concepção original de educação integral que propõe formar o ser humano numa perspectiva multidimensional – física, afetiva, intelectual, moral, estética-, as propostas geradas desde o movimento da educação nova passando pelas políticas dos organismos multilaterais, ambicionam uma educação que apanha não apenas essas dimensões, mas uma socialização plena que atenda e compense carências e necessidades “de todos”, ou seja, dos pobres numa esperada sociedade educativa harmonizada. [...] No Brasil, os programas de ações socioeducativas do MEC e, em especial, das escolas de tempo integral mostram a função da escola como compensadora das carências da população pobre, que chama a si missões sociais acabando por deixar em segundo plano seu papel de trabalhar com o conhecimento e a aprendizagem escolar. [...] (p. 273).

Mas a função da escola como compensadora das carências figura nas orientações de organismos internacionais. Construindo as metas sobre *Educação para Todos*, o Compromisso de Dakar firmava o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, especialmente para as crianças em vulnerabilidade e desvantagem, ou seja, uma educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade, até 2015. Reconhecendo a relação entre baixo nível de matrícula, resultados insatisfatórios, retenção e pobreza, o documento propõe uma educação para eliminação da pobreza, de forma a promover sinergias entre as estratégias para promoção da educação e para a redução da pobreza, a serem exploradas no planejamento e implementação (UNESCO, 2001). No mesmo sentido, o Marco de Ação Regional das Américas, a partir do projeto *Educação para Todos*, reafirma a focalização na população em situação de pobreza, desigualdade e exclusão, tal como estabelecido pelo *Compromisso de Dakar* (UNESCO, 2001). A escola, dessa forma, não é reconhecida como instituição implicada pelas relações econômicas, políticas e sociais, apenas implicante, de forma que as desigualdades de classes não são questionadas.

Para Moll (2012), diretora de currículo e educação integral no Ministério da Educação (MEC) entre 2007 e 2013, esses critérios de seleção das escolas no PMEd contemplavam o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensionavam as ações do programa, constituindo-se estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional com a entrada tardia, e em condições adversas, das camadas populares na escola.

Importa reiterar a “preocupação” dos organismos internacionais com as parcelas da população que não aventam condições de inserção no mercado de trabalho, pois são elas que apresentam ameaça para o processo de acumulação no novo milênio. No relatório “O combate à pobreza no Brasil: relatório sobre pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana”, o BIRD chama a atenção para um grupo de

peças extremamente pobres, com baixa escolaridade, que não têm sido alcançadas pelo crescimento econômico, permanecendo no limite inferior da distribuição de renda; para as quais deve ser formada uma rede de segurança social básica que proteja esse grupo (BIRD, 2001).

O Banco identifica, nas políticas de discriminação positiva, potencial para a elevação do padrão de escolas com baixo desempenho, combatendo a desigualdade e a exclusão social. Nesse sentido, “A inclusão dos excluídos é a essência do desenvolvimento social, mas para isso será necessário reduzir interesses particulares” (BIRD, 2002, p. 112). Bom, estarão os grupos que ocupam lugares privilegiados na sociedade interessados em abdicar de seus interesses particulares em prol dos pobres? Dissemina-se uma visão romântica e ingênua de sociedade harmônica, em prol do desenvolvimento social sem que se situe as disputas na sociedade civil e sem que se reconheça a função imputada à escola historicamente no capitalismo e seus ajustes, conforme as necessidades do novo milênio, quer seja, a provocação da sensação de inclusão.

Mas Cavaliere (2013, p. 240) adverte:

[...] 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)⁶⁶. Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode autoalimentar 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, como pretende, por exemplo, a proposta de “educação integral” do *Programa Mais Educação*, isso seria, em tese, válido para todas as crianças. Entretanto, na prática, tanto no citado programa como em diversos outros desenvolvidos em Municípios brasileiros, a proposta de “educação integral” vem sendo dirigida às escolas com menos recursos e àqueles alunos com problemas sociais e escolares.

Silva (2013, p. 163) contribui para a discussão:

Ao retirar da escola pública o seu papel produtor de desigualdades sociais e depositar nela um papel de inclusão (apenas), a resposta sobre os motivos da educação integral no contexto atual deixam de, também, -levar em consideração que isso que está sendo chamada de educação integral não 2014 (BRASIL está livre das contradições dos dias atuais

⁶⁶COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede escolar municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 39, set/dez. 2008.

sendo, inclusive, incorporado ao cotidiano de produção da desigualdade hoje existente na escola pública.

Importa ressaltar que a lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o período entre 2001 e 2010⁶⁷, estabelece, nos objetivos e prioridades do Ensino Fundamental, prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. Discorrendo sobre as diretrizes do Ensino Fundamental, a lei coloca:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL, 2001).

Em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental, o *Plano* ainda demarca, no item 2.2,

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

É possível perceber que o PMEd vai ao encontro do disposto no *Plano*, na busca da administração da “questão social”, tendo em vista a ameaça das classes perigosas. Tanto é que figura em relatório nacional de avaliação dos ODMs no Brasil:

Instituído em 2007, o *Programa Mais Educação* busca induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, com o objetivo de aumentar o tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola pública. Desde 2012, a expansão do programa foca as escolas cujos alunos sejam, em sua maioria, beneficiários do Bolsa Família. Por meio dessa iniciativa, estende-se a educação integral nas redes de ensino público para, no mínimo, sete horas diárias. Com isso, amplia-se o foco equalizador que a educação brasileira tem alcançado no período recente. Em 2013, a jornada integral já fazia parte da rotina de 49 mil escolas em todo o Brasil (BRASIL, 2010a, p. 45).

Reconhecido como integrante das ações para a administração da pobreza, o PMEd é posto como uma política capaz de resolver problemas que são sociais. Foi possível

⁶⁷Vale dizer que o PNE (2014-2024) em vigor foi aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014).

identificar que os critérios de focalização dos alunos e escolas contemplados no *Programa* apresenta respaldo legal no Brasil e guarda relação com as orientações dos organismos internacionais, tendo em vista o foco das PDMs no combate à pobreza. Mas, contraditoriamente ao que é proposto nessas esferas documentais, a qualidade dessa educação é duvidosa, uma vez que, impregnada da sociabilidade burguesa, visa uma escola para a conformação, em detrimento da educação integral, tal como preconizada por Tonet (2006) e Coelho (2014), ou seja, perpetua-se uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

3.3.Considerações sobre (con)formação e educação escolar

O estudo efetuado possibilitou compreender que o PMEd carrega uma concepção contemporânea de educação integral a qual, para Coelho (2014) assume função para além das pedagógicas, que extrapolam a natureza primeira da escola, emprestando-lhe um caráter mais assistencial, tendo em vista uma proteção social. E, nesse sentido, pode afastar-se de uma “visão completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo” (COELHO, 2014, p. 188).

É importante destacar que a principal contradição no nível dos objetivos da escola refere-se às classes sociais antagônicas, as quais apresentam expectativas e experiências diferenciadas no interior da escola. Essa contradição é modulada por outra maior, que se refere à contradição entre classes sociais no seio da produção capitalista. O saber é, assim, propriedade privada de uma classe capaz de permanecer no interior da escola, excluindo outras (FREITAS, 1995).

Entendemos o PMEd como mecanismo de promoção do consenso “espontâneo” das massas, via narrativa de uma educação integral em tempo integral. Tal discurso adquiriu ampla adesão na sociedade. Esse consenso:

[...] é dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Esse consenso mascara as reais necessidades para uma educação integral. Não desconsiderando que a formação humana é histórica e socialmente datada, Tonet (2006), buscando apreender os traços gerais dessa processualidade com base na ontologia de

Marx, identifica a apropriação do patrimônio material e espiritual acumulado em cada momento histórico pela humanidade como central no processo do indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano. Assim, “Todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano” (p. 12), pois uma formação integral pressupõe a humanidade constituída como comunidade humana, o que implica a exclusão do capital.

Ocorre que a maioria da população foi excluída da apropriação da riqueza acumulada pela humanidade com o advento da sociedade de classes, apesar do terreno fértil para a rapidez do desenvolvimento das forças produtivas e da riqueza material. Nesse sentido, a propriedade privada, com a divisão do trabalho, deu origem à alienação para os explorados. Mas também para os exploradores, já que seu acesso à riqueza implica na desumanização da maior parte da humanidade e porque são levados a menosprezar o fundamento do ser social, o trabalho, enfocando o lado espiritual, o qual também é deformado, tendo em vista que leva à aceitação natural da forma de sociabilidade que pressupõe a exclusão da maioria (TONET, 2006).

Ele parte do conceito de formação humana em Marx, da análise do processo real, resultante da atividade dos indivíduos concretos, não da subjetividade. Em Marx, não nascemos humanos, nos tornamos, no sentido de que o atendimento de nossas necessidades se dá pela apropriação do que se tornou patrimônio do gênero humano, dos conhecimentos, das habilidades, e valores para se tornarem membros desse gênero. Tal é a tarefa da educação, explica o autor.

Nesse sentido, perguntamos: Por que políticas de educação integral e(m) tempo integral, no contexto de combate à pobreza, se o capitalismo pressupõe a produção da riqueza/pobreza? Se vigora uma sociedade capitalista, em que a exploração é premissa para gerar riqueza, como se dá um programa que parte da solidariedade na sociedade civil harmoniosa? Por que retomar pobreza/desenvolvimento social na fase mais predatória do capitalismo?

Percebemos que a concepção de educação integral e(m) tempo integral do PMEd ganha organicidade no seio da sociedade civil e do Estado no sentido estrito e vem responder às necessidades materiais dos grupos econômicos ligados aos aparelhos privados de hegemonia que a difundem e penetram o aparelho do Estado. Esses APH construíram uma concepção hegemônica de educação integral, conformada através do PMEd, que carrega dimensões coercitivas na figura da assinatura do *Plano de Metas*, da construção do PAR e de controle do IDEB.

A partir dos objetivos sociopolíticos dos organismos internacionais identificados neste tópico em relação à concepção de educação integral do PMEd, no próximo capítulo buscamos identificar que aspectos de quais concepções pedagógicas, no bojo do PMEd, forjam essa concepção.

CAPÍTULO IV

4. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: QUE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PARA QUAL (CON)FORMAÇÃO?

No capítulo anterior, situamos o *Programa Mais Educação* frente aos aportes normativos relacionados à educação e(m) tempo integral, apresentando encontros entre sua configuração e as orientações dos organismos internacionais, no contexto do projeto educativo burguês voltado para a conformação do trabalhador.

É válido destacar que esse processo não se dá sem contradições e justamente porque a educação integral e(m) tempo integral é alvo de reivindicações das classes desfavorecidas, essa “bandeira” é apropriada pelo projeto educacional burguês no novo milênio, num sentido destoante daquele reivindicado, porém mascarado de qualidade, tendo em vista a promoção do consenso junto às parcelas das camadas populares que possuem menores condições de inserção no mercado de trabalho formal.

Nessa concepção de educação integral e(m) tempo integral difundida por aparelhos privados de hegemonia afeitos aos interesses empresariais, identificamos ‘funcionalidades’, no que diz respeito aos elementos do processo pedagógico, na configuração do *Programa Mais Educação*. Essas funções se apresentam travestidas de uma educação democrática, emancipatória, comprometida com a transformação social.

A educação e(m) tempo integral se evidencia, nesse contexto, com um ‘tempo qualificado’ para a formação dos estudantes situados em vulnerabilidade social e com baixo desempenho escolar, quando parece se configurar como uma concessão burguesa, visando contrabalançar as adversidades provocadas pelo neoliberalismo do final do século. Os “territórios educativos” escolares são apresentados como imprescindíveis, rumo à integralidade formativa, sem que seja questionada a precariedade da estrutura das escolas para a qualificação dos tempos educativos. Isso se dá sem questionamentos da responsabilização do voluntariado e de parcerias inter e extra governamentais, colocadas como propiciadoras de saberes não contemplados pela escola, sem que se reconheça a centralidade dos profissionais da educação com formação didático-pedagógica e remuneração condizente para o planejamento da educação demanda, inclusive.

É a partir dessas problematizações que este capítulo busca compreender quais aspectos de quais concepções pedagógicas forjam a concepção de educação integral e(m) tempo integral do *Programa Mais Educação*, ou seja, como os objetivos sociopolíticos e

pedagógicos requeridos pelo projeto burguês de sociabilidade são transformados em objetivos de ensino. Para materializar esta intenção, trazemos duas seções. Na primeira, evidenciando o ‘mito da integralidade formativa’⁶⁸, nos debruçamos sobre o primeiro nível trazido por Saviani (2005) – o da Filosofia da educação⁶⁹ - enfatizando valores e atitudes a serem construídos com o *Programa*, bem como qual ser humano se pretende formar, para qual sociedade e, ainda, a(s) cultura(s) a ser(em) valorizadas, ensejando determinadas finalidades sociais e políticas articuladas pelos intelectuais que forjaram hegemonicamente a proposta, ancorada numa concepção da natureza da educação escolar e não escolar, bem como numa função da escola.

A segunda seção objetiva a apresentação da segunda dimensão trazida por Saviani, na medida em que buscou compreender como a educação é compreendida no âmbito do PMed, bem como os métodos, processos e procedimentos forjados na proposta, tendo em vista determinada perspectiva de mediação pedagógica, que possibilitou perceber certa relação entre teoria e prática, além da relação do sujeito com a prática social. Esses pontos tocam na terceira dimensão, quer seja, a prática, uma vez que a Pedagogia, para Saviani (2005) é uma teoria da prática educativa.

4.1. O Mito da Integralidade Formativa e a Formação para a Coesão Social: a Dimensão da Filosofia da Educação nos Cadernos Pedagógicos do *Programa Mais Educação*

Este tópico procurou reunir elementos evidenciados nos Cadernos Pedagógicos do *Programa Mais Educação* (PMEd), no que tange à compreensão da dimensão da Filosofia da Educação, dimensão imprescindível para a compreensão dos aspectos de quais concepções pedagógicas perpassam o referido *Programa*.

A partir das questões colocadas na parte metodológica da tese, a pesquisa documental se deu em torno dos seguintes eixos: visão de ser humano/trabalhador; visão de sociedade; valores na educação; objetivos sociopolíticos e econômicos das políticas públicas; função da escola e suas finalidades sociais e políticas; configuração do Estado nas políticas de educação integral e(m) tempo integral.

⁶⁸Consideramos que a proposta de integralidade formativa configura-se como um “mito” que busca promover o consenso em relação à uma concepção de educação que atende a interesses privados.

⁶⁹Tal como previamente planejado, na introdução da tese, com base em Saviani (2005).

Em relação a uma das questões que nos fizemos para a discussão dessa dimensão, tal como descrita na introdução da tese, – a que busca compreender a visão geral de ser humano, de mundo e sociedade – identificamos indícios de sua presença quando o Caderno de Educação Econômica (CEE) tem em vista a formação de um ser humano empreendedor, mobilizado “pelo ato de sonhar e pela busca constante, a fim de transformar seu sonho em realidade” (BRASIL, [201-]h, p. 12), considerando que “o empreendedorismo é uma postura, um modo de agir no mundo” (p. 15), independente da classe social. Nesse sentido, a educação deve propiciar a construção de uma “cultura empreendedora” (p. 14, 16), que prevê “a criação, realização e adaptação de sonhos em todas as etapas da vida” (p. 16), ou seja, a conformação do sonho às condições possíveis. Seria essa postura, independente das condições estruturais que se capilarizam pela sociedade, a busca pelo sucesso das ações empreendedoras? O *Caderno* considera que:

A complexidade do mundo moderno impõe um processo educativo que estimule **novos conhecimentos, habilidades, aptidões e valores** capazes de promoverem o desenvolvimento do potencial empreendedor que todo ser humano traz consigo, independentemente, de sua condição social; uma educação que gera no educando a **autonomia de pensamento, sentimento, valoração, iniciativa e ação para empreender a própria vida** (BRASIL, [201-]h, p. 7).

Isso sem que seja situado que esse “mundo” funciona em uma lógica de trabalho que envolve aqueles que exploram e aqueles que são explorados.

No âmbito do CEE, tal cultura enfatiza a realidade individual e coletiva da comunidade, onde deve haver a disseminação de valores afeitos à solidariedade, bem como a:

[...] participação na construção do desenvolvimento social sustentável, mediante a cooperação, gestão democrática, cidadania e da geração de trabalho e da distribuição de renda, com vistas à propagação de valores humanos e familiares, melhoria de vida da população e redução da exclusão social (BRASIL, [201-]h, p. 16).

Importa a construção de uma “cultura participativa, solidária, agregadora, inventiva e geradora de riquezas a serem socializadas entre todos os membros de uma comunidade” [...] (BRASIL, [201-]h, p. 15).

Trata-se, ao que nos parece, de um incentivo para que os próprios indivíduos, no âmbito local, resolvam seus problemas e alcancem seus sonhos por meio de soluções extraídas da comunidade, articulação vislumbrada a partir da aprendizagem dos supracitados valores a serem disseminados pela escola. Tais sujeitos são colocados como

co partícipes, inclusive, do desenvolvimento social e da diminuição da exclusão, o que se torna mais uma justificativa para a educação empreendedora, pois considera-se que “quando a escola não é empreendedora, ela favorece a permanência da pirâmide social com todas as suas injustiças” (BRASIL, [201-]h, p. 12).

Nesse contexto discursivo, vislumbramos resposta para outra pergunta proposta em nossa análise, qual seja, aquela que busca situar a função social atribuída à escola no PMEd. Continua-se depositando na educação a responsabilidade pela resolução de problemas sociais, mascarando-se sua relação com as desigualdades e com as condições exploratórias afeitas ao capitalismo. Nesse caso, ainda, uma educação para os valores comunitários, deixando as comunidades vulneráveis à própria sorte. Na superfície, por meio da disseminação de tal ideologia, vontades coletivas, interesses sociais e econômicos das classes desfavorecidas parecem ser articulados. Num nível maior de abstração, entendemos que tais premissas atendem às necessidades de reprodução da força de trabalho do capitalismo da década de 2000, evitando-se a rebelião dos trabalhadores, tais como discutido por Motta (2012): trata-se de uma educação para o conformismo daqueles sujeitos que não vislumbram condições de inserção no mercado de trabalho.

É preciso lembrar que o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) inclui o ‘aprender a empreender’, com vistas à garantia do acesso à educação para todos, rumo à promoção do desenvolvimento socioeconômico (UNESCO, 2004), o que, para Coan (2014), visa ajustar os indivíduos às necessidades da sociedade capitalista, diante do contexto de globalização da economia e da flexibilização do processo produtivo (COAN, 2014), o que já se contrapõe à dissociação do empreendedorismo à classe social.

Nesse sentido, as premissas do CEE demonstram acordo com os objetivos das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs), em que Motta (2011) localiza dois movimentos:

- 1) conservação da ideologia da empregabilidade no contexto da “sociedade do conhecimento” porém, voltada para a camada da classe trabalhadora que ainda dispõe de potencial competitivo (competências e habilidades) para disputar os poucos postos de trabalho no mercado formal; 2) direciona-se a ideologia do empreendedorismo, acrescida da “ideologia do capital social”, para a grande massa de trabalhadores descartados da expansão do capitalismo; que já não possui potencial competitivo para disputar no mercado de trabalho formal, mas ainda possui capacidade produtiva realizável na informalidade, em cooperação ou arranjos produtivos locais (p. 135).

Tanto é que a educação empreendedora apresentada no CEE finca-se em contraposição a supostos valores do ensino voltados à formação de trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho.

[...] — *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, [201-]d, p. 12).

Ao largo dessa perspectiva de formação para o mercado de trabalho, a proposta desse *Caderno* (BRASIL, [201-]h) enfatiza habilidades e atitudes como a “criatividade; a inovação” (p. 12); a “autonomia” (p. 7); desenvolvendo “atitudes proativas e investigadoras” (p. 21) - tendo em vista desenvolver a habilidade de “negociar, construir uma rede social” (p. 21), a capacidade de “estabelecer e atingir objetivos e metas” (p. 8); a iniciativa e a ação para “empreender a própria vida” (p. 7); a “superação de obstáculos” (p. 12); bem como a “consciência sobre o desenvolvimento sustentável do ambiente” (p. 8). Nessa ótica, defende a propagação da cultura empreendedora, para que o “[...] *protagonismo infanto-juvenil*, mediante o empreendedorismo, possa favorecer o empoderamento dos estudantes [...] (p. 14)”, para o que, o estímulo à autoestima é posto como fundamental (BRASIL, [201-]h).

A qualificação da força de trabalho, tal como nos perguntamos para a análise de tal tópico, parece individualizar competências e habilidades, no sentido de responsabilizar os sujeitos pela busca de seu “lugar ao sol”, desta feita, descobrindo as possibilidades que as redes sociais oferecem para a sua inclusão social; o que torna duvidoso o discurso de uma educação integral emancipatória, articulada às reivindicações e aos interesses dos grupos vulneráveis. Nesse sentido:

O foco de política no “combate à pobreza” para o “desenvolvimento do milênio” introduz mecanismos que embora estejam revestidos de aspectos associativo, cooperativo e solidário, são mecanismos que reforçam os valores burgueses de individualidade e competitividade. O “combate à pobreza” é direcionado ao indivíduo pobre, ou às zonas de pobreza, que deve tornar-se capaz produtiva e competitivamente para superar sua condição miserável (MOTTA, 2007, p. 249).

Coerentemente com as premissas do “empoderamento” e do “protagonismo local” características do movimento interno do capitalismo no século XXI (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2014), pode-se perceber o anseio pela formação de um ser

humano, não para se adaptar ao mercado de trabalho, mas para se adaptar à falta dele. Sujeito competente, nessa lógica, é aquele capaz de aproveitar os ‘cacos’ disponíveis na sociedade, travestidos como importantes ‘momentos’ para uma formação ampla, sem problematização de sua natureza e contexto de formulação.

Quando o Caderno de Investigação no Campo de Ciências da Natureza (CCN) (BRASIL [201-]j) coloca que “[...] o cenário econômico atual requer um outro tipo de trabalhador [...]” (p. 9), tendo em vista sua inserção no mundo produtivo, considera-se que é preciso uma aproximação do que é ensinado com o que a sociedade demanda, afinal, “[...] a educação precisa de novas bases que possam trazer o mundo real para a sala de aula [...]” (p. 9) e, nesse sentido, não se contextualiza a que grupos tais demandas pertencem, como se tal sociedade não fosse cindida em classes.

O desespero pelo despertar da sensação de inclusão dos pobres é tamanha que outras saídas são apontadas no CEE para ajudar as pessoas em vulnerabilidade social a resolverem seus próprios problemas, quais sejam por meio da formação de um empreendedor social, os quais “[...] têm características semelhantes às dos empreendedores de negócios, mas possuem uma missão social onde o objetivo final não é a geração de lucro, mas o impacto social; são os agentes de transformação no setor social [...]” (p. 12). Se tem em vista “[...] criar outros modos de gerar renda e gerenciar os recursos do planeta de maneira solidária e sustentável [...]” (p. 15), por meio, por exemplo, da economia solidária (BRASIL, [201-]h), a qual, para Motta (2007), faz parte do crescente movimento de saída para a crise do capitalismo dentro do próprio neoliberalismo ou excluindo/reformando o Estado.

Essas construções reforçam a lógica desumanizadora do capital, que segundo Coan (2014), tem exatamente no individualismo - essência do empreendedorismo – um de seus fundamentos. Conforme o autor, é no pensamento liberal, da livre iniciativa e da livre concorrência, que se localiza o slogan “educação para o empreendedorismo”, uma vez que aposta na mudança de situações das pessoas no sistema capitalista, num tom sedutor que omite os elementos materiais necessários à sua consecução, bem como às contradições sociais, ajustando as pessoas ao modelo societário vigente. Nesta perspectiva, é importante salientar que, ao responsabilizar o indivíduo pela produção de sua existência e pelo desenvolvimento econômico da coletividade, a educação para o empreendedorismo se mostra organicamente articulada ao projeto histórico do capital (COAN, 2014), demonstrando a que grupos pertencem as vontades econômicas, políticas e sociais ressaltadas no seio do PMEd.

Nessa lógica e no âmbito da já citada sustentabilidade, a educação integral e(m) tempo integral do *Programa Mais Educação* visa desenvolver a cultura da sustentabilidade – aliás, questão de há muito conflitante, socialmente falando, nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, outro Caderno, o de Educação Ambiental (CEA) (BRASIL, [201-]g) defende, diante de um “planeta fragilizado” (p. 10), mudanças rumo à melhoria da “qualidade de vida e à justiça socioambiental” (p. 12). O documento prevê “a construção de uma nova cultura, marcada pela noção de sustentabilidade” (p. 8).

Não se trata apenas de reduzir impactos, de mitigar ou minimizar estragos, mas de propor uma mudança na forma como vemos o mundo, a nós mesmos e as nossas relações com os demais seres vivos do planeta, sejam estes humanos ou não. Para isso, precisamos mudar valores, atitudes e comportamentos individuais e coletivos. E a educação – especialmente a educação ambiental – está sendo convocada a participar dessa discussão (BRASIL, [201-]g, p. 9).

Nesse sentido, o CEA prevê “[...] um processo educativo que deve ir além do domínio cognitivo, contemplando o físico, o afetivo, o ético e o estético, incentivando a participação, democraticamente, nos processos de decisão coletiva” (p. 28). Aponta-se ser necessário demolir os muros que atrapalham o convívio e a aprendizagem coletiva na escola, a fim de que ela consiga “[...] modelar sua própria sustentabilidade” (BRASIL, [201-]g).

Ressaltando a Conferência de Joanesburgo, de 2002, a UNESCO (2005) coloca que “[...] os aspectos humanos e sociais do desenvolvimento sustentável significavam que solidariedade, igualdade, parceria e cooperação eram tão fundamentais para a proteção do meio ambiente quanto às abordagens científicas [...]” (p. 25), até porque, no âmbito da UNESCO, desenvolvimento sustentável engloba, mas vai além da educação ambiental, sendo essa situada quanto aos “[...] fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida [...]” (p. 46).

Nesse sentido, a UNESCO defende a formação de cidadãos plenos, ativos, responsáveis, confiantes em sua força e potencial, pois “é mais uma questão de assumir uma visão de confiança do que assimilar um conjunto específico de conhecimentos” (UNESCO, 2005, p. 45). E, nesse sentido, as premissas da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, presentes nesse mesmo documento, indicam quatro pilares para esse desenvolvimento sustentável “[...] sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como dimensão de base (p. 18).

Essa dimensão aparece articulada em todos os cadernos e, mais especificamente, no CEA, quando este prevê uma “formação política de cidadania” (p. 18) a partir de

“espaços educadores sustentáveis” (p. 18). Indica a necessidade de “repensar o ambiente no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável” (p. 21); resgatando os elos entre escola e comunidade; valorizando múltiplas possibilidades educativas do território. É colocado que a comunidade escolar poderá criar suas propostas e soluções⁷⁰, a partir da realidade local e da troca de saberes entre escola e comunidade. Trata-se de uma corrente que defende a aprendizagem do “[...] pensar e agir local e globalmente, entendendo a conectividade que existe entre estes dois movimentos” (p. 14) (BRASIL, [201]g).

Assim como previsto pela UNESCO, a responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável encontra-se no âmbito local e global, quer seja, no que tange às comunidades locais, aos governos, à sociedade civil, às organizações internacionais, ao setor privado (UNESCO, 2005). Se retornarmos a uma de nossas perguntas norteadoras para a análise deste tópico, percebemos a defesa de uma sociedade sustentável a partir de soluções forjadas pelos próprios indivíduos em suas comunidades, a serem mobilizadas pela escola, que ‘ganha’ um papel de catalizadora de soluções que prescindem de renda.

Observamos que o PMEd guarda sintonia com as orientações das PDMs, nas quais, segundo Motta (2008), a ideia de desenvolvimento para além do âmbito econômico também inclui noções de responsabilidade social e ambiental, compreendidas como desenvolvimento sustentável e envolvem, não apenas o desperdício de potenciais produtivos materiais, mas também de recursos humanos; nesse caso, associando a exclusão de grandes segmentos da sociedade ao desperdício de recursos potencialmente produtivos, além de matérias primas e recursos naturais. Essa exclusão é associada a vários fatores, que não propriamente os peculiares ao modo de produção capitalista e a resolução de tal questão não se relaciona, necessariamente, à distribuição da riqueza produzida, mas a fatores que mascaram sua concentração.

[...] a possibilidade de operar o aumento da produtividade das camadas mais pobres da classe trabalhadora, via vocação produtiva da comunidade, como mecanismo de “combate à pobreza” recai na problemática da escassez dos recursos naturais. Ciente deste problema, os organismos multilaterais incorporam nas políticas definidas para o novo milênio a concepção de desenvolvimento econômico “sustentável”, isto é, sem desperdício de recursos materiais e de recursos humanos. Enfim, propõe-se um tipo de desenvolvimento que protege o meio ambiente sem desperdiçar a força produtiva de significativa parcela da classe trabalhadora que se encontra “desocupada” e que ainda dispõe de força produtiva aproveitável (MOTTA, 2007, p. 250).

⁷⁰Como rever o atual superuso dos recursos naturais, visando reverter o desequilíbrio (BRASIL, [201]g).

Nesse sentido, a premissa do desenvolvimento sustentável, uma vez que pode atenuar conflitos decorrentes do desperdício de recursos humanos, naturais e materiais (MOTTA, 2012), atende às necessidades do capitalismo, no bojo do novo milênio. Trata-se de um modelo de desenvolvimento local e sustentável como mecanismo de controle social e administração da pobreza (MOTTA, 2008). Não se percebe, assim, estratégias para o enfrentamento da pobreza, mas de controle, demonstrando que as vontades coletivas, os interesses sociais, econômicos e políticos parecem estar articulados aos grupos ‘vulneráveis’, mas correspondem aos anseios do capital.

Interessante notar que outros mecanismos permeiam os Cadernos pedagógicos, com vistas à construção da referida sensação de inclusão por parte dessas camadas ‘vulneráveis’, administrando a pobreza. É possível perceber tal fato quando o Caderno de Cultura Digital (CCD) aponta que:

A dimensão da cultura participativa, alavancada pelas novas tecnologias e pela conexão em rede proporciona ambientes de relacionamento virtuais, que facilitam a expressão artística e o engajamento cívico, fomentam a criação e o compartilhamento, e estabelecem um modelo informal de tutoria. A cultura participativa desloca o foco da educação, da expressão individual para o envolvimento comunitário. Estamos deixando para trás um mundo onde alguns poucos produzem e muitos consomem mídia, em direção ao futuro onde todos passam a ter papéis mais ativos na cultura que é produzida e compartilhada (BRASIL, [201-]e, p. 34).

Percebe-se que as novas tecnologias também são colocadas como ‘porta’ para a participação, para o engajamento cívico e para o envolvimento comunitário. Nesse sentido, é colocado, no referido *Caderno*, que a cooperação, no contexto da cultura digital, favorece a realização de “operações de forma conjunta”, superando-se a “posição egocêntrica” e relacionando “pontos de vista diferentes” (p. 35), considerando que “a autonomia se manifesta como respeito mútuo no sentido moral e intelectual” (p. 35).

Essas práticas colaborativas na rede são postas como forma de “resistência ao consumismo digital na educação” (p. 36), considerando-se que os recursos tecnológicos são considerados inócuos, se não “a serviço dos processos integrais e emancipatórios de aprender” (p. 36) (BRASIL, [201-]e). Observa-se, assim, que o direito à comunicação e à produção/compartilhamento da cultura midiática são outros fatores a mostrarem aos sujeitos que eles não estão à margem, mas incluídos. Nesse sentido,

[...] *Comunicação e Uso de Mídias*, sobretudo, como o conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política

e socialmente, que interajam na sociedade da informação, na condição de emissores e, não apenas, consumidores de mensagens, garantindo assim seu Direito à Comunicação (BRASIL, [201-]c, p. 17).

Nesse sentido, o Caderno de Comunicação e Mídias (CCM) parte da perspectiva de Educomunicação da UNESCO - contrapondo-se à comunicação como instrumento de dominação dos controladores da mídia no mundo - e de pesquisadores latino-americanos, defendendo práticas pedagógicas em contraponto à manipulação da mídia de massa, lógica considerada, pelo documento, como mercantil. A escola, nesse sentido, é posta como instituição capaz de exercer a mediação institucional diante de uma mídia que, conforme o documento, promove consensos espontâneos. Isso se põe como um desafio, já que se reconhece a perda de legitimidade da escola frente à internet. Que visão de escola se promove? Uma escola que deve atuar para desvendar, “através da crítica, a mistificação proposta pelo mundo da comunicação-mercado” (p. 15), convertendo-se em um espaço privilegiado para gerar conhecimentos e habilidades para a comunicação com autonomia e autenticidade, expõe o documento (BRASIL, [201-]c).

Mas é possível considerar as novas tecnologias como algo em si mesmo, isolado e abstraído do contexto de sua produção e apropriação? Loureiro e Della Fonte (2003) afirmam que não, quando discutem a imagem, ressaltando que o que se vê é que não importa “o que o projeto político-pedagógico apresente, não importa se é ligado a esquemas espúrios e antiéticos, mesmo que seja de conhecimento público” (p. 43). E, nesse sentido, não é difícil de entender a serviço de quem a cultura midiática está, quando esses autores citam a análise de Ianni - a partir de Leal Filho (1999) - pontuando que, se o partido político foi, para Antonio Gramsci, o príncipe moderno no início do século XX, no final dele, o “príncipe eletrônico pode ser visto como intelectual orgânico dos grupos, classes ou blocos de poder dominantes [...]” (p. 43). Ao contrário, o Caderno de Cultural Digital (CCD) aponta a inclusão digital “como um modo de resistência à exclusão social e à estagnação do aprender inventivo, interessante para o aluno, seus professores e comunidade” (BRASIL, [201-]e, p. 15).

A partir da reflexão anterior, é possível questionar: a comunicação e o uso de mídias na escola estarão apartados dos processos hegemônicos que envolvem o direito à comunicação e à produção midiática na sociedade? Reconhecemos os processos de resistência e mediações possíveis a partir da escola, mas entendemos que, na perspectiva do PMed, reconhece-se os processos mercantis subjacentes ao controle da mídia na sociedade, ao mesmo tempo que romantizam-se as possibilidades de comunicação e

produção de mídia a partir das novas tecnologias, num âmbito micro, com mensagens afeitas ao capital social, afirmando que, partir da participação, do engajamento cívico e do envolvimento comunitário, é possível se propiciar inclusão. O ‘deslugar’ conferido à escola frente aos processos correlatos aos avanços das novas tecnologias é reconhecido e, concomitantemente, esses processos são considerados como propiciadores de tal inclusão.

Tal premissa se aproxima daquela defendida pelos que alegam estarmos numa sociedade do conhecimento, ideologia produzida pelo capitalismo, com vistas a reproduzi-lo, tal como afirma Duarte (2008). A perspectiva de inclusão e produção de cultura midiática a partir das novas tecnologias, no PMEd, parece carregar algumas ilusões discutidas pelo referido autor, em torno dessa sociedade, tal como o caráter acessível do conhecimento - democratizado pelos meios de comunicação, internet, informática, e valorizando-se mais a capacidade de mobilizar conhecimento (produzir mídias?) do que adquirir outros conhecimentos. Inclusive, os próprios conhecimentos são secundarizados, conforme trás o Caderno de Cultura Digital (CCD) ao apontar que:

Na Sociedade do Conhecimento as escolas se apresentam como espaços para além do racional, equilibrando conhecimentos cognitivos e sistêmicos ao enfatizar as culturas de cuidado e solidariedade em seus relacionamentos, inclusive e especialmente os escolares (BOLL, 2009⁷¹, p. 11 apud BRASIL, [201-]e).

Sobre essa questão, discutiremos melhor no próximo tópico, quando abordarmos os aspectos epistemológicos subjacentes à proposta dos Cadernos, mas, a propósito desse discurso emancipatório por meio desses valores, é preciso situar o Caderno de Direitos Humanos (CDH) (BRASIL, [201-]f), onde localizamos o sujeito que se quer formar a partir do *Programa*. Nele encontramos princípios voltados à boa “convivência”, ao “diálogo”, à “solidariedade”, à “alteridade” e à “participação”, e a partir desta, “nos tornando protagonistas de nossas trajetórias de vida” (p. 15). A ética como o aprendizado do cuidado de si é ressaltada:

Mas o que se quer dizer com ensinar às crianças, aos adolescentes e aos jovens o aprendizado do cuidado de si? Neste caso, o cuidado de si deve ser compreendido como uma atividade política, uma prática cotidiana do cuidado da alma e do corpo, um preceito de vida em que vamos realizando transformações em nossa forma de ser, agir e sentir, nos tornando soberanos de nós mesmos e independentes (BRASIL, [201-]f, p. 18).

⁷¹BOLL, C.I. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento* (resenha). In: **Revista Informática na Educação: teoria & prática** – Tecnologias, Educação e Desenvolvimento/2009- v.12- n.01. Obs.: referência informada pelo documento.

Nesse sentido, o Caderno de Esporte e Lazer (CEL) (BRASIL, [201-]i) também prevê o exercício da “participação, solidariedade, cooperação, autonomia” (p. 10), visando uma sociedade cidadã, que se envolva na “administração de conflitos” (p. 20) em detrimento do reforço para evidenciar “condições sociais contraditórias” (p. 10), voltadas para o “individualismo, automização, instrumentalização do corpo e do jogo” (p. 10). Evita-se, assim, uma atitude conformista, buscando a participação crítica no esporte e lazer em diferentes espaços, visto que essas áreas, expõe o documento, podem gerar mudanças morais e culturais, interferindo e modificando a realidade por meio de um “trabalho participativo” (p. 28), que tem em vista a “auto-organização comunitária” (p. 30) - uma “organização e ação comunitária conscientizadora” (p. 28), que valoriza o “sentimento de pertencimento e identidade de grupo” (p. 28), com seus interesses comuns. Para tanto, retoma-se o conceito de território de Milton Santos, voltado, conforme o documento, para a partilha dos saberes da comunidade, saberes esses potencializadores da aprendizagem significativa, aponta o documento (BRASIL, [201-]i).

Notamos que esse tom harmônico e colaborador da sociedade se faz presente em vários Cadernos, ‘escamoteando’ a falta de subsídios estruturais por parte do Estado para a consecução da proposta e legitimando, filosoficamente, o aproveitamento dos ativos sociais disponíveis na sociedade. Afinal, para a melhoria da Educação, sendo esta encarada como oportunidade imprescindível aos pobres, deve-se considerar o aproveitamento de ativos, vistos como oportunidades econômicas, afirma o Banco Mundial no documento “O combate à pobreza no Brasil: relatório sobre pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana” (BRASIL, 2001). Conforme Motta (2012), nesse contexto, a pobreza é entendida como privação do acesso aos ativos sociais, quer sejam educação, saúde, participação social, política e segurança.

Essa visão é afeita ao Banco Mundial (2002), cuja concepção de capital social expressa a capacidade de associação da sociedade civil com vistas ao cumprimento de compromissos e controle de estoques pessoais de ativos necessários ao desenvolvimento social, os quais são incorporados, refletindo-se na melhoria das condições de trabalho, aumento da produtividade e na produção de bem-estar (MOTTA, 2007).

Nesse sentido, uma maior participação dos pobres nas políticas é posta como oportunidade de inclusão social. Sem mascarar os interesses econômicos subjacentes ao ‘slogan’ da participação, afirma o Banco:

[...] A participação pode reduzir significativamente o custo das políticas em diversas áreas. Contribuições em espécie feitas pelos beneficiários, participação de ONGs, [...] e aquisições feitas por associações comunitárias, podem reduzir custos significativamente. Em segundo lugar, uma participação genuína pode estimular o desenvolvimento do capital social que, por sua vez, pode capacitar os pobres a elevarem seu bem-estar além do que a intervenção específica poderia fazer (BIRD, 2001, p. 23).

Percebe-se a relação entre o incentivo à participação comunitária e o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos, com vistas à referida sensação de inclusão. A percepção das razões da exclusão social que acomete essas parcelas da população parece amedrontar as forças do capital no início do século, levando-os a acalmar os pobres com ‘oportunidades’ geradoras de bem-estar:

A concepção de “capital social”, no geral, sugere que aumentando a capacidade associativa de um grupo ou de uma comunidade ou de uma “rede de participantes” reduzem-se as disparidades de acesso aos benefícios sociais, o que permite *maior igualdade de oportunidades* para seus membros. Ampliando as possibilidades de igualdade de oportunidades, através do acesso aos bens socioemocionais ou dos ativos sociais, a pobreza é reduzida (MOTTA, 2007, p. 236).

Importante situar que a difusão da sociedade civil como harmônica, colaboradora, não conflitiva, solidária no desenvolvimento comunitário, despolariza e enfraquece os conflitos em seu seio (MOTTA, 2012). Entendemos que como aparelho cultural da sociedade de classes, a escola vem se configurando enquanto espaço de transmissão da concepção dominante de mundo, via mediação pedagógica, tendo como horizonte uma formação com base em preceitos pragmáticos e funcionais às necessidades da coesão social e da produção capitalista (NEVES *et al*, 2015).

Essa lógica, defendida também por Putnan (1996), está presente no PMEd e considera que Estado e mercado funcionam melhor em contextos baseados na confiança, na colaboração, na cooperação, no bem-estar coletivo, o que reduz incentivos a transgressão. O autor entende que o incentivo à colaboração é um contrato social moral e este é proporcional aos estoques de capital social (confiança, sistemas de participação).

Importante notar que a ideia da participação comunitária a partir da escola é apontada pelo Banco Mundial como potencial para uma melhor qualidade do Ensino

Fundamental - com mais conhecimento e melhor qualificação profissional - tal como posto na Estratégia de Assistência ao país (EAP⁷²) (2004-2007) (BIRD, 2003).

Tal perspectiva, tão presente no PMEd, revela traços do pensamento comunitarista defendido por Giddens, num discurso de que é necessário superar a desintegração social decorrente do predomínio do mercado, tornando possível a vida cívica. Tal pensamento é fundante da Terceira Via, posta como alternativa ao neoliberalismo, dentro de uma premissa para a qual a reconstrução das instituições públicas deve visar à confiança e não se restringe ao governo e ao Estado (GIDDENS, 2001).

Notamos no PMEd preceitos afins ao Programa da Terceira Via o qual, para Lima e Martins (2005), se baseia na articulação entre esfera estatal e privada, em que novos sujeitos políticos coletivos assumem responsabilidades estatais, ‘restaurando-se solidariedades danificadas’. Nesse sentido, a sociedade civil é posta como autônoma em relação ao mercado e ao Estado e este, como impulsionador de uma nova cultura cívica, consolidando a coesão social, o empreendedorismo e a ação voluntária. Trata-se, para as autoras, da gestão do sofrimento via amparo social, com vistas à garantia do consenso espontâneo e do conformismo social.

Percebemos ainda no PMEd aquilo que Neves e Lima identificam a partir do Programa da Terceira Via (NEVES E LIMA, 2006), quer seja, a possibilidade de construção de uma consciência política que não permite ao indivíduo compreender seu papel sócio-político-econômico a partir de seu lugar nas relações de produção; a indução da percepção da capacidade de autogoverno, realização e definição dos próprios objetivos e metas, sem que as condições concretas sejam consideradas para tanto; orientação da associação a indivíduos e grupos próximos, tendo em vista a participação em processos políticos simples.

Ora, o desenho da educação integral e(m) tempo integral proposta no PMEd já havia sido legitimado pela UNESCO, em suas orientações para a educação no século XXI. Visando atingir uma educação de qualidade, o *Compromisso de Dakar Educação para Todos* prevê o engajamento da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias, além da promoção da “compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito” (p. 23). Isso porque *A Educação*

⁷²“A EAP é um documento estratégico de implementação do plano geral de atividades e das operações de empréstimo do Grupo do Banco Mundial para os países tomadores de empréstimo. Nele, estão descritas as estratégias de assistência do Banco com base em uma avaliação das prioridades no país e indicado o nível e a composição da assistência a ser proporcionada, conforme a carteira do país e o seu desempenho econômico (MOTTA, 2007, p. 231).

para Todos implica o envolvimento de todos pela educação, demandando “parcerias ousadas” (p. 15) e suplementares ao Estado (UNESCO, 2001).

Trata-se das PDMs, que têm em vista a construção de uma cultura cívica com base nas relações de solidariedade, cooperação para que os mais pobres tenham acesso aos bens socioemocionais já disponíveis, aos valores afetivos, aos laços de confiança entre indivíduos e instituições, com base na vocação produtiva disponível no grupo. Assim, o equilíbrio social, a estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico ficam à mercê do capital social (MOTTA, 2012), que deve ser construído no envolvimento da escola com a sociedade. Essa confiança a ser construída é determinada culturalmente, pois depende de hábitos morais, costumes, princípios éticos – alimentados por conscientização e cultura. O capital social é, assim, transmitido por mecanismos culturais (FUKUYAMA, 1996), capazes de aliviar a pobreza.

Esse alívio é possível, no âmbito do PMEd inclusive, tal como no caso da educação empreendedora, a partir da educação em direitos humanos, capaz de contribuir para o rompimento com a pirâmide social, já que é considerada potente para “minimizar as distâncias e as desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas” (BENEVIDES, 2000⁷³ *apud* BRASIL [201-]h, p. 15).

Pautado numa perspectiva supostamente aprimorada da ideia de Direitos Humanos, o Caderno de Direitos Humanos (CDH) é delineado a partir da dimensão cultural baseada em Santos (2006), colocando-se de encontro a aspirações de agentes dominantes da cultura ocidental e ao encontro da relatividade de todas as culturas. Trata-se da terceira geração de direitos humanos (SCHILLING, 2005⁷⁴ *apud* BRASIL, [201-]f).

[...] No fortalecimento de uma concepção não hegemônica dos Direitos Humanos (padrão ocidental/razão iluminista) constatamos que os diferentes movimentos que buscam uma democracia de alta intensidade, mais participativa e substantiva direcionam-se pela noção de igualdade e diversidade. Valores como igualdade, liberdade e diversidade humana, conceitos em disputa, são referências incompletas que podem servir de eixos articuladores na qualificação das práticas educativas em direitos humanos, como formação política, ética e estética (BRASIL, [201-]f, p. 14).

⁷³O documento não apresenta essa referência bibliográfica.

⁷⁴SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

Assim, dito de outro modo, ao mesmo tempo em que se considera a igualdade - em dignidade e humanidade, o CDH ressalta a diversidade de raça, etnia, sexualidade, gênero, religião, idade, capacidades físicas e intelectuais, ritmos de aprendizagem, crenças políticas e regiões geográficas (BRASIL, [201-]f).

Levando em consideração essa ênfase na diversidade, todavia, evidenciamos que no Caderno de Cultura e Arte (CCA) é colocado que:

A escola tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Os projetos pedagógicos estruturam-se, geralmente, buscando a neutralização e a padronização, pois repetir, aparentemente, é mais seguro do que aventurar-se no desconhecido. Reconheçamos: as escolas, ainda, não sabem escutar e apoiar-se em expressões da diversidade cultural! Ainda, não sabemos como encarar a diversidade e, a partir dela, compreender nosso inacabamento. Para tanto, fornecer saídas para a crise em que se encontra, é uma responsabilidade nossa. (BRASIL, [201-]d).

É imprescindível situar a posição do BID, que enfatiza as políticas para “corrigir os constrangimentos sofridos pelas populações excluídas” (p. 5), sendo necessárias intervenções políticas com vistas à inclusão social. Nesse documento é posto que a exclusão social envolve mais que a pobreza, mais que a “distribuição de renda e ativos” (p. 5), envolve a “privação social, cultural e a ausência de voz e poder na sociedade” (p. 5). É nesse sentido que, na perspectiva do Banco, o capital social pode contribuir para a inclusão social, especialmente de minorias discriminadas e excluídas nos âmbitos étnico-racial (BID, 2004). No mesmo sentido, para o Banco Mundial “Está demonstrado que as instituições que garantem os direitos de minorias e oferecem oportunidades para a solução de conflitos e neutralizam os efeitos colaterais de sociedades polarizadas” (BIRD, 2004, p. 52).

Interessante notar que a valorização de “novos espaços na comunidade, que assumam a diversidade como valor e como potencialidade para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, recuperando as experiências formais e não-formais inovadoras [...]” (UNESCO, 2001, p. 33), fortalecendo a educação intercultural e a educação para a vida, é preconizada no *Marco de Ação Regional para as Américas*, a partir do *Compromisso Educação para Todos de Dakar*. Nesse sentido:

A educação deve proporcionar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não discriminação, a formação de valores cívicos e éticos, a sexualidade, a prevenção ao abuso de drogas e do álcool, a preservação e o cuidado do meio ambiente (UNESCO, 2001, p. 34).

Nessa lógica, é importante destacar que, em relatório nacional de acompanhamento dos ODMs no Brasil, é feita alusão à educação como aquela que deve proporcionar “pleno desenvolvimento da personalidade e da sua dignidade, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”⁷⁵ (BRASIL, 2007f, p. 16). Ora, é possível alcançar a plenitude numa sociedade capitalista?

Os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais é situado por Duarte (2008) no âmbito das ilusões criadas a partir da ‘ideológica’ sociedade do conhecimento e deixa de lado a complexa realidade política e econômica. Para ele, isso enfraquece a luta por uma revolução que leve à superação do capitalismo,

[...] gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

Nesse sentido, diante do mundo que busca homogeneizar as experiências; da sociedade que valoriza a capacidade de consumo em detrimento da criação, uma saída apontada no Caderno de Cultura e Arte (CCA) é criação, em Arte, considerada “potência revolucionária do ato de criação” (p. 16), buscando “alterar com a ordem estabelecida” (p. 16). No campo da pesquisa em Arte propicia o encontro de “particularidades e diferenças” (p. 16) é considerado enriquecedor (BRASIL, [201-]d), como também presume o Caderno que citamos anteriormente (CDH).

Outras alternativas para o “círculo vicioso que nos tem trazido desesperança e sofrimento” (BRASIL, [201-]d, p. 17) também são apresentadas em outros cadernos. Uma delas é a cultura criadora e, para tanto, é preciso que a escola também abandone velhos hábitos que impedem o processo criativo, tal como posto no Caderno de Cultura e Arte. Isso porque “o fazer artístico nos possibilita viver uma realidade ficcional, inventada no momento de sua criação, podendo assim elucidar soluções para os problemas e conflitos cotidianos” (BRASIL, [201-]d, p. 18). Trata-se de outra oportunidade a ser oferecida aos pobres, quer seja, a de se sentirem incluídos e produtores de cultura, por meio da criação na área de Arte.

Não desconsiderando a importância e a necessidade da arte na escola e visando a interação do homem com o mundo que o cerca de forma criativa e crítica, Salomé (2013)

⁷⁵Conforme o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), citado pelo referido documento (BRASIL, 2007f).

situa a relação da arte na sociedade capitalista “[...] como uma relação de hostilidade para a produção enquanto fruto do homem como ser criador” (p. 2). Nesse sentido, ela ressalta a importância de se reconhecer os determinantes no processo de produção da arte, situando o artista como um ser social, já que a arte é um fenômeno social.

Justamente porque consideramos, com Salomé (2013), que a produção artística envolve a apropriação da realidade humana pelo homem por meio de sua compreensão, tanto por parte do artista quanto do espectador, é que nos indagamos sobre a potência revolucionária da arte no contexto do PMEd, uma vez que, em seu âmbito, a compreensão da realidade é suscitada a partir de uma visão romântica da sociedade, tida como colaboradora, harmônica e solidária. Questionamos a possibilidade de rompimento com a ordem estabelecida a partir do fazer artístico, tal como previsto no CCA, numa lógica que pretende suscitar soluções para conflitos e problemas, que coaduna com as necessidades de coesão social afeitas às PDMs, tal como dito. Como romper com a ordem dentro da ordem? Tal compreensão será melhor elucidada no próximo tópico, na medida em que ele revela a proposta metodológica do PMEd com vistas à consecução das promessas anunciadas para a formação do ser humano em pauta.

Inferimos ainda que, no âmbito do PMEd, são muitas as atribuições da escola, a fim de romper com a ordem dentro da ordem – e aqui, trazemos mais uma questão que enfatizamos, quando da análise do nível 1, adentrando já no nível 2: que função social da escola pública é articulada para tanto? No Caderno de Promoção da Saúde (CPS) é colocado que:

[...] a escola é uma instituição social, cujo compromisso não é somente o de promover o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também espaço para serem desenvolvidas as competências que privilegiam as atitudes perante os outros, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais.

A boa convivência no espaço escolar diz respeito à promoção da saúde, já que saber conviver com o outro, aceitar as diferenças e ter habilidades desenvolvidas para a resolução de conflitos são ações que caracterizam um espaço social saudável.

O bem-estar de cada um, o desenvolvimento da autonomia e autoestima elevada são elementos importantes para o estabelecimento de relações sociais saudáveis e uma boa convivência (BRASIL, [201-], p. 27).

Nessa perspectiva, capilariza-se, por meio da escola, o desenvolvimento socioemocional do ser humano para a paz e para a coesão social numa sociedade saudável, tamanho é o anseio do capital do estremecimento desenfreado dos processos de

acumulação frente à situação de pobreza decorrente da crise do neoliberalismo do final de século.

Tanto é que tal visão da escola encontra sintonia com aquela exposta no *Marco de Ação Regional das Américas*, a partir do *Compromisso Educação para Todos de Dakar* (UNESCO, 2001). Entendendo a escola como “santuários e zonas de paz” (p. 23), esse documento prevê a promoção da “compreensão, da tolerância, da amizade entre todos os países e entre todos os grupos étnicos e religiosos” (p. 23), a sensibilidade às identidades culturais e linguísticas. Enfatiza-se o respeito pela diversidade, fortalecendo a cultura de paz. Nesse sentido, “a educação deve promover não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também valores sociais e éticos” (p. 23), mas sem abrir mão da avaliação:

A avaliação da aprendizagem deve incluir uma avaliação dos ambientes, processos e resultados. Os resultados da aprendizagem devem ser bem definidos nas áreas cognitiva e não-cognitiva e ser continuamente avaliados como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2001, p. 24).

No relatório nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento no Brasil (BRASIL, 2007f), em acordo com a *Declaração do Milênio*, também é destacada a concepção de educação ressaltada no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), quando é posto que no documento:

A educação deve capacitar todas as pessoas para participar de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da paz (BRASIL, 2007f, p. 16).

Tais aspectos, de certo modo, sintetizam o que encontramos em vários outros Cadernos analisados, como vimos apresentando nesta seção. Em outros termos, destacam-se construções discursivas e argumentações pautadas na ênfase no diálogo; na aceitação das diferenças; no desenvolvimento da autoestima; na criação de espaços sustentáveis e saudáveis – processos individuais que carregam no polo do individualismo, no sentido de municiar os sujeitos para viverem em uma sociedade cada vez mais desagregadora e desigual, mas travestida de uma ‘aura de sociabilidade’.

Nesse mesmo sentido, o Caderno de Promoção à Saúde (CPS) ainda sugere ações de valorização da vida e o desenvolvimento de condutas positivas, a fim de fortalecer os fatores de proteção - sejam individuais, familiares, escolares ou sociais - e que podem

diminuir os riscos e a vulnerabilidade de crianças, adolescentes ou jovens se tornarem toxicômanos. Isso implica um:

Processo de ampliação de compromissos do adolescente e jovem em relação a si mesmo e ao outro, na busca da realização de projetos pessoais e coletivos. É uma ação dinâmica, consciente, que não se esgota somente na busca da boa saúde ou na qualidade de vida saudável. Trata-se da compreensão da vida como horizonte de possibilidades em que mesmo dificuldades, desilusões e tristezas podem-se tornar desafios para a busca de soluções e a organização coletiva que vise à transformação social (BRASIL, [201-], p. 34).

Reconhece-se a importância de se compreender os determinantes sociais da saúde, superando a responsabilização individual por sua falta, mas as estratégias coletivas para tanto induzem à conformação social.

Percebemos que a resiliência aparece como sinônimo de saúde e aspecto propiciador de transformação. Inclui-se na educação uma série de bens socioemocionais que podem contribuir para que os próprios pobres sintam-se capazes de solucionar seus problemas e desafios. Afinal, já havia sinalizado o Banco Mundial que educação e saúde são vistos como alguns dos investimentos sociais por meio dos quais os pobres podem “deixar a pobreza para trás definitivamente” (p. 16), e ajudam a fortalecer o capital humano, além de aumentar a renda (BIRD, 2001). No âmbito do PMed, atitudes “saudáveis”, associadas também aos direitos humanos, têm na educação um de seus determinantes. Nessa ótica, a saúde é identificada como “[...] um estado positivo e dinâmico de busca de bem estar consigo mesmo, com os outros e com o ambiente” (p. 09). Na perspectiva do CPS, “[...] Toda prática de educação comprometida com o desenvolvimento integral também é uma prática de saúde” (BRASIL, [201-], p. 9).

Em sentido já apresentado anteriormente, a promoção da saúde⁷⁶ é articulada ao território, envolvendo atenção e cuidado integrais igualmente na educação formal (espaço escolar), ao procurar desenvolver neles e nos alunos, a responsabilidade compartilhada entre atores da educação e da saúde, como dissemos anteriormente. Desta feita, prevê-se a articulação da escola com outros equipamentos públicos, tendo em vista o acesso aos bens culturais, de saúde, de lazer, esporte, etc., rumo ao fortalecimento de seus espaços de participação e responsabilização, junto a diferentes atores sociais (BRASIL, [201-]).

⁷⁶Tal promoção compreende, entre outros, os cuidados como corpo; promoção da saúde bucal; direito sexual e direito reprodutivo; promoção de alimentação saudável e nutricional; a saúde por meio da boa convivência escolar; promoção da saúde ambiental; valorização da vida como forma de promoção da saúde e prevenção ao uso de álcool, fumo, crack e outras drogas (BRASIL, [201-]).

Educação e saúde integrais, no âmbito do PMEd, relacionam-se com intersectorialidade e territorialidade, sendo aquela “[...] a articulação de saberes e experiências no planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações em políticas públicas, para que sejam alcançados resultados integrados em situações complexas” (p. 12). Tal processo se materializa por meio de um trabalho integrado do Ministério da Educação com o Ministério da Saúde, junto à sociedade civil, tendo em vista a otimização de esforços⁷⁷, propiciadora da sustentabilidade das ações a partir da conformação de redes de corresponsabilidade (BRASIL, [201-]l).

Nessa lógica, encontra-se ainda a territorialidade, caracterizada pelo ‘slogan’ “[...] Conheça e reconheça sua comunidade. Responsabilize-se por ela” (BRASIL, [201-]l, p. 12). Isso implica uma análise das condições e características da comunidade, ampliando a responsabilidade do indivíduo e da escola com ações educativas compartilhadas entre atores da educação e da saúde, numa articulação da escola com outros equipamentos públicos.

Lembre-se de que o estudante deve ser respeitado em relação às suas condições socioculturais e de renda familiar. Aqui, estamos discutindo o cuidado alicerçado na corresponsabilização da comunidade educativa e de saúde em relação à garantia de direito ao cuidado integral e não a partir de um discurso hegemônico e “normatizador” de práticas saudáveis (BRASIL, [201-]l, p. 18).

Nessa perspectiva que apresentamos, intersectorialidade e territorialidade são conceitos coerentes com uma visão integrada dos problemas sociais e considerados potenciais para a otimização de recursos; justificam-se pela complexidade da realidade social, que exige soluções amplas e saberes integrados. Mas percebe-se que essa aproximação com a comunidade está voltada para a otimização de recursos⁷⁸, conforme aponta o próprio CPS.

Ora, a colaboração intersectorial foi mencionada na Estratégia de Assistência ao País (EAP) (2004-2007) voltada para um “Brasil mais justo, competitivo e sustentável”. Tal tipo de colaboração também já havia sido aludida pelo Banco Mundial quando da defesa da abordagem sistêmica em detrimento da setorial, numa proposta de integração

⁷⁷Por exemplo no acesso aos temas da sexualidade e saúde reprodutiva nas escolas, no âmbito do Direito Sexual e Direito Reprodutivo.

⁷⁸Como exemplo, o CPS nos traz que “Para a promoção de alimentação saudável e nutricional, diante da dificuldade em relação às condições ideais de alimentação, com criatividade e aproveitamento dos alimentos da região “você poderá coordenar uma aproximação desse ideal”. Assim, indica que um levantamento do que há na região pode ajudar na otimização dos alimentos e acesso a eles (BRASIL, [201-]l).

dos programas para a redução da pobreza, no âmbito da oportunidade (BIRD, 2002). É válido destacar que essa lógica foi validada pelo Relatório de Acompanhamento dos ODMs no Brasil o qual, ressalta o caráter de transversalidade que permeia a agenda social brasileira, o que, conforme o documento, legitima ações de diferentes órgãos de forma harmônica e coordenada entre os ministérios (BRASIL, 2010b).

Movimentam-se os indivíduos, as comunidades, a sociedade, os setores públicos para aliviar a pobreza. Nesse sentido de superação das mazelas da sociedade e busca da inclusão caracterizado pela intersetorialidade e territorialidade, no Caderno de Esporte e Lazer (CEL) temos uma proposta de integração entre Políticas Participativas de Esporte, Lazer e Educação – visando “fomentar ações educativas voltadas para a autonomia cidadã contribuindo com a superação de desigualdades sociais e inclusão educacional, assim como a promoção de mudanças concretas na vida dos brasileiros” (BRASIL, [201-]i, p. 7).

Entendemos que essa combinação de elementos a partir de diversos parceiros e setores governamentais e não governamentais está associada à visão multidimensional de pobreza. Trata-se, conforme Motta (2012), de uma visão subjetivada de pobreza, com enfoque em indivíduos e grupos, não em nações. Esse conceito é ampliado, não mais restrito à renda, mas à privação de capacidades. A pobreza, nesse sentido, é entendida como deficiência cultural, a qual requer novos hábitos e cooperação entre os membros, habito da confiança em seus membros e instituições, elo entre indivíduos e associações para adaptação e enfrentamento de desafios econômicos. Requer, ainda, um Estado ativo; a cooperação entre governo, trabalhadores e empresários; autonomia – restrita aos processos decisórios locais e ao que e como produzir; além de oportunidade e segurança (MOTTA, 2012).

O Marco de Ação Regional das Américas, a partir do *Compromisso Educação para Todos* de Dakar, já previa, em âmbito nacional, que os países se comprometessem a ajustar suas políticas-públicas visando a co-responsabilidade entre o Estado, o setor privado e a sociedade civil para o alcance das metas educacionais. “Com maior exigência do que antes, o novo milênio exige que a educação, direito de todos, seja objeto de políticas de Estado, estáveis, de longo prazo, de consenso de toda a sociedade e por ela assumidas” (p. 29). Nesse sentido, prevê a participação e responsabilidade repartida entre família, comunidade e escola (UNESCO, 2001).

Conforme o *Compromisso de Dakar Educação para Todos*, a suposta “eliminação” da pobreza envolve:

Uma abordagem multissetorial da eliminação da pobreza requer que estratégias educacionais complementem as dos setores produtivos bem como as de saúde, população, bem-estar social, trabalho, meio ambiente e finanças, e se vinculem estreitamente à sociedade civil (UNESCO, 2001, p. 22).

Nesse sentido, o referido documento aponta a necessidade da integração das estratégias de educação fundamental a medidas nacionais e internacionais subjacentes ao alívio da pobreza.

A concepção de ser humano, de sociedade e de mundo subjacente ao PMEd revelam que ele figura como instrumento para a administração da pobreza e para o desenvolvimento sustentável, em acordo com as orientações dos organismos internacionais, no bojo das PDMs. Dessa forma, a sociedade civil, considerada solidária, é conclamada como uma terceira esfera para propiciar a educação integral e(m) tempo integral, transmitindo valores de solidariedade, educando os pobres para formar uma consciência cívica, com vistas à participação nos processos decisórios locais. O PMEd é permeado pelos valores afeitos ao capital social.

Mesmo com diferentes abordagens e aplicabilidades em diversos campos de conhecimento, a teoria do “capital social” defende a ideia de que, na atual conjuntura, o enfrentamento da “questão social” e a superação da “crise do Estado” para o desenvolvimento econômico e social de um país, só são possíveis considerando a necessidade de se desenvolver um tipo de comportamento social de cooperação e confiança entre os indivíduos, as comunidades e as instituições. Esta mudança comportamental dos membros da sociedade se daria através da disseminação de valores de solidariedade, de sentimento de prosperidade e de coesão social, da “cultura cívica”, visando à ampliação das oportunidades de gerar capital, integrando capital financeiro e material com o “capital social”, tornando a dimensão econômica mais humana (MOTTA, 2007, p. 247).

Tal ação conjunta é posta como necessária no bojo das ações afeitas às orientações das PDMs, uma vez que nele a ideia de pobreza não restrita à renda, incorporando fatores sociais e culturais (BIRD, 2000a) afeitos à noção de privação de capacidades⁷⁹ sendo necessária uma ação conjunta, solidária, colaborativa, para a redução de tais privações. Na perspectiva do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2000/2001) – Luta contra a pobreza que “amplia a noção de pobreza, nela incluindo a vulnerabilidade e a exposição a riscos, assim como a falta de influência e poder” (p. 15) (BIRD, 2000a), o PMEd almeja

⁷⁹O Banco Mundial incorpora o conceito de pobreza de Amartya Sen, mas o amplia introduzindo outras duas dimensões: participação e segurança (MOTTA, 2007).

oferecer oportunidade para a construção da autonomia dos pobres, tidos como protagonistas da sua própria inclusão social.

Percebemos, assim, a partir do sujeito que se quer formar no âmbito do PMEd, aspectos afeitos à visão multidimensional de pobreza, procurando integrar ações no âmbito da educação, saúde, autonomia, poder local, mas também, em sintonia com o Banco Mundial, no âmbito da participação dos pobres nas estratégias de intervenção, dando-lhes mais “autonomia” e procurando reduzir sua vulnerabilidade frente aos choques adversos. Tal autonomia é incentivada pelo Banco Mundial e reduzida, conforme Motta (2007), à participação nos processos políticos e decisórios locais e no âmbito produtivo, caracterizando-se como uma autonomia ou liberdade de escolher o que e como produzir, assim como pudemos ver nas premissas do PMEd.

Também é possível notar, no âmbito desse *Programa*, uma preocupação com a ampliação de oportunidade aos pobres, no sentido de acesso aos bens coletivos e ao mercado, reduzindo, dessa forma, possíveis conflitos. Mas “As prioridades e as ações devem ser definidas no contexto econômico, sociopolítico, estrutural e cultural de cada país (*na verdade, de cada comunidade*)”, dependendo das condições locais (BIRD, 2000a, p.38).

Nesse sentido, a integralidade formativa preconizada pelo PMEd parece guardar sintonia com a integração das intervenções subjacentes às “privações múltiplas” que acometem os pobres, sendo necessário conclamar a sociedade solidária e integrar os setores da administração pública a resolverem o problema da pobreza, por meio da educação.

Entendemos que a concepção de ser humano que se pretende formar, pelo PMEd, envolve valores e objetivos ligados aos organismos internacionais, incorporados pelo Estado burguês brasileiro, num processo de aprimoramento dos mecanismos de hegemonia, vale dizer, não sem tensões e contradições.

Tal situação, de certo modo, educativa, materializa a educação integral e(m) tempo integral, pela ótica do PMEd e evidencia a escola como lócus privilegiado neste processo. Como ele se capilariza no espaço escolar é o que veremos na próxima seção, dedicada ao nível 2 apresentado por Saviani (2005).

4.2. A camomila dos excluídos incluídos em *Mais Educação: uma questão de método?* A dimensão da Teoria da Educação nos *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*

Este tópico apresenta elementos subjacentes ao nível II – o da teoria da educação (SAVIANI, 2005) -, a partir dos *Cadernos Pedagógicos* do PMEd, conforme detalhado na metodologia do presente estudo. A partir das perguntas elencadas na metodologia deste trabalho, inseridas na introdução, os eixos depreendidos e que orientaram o levantamento dos dados nos documentos para o estudo dos cadernos, no que tange aos elementos desse nível, foram: relação escola e sociedade; propósitos formativos; relação entre ensino e aprendizagem; conhecimentos; métodos, processos e procedimentos metodológicos; ensino e intervenção organizativa e metodológica; métodos de ensino e vida material; formação do ser humano e prática social; teoria e prática; tempos e espaços; sujeitos e instituições.

Considerando que na análise dos *Cadernos Pedagógicos*, verificamos a apresentação de dados referentes a métodos, a procedimentos e a materiais, sugerindo atividades e sequências didáticas a serem trabalhadas a partir de planejamentos a serem adotados, nessa sistemática, é apontado um determinado lugar do aluno no processo educativo, bem como do educador, da sociedade, da comunidade e de seus diversos atores. Ou seja, determinado vínculo entre ensino e aprendizagem pode ser percebido – trazido pelos aspectos que conduzem essa relação ensino-aprendizagem, e que se materializa no terceiro nível. Ainda podemos perceber a função delineada para os diversos setores das políticas públicas no processo pedagógico e a relação entre eles que, nesse sentido, são induzidos por meio de determinados tipos de mediação pedagógica e intervenções organizativas.

Ainda nesse âmbito, pudemos levantar uma relação a ser estabelecida entre as atividades desse tempo ampliado com a vida dos alunos, considerando os espaços com potencial educativo. Nesse percurso, determinado lugar para a(s) cultura(s) é(são) elucidado(s), bem como sua relação com a escola. Concepções e propostas de avaliação também são apresentadas, bem como de gestão do processo educativo, tendo em vista os valores levantados na dimensão filosófica. Esses dados nos ajudaram a observar como a educação é - ou se é – teorizada.

Tais cadernos englobam os saberes/conhecimentos nas áreas da Saúde, Direitos Humanos, Acompanhamento Pedagógico (Matemática, Português, História, Geografia),

Alfabetização e Letramento, Cultura e Arte, Cultura Digital, Educação Ambiental, Educação Econômica, Comunicação Uso de Mídias, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Promoção da Saúde, em função dos objetivos delineados para o *Programa*. Nesse sentido, são conhecimentos dessas áreas que são “convertidos” em conteúdos a serem trabalhados pela escola ou sob sua responsabilidade, a partir de premissas didáticas afeitas aos objetivos sociopolíticos, valores, e atitudes apresentados no tópico anterior.

Vislumbramos, assim, a ‘forma’ como a sistematização dos conhecimentos sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional é realizada, no âmbito das ideias pedagógicas fundamentadoras do *Programa*, entendendo o rumo que, pedagogicamente, se confere à educação, induzindo determinadas práticas pedagógicas e, assim, tocando no nível III das concepções pedagógicas, conforme Saviani (2005).

Assim como mencionado no tópico anterior, o PMEd preconiza, filosoficamente, uma concepção de sociedade, quer seja, colaborativa e harmônica. É necessário compreender o sentido disso no âmbito da teoria da educação, a qual, para Saviani (2007) orienta o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma análise da educação. Nesse sentido, entendemos que, de uma concepção de sociedade, depreende-se um lugar e uma função para a escola, bem como determinada organização de espaços educativos e sujeitos no/do conhecimento, que possuem determinada função no processo pedagógico-didático.

Iniciamos essa análise pelo *Caderno de Acompanhamento Pedagógico (CAP)* (BRASIL, [201-]a), que propõe estratégias pedagógicas diferenciadas, visando promover aprendizagens significativas e possibilitando a superação das dificuldades de aprendizagem, a valorização da escola pelos alunos, bem como o desejo de nela permanecer. Dentre as referidas estratégias, o CAP sugere que a organização das atividades desse macrocampo seja feita por meio de projetos de trabalho⁸⁰, a partir da “interdisciplinaridade” (p. 13)⁸¹, rompendo com a “fragmentação do conteúdo” (p. 13), com a “desarticulação entre conhecimentos escolares e a vida real” (p. 13). Nesse sentido, o documento aponta para a organização das turmas de forma mesclada, diferentemente do turno regular, valorizando a diversidade de saberes, as experiências de vida, as trajetórias escolares e o que os alunos já sabem. Nesse bojo, é colocado que o tema

⁸⁰São apresentados alguns exemplos de Projetos de Trabalho que foram desenvolvidos por estagiárias do curso de Pedagogia da FECD/UFRGS, entre 2007 e 2008.

⁸¹Faz alusão à Escola Nova para justificar essa sugestão, tendo em vista a superação da Pedagogia Tradicional (BRASIL, [201-]a).

estudado deve surgir dos interesses dos alunos⁸² e/ou das necessidades detectadas pelos professores, a partir de objetivos educativos em diálogo com os professores do turno regular (BRASIL, [201-]a).

Como é possível notar, as estratégias metodológicas diferenciadas se justificam em torno da aprendizagem dos estudantes, conferindo centralidade aos seus conhecimentos prévios e à sua relação com a vida/aplicabilidade prática, numa perspectiva interdisciplinar que pressupõe a articulação de conteúdos, conhecimentos e a diversidade de saberes, não havendo diferenciação entre esses termos. Importante notar que, nesse sentido, o documento atrela tais estratégias, tanto à aprendizagem, quanto à superações das dificuldades subjacentes a ela. Seriam esses processos uma questão de método? Trata-se de um dado importante a ser evidenciado no decorrer da análise dos *Cadernos*, uma vez que nos traz elementos sobre como é compreendida a educação no seio dessa proposta.

Já é possível perceber alguns princípios característicos das teorias pedagógicas contemporâneas, tais como abordados por Duarte (2010), num movimento de relativismo epistemológico, quando o conhecimento fica dependente do ponto de vista espacial e temporal do sujeito para compreensão dos fenômenos, estando comprometidas a objetividade e a universalidade do conhecimento.

Nesse mesmo contexto, o autor ainda enuncia o relativismo cultural, em que o julgamento sobre os conhecimentos depende de suas funções no interior de cada cultura, não sendo certo ou errado, levando, cultural e epistemologicamente, à ausência do que ensinar.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos, se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (DUARTE, 2010, p. 36/37).

Num sentido mais direcionado, o autor também localiza outro traço dessas Pedagogias, o qual percebemos no PMEd, a saber, o utilitarismo, em que os conteúdos

⁸²Mas dentre os recursos disponíveis são citados os kits do PMEd e materiais pedagógicos de apoio.

significativos e relevantes são os que possuem utilidade prática no cotidiano dos alunos, tendo valor o conhecimento quando empregado para a resolução de problemas; o contrário é considerado antipedagógico. Assim, o professor não é considerado como aquele que realiza a mediação entre o aluno e o patrimônio intelectual da humanidade, mas que apenas organiza atividades que promovam a negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos, assim explica o autor (DUARTE, 2010). Dessa forma, qualquer trabalho com o conhecimento que não se inscreva na esfera da imediaticidade, é considerado enfadonho, característico da escola tradicional, não havendo uma problematização acerca daqueles conhecimentos necessários para que os alunos enxerguem para além de seu cotidiano, ou relacione-o à prática social global.

Os referidos princípios também são observados no *Caderno de Educação Econômica* (CEE) (BRASIL, [201-]h), o qual propõe um “sistema de projetos”⁸³ (p. 36), caracterizado como proposta metodológica transversal e multidisciplinar, de forma a adequar os conhecimentos às situações da vida real, estabelecendo um “elo entre o conhecimento escolar, a necessidade social e a qualidade de vida dos cidadãos” (p. 35). Partindo das atividades de pesquisa, dos problemas e dos interesses dos alunos, que são orientados a participar das tomadas de decisão, e da comunidade, é orientado que eles percebam a aplicabilidade e a importância do conhecimento no seu dia-a-dia, favorecendo uma “aprendizagem dinâmica, lúdica e socialmente contextualizada” (p. 25), bem como uma escola atenta às demandas de seu público, de forma que a se “aprender fazendo”⁸⁴ (p. 14). Para tanto, uma gama de atividades são sugeridas⁸⁵.

Nesse contexto, é preciso que nos atentemos para o que o PMEd considera ‘aprendizagem socialmente contextualizada’ - se se trata de situá-la no seio da prática social global, com suas contradições, mediações e condicionantes, ou de reduzi-la ao contexto local, desatrelando-a das questões macroestruturais. Não nos parece que tais

⁸³Com base em: HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁸⁴Quanto ao gerenciamento de finanças pessoais, por exemplo, visando o desenvolvimento de um comportamento empreendedor, sugere-se um inventário de interesses e baralho do trabalho para discutir interesses pessoais, as habilidades, opções de carreiras e profissões, as escolhas e condições de emprego trabalho (BRASIL, [201-]h).

⁸⁵“Essas atividades integradas poderão ser desenvolvidas de diversas formas como: jornal, portfólio, mostra de História em Quadrinhos, gincanas, oficinas de jogos, gerenciando os recursos públicos, fórum de pais; a família na construção da cidadania, campanha da nota fiscal; exercício de direito, pleitos eleitorais simulados, visitas programadas às instituições de fiscalização, como as Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e o Congresso Nacional, Seminários e Eventos de culminância do projeto. Essas são algumas sugestões que poderão ser trabalhadas, transversalmente, com todas as outras disciplinas da matriz curricular da escola” (BRASIL, [201-]h, p. 25).

demandas sejam situadas considerando o papel da educação numa sociedade classista. O que seria o fazer, concomitante ao aprender, a serem possibilitados por numa realidade de vulnerabilidade social? O que seria tomar decisões nesse contexto? Nesse sentido, é importante situar, a partir dos dados que se seguem, se tais demandas são estruturais ou imediatas, melhor dizendo, locais, além de refletir se o utilitarismo do conhecimento possui uma relação direta com a dinamicidade e a ludicidade na aprendizagem.

O tão reforçado protagonismo do estudante permeia também o CEA (BRASIL, [201-]g) e é possível identificá-lo quando nele é argumentado que a pesquisa deve permear o processo educativo e que “o estudante deve participar de todas as etapas” (p. 29). Ora, “As inquietações, curiosidades e sonhos dos jovens devem ser trabalhados desde a definição da pesquisa, seus caminhos e resultados, até sua apresentação e a avaliação final da atividade” (p. 29), divulgando-se os resultados via diferentes formas de comunicação, pois é posto que isso pode nortear políticas públicas. Nesse sentido⁸⁶, o diálogo e o compartilhamento de informações são postos como aspectos significativos e relevantes, de forma a que a seleção das experiências de aprendizagem sejam interpeladas pelos estudantes, com suas histórias de vida. Nesse caderno são indicadas várias atividades⁸⁷ para serem desenvolvidas, partindo-se da realidade dos alunos, da comunidade, de suas famílias, da história oral. Aponta-se que tais sugestões, em acordo com publicação enunciada, podem ser adaptadas à realidade dos alunos (BRASIL, [201-]g). Nessa perspectiva, os estudantes assumem centralidade, desde o processo de planejamento ao de desenvolvimento das atividades e o sentido parece estar na relação do que é ensinado com a sua vida, reforçando a focalização nas situações e problemas locais.

No caso do CEE (BRASIL, [201-]h) explicita-se, inclusive, o ponto de partida do processo de ensino - o interesse, os desejos e os sonhos dos alunos -, por exemplo, lançando-se mão de questões norteadoras como “Qual é o seu sonho? Como irá realizá-lo?” (p. 17). Aponta-se que tal estratégia discursiva estimula o protagonismo infanto-

⁸⁶Visando uma gestão socioambiental democrática, participativa, que englobe pessoas, recursos físicos e financeiros (BRASIL, [201-]g).

⁸⁷São elas: discussões sobre as questões ambientais da realidade do entorno; construção coletiva de mapa e cartograma, maquete; pesquisas sistematizadas; construção de textos coletivos; registros; clareza conceitual dos conteúdos; buscas na internet e em órgãos/entidades do território; entrevistas; visitas; desenhos; fotografias; convite para ir à escola; criação de campanhas educativas; construção de tabelas; rodas de conversa; levantamentos; coleta de histórias de vida; relatórios; diagramação de jornal-mural; levantamento de literatura oral; contação de histórias; mudança no espaço da sala; apresentação de teatro de fantoches; expressão plástica; música; produção de livro; jogos de papéis sociais⁸⁷. Indica-se publicações na área de educação ambiental, sites, softwares, livros, artigos, etc. (BRASIL, [201-]g).

juvenil, enxergando o jovem como ator social da/na comunidade, capaz de identificar seus problemas. A partir desses sonhos, o CEE indica a avaliação das condições internas do aluno, sua energia e motivação para a realização do sonho, superando obstáculos. Enfatiza-se o diagnóstico social, cultural, econômico, e socioambiental, visando estratégias que levam em consideração os recursos materiais e humanos, bem como o público-alvo, desenvolvendo a habilidade de negociar e de construir, por meio de parcerias, uma rede social para captação de recursos (BRASIL, [201-]h).

É possível perceber, no mesmo sentido relativista e utilitarista mencionados (DUARTE 2010), um processo metodológico que confere centralidade aos estudantes e à sua comunidade, não só no sentido de trazer à tona suas demandas e condições socioculturais, mas da comunidade encontrar saídas para seus sonhos e problemas, tal como posto no tópico anterior. Ao contrário disso, o *Caderno* aponta:

Dessa forma, a metodologia busca a aliança do conhecimento empreendedor com os problemas que afetam a comunidade. O questionamento, envolvendo o verdadeiro significado da expressão “educar para a cidadania”, caracteriza educadores e militantes que procuram ajudar na modificação da sociedade, por meio de uma proposta de aprendizagem voltada para a cidadania. Esse aprendizado tem como base a criação de espaços onde sejam garantidos o diálogo ou debate, acerca das práticas sociais. Logo, o maior empreendimento é tornar o jovem um protagonista, um ator social, diante da realidade de sua comunidade, gerando contribuições para sua formação como pessoa, trabalhador e cidadão (BRASIL, [201-]h, p. 20).

Mas, da forma como é colocado no decorrer do *Caderno*, nos parece que tal contextualização e centralidade - ao invés de conferir oportunidades para a problematização e leitura crítica dos processos sociais subjacentes aos estudantes, à sua comunidade, à própria escola pública e à função do Estado frente a ela -, é arquitetada para legitimar o aproveitamento de demandas dos estudantes, frente ao desinvestimento do Estado, revelando uma relação do sujeito com o cotidiano, descontextualizado da prática social global.

Essa proposta finca-se em alguns princípios característicos do PMEd e que, inclusive, são citados no *Caderno de Acompanhamento Pedagógico (CAP)* (BRASIL, [201-]a), assim como posto no tópico anterior, que tratou da Filosofia da educação. Em sua perspectiva, trata-se de uma forma renovada de reconhecer a integralidade humana e implica em ressignificar os conceitos de tempo e espaço, a partir dos princípios de territorialidade, intersetorialidade e interministerialidade, bem como as concepções de

Cidade Educadora e Comunidade de Aprendizagem, a qual é definida como uma comunidade

[...] organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, [...] baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003⁸⁸, p.83 *apud* BRASIL, [201-]a, p. 10).

É importante retomar tais princípios, pois, se no tópico anterior, eles nos revelam uma concepção político-filosófica de cidade, de comunidade, de educação, aqui eles revelam que a proposta do PMEd confere abertura, no processo pedagógico, para sujeitos e setores que não os relacionados à educação formal, pela proposição, organização e planejamento pedagógicos de atividades de educação formal. Trata-se de uma responsabilidade atribuída a sujeitos dos territórios, e a outros setores governamentais. Na aparência, encontramos uma justificativa baseada nas potencialidades educativas do território, da sociedade e de vários setores governamentais; mas, na essência, encontramos uma contradição, na medida em que o trabalho pedagógico, enquanto subjacente ao campo científico da Pedagogia possui especificidades, devendo ser responsabilidade de trabalhadores qualificados em tal campo.

No caso do CAP (BRASIL, [201-]a), o discurso convence, orientando que o projeto pedagógico⁸⁹ da escola deve “[...] dar voz aos agentes envolvidos nas atividades do *Programa Mais Educação*, e aos diferentes parceiros: a comunidade, as famílias, as ONGs, as associações de bairro, as empresas, e o governo” (p. 11), ou seja, “Todos pela Educação”. A justificativa para tanto aponta para a importância das já mencionadas ‘atitudes sociais’ e da diversidade de saberes, ambos colocados como possibilitados a partir do exercício da responsabilidade social por parte de atores.

[...] Na atualidade, qualquer proposta de Educação Integral que se queira implementar precisa considerar um novo paradigma para a educação que, assumida como responsabilidade social, produza a mobilização de diversos atores sociais para o compromisso coletivo com a formação integral de crianças, jovens e adultos complementaridade (BRASIL, [201-]a, p. 9).

⁸⁸TORRES, Rosa Maria. **Comunidade de Aprendizagem**: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Instituto Fronesis. Disponível em: www.fronesis.org. Acesso em 16 set. 2009. Observação: na referência que consta no documento não é apresentado o ano explicitado na citação direta em questão.

⁸⁹Parte de Vasconcellos (2002) para defender essa concepção de projeto pedagógico. VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano das salas de aula. São Paulo: Libertad, 2002

Faz parte do processo, assim, conforme o CAP, o levantamento de espaços e recursos disponibilizados com potencial de aproveitamento, tanto na escola, quanto na comunidade e na cidade, bem como ações de diferentes políticas, esferas públicas e sociedade civil, disponíveis na rede e no município, “[...] substituindo a subordinação ou justaposição de umas e outras pela integração e complementaridade[...].” (BRASIL, [201-]a).

Esse tipo de parceria revela traços das políticas contemporâneas. Nelas, Freitas (2014) aponta a penetração dos reformadores empresariais, que, sob a insígnia de ‘responsabilidade social’, se colocam como ‘novos colonizadores’, capazes de trazer a boa cultura para aqueles que são alvo da pobreza, cujas razões são ocultadas ou atreladas à falta de oportunidade.

No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considera uma “desculpa para não ensinar (FREITAS, 2014, p. 1091).

Os próprios relativismo e utilitarismo, demarcados por Duarte (2010), servem para dar coro a esse discurso, que alcança o consenso por meio slogans como “a educação não pode ser muito teórica”, “quem quer aprender, se esforça”, “não virou ‘alguém’ porque não estudou”, etc. É preciso ficarmos atentos para a forma que a educação é entendida na proposta, uma vez que, o deslocamento da responsabilidade pela educação e por sua estrutura, para o âmbito de instituições e sujeitos quaisquer da sociedade, não pode ser analisado de forma ingênua, uma vez que afeito ao neoliberalismo de terceira via, que vislumbra “uma salvação para a educação” numa esfera para além do Estado e do mercado, quer seja, na sociedade civil, como se nela não houvesse disputas e lutas. Mas, uma vez que os interesses dos que se põem como executores de sua responsabilidade social se encontram na esfera da imediatividade, em função de seus interesses materiais, a Pedagogia que buscam forjar também se encontra nesse âmbito, desqualificando as tentativas “teóricas” de compreensão da educação em sua multidimensionalidade.

No âmbito didático-pedagógico, uma coisa é convidar diferentes instituições e atores para contribuírem com a educação; outra, é responsabilizá-las pelo planejamento e oferecimento de conhecimentos cuja função pertence à escola, por necessitar de intervenções específicas que subjazem o trabalho docente. Tal complementariedade preserva as características do trabalho pedagógico? Importa ressaltar que, no âmbito do pensamento pós-moderno, com Loureiro e Della Fonte (2003), lembramos que à

Pedagogia não cabe mais ensinar conteúdos, não sendo as decisões pedagógicas justificadas racionalmente, por não ser possível justificar uma coisa em preferência à outra. Os mensageiros do pós-modernismo estigmatizam a escola e o trabalho pedagógico que lhe é peculiar, depois que eles próprios adquiriram nela o patamar de base para poderem ser “críticos” a ela (LIBÂNEO, 2010).

Os planejadores da educação brasileira atual, impregnados pelas propostas neoliberais para a educação, podem estar se iludindo com o utopismo tecnopedagógico. De certa forma alinhados com a crítica pós-moderna, tenderiam a considerar a Pedagogia corrente demasiadamente dedicada a objetivos humanistas mais do que a ações concretas, isto é, a tarefas mais imediatas de desenvolvimento de um sistema educacional moderno. Resultaria daí a ideia de que o professor não precisa ser envolvido com teorias, com reflexão sobre sua prática, uma vez que seu trabalho requer sobretudo desempenho técnico, ou seja, ser capaz de dominar modos de fazer, técnicas didáticas, procedimentos; não precisa de teoria, precisa de oficinas. Essa posição, no entanto, embora parta de um diagnóstico correto sobre o despreparo do professorado ante as exigências do mundo contemporâneo, é equivocada quanto às soluções (LIBÂNEO, 2010, p. 197).

Nesse sentido de desvalorização da escola e do trabalho pedagógico, num sentido relativista e utilitarista (DUARTE, 2010), observamos que no Caderno de Educação Econômica (CEE) (BRASIL, [20-1]h) a educação também fica à mercê da habilidade dos estudantes frente às possibilidades do território. Podemos perceber isso quando nele é posto que a validação do protagonismo estudantil e a construção coletiva de planos de ação deve se dar considerando que “[...] os sonhos e as ideias serão estudadas, interdisciplinarmente, procurando desenvolver atitudes proativas e investigadoras” (p. 21) e a execução do planejamento “[...] dependerá muito da energia e determinação do grupo [...]” (p. 21). A avaliação é posta como estratégia que permeia todo o processo, indicando novas oportunidades. Ainda é ressaltada a revisão crítica para verificar a viabilidade do sonho, ou não, para, então, buscar-se o gerenciamento dos recursos econômicos, humanos, físicos, ambientais, tecnológicos, sejam eles materiais (como financeiros, objetos e outros) ou imateriais (como energia, força de vontade, inteligência), próprios ou de terceiros (BRASIL, [20-1]h).

Importante questionar essa centralidade conferida ao aluno, pois entendemos que uma coisa é considerar sua trajetória, conhecimentos, interesses e experiências, visando fundamentar um planejamento coerente com o sujeito da aprendizagem; outra é limitar os conhecimentos a serem apreendidos àqueles de seu interesse; a conhecimentos ‘úteis’ à resolução de seus problemas e à adaptação de seus sonhos, no contexto de uma realidade

adversa, devido a questões sociais cuja resolução não pode ser reduzida a estratégias metodológicas adequadas aos interesses dos alunos.

Epistemologicamente, identificamos um deslocamento no âmbito do conhecimento para o da sociabilidade, incentivando posturas criativas, inovadoras, resilientes diante de situações incertas. Entendemos, com Coan (2014), que o slogan ‘educação para o empreendedorismo’ evidencia um cunho pragmático, que negligencia o caráter formativo e crítico da educação, além de promover o esvaziamento do sentido científico tecnológico da educação formal e de individualizar a condição social do sujeito. Assim, não problematiza as contradições sociais nem busca sua superação, ajustando as pessoas ao atual modelo societário. Trata-se da já falada mudança da racionalidade que preside a escola, num movimento de deslocamento dos princípios que a regem (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2011).

Essa lógica também pode ser percebida quanto ao papel do professor e, nesse sentido, compreendemos como é apresentada a proposta de mediação pedagógica e intervenção organizativa e metodológica do ato educativo na proposta do *Programa*. No Caderno de Comunicação e Uso de Mídias (CCM), partindo-se da perspectiva da Educomunicação, posta como aquela que contempla o direito à comunicação, além de propiciar o respeito à diversidade e às diferenças:

Salienta-se que, seja na negociação de pautas e publicações, ou mesmo na interação entre monitores e estudantes nas diversas etapas do “fazer” comunicação, os processos educacionais aproximam educadores e educandos na conversa e acabam por desmitificar a figura dos educadores como únicos detentores de saber. O que, de início, pode tornar-se um foco forte de tensão, pode acabar com o tempo por redesenhar, de forma mais adequada, as maneiras de construção dessas relações (BRASIL, [201-]c, p. 21).

Ou seja, na linha de desqualificar o trabalho pedagógico, ‘qualquer um’ pode exercer o planejamento pedagógico. Tanto é que o CCM (BRASIL, [201-]c reconhece o papel de “mediação de um educador” (p. 25)⁹⁰, uma vez que as mídias escolares não são apresentadas como instrumentos apenas de divulgação institucional e nem de produção autônoma dos estudantes. “As Mídias Escolares (jornal escolar, rádio escolar) são uma proposta que difere das duas anteriores, pois elas não têm como objetivo a divulgação institucional nem são iniciativa autônoma dos alunos [...] (p. 25). Acrescenta o *Caderno*:

⁹⁰Se baseia, pra isso, na perspectiva de Freinet, escolanovista, considerado precursor de uma visão integral da educação (BRASIL, [201-]c).

A voz dos estudantes, comunicação autêntica explícita nos produtos desenvolvidos, deve ocasionar um impacto significativo no ambiente escolar, gerando até possíveis tensões que, se trabalhadas de forma adequada por educadores e gestores, tendem a resultar em uma esfera positiva de resolução de conflitos (BRASIL, [201-]c, p. 20).

Ou seja, do trabalho com o conhecimento construído historicamente, a mediador de conflitos, contrapondo-se à educação supostamente bancária, tradicional, tal como criticou Paulo Freire.

Nesse sentido, Saviani (2007b) ressalta que as demandas colocadas ao professor, contemporaneamente, têm contribuído para o esvaziamento da escola em relação à sua função específica ligada ao domínio do conhecimento sistematizado. Seu aperfeiçoamento é instado a se dar num processo de ‘aprender e aprender’, aludindo a questões práticas do cotidiano. Nesse sentido, a eficiência e o produtivismo em seu trabalho não necessitam de planejamento rígido, predefinição de objetivos e regras. O mercado e seus porta-vozes governamentais demandam um sujeito ágil, leve, flexível, aponta o autor.

Essa secundarização do papel do professor também se faz presente no *Caderno de Investigações no Campo das Ciências da Natureza* (CCN) (BRASIL, [201-]j), quando este aponta que o processo educativo deve partir de questionamentos por parte dos estudantes. O *Caderno* apresenta uma crítica à escola do tempo em que ela era um “território baseado em respostas” (p. 13), que repetia e acumulava conceitos, ideias e certezas já conhecidas. Remonta-se à época das transformações sociais, científicas e tecnológicas, quando a instituição desconsiderava o fato de que “todo conhecimento começa pela pergunta”, curiosidade, sendo necessário aprender a perguntar, fomentar a pergunta, conduzindo as crianças e jovens a serem protagonistas de suas descobertas (BRASIL, [201-]j) É assim que o referido *Caderno* explica sua proposta:

Uma pedagogia da pergunta e para a pergunta baseia-se no princípio do movimento. Na pergunta-ação, ou seja, na pergunta que gera uma busca, que, posteriormente, poderá gerar uma nova ação. O movimento que pensamos não é somente de busca pela resposta, mas também de reinvenção da realidade por meio das respostas encontradas, que podem gerar novas perguntas. A preocupação pela pergunta não pode ficar apenas no nível da pergunta pela pergunta. Faz-se preciso ligar, sempre que possível, pergunta e resposta a ações que foram praticadas ou que podem vir a ser praticadas ou refeitas. A cadeia de perguntas e respostas precisa estar amplamente vinculada à realidade (BRASIL, [201-]j, p. 13).

Enfatizando os princípios do protagonismo e da liberdade, o CCN (BRASIL, [201-]) aponta que tal “Pedagogia” confere ao educando o direito de participar de seu processo de conhecimento, não ficando restrito a responder a uma determinada questão com base no que lhe disseram. Nesse sentido, são apresentadas sequências didáticas baseadas na observação (situação problema); elaboração de questões; investigação (dentro ou fora da escola); análise e registro dos dados (diversas formas); compartilhamento das conclusões e seu processo de estudo. São apresentadas sugestões de ‘como fazer’, no contexto de vários temas: levantamento de matérias em jornais; visitas; entrevistas; conversas e debates; construção de painel e de cartas; socialização de descobertas em jornais, blogs, livros, inclusive para conhecimento da prefeitura municipal; experimentos. Sugere-se que as investigações abarquem espaços fora da escola⁹¹, como também eventos que unam ciência, arte, cultura, inclusão social, além de exemplos de manifestações artísticas que tenham a ciência como tema, manifestações populares, dicas de programas, filmes, publicações, rádios, museus, sites e blogs (BRASIL, [201-]).

É defendendo essa “Pedagogia” que o CCN (BRASIL, [201-]) apresenta fundamentos das novas bases do ensino da ciência, não deixando de mencionar a importância do conteúdo conceitual desse campo do conhecimento, o qual, na perspectiva do documento, deve ser amparado por dados de pesquisas e métodos atuais, sendo, tanto conteúdos quanto métodos, justificados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Embora o *Caderno* enfatize o aluno, não deixa de mencionar que a escola para o ensino de ciências necessita de instituições com professores capacitados, engajados, bem equipadas, com acesso a centros e museus de ciência, o que destoa da própria proposta do *Programa* (BRASIL, [201-]).

Serão observáveis os principais problemas que perpassam a vida dos alunos? Percebemos a relação estabelecida entre o sujeito que se quer formar e sua e a prática social, reduzida a cotidiano. Trata-se, ao que nos parece, da valorização de conhecimentos que levam à ação, de forma relativista e utilitarista (DUARTE, 2010). Reduzir as perguntas ao que é de interesse dos alunos pode ser uma boa estratégia para o trabalho com questões que alcancem respostas circunscritas a questões cotidianas. Secundariza-se

⁹¹Incluindo atividades na natureza local, passeios pelo bairro, praças, parques, terrenos abandonados, museus e centros de ciência, planetários e observatório, jardins botânicos, jardins zoológicos e aquários, centros vocacionais tecnológicos, Projeto Casa Brasil (BRASIL, [201-]).

a função do professor, no que tange ao seu necessário trabalho de mediação e elaboração de perguntas que considerem os sujeitos de aprendizagem, instigando-os a ir além do seu cotidiano, no sentido de compreensão de seu lugar social, cujas respostas não encontram ações tão passíveis assim de reinventarem realidades. Questões observáveis demonstram um foco em respostas possíveis, conformando os sujeitos à sua realidade.

Importante analisar essa supervalorização do cotidiano, tão preconizada no PMEd. Duarte (2010) salienta, a partir de Marx, que a prática social humana não se reduz à prática cotidiana, a qual é uma das formas fenomênicas da totalidade da prática humana. Ao contrário, na concepção pragmática de prática social, ela não é diferenciada das outras esferas da vida social.

É também nessa perspectiva de valorização do cotidiano que, buscando romper com a “estrutura tradicional” de ensino, o Caderno de Cultura e Arte (CCA) (BRASIL, [201-]d) indica que os conteúdos partam dos alunos. A proposta aposta no plano de aula com base na “didática interdisciplinar-intercultural” (p. 13) e no “letramento cultural” (p. 13), sendo o interculturalismo entendido a partir do diálogo, da interação, da troca entre diferentes culturas, com atenção às minorias. Na perspectiva do *Caderno*, para uma didática intercultural, os professores devem compreender a cultura nos seus aspectos visíveis e invisíveis, indo além da teoria da deficiência cultural⁹².

A escola tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Os projetos pedagógicos estruturam-se, geralmente, buscando a neutralização e a padronização, pois repetir, aparentemente, é mais seguro do que aventurar-se no desconhecido. Reconheçamos: as escolas, ainda, não sabem escutar e apoiar-se em expressões da diversidade cultural! Ainda não sabemos como encarar a diversidade e, a partir dela, compreender nosso inacabamento. Para tanto, fornecer saídas para a crise em que se encontra, é uma responsabilidade nossa (BRASIL, [201-]d, p. 13).

Vê-se que a escola é colocada como um ente com vontade própria e, por isso, calcado à repetição. Sua função social no capitalismo não é questionada no contexto das políticas contemporâneas, depositando-se solução para tal quadro na proposta de um *Programa* integrante de tais políticas. Qual o “medo” dos conhecimentos sócio historicamente construídos, quando da defesa do inacabamento das instituições e dos

⁹² É importante entender o educando em sua história, como sujeito que produz cultura, considerando, com Charlot (2007), que é um problema o fracasso escolar ser abordado como se a diferença fosse uma falta, produzindo deficiências. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

seres humanos? Padronizada, a escola tentou ser neutra, no contexto da Pedagogia Tradicional. Não se trata de um ente que busca ora o padrão, ora a neutralidade. Como coloca Libâneo (2010), “[...] Não há uma crise de formação; há um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas que tendem a privar a humanidade e, portanto, os processos formativos, de perspectivas de existência individual e social” (p. 191).

No contexto de questionamento da instituição dentro desses parâmetros e partindo da concepção de escola como espaço público de cruzamento de culturas (GEERTZ, 2001; CANCLINI, 2005⁹³), o CCA defende um currículo que nela se forja como “um espaço público no qual, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades” (MOREIRA, 2001 *apud* BRASIL, [201-]d, p. 10).

Nessa ótica, é indicado, no referido documento, que os professores lecionem para além da forma tradicional, por meio de “aulas-encontro” (p. 13), a serem compatibilizadas no projeto pedagógico, aponta o documento. Nesse bojo, é colocado que o planejamento dos conteúdos deve emergir da aula-encontro, pela qual os educandos são postos como corresponsáveis. Defendendo que a aprendizagem não seja acúmulo, mas expressão, o *Caderno* sugere o encadeamento de várias linguagens, como teatro, dança, canto, vídeo. “[...] Vale a pena relembrar que a relação educador-educando é recíproca, ambos ensinam e ambos aprendem. Isso não é fácil, mas é muito prazeroso [...]” (BRASIL, [201-]d, p. 14).

Seria a escola, na primeira década do século XXI, tradicional por vontade do professor, que a partir de então precisa entender a reciprocidade entre ele e os alunos? Estranho exigir de quem o *Programa* prescinde, e não situar as condições de formação e trabalho desse profissional, bem como seu lugar nas concepções pedagógicas contemporâneas, fatores essenciais a qualquer processo educativo formal, o qual, na estrutura do *Programa*, fica à mercê do trabalho voluntário. Na perspectiva posta, os conteúdos são seletivos e ficam na dependência da emersão subjacente às aulas-encontro, cabendo ao educador ficar atento aos interesses dos alunos.

A perspectiva do *Programa* coaduna-se às pedagogias contemporâneas, num movimento que Duarte identifica como negação da “educação tradicional” e, por isso, podem ser consideradas ‘pedagogias negativas’, ou seja que negam, na verdade, formas clássicas de educação escolar. Trata-se de uma atitude negativa em relação à escola, aos

⁹³O documento não apresenta a referência bibliográficas de ambos os autores.

seus métodos, às suas práticas, aos seus conteúdos clássicos, o que, o autor lembra que já ocorria no movimento escolanovista do século passado, adquirindo sentidos específicos no contexto de predomínio de uma visão de mundo pós-moderna com elementos do neoliberalismo, nunca admitidos (DUARTE, 2010).

Conforme Silva e Silva (2013), como faceta do pensamento “escolanovista”, o PMEd resgata o “aprender a aprender” quando reforça a centralidade no aluno, a ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, mas reconhecem os autores que tal postura evidencia o neoescolanovismo, tal como discutido no capítulo anterior. Trata-se da “centralidade no aluno”, não na ótica liberal, mas neoliberal, num período em que o discurso da meritocracia, porque afeito ao neotecnicismo, é utilizado visando conformar os trabalhadores e responsabilizá-los pelo seu insucesso nos exames de desempenho. Corroborando com os autores, lembramos que o PMEd pode funcionar como “mais uma oportunidade” aos pobres, estudantes das escolas de baixos desempenhos, vale dizer, oportunidade precária, de tal forma que esses estudantes são culpados e responsabilizados, no decorrer da vida, por sua situação.

Acrescentam Silva e Silva (2013) que é na ressignificação do escolanovismo que o PMEd resgata a preocupação em trazer a vida dos educandos para a escola, mas em consequência do contexto de redução dos gastos do Estado neoliberal, a definição de instituição escolar é “ampliada” para a rede de espaços sociais, “[...] sob a insígnia teórica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado” (p. 711), ou seja, parte-se de espaços precários para uma educação precária.

Duarte (2006) considera simplista o argumento de alguns intelectuais de esquerda que eles se contrapõem à meta, por parte do sistema público educacional, da universalização do acesso à riqueza da ciência e da arte pelos filhos da classe dominada, sob o argumento de que a ciência e a arte burguesa são alheios à sua cultura, além de produzirem uma alheamento a essa cultura pelos que a vivem. São dois os motivos que levam o autor a discordar disso:

[...] em primeiro lugar, porque o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico

resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade. [...] (DUARTE, 2006, p. 615).

O autor expõem, também, o segundo motivo de sua discordância:

[...] O segundo motivo pelo qual discordo do argumento contrário à universalização da ciência e da arte pela escola é o de que há nele a presunção de que a classe dominada terá sua consciência invadida e colonizada por esses conhecimentos. Há aí ao mesmo tempo um preconceito e uma idealização romântica. O preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia dar um novo significado ao conhecimento adquirido. [...]. A idealização romântica está nessa própria ideia que existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa. [...] (p. 615).

Nesse sentido, no caso do cotidiano, tão valorizado no PMEd e do qual deve-se partir as atividades educativas, é preciso entender que ele não é descolado da “colonização” da cultura hegemônica, o que também não quer dizer que os sujeitos não possam ressignificá-la. Duarte (2006) vê como curioso o fato de que há, por parte dos contrários à universalização da ciência e da arte pela escola, um louvor à criatividade da cultura popular e seu potencial de ressignificar ideias, práticas, crenças e rituais, mas não no que diz respeito a essas capacidades frente ao conhecimento científico transmitido pela escola, como se esse pudesse “contaminar” a subjetividade dos alunos como um vírus que matasse a curiosidade, a criatividade, a valorização da diversidade, o espírito crítico e a autonomia intelectual das novas gerações, propagando paradigmas superados pela pós-modernidade.

Essa lógica, para o autor, é coerente com as pedagogias contemporâneas, que valorizam a subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos, de forma espontânea, do cotidiano dos alunos. E nisso, Duarte (2006, p. 615) identifica uma incoerência:

[...] se os conteúdos científicos ensinados pela escola tivessem o poder de dominar de forma tão profunda as mentes dos alunos, se a transmissão de conhecimento tivesse o poder de alienar tão profundamente os alunos, então por que, durante todo o século XX e continuando neste início de século XXI, os críticos da assim chamada ‘escola tradicional’ têm repetido à exaustão que o ensino praticado nessa escola limita-se à memorização e ao verbalismo e, além disso, por seu caráter essencialmente livresco, esse ensino transcorreria de maneira totalmente divorciada da vida real dos alunos? Como pode uma educação escolar com essas características ter o poder de influenciar negativamente de maneira tão forte a mentalidade dos alunos? [...].

Nesse sentido, ele considera um equívoco, tanto a visão que julga etnocêntrica - a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola, como também a do relativismo cultural como propiciador do livre desenvolvimento dos indivíduos. É preciso, para ele, escapar da armadilha entre etnocentrismo e relativismo cultural, não propondo a volta ao Iluminismo, nem aceitando ingenuamente a forma capitalista de acumulação de riqueza com sua concepção de progresso, mas adotando a perspectiva de um pensamento/ação radicalmente transformador, tal como defendido por Marx, incorporando tudo aquilo que possa contribuir para o gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos (DUARTE, 2006).

O referido autor argumenta que a defesa de uma educação relativista tem como resultado o esvaziamento dos conteúdos escolares e banalização da ideia de cultura. A crítica aos conteúdos escolares, considerados abstratos é inconsistente, porque considera as abstrações como algo a ser evitado, sendo que é por meio delas que há a possibilidade da humanidade conhecer, explicar e representar a realidade social e cultural. O acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, pela escola, possibilita o domínio de referências para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo, explica o autor.

Na contramão da busca por essas abstrações é que, na ideia de “encontros” (p. 31), não aulas, o Caderno de Direitos Humanos (BRASIL, [201-]f) apresenta módulos⁹⁴ a serem aprofundados por meio de oficinas, que são divididas em encontros, os quais apresentam atividades de níveis diferenciados, considerando os educandos passíveis de alteração pelos educadores. São indicadas “pistas metodológicas” (p. 32), como: o convite à comunidade para a participação nos eventos do PMEd; o acolhimento dos estudantes e o levantamento de suas expectativas; o relacionamento dos Direitos Humanos com as vivências das crianças e adolescentes; o levantamento do conhecimento dos estudantes sobre os assuntos abordados; registros de forma “diferenciada”⁹⁵; questionamentos, acompanhamento das discussões e reflexões, comparações, leitura, explicações, dramatização, apresentação, debates, modelagem, elaboração de soluções, construção de

⁹⁴Cujo conteúdo se apresenta relacionado aos campos de música, fotografia, pintura, revista em quadrinho, literatura, textos jornalísticos e teatro, tendo em vista aproximar a temática ao universo das crianças e ampliar o repertório de conhecimentos e linguagens. Ainda se apresenta como capaz de promover o aprofundamento do conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física – demandando, para tanto, um planejamento do turno regular em articulação com o dito contraturno (BRASIL, [201-]f).

⁹⁵Como por meio de desenhos, pinturas, colagem de papel, poemas, canções, história em quadrinhos; texto literário, elaboração de textos/panfletos - de discussões e visões dos alunos (BRASIL, [201-]f).

jogos, brincadeiras; criação de músicas, produções artísticas; documentos, leis, músicas, obras artísticas, textos; compartilhamento de material produzido com a comunidade/apresentação (BRASIL, [201-]f). Enfim, uma série infindável de atividades ‘diferenciadas’, com o intuito de tornar o processo educativo diferente “da forma tradicional” e, com isso, fugir das abstrações e reduzir, a uma questão de método, a busca pela educação interessante, atrelada ao cotidiano.

Sendo os Direitos Humanos não só um campo a ser debatido, mas um conjunto de valores, a formação que os considera não deve ser uma preocupação apenas dos educadores responsáveis pelas oficinas, mas de toda a comunidade, aponta o referido documento (BRASIL, [201-]f). Importante ressaltar que não é por que as demandas das comunidades precisam ser trazidas pela escola e por que seus valores a atravessam, que o professor precisa perder seu papel pedagógico. Nesse caso, a menção nem é ao professor, mas ao oficinairo. Perguntamo-nos como, preservando a Pedagogia como teoria da prática educativa, é possível ao sujeito que atua no PMEd considerar os Direitos Humanos como campo e conjunto de valores, selecionando conteúdos e métodos a partir dos objetivos propostos, sem formação para tanto... Sem a Pedagogia, “onde o docente buscará critérios de escolha de objetivos sociopolíticos e seleção de conteúdos científicos e métodos, para traduzi-los em escolhas concretas de modos de instrução e formação?” (LIBÂNEO, 2010, p. 65).

O papel do educador vai sendo delineado em outros *Cadernos* e isso ocorre, por exemplo, quando, no *Caderno de Alfabetização e Letramento* (CAL) (BRASIL, [201-]b) algumas histórias são contadas e uma delas aborda uma criança reprovada por não conseguir escrever a data tal como foi posta no quadro de giz. “Então, a professora decidiu, mais ou menos no mês de abril, que essas crianças seriam reprovadas, pois não conseguiam nem copiar a data. Eram crianças com “dificuldades de aprendizagem” (p. 08). A problematização contida no documento gira em torno das crianças não terem tido a oportunidade de mostrar o que sabiam. “O curioso é que elas entraram na escola cheias de esperança, porque iriam aprender a ler e a escrever, iriam penetrar os insondáveis mistérios daqueles risquinhos que as pessoas transformam em histórias, notícias, rezas, cantorias e tantas outras coisas” (p. 08). Assim, é posto que os professores precisam ter um olhar investigador para as ações dos estudantes, do mundo, da escrita. “Que tal nos tornarmos cúmplices das aventuras de leitura e de escrita de todas as crianças, explorando, valorizando o que sabem e trabalhando, a partir daí, para que avancem em suas

hipóteses?” (p. 09). O professor é comumente posto como incapaz de aplicar métodos adequados. “Tudo é uma questão de método”, ainda que não precise ser professor para lecionar nas oficinas, na perspectiva do PMEd.

O papel do professor também é explicitado no *Caderno de Educação Ambiental* (CEA) (BRASIL, [201-]g) como o de um facilitador. Nesse caminho, as questões envolvendo preconceito, discriminação e bullying na escola são ressaltadas como aquelas que não são tratadas de forma adequada pelos profissionais da educação “por falta de conhecimento ou habilidade na percepção ou gestão de conflitos ocultos ou explícitos” (p. 31), supondo-se que isso pode aumentar as desigualdades, reconhecidas na relação da sociedade com a escola. “[...] Talvez seja possível detectar alguns muros invisíveis capazes de interromper o fluxo de convivialidade e da aprendizagem coletiva no ambiente escolar. Esses muros deverão ser demolidos para que a escola consiga modelar sua própria sustentabilidade” (BRASIL, [201-]g, p. 31).

Como é possível notar, o aluno assume papel central, seja participando das pesquisas, sendo interpelados na seleção de experiências; enquanto o professor é posto como personagem facilitador, claro, uma vez que seu trabalho é deslocado: de trabalho pedagógico-didático com o conhecimento sócio historicamente construído, a gestor de conflitos e de senso de coletividade e conviviabilidade, em acordo com a pretendida harmonia social. Curioso é que a “facilitação”, no contexto dos macrocampos da proposta do PMEd prescindem do professor, responsabilizando o voluntariado, mas, o CEA ressalta questões que não são tratadas de forma adequada por falta de conhecimento e habilidades dos profissionais da educação. Fica evidente o relativismo do papel do professor, quando o CEA aponta que, para além de reproduzirem o saber acadêmico, devem produzir conhecimentos e pesquisas sobre os sistemas naturais e das culturas humanas. Defendemos, com Libâneo (2010, p. 66):

[...] retirar da prática docente seus fundamentos pedagógicos (onde estão necessariamente implicados objetivos sociopolíticos da prática educativa) significa recusar a direção de sentido do ensino diante de uma sociedade marcada por antagonismos de classes e grupos sociais. Isto leva a reduzir o ensino à sua dimensão científica e técnica, desprezando-se sua dimensão valorativa, intencional. O processo docente é pedagógico precisamente porque é intencional, porque tem objetivos explícitos em face do quadro de interesses antagônicos existente na sociedade; é por isso que se justifica a mediação pedagógica e didática.

No caso do PMEd, nem se trata se uma redução à dimensão científica, uma vez que o conhecimento científico é secundarizado, tanto no que diz respeito à sua

socialização com os alunos, quanto em seu papel para compreensão da educação. Na verdade nem é necessário professor, mas gestor de conflitos e pesquisador do cotidiano. Essa mesma perspectiva é prevista pelo *Caderno de Cultura e Artes* (CCA) (BRASIL, [201-]d), em que professor/educador é posto como “pesquisador da cultura local” (p. 10), “[...] recuperando a dimensão investigatória no exercício da docência” (p. 10). É preciso

[...] superar a ideia de uma aprendizagem individualizada, a construção dos conhecimentos presos aos limites físicos da escola, a organização seriada, o distanciamento dos saberes populares e a figura do professor como único detentor do saber, dentre outros (BRASIL, [201-]d, p. 09).

O papel do professor também é evidenciado no *Caderno de Cultura e Artes* (CCA) (BRASIL, [201-]d), quando das sugestões metodológicas em relação ao trabalho com as linguagens artísticas.

Nesse processo, é importante que nós, educadores, nos posicionemos como pesquisadores, com abertura e curiosidade, para que possamos descobrir a força com que algumas linguagens artísticas relacionam-se com a população de sua região. Isto não significa que tenhamos que concordar com o gosto de nossos alunos, aqui, o importante é respeitá-lo. Certas expressões da arte, mais do que outras, têm raízes profundas na cultura de uma localidade, são consideradas identidade para aquela população e fazem com que os indivíduos se envolvam e participem de uma forma mais contundente (BRASIL, [201-]d, p. 18)

Para tanto, são colocadas postas sobre como explorar os saberes locais, os quais são postos como referência para o conhecimento do mundo das artes visuais, como o contexto sociocultural dos alunos e os recursos disponíveis na região, estimulando o respeito pela diversidade artística. Uma sugestão é o mapeamento, numa leitura crítica, das linguagens visuais mais próximas dos alunos, por exemplo, festas populares (BRASIL, [201-]d). Reafirmamos a importância do trabalho do professor diante das múltiplas determinações sobre a prática social:

[...] O pedagogo, o professor, realizam uma prática humana baseada em relações de influência em que é impossível excluir o caráter de intencionalidade, isto é, uma intervenção em direção a finalidades formativas implicando um comprometimento moral com a prática educativa. Enquanto a humanidade necessitar de educação, necessitará também de alguma certeza sobre as melhores condições de sua existência material e espiritual e sobre o destino humano. Isto significa que o pedagogo não pode renunciar à busca e construção de uma racionalidade, por mais que devam ser recusados os dogmas e as verdades estabelecidas. Além disso, como prática social, a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais ou, mesmo, de grupos particulares (LIBÂNEO, 2010, p. 189).

Mas, circunscrevendo a prática ao cotidiano e o trabalho do professor a essa esfera, no CCA (BRASIL, [201-]d) também é indicado o mapeamento das características corporais singulares dos indivíduos e da cultura local, “[...] boa oportunidade para ampliarmos nosso canal de comunicação com os alunos e também entre escola e comunidade [...]” (p. 21). [...] É importante que possamos buscar nos saberes locais, no contexto sociocultural dos alunos, elementos para desenvolver esta linguagem no ambiente escolar [...]” (p. 21), pensando esse trabalho como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Uma forma, indicada no documento, é buscar na comunidade as raízes das danças folclóricas, resgatando saberes locais e trabalhando as várias linguagens de forma articulada (BRASIL, [201-]d).

Esse resgate também é sugerido pelo referido *Caderno* no âmbito da linguagem dramática, a qual “[...] não deve perder o caráter lúdico, o *faz-de-conta* infantil, o prazer e a espontaneidade [...]” (p. 24)

[...] Para tanto, precisamos nos desafiar a criar um formato de teatro na escola que **não precise ficar preso aos “didatismos explícitos”** ou as “lições de moral”. É importante que tenhamos **confiança na capacidade dos educandos** [...]. Além disso, é fundamental lembrar que o espaço cênico permite que os alunos vivenciem **modos de ser e estar na vida, sem riscos** [...]” (BRASIL, [201-]d, p. 24).

Para tanto, o mapeamento do contexto sociocultural dos alunos é novamente ressaltado a partir das festas populares e manifestações folclóricas, preenchendo o cotidiano escolar com a raízes dos alunos, aproximando escola e comunidade. Nesse sentido, as peças teatrais devem partir das vivências cotidianas dos educandos e de sua realidade comunitária (BRASIL, [201-]d).

A linguagem musical deve ser trabalhada, conforme o CCA (BRASIL, [201-]d), também numa “perspectiva intercultural” (p. 27), considerando a realidade da diversidade musical, conhecendo os sujeitos da escola e sua relação com a música, suas práticas culturais “[...] lembrando que nem toda e qualquer prática musical necessita ir para a aula ou precisa ser “didatizada” em atividades musicais formais” (p. 27). Uma dica é mapear suportes musicais da comunidade, indicando parcerias com espaços não-formais, organizações do terceiro setor, sociedade civil, “fortalecendo o sentimento de pertencimento entre escola, território e comunidade, na construção efetiva de arranjos educativos locais⁹⁶” (BRASIL, [201-]d, p. 29).

⁹⁶Entendidos como “[...] espaço de aprendizagem que visa a promover um maior nível de igualdade para as pessoas da comunidade. Não diz respeito ao ensino formal, mas sim, ao acesso a informações que não teriam normalmente. Essas informações são trazidas para o Arranjo pela própria comunidade, indústria,

Assim, o CCA aponta a importância de integrar a escola com o território por meio do PPP, no qual turno e contraturno não devem ser diferenciados. Aponta uma proposta de educação integral intercultural que:

[...] dialoga com os saberes escolares e comunitários, integra a comunidade escolar nas práticas educativas, visualiza os espaços da cidade como espaços em potencial educativos e propõe uma articulação dos conhecimentos, uma educação intercultural (BRASIL, [201-]d, p. 8).

Silva e Silva (2013) localizam no pragmatismo de Dewey e Anísio Teixeira a inspiração para trabalhos pedagógicos como esses, quando o PMEd atrela a qualidade da educação ao valor das diferenças, numa proposta de educação intercultural ancorada nos estudos culturais, relacionando os saberes comunitários e os saberes escolares. Mas sob o respaldo de Anísio, o PMEd apresenta sua concepção de educação integral, submetendo a política à cultura, centralizando as diferenças culturais, o que tem forte influência do pensamento pós-moderno, pós-estruturalista, num clima antiessencialista e anti humanista que restringe a escola às políticas afirmativas das diferenças, incapacitando os estudantes a refletirem criticamente, “sem questionamento das “determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que buscam combater” (SILVA E SILVA, 2013, p. 708). Entendemos com Wood que:

[...] a principal tendência que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, e a impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em algum tipo de visão "totalizante". Mesmo uma política anticapitalista é demasiado "totalizante" ou "universalizante", uma vez que dificilmente se pode dizer que exista o capitalismo como sistema totalizante num discurso pós-moderno, de tal modo que mesmo uma *crítica* do capitalismo está excluída. Com efeito, a "política", em qualquer sentido tradicional do termo, em referência aos poderes abrangentes de classes ou Estados ou à oposição a estes, está efetivamente eliminada, dando lugar às lutas fraturadas da "política de identidade" ou do "pessoal enquanto político" [...]. Em resumo, forte ceticismo epistemológico e profundo derrotismo político (WOOD, 1995, p. 124).

Nesse sentido, defendendo a diversidade cultural e o respeito às diferenças, a Pedagogia Multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, o que gera um impacto negativo

entidades, e demais parceiros, dentro do conceito de cidade educadora. A proposta visamobilizar a comunidade, instituições de ensino, organizações não governamentais, poder público e setor privado, para que ajam em sinergia, em favor do desenvolvimento local, a partir da valorização dos ativos sociais, ambientais e econômicos” (BRASIL, [201-]d, p. 29).

para o currículo escolar. Tal abordagem exerce um papel de ‘cavalo de Troia’ ao trazer para a educação escolar o irracionalismo pós-moderno, diz Duarte (2010) que, discorrendo sobre as implicações desse relativismo cultural para o ensino, aponta:

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, ao limite, seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido. O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de definição do que ensinar na escola às novas gerações (p. 37).

Por essa razão, concordamos com Wood (1995), que não é preciso aderir aos pressupostos pós-modernos para enxergarmos a importância de temas como a ênfase na linguagem, na cultura, no discurso, na diferença, em identidades particulares diversas como gênero, raça, etnicidade, sexualidade, e em várias opressões e lutas particulares e separadas, natureza fluida e fragmentada do ser humano. Concordamos que esses processos demandam uma explicação materialista e que o vínculo entre cultura pós-moderna e capitalismo global segmentado é a melhor confirmação do materialismo histórico, que não significa a desvalorização das dimensões culturais da existência humana, mas constitui-se passo essencial para “libertar a cultura dos grilhões da mercantilização” (p. 125).

Todavia, na perspectiva de adaptação a esses “grilhões”, atrelando o desenvolvimento integral dos alunos aos sentidos que a educação utilitarista e relativista apresenta para eles, o CCA (BRASIL, [201-]d) parece não considerar que tal educação não prescinde das condições materiais e sociais. Quando das sugestões sobre flauta doce, o *Caderno* revela o lugar atribuído ao aluno, cuja experiência é enfatizada.

O aluno não é um vazio a ser preenchido, ele traz de casa algum conhecimento adquirido em suas experimentações e vivências diárias com o outro. Esse conhecimento deve ser aproveitado na socialização com os outros alunos, a fim de que as diversidades culturais sejam socializadas e expandidas. [...] (BRASIL, [201-]d, p. 33).

O ato criativo, então, é posto, no referido documento, como mais importante que as atividades “cansativas e monótonas” (p. 33) que, conforme é exposto, visam à memorização, enquanto aquele propicia a fluidez e a expansão cultural. Tal situação se evidencia porque a criação é atrelada, no documento, à expressão singular e livre do aluno, visto como “ser ativo e pensante” (p. 33). “A motivação do aluno vem ao encontro de suas necessidades, ele tem interesse em aprender coisas que venham a ter sentido em sua vida, que venham preencher alguma lacuna. [...]” (p. 33) (BRASIL, [201-]d).

Deve-se levar em conta, na aprendizagem musical, que os alunos são diferentes em vários sentidos, têm desejos e interesses diversos. Há de se pensar nessa diversidade e procurar adequar as atividades aos interesses dos alunos, buscando respeitar a cultura e o conhecimento de cada um, a fim de proporcionar uma aprendizagem favorável ao desenvolvimento total do aluno (BRASIL, [201-]d, p. 33).

Essa orientação parece evidenciar uma relação direta estabelecida entre o atendimento aos interesses dos alunos, motivação e desenvolvimento total. Resta problematizar: que desenvolvimento?

Diante do inacabamento da escola, tão vangloriada, buscar-se-á uma totalidade propiciada pelo preenchimento das lacunas, como se a desmotivação dos alunos pela escola estivesse apenas relacionada ao não atendimento de suas necessidades, à desconsideração do seu conhecimento e de sua cultura; como se o as lacunas fossem provenientes da falta de método. É possível que sujeitos que ocupam um lugar de subordinação na estrutura social, vítimas de exploração e opressão, por isso, não ativos, se tornem ativos e pensantes na escola, capazes de transformar sua realidade? A proposta de aproximação da realidade é tão enfatizada e, contraditoriamente, a escola é posta tão alienada à estrutura social.

Corroboramos com Wood quando ela afirma que se o pós-modernismo nos diz alguma coisa de uma maneira distorcida, sobre as condições do capitalismo contemporâneo, é preciso descobrir quais são essas condições, por que o são e qual caminho é preciso seguir, sugerindo explicações históricas para tais condições, ao invés de apenas submeter-se a elas. É preciso identificar os problemas reais “para os quais as modas intelectuais vigentes oferecem soluções falsas - ou não - e, ao fazê-lo, desafiar os limites que eles impõem à ação e à resistência. É, portanto, responder às condições do mundo atual não como robôs felizes (ou infelizes), mas como críticos” (WOOD, 1995, p. 125).

Na contramão dessa criticidade e num caminho de submissão às condições históricas ao invés de questionamento, negligenciando a complexidade da questão relativa ao fracasso escolar, no Caderno de Alfabetização e Letramento (CAL) (BRASIL, [201-]b), é posto que nenhum método especial é necessário para a questão do fracasso, mas é necessário enfrentar a diversidade existente, com propostas que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem de cada aluno e a da turma como um todo. Alega-se que muitas propostas de ação docente comumente não levam em consideração a aprendizagem dos alunos, que é heterogênea⁹⁷, em relação aos níveis psicogenéticos, às experiências de letramento, às culturas constitutivas das turmas de alfabetização.

[...] trabalhar pedagogicamente, de modo a contemplar a diversidade promove o abrandamento das questões “disciplinares”. Alunos considerados “difíceis” parecem integrar-se mais nas atividades, deixando de promover tantas situações conflitivas e de envolver-se em brigas e agressões, passando a participar, trabalhar agrupados, quando, antes, negavam-se a fazê-lo (BRASIL, [201-]b, p. 34).

Esse trabalho também é posto como importante para se desenvolver a autoestima, o auto respeito e a valorização dos saberes que os alunos já trazem e dos que vão se construindo. Percebemos que esse documento nos revela uma preocupação com a integração dos alunos às atividades a serem propostas, com vistas à atenuação dos conflitos, funcionando o trabalho com a diversidade como uma ‘camomila’ para os excluídos. Seriam os alunos difíceis, briguentos e agressivos pela falta de um método que pressuponha a diversidade?

Também o Caderno de Esporte e Lazer (CEL) (BRASIL, [201-]j) orienta que as atividades devam respeitar a realidade e o cotidiano, valorizando a diversidade cultural, considerando diferentes gêneros de participação e formas de apropriação e fomentando práticas culturais locais, tendo a visão do esporte como fenômeno histórico cultural, popularizando conhecimentos.

Nesse sentido, para a escolha das atividades inerentes à área de atuação que evidencia, o *Caderno* orienta a:

Identificar as possibilidades existentes de manifestações culturais, de acordo com a realidade local, as faixas etárias que serão envolvidas nas atividades, a partir dos interesses dos grupos.
Incluir as atividades não selecionadas em princípio, aumentando o repertório, e fazendo modificações e adaptações nas propostas iniciais de modo a:

- respeitar a cultura local;
- difundir conteúdos culturais diversos;

⁹⁷Parte-se de autores como Piaget, Ferrero e Teberosky, Vygotsky, Freire.

- motivar para o conhecimento e a ressignificação das práticas na comunidade (BRASIL, [201-]i, p. 30).

Nessa perspectiva, é orientado que os educadores devem superar o modelo de Esporte existente, focado no esporte de rendimento e, no caso do Lazer, superar a lógica social com base na diferença e desigualdade de acesso, valorizando as diferentes formas de expressão (BRASIL, [201-]i).

É preciso questionar esse foco no cotidiano e na realidade, como se eles fossem descolados da prática social.

[...] a superação da antinomia entre vida e ideal não pode se dar no âmbito apenas da individualidade, pois tanto a esfera do individual quanto a esfera do ambiente acham-se vinculadas a condições concretas de vida material e social. O processo educativo, por consequência, é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 78).

Importante reforçar que essas orientações, direcionadas a educadores, se dão no contexto de um *Programa* que normatiza a atuação de voluntários na consecução das atividades subjacentes aos macrocampos, exigindo deles a compreensão e o planejamento das atividades que consideram o esporte como fenômeno histórico cultural, vale dizer, circunscrito à cultura local e à historicidade da comunidade, que carece ser situada no âmbito as práticas sociais globais.

Nessa proposta metodológica, o CEL (BRASIL, [201-]i) aponta que os dados das comunidades são importantes, assim como o perfil sociocultural e esportivo. Para tanto, sugere-se que sejam elencadas as oportunidades da comunidade, envolvendo os educandos nas etapas e corresponsabilizando-os em todo o processo, promovendo a participação da família, inclusive enaltecendo e valorizando os educandos, aumentando sua autoestima.

Para um trabalho coletivo e participativo, as ações devem afirmar, primeiramente, um sentimento de pertencimento e de identidade do grupo, que identifica seus interesses comuns e os associa às próprias crenças, valores, interesses culturais e cultura popular, ampliando as experiências e conteúdos tratados na educação formal e não formal (BRASIL, [201-]i, p. 28).

Nessa ótica, o documento cita que Esporte e lazer representam a identidade coletiva, como também possibilidade de “ação comunitária conscientizadora” (BRASIL, [201-]i, p. 28). Seriam os interesses da comunidade comuns? E os dessa comunidade

frente à sociedade como um todo? É preciso considerar que o sentimento de pertencimento e de identidade de grupos localmente situados pode fragmentar a mobilização dos grupos enquanto classe, com vistas à transformação da realidade tão enfatizada pelo próprio *Programa*.

Percebemos, no tópico anterior, que, a fim de reduzir custos para o Estado e, ao mesmo tempo, proporcionar a sensação de inclusão para os vulneráveis “em risco”, apela-se para o envolvimento de “Todos pela Educação”. No CEL, isso se dá sob a justificativa da importância da família e da sociedade, da intervenção de novos atores, de forma que a escola compartilhe sua responsabilidade pela educação do estudante, não deixando de ser protagonista. (BRASIL, [201-]j). Importante ressaltar que considerar a importância da família, da sociedade, de atores diversos no processo educativo é uma coisa. Importa, a partir disso, entender como é compreendida a especificidade da educação escolar a partir dessa concepção filosófica, uma vez que demanda métodos, processos e procedimentos específicos e científicos.

Buscando esse entendimento, observamos que o *Caderno de Acompanhamento Pedagógico (CAP)* (BRASIL, [201-]a) prevê a mobilização e a articulação de pessoas e recursos para a formação integral dos alunos, quer seja, por meio da integração de iniciativas educacionais, a partir de premissas como “autonomia e parceria” (p. 14). Tendo em conta essa concepção de sociedade educadora, colaborativa, difunde-se uma visão da escola nessa “rede”, que acaba por legitimar as tímidas investidas do Estado em relação à educação. Nesse sentido, o referido documento, o CAP, difunde um discurso de que é possível “romper com o isolacionismo da escola” (p. 14).

Por meio da interação entre diferentes educadores da escola e sua comunidade, de setores governamentais, de agências formadoras e de organizações da sociedade civil, é possível transformar as históricas relações entre as diversas instituições, substituindo a subordinação ou justaposição de umas e outras pela integração e complementaridade, e assim produzir um projeto coletivo. Desta forma, rompe-se com o tradicional isolacionismo da escola, prevendo uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma Educação Integral/ Integrada (BRASIL, [201-]a).

Isso porque o discurso apregoa a ideia de que a ação da escola não é suficiente para a efetivação da educação integral em toda sua completude. Evidentemente, ao planejar os objetivos, conteúdos e métodos, deve-se considerar o contexto de quem aprende, não partindo-se dele, mas entendendo que a escola faz parte dele. O que nos aguça a curiosidade é onde fica a especificidade da educação escolar nesse planejamento.

Nesse sentido, de forma integrada ao projeto pedagógico e à dinâmica social da comunidade que a acolhe, vista como instância hermética, a escola é criticada no Caderno de Esporte e Lazer (CEL):

Referimo-nos aqui a um modelo de escola que não se abre para o diálogo com os saberes comunitários e que se limita a assumir o tradicional papel de transmissão de conteúdos curriculares sem preocupar-se com as significações que destes operam junto aos saberes comunitários (BRASIL, [201-]i, p. 12).

Em contraponto, e na linha das pedagogias negativas (DUARTE, 2010), parte-se, no CEL, da “afirmação da cultura dos direitos humanos, no entrelaçamento entre os saberes comunitários e escolares e na experimentação e consolidação de novos espaços educativos” (p. 12/13), negando a hiperescolarização e lançando mão de aportes de outras áreas sociais, organizações da sociedade civil, no sentido de buscar uma “educação cidadã” (p. 13), a partir da articulação entre escola e sociedade. Nesse contexto, o conceito de território de Milton Santos é ressaltado, enquanto “partilha de saberes construídos pelas diversas comunidades” (p. 13). Considera-se, assim, o envolvimento de diversos atores sociais rumo à “democratização da prática esportiva e de lazer” (p. 13), o que inclui, conforme o *Caderno*, práticas escolares vividas no cotidiano das relações entre alunos, professores e comunidades (BRASIL, [201-]j).

A difusão da cultura do lazer, conforme referido no documento, deve se dar com atividades participativas na comunidade, de auto-organização e intersetorialidade, com o envolvimento da comunidade no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dessas atividades. Para a escolha das atividades, as possibilidades de manifestações culturais de acordo com a realidade local devem ser consideradas, bem como o interesse dos grupos. Também o CEL prevê parceria com Programas de Esporte e Lazer, como Segundo Tempo e Esporte e Lazer da Cidade (Ministério do Esporte) (BRASIL, [201-]j).

A articulação com o território também é prevista do Caderno de Promoção da Saúde (CPS), que chama a atenção para o fato da articulação entre educação e saúde coadunar-se com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse sentido, aponta que a promoção da saúde em território escolar envolve:

- uma atenção integral ao desenvolvimento do educando;
- a concepção de territórios de responsabilidade compartilhada entre atores da educação e da saúde.
- a articulação da escola com outros equipamentos públicos, oportunizando ao educando acesso aos bens culturais, de saúde, de lazer, esporte e outros (BRASIL, [201-]l, p. 10).

Nessa ótica, é sugerida, no CPS (BRASIL, [201-]l), a articulação de saberes e experiências provenientes da conjugação de políticas públicas “[...] para que sejam alcançados resultados integrados em situações complexas” (p. 12), tendo em vista a “[...] sustentabilidade das ações a partir da conformação de redes de responsabilidade [...]” (p. 12). Parte-se de uma “visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções” (p. 12), considerando que “a complexidade da realidade social requer visões amplas que integrem saberes provindos de diferentes áreas” (p. 12).

Considera-se, nesse sentido, que um trabalho integrado do Ministério da Educação (ME) e Ministério da Saúde (MS) pode otimizar esforços, por exemplo, para o acesso aos temas da sexualidade e saúde reprodutiva nas escolas (BRASIL, [201-]l). Tal assertiva parece carregada dos interesses subjacentes à articulação das políticas públicas, a otimização, “mascarada” frente à justificativa da complexidade da realidade social. Importante problematizar onde fica a especificidade da escola e dos conhecimentos sócio historicamente construídos, diante da premissa da integração dos problemas sociais e dos saberes.

No mesmo sentido, o *Caderno de Educação Ambiental* (CEA) (BRASIL, [201-]g), quando das sugestões para o enfrentamento das mudanças ambientais globais. “A escola deve se preparar para dar às atuais gerações a capacidade de aprender a pensar e agir local e globalmente, entendendo a conectividade que existe entre estes dois movimentos” (p. 14). Com base na publicação *Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade*⁹⁸, indica-se que cada comunidade escolar possa criar suas propostas e soluções, a partir da realidade local e da troca de saberes entre escola e comunidade. Estimula-se questionar “qual é o tamanho do muro da sua escola?” (p. 25), bem como sua função, seu aspecto arquitetônico, problematizando-o, percebendo os muros visíveis e invisíveis, buscando resgatar os elos entre escola e comunidade. Ressalta-se as múltiplas possibilidades educativas do território, como praças, parques, jardins, unidades de conservação. A fim de favorecer a cidadania ambiental, deve-se considerar os “elementos da cultura local, história, patrimônio material, costumes” (LIPAI; LAYARGUES; PEDRO, 2007⁹⁹, *apud* BRASIL, [201-]g, p. 27)

⁹⁸CZAPSKI, Silvia. Terra. Ministério da Educação, Seção: Ministério do Meio Ambiente. **Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade**. Saic. Brasília, 2008.

⁹⁹“Educação ambiental na escola: tá na lei”, artigo no livro *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*, publicado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, e Departamento de Educação Ambiental do Meio Ambiente, e UNESCO, em 2007.

Nessa perspectiva, se tem em vista “[...] práticas de educação integral e ambiental mais complexas, que valorizam a dimensão socioambiental e um sentido de formação política de cidadania, isto é, de exercício de direitos, deveres e responsabilidades, com a participação democrática dos cidadãos e cidadãs (p. 18), a partir de “espaços educadores sustentáveis” (p. 18), repensando o ambiente, no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável; resgatando os elos entre escola e comunidade; valorizando múltiplas possibilidades educativas do território. Considera-se que a comunidade escolar poderá criar suas propostas e soluções¹⁰⁰, a partir da realidade local e da troca de saberes entre escola e comunidade. “O fato é que, diante das mudanças ambientais globais, não basta mais seguir o antigo jargão ambientalista de ‘pensar globalmente e agir localmente’. Nosso desafio atual consiste em aprender a simultaneidade do pensar e agir local e globalmente” (BRASIL, [201-]g, p. 14).

Nessa perspectiva da territorialidade, o Caderno de Promoção da Saúde (CPS) sugere a articulação do profissional da educação com jovens protagonistas e profissionais da saúde¹⁰¹, bem como a promoção de projetos de acordo com as necessidades da realidade local, a partir de um estudo do entorno onde vive o educando, identificando potencialidades para a qualidade de vida e os riscos. No primeiro caso, é indicado o contato da escola com a Unidade Básica de Saúde bem como o levantamento dos hospitais, universidades, ONGs, pontos de cultura, igrejas, praças, campos de futebol; enquanto no segundo, com bares, boates, pontos de tráfico de drogas, avenidas com trânsito intenso, lixões, outros da região (BRASIL, [201-]j).

Considerando a meta do município para redução da vulnerabilidade social, o CPS sugere também a articulação da equipe Saúde da Família da comunidade com o *Programa Saúde na Escola* e a Secretaria de Educação e/ou Saúde do município. No âmbito da valorização da vida como forma de promoção da saúde e prevenção ao uso de álcool, fumo, crack e outras drogas, é prevista uma parceria do MEC com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (BRASIL, [201-]l).

No caso do Caderno de Esporte e Lazer (CEL) (BRASIL, [201-]i), esses princípios são observados na proposta metodológica, que prevê um Plano geral de ação que envolva

38 A última parte desta publicação apresenta algumas atividades que visam apoiar a escola em sua tarefa de formar cidadãos e cidadãs

¹⁰⁰Reverendo o atual superuso dos recursos naturais, visando reverter o desequilíbrio (BRASIL, [201-]g).

¹⁰¹Com a equipe Saúde da Família da comunidade, com o *Programa Saúde na Escola*, Secretaria de Educação e/ou Saúde do município, considerando a meta do município para redução da vulnerabilidade social (BRASIL, [201-]l).

1 – deflagração do problema; 2 – avaliação dos resultados da ação; 3 – continuidade da ação. Para isso, é indicado que seja considerado o “trabalho coletivo de ação comunitária” (p. 29), a “difusão da cultura do lazer” (p. 29) com atividades realizadas “de forma participativas na comunidade”, “ações para a auto-organização da comunidade e intersectorialidade” (p. 29), o envolvimento “de toda a comunidade no planejamento” (p. 29); ou seja, “ações conjuntas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades” (p. 30). Repensando o planejamento, é colocado que deve-se redefinir o público; selecionar os locais; sugerir os conteúdos; organizar a equipe – tendo em vista a participação e envolvimento da comunidade. Importa, conforme aponta o documento, propor diferentes métodos e técnicas; valorizar criatividade, mudança de atitude (contemplar, participar e criticar); superar participação conformista; despertar percepção crítica da sociedade (BRASIL, [201-]I).

Entendemos que a educação conscientizadora, crítica e não conformista aparentemente prevista e centrada numa perspectiva de Esporte como fenômeno histórico cultural, esbarra na concepção de educação cujo problema se circunscreve à realidade local, conjecturando uma metodologia para a educação comunitária, valorizando mais a sensação de pertencimento e a autoestima frente à resolução de problemas locais do que, efetivamente, a aprendizagem de conhecimentos que possam subsidiar ações mais amplas das comunidades enquanto grupos que ocupam determinado lugar na estrutura social.

Essa perspectiva de planejamento conjunto também perpassa o *Caderno de Acompanhamento Pedagógico (CAP)*, o qual aponta que o processo de planejamento e avaliação devem ser cooperativos, entre alunos e educadores, porque busca romper com o protagonismo exclusivo do professor nas atividades educativas e com a não participação efetiva dos alunos (BRASIL, [201-]a). Nos perguntamos se a suposta não efetividade da participação dos alunos pode ser reduzida ao suposto protagonismo exclusivo do professor, cujo trabalho não figura como desatrelado ao lugar forjado a ele pelas políticas educacionais, que inclusive, no contexto de um *Programa*, prescindem de seu trabalho nas atividades de cada macrocampo. Na mesma perspectiva, expõe o *Caderno de Cultura Digital (CCD)*:

[...] A avaliação utilizada em modelos pedagógicos autoritários visa ao controle e está baseada no produto final, desconsiderando o processo que foi realizado para chegar ao resultado. Os testes, a comparação competitiva e a classificação são os meios utilizados para a fragmentação da solidariedade. Por outro lado, em um modelo pedagógico que valoriza a aprendizagem, a avaliação é entendida como um processo formativo e cooperativo constante, que tem por objetivo a

correção de rumos, o que no *software* livre é totalmente possível (BRASIL, [201-]e, p. 36, 37).

Mas tal avaliação requer também o controle em relação à aprendizagem do aluno, além do acompanhamento dos resultados do *Programa* na aprendizagem e na permanência dos estudantes, em geral, como posto no CAP. Nessa perspectiva, esse *Caderno* aponta:

[...] é necessário: a previsão de espaços de avaliação sistemáticos; o compromisso com o registro sobre avanços e fragilidades do *Programa*, das turmas e de cada aluno; a construção de instrumentos próprios para os referidos registros; e a socialização do que está sendo feito, num permanente diálogo entre todos os envolvidos (BRASIL, [201-]a, p. 21).

Sem financiamento que preveja uma estrutura pedagógica e capacitada para tanto, o CAP (BRASIL, [201-]a) propõe “essa modalidade de avaliação visa informar de maneira contínua e sistemática a situação do educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem [...]” (p. 22). Sugere, para isso¹⁰², que englobe “conselhos de classe participativos; relatório de avaliação individual do aluno; autoavaliação do aluno, da turma e dos educadores; análise do dossiê pela família” (BRASIL, [201-]a p. 22). Sugere, ainda, encontros dos educadores com os professores do turno regular, inclusive em conselhos de classe, o que deve ser incentivado pelo educador comunitário e garantido pelo gestor da escola, responsabilizando essas figuras por esse intercâmbio.

O referido processo de planejamento cooperativo também é observado no *Caderno de Promoção da Saúde* (CPS), quando esse documento coloca que o planejamento das atividades de saúde escolar deve englobar objetivos e meios, de forma que tenha coerência com as necessidades da faixa etária; tenha a participação dos estudantes em sua construção. Tal processo deve:

[...] envolver os estudantes em todo o processo de planejamento e avaliação: o que querem descobrir/aprender sobre aquele tema (questões e objetivos), como podem realizar essas descobertas e se foram válidas as descobertas e as formas de realizá-las. Também pode acontecer o envolvimento de setores, organizações e outras pessoas da comunidade, como por exemplo, a participação de profissionais da equipe de saúde em todo esse processo. Planejar, executar e avaliar com diversos atores da comunidade promove a intersetorialidade necessária a práticas de promoção da saúde [...] (BRASIL, [201-]l, p. 14).

¹⁰²Para tanto, toma como base autores como Perrenoud e Bloom.

O *Caderno de Esporte e Lazer* (CEL) também prevê uma relação metodológica participativa, com o princípio da participação, sentimento de pertencimento baseados e em Paulo Freire, entendendo suas responsabilidades e compromissos, inclusive por meio de um planejamento coletivo. O documento prevê um primeiro passo por meio de “uma leitura da realidade com a qual estará interagindo em sua estrutura e rede de oportunidades [...]” (p. 23), identificando sua estrutura e redes de oportunidades, com a participação de todos, de forma que ocorra uma “educação para escolhas” (p. 24), rompendo-se com as imposições sociais e levando a um repensar das condições de ser e estar no mundo, aponta o documento. Então, os objetivos devem ser elencados e devem ser estruturados de acordo com comportamentos esperados, no contexto de práticas que permitam adquirir conhecimentos e saberes para a formação humana (PILLETI, 1997¹⁰³ *apud* BRASIL, [201-]i) O planejamento, assim, deve considerar espaços, tempos, recursos humanos, considerando que espaços e materiais podem ser explorados e ressignificados.

No que tange à avaliação, o referido *Caderno* considera que ela “tem muito mais a ver com a reflexão sobre caminho percorrido do que a função de aprovar ou reprovar os participantes” (p. 24) sendo, com base em Moretto (2002)¹⁰⁴, um momento de ensino e aprendizado. Para o CEL, a avaliação deve englobar observações diretas (envolvimento, participação, aspectos motores, físicos e outros); avaliações em grupo ou rodas de conversa (grupos como espaço de identificação e diferenciação, construção de protagonismo); testes antropométricos, de aptidão física, motora e nutricional; auto avaliação, de acordo com os objetivos – valorar o aprendizado.

A relação entre os conteúdos e valores associados demanda a superação da fragmentação do planejamento, execução e avaliação das ações integradas, envolvendo atores diferentes e a utilização de equipamentos e recursos didáticos diversos para a articulação das atividades (BRASIL, [201-]i, p. 23).

Há de se mencionar também que essa concepção de avaliação escolar se contrapõe à concepção de avaliação educacional que perpassa o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), no seio do qual o PMEd se origina e que, inclusive, relaciona-se aos critérios de escolha das escolas participantes do *Programa*, tendo em vista um de seus objetivos: melhorar a qualidade da educação, sendo esta entendida como melhoria do desempenho em avaliações externas. Essa perspectiva apresenta elementos afeitos ao

¹⁰³PILLETI, Claudino. **Didática geral**. 21 ed. São Paulo: Ática, 1997.

¹⁰⁴MORETTO, V. P. **Prova: um privilégio de estudo, não um acerto de contas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

neotecnicismo, no seio do qual o controle desloca-se do processo, como era no tecnicismo, para os resultados, buscando-se, por meio de sua avaliação, garantir a eficiência e a produtividade (SAVIANI, 2013).

Quando da proposta de uma concepção de avaliação escolar que se pretende democrática, é preciso considerar as mediações e as contradições entre avaliação educacional, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, não sendo as práticas de avaliação desatreladas das políticas de avaliação. Nos perguntamos como a avaliação formativa é proposta no contexto de um *Programa* originado como ação de um *Plano* (PDE) que tem o IDEB como índice legitimador da qualidade da educação, baseado em resultados de avaliações externas. Questionamos também a proposta de avaliação formativa no contexto de macrocampos que prescindem, em sua materialização, do trabalho pedagógico-didático do docente juntos aos estudantes. Imperiosa se faz essa discussão pois, uma vez que se trata de *Cadernos Pedagógicos*, deveriam nortear o trabalho com macrocampos cujas atividades fossem pensadas por profissionais que tenham tido formação na teoria da prática educativa, que é a Pedagogia. E ainda ressaltamos, numa crítica ao caráter “indutor” do *Programa*:

[...] é preciso considerar também o fato de o Governo Federal se colocar na posição de apenas “indutor” do *Programa Mais Educação*, responsabilizando os estados e municípios pelo provimento das condições, as quais julga cruciais ao sucesso da iniciativa, como a valorização docente, a regulamentação do piso salarial e o incremento do financiamento. Mesmo não ignorando que cada ente federativo tem atribuições e responsabilidades constitucionais específicas no que se refere ao financiamento das políticas educacionais, o fato de a valorização do trabalho docente não ser um critério para a implantação do *Programa*, juntamente com os precários dispositivos criados para garantir o funcionamento da jornada ampliada nas escolas, nos leva a considerar essa função indutora como uma faceta do processo de desobrigação da União no que se refere às políticas sociais [...]. Um exemplo disso é a utilização do artifício do voluntariado pelo *Programa*, como uma “indução” à precarização e à desprofissionalização do trabalho docente (SILVA e SILVA, 2014, p. 104).

Essa questão é importante de ser tocada, pois estamos discutindo a proposta pedagógica de um *Programa* a partir de *Cadernos Pedagógicos* que foram elaborados e divulgados sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC), não sendo a formação pedagógica imprescindível para a mediação e planejamento das atividades subjacentes aos macrocampos. Isso nos dá pistas sobre a concepção de teoria da educação da qual se parte no contexto de tal proposta, que, como colocaram Silva e Silva (2014),

desprofissionaliza o trabalho docente. Que Pedagogia é essa que não se configura como campo científico da prática educativa, ensejando uma docência como profissão?

Há de destacar também que a estratégia metodológica em questão, ao conferir ao aluno lugar de protagonista na escolha dos temas e conhecimentos, no planejamento e na avaliação - considerando a sua realidade -, desconsidera a importância do trabalho docente nas mediações necessárias correlatas aos objetivos, conteúdos e métodos, considerando a educação como prática social global que não é reduzida à realidade do aluno e necessita de formação para ser situada política, social e historicamente. Mas isso, para Derriso (2010), vem encontrando limites. Ele ressalta:

[...]como a produção intelectual do período da decadência¹⁰⁵ interfere na educação escolar e induz a um esvaziamento de sua finalidade de ensinar, pois as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantêm com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, uma perspectiva muito distinta daquela que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social superando as mazelas da sociedade capitalista (p. 51/52).

E, contraditoriamente a essa perspectiva dos resultados, relacionada à melhoria do desempenho em avaliações de larga escala, mas enfocando a questão do método, alguns *Cadernos* ressaltam a importância da ludicidade. É o caso do *Caderno de Alfabetização e Letramento* (CAL), o qual orienta que a educação deve se dar por meio da brincadeira, jogo, arte, aproveitando-se a cultura lúdica:

A cultura lúdica é a forma própria de conhecer e interagir das crianças. Se o educador consegue respeitar essa característica e aproveitá-la para desencadear aprendizagens de ordens diversas, obterá resultados muito mais expressivos e isso se torna pleno de possibilidades no *Programa Mais Educação* pela via do planejamento integrado entre os turnos e entre os diferentes macrocampos (BRASIL, [201-]b, p. 35).

Isso porque, conforme o CAL, a formalização excessiva retira oportunidades de promoção do seu desenvolvimento por meio do brincar, característico da infância (BRASIL, [201-]b).

¹⁰⁵Derriso (2010) lembra que desde quando a burguesia e suas bandeiras de luta abandonam o papel progressista na história, no final do século XX, o que culmina como pensamento pós-moderno, temos o período de decadência ideológica na sociedade capitalista, diz o autor bom base em Lukács.

No caso do *Caderno de Acompanhamento Pedagógico (CAP)*, o caráter lúdico¹⁰⁶ da educação é mencionado

[...] As brincadeiras, os jogos, os desafios, as situações-problema, as dramatizações, a contação de histórias, entre outras atividades lúdicas, implicam em relação e interação e desenvolvem não só habilidades cognitivas, mas também atitudes sociais, como a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade e o cumprimento de regras (BRASIL, [201-]a, p. 20).

O CAP menciona atitudes como cooperação, responsabilidade, solidariedade e cumprimento de regras.

O *Caderno de Esporte e Lazer (CEL)* (BRASIL, [201-]j) também ressalta a vivência lúdica do esporte e lazer, considerando, com Leila Pinto (2004)¹⁰⁷, que a brincadeira não é atividade inata, mas aprendizagem social num espaço e tempo, e, com Huizinga (1980)¹⁰⁸, a atividade lúdica livre, controlada pelos participantes com liberdade. A ordem no jogo lúdico, assim, deve ser dialogada, negociada:

Buscando a compreensão cidadã da ordem do jogo, temos que abrir espaços para a prática diária de regras de convivência, de organização de conteúdos, escolhas, exercício de papéis e responsabilidades construídas com base nos valores sustentadores da amizade, do respeito e valorização do outro, da solidariedade, das habilidades e limites de cada pessoa. Para isso, é fundamental o diálogo sobre os problemas e as descobertas coletivas das alternativas para os mesmos. Daí a importância da ação educativa de esporte e lazer ser planejada, organizada e vivida com a participação de todos, com consciência de seus objetivos, fundamentos e finalidades (PINTO, 2004 *apud* BRASIL, [201-]i, p. 14).

Conforme o documento, isso deve evitar uma atitude conformista, buscando participação crítica no esporte e lazer, visando a aquisição de conhecimentos, que valorizam a alegria, liberdade, participação; reinvenção das atividades; reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem dos sujeitos e que utilizam o conhecimento aprendido com criatividade; enfatizando a livre escolha de esporte e lazer dentro e fora

¹⁰⁶ Lança mão de Telma Weisz (2009 para justificar a importância da ludicidade, bem como de Snyders (1996), em relação à alegria. O documento assim apresenta as referências, respectivamente: WEISZ, Telma. LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM www.dombosco.com.br/colégio/1a4_laboratorio_de_aprendizagem.php. Acesso em 10/10/09. SNYDERS, George. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁰⁷ PINTO, LEILA M. S. M. **Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

¹⁰⁸ HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elementos da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

da escola. Jogos e brincadeiras, assim, são associados ao desenvolvimento de variadas habilidades (BRASIL, [201-]i).

Podemos perceber que os jogos e as brincadeiras são associados, ora ao desencadeamento de aprendizagens, ora ao desenvolvimento de atitudes e habilidades. No CEL a vivência lúdica é conhecida como não inata, estando associada a aquisição de conhecimentos, mas também nele identificamos a preocupação com as habilidades e valores voltados para uma cultura harmônica.

Importante destacar ainda que a relação direta entre a ludicidade e a melhor aprendizagem dos alunos desconsidera a complexidade dos fatores que influem nesse processo, bem como ahistoriciza os processos que envolvem a atividade lúdica, a qual, para Da Ros, (1997) é caracterizada, essencialmente, pela assimilação da realidade objetiva, podendo imprimir o desvelamento ou o mascaramento da realidade social.

A autora ressalta que, no caso da forma de brincar em que acrescenta-se as regras do jogo, a elas acrescenta-se também os julgamentos, avaliações dos outros e da própria criança, bem como tomada de decisões, permeadas pela moral e valores mediados pelo grupo social quais refletem a sociedade e suas contradições. O brincar poderá, assim, conter a aparência ou a essência do social.

[...] na sociedade da contradição comumente as coisas convivam com suas máscaras, onde aquilo que é social aparece como natural, daí que no brinquedo ou no desenho da TV, expressa-se o fetiche das relações sociais, mascarando-se personagens, papéis e ações, conduzindo a criança à aprendizagem do mascaramento” (DA ROS, 1997).

Entendendo, dessa forma, que não é qualquer processo lúdico que pode propiciar o desenvolvimento pretendido, por não ser ele natural, bem como não é qualquer um que poderá propiciar o desvelamento da realidade social e a condução às referidas abstrações citadas por Duarte (2006), reafirmamos a importância do trabalho pedagógico na educação escolar. No que diz respeito ao brincar, defendemos que os professores necessitam se configurarem companheiros para que as crianças se situem historicamente, possibilitando novas perspectivas e mediações, bem como a consciência histórica das relações presentes na vida das crianças e o estabelecimento da consciência do elo entre a criança e a totalidade social (DA ROS, 1997).

Diferentemente desse horizonte da apreensão da totalidade, percebemos uma preocupação com o desenvolvimento de atitudes, quando o *Caderno de Comunicação e Uso de Mídias* (CCM) aponta que nas práticas educacionais é central a garantia do

acesso aos veículos de informação; ao domínio de diferentes linguagens e à produção da comunicação como formas de participação democrática.

A autonomia, o protagonismo e o empreendedorismo juvenil são elementos essenciais estimulados pela produção coletiva de comunicação. Trata-se de um tempo e espaço raros onde a criança, o adolescente e o jovem podem exercer livremente sua criatividade e expressar seus anseios. Ele busca sua pauta, pesquisa, escreve, analisa e opina com o suporte do ambiente escolar, mas não subordinado a ele (BRASIL, [201-]c, p. 20).

Isso porque, conforme o *Caderno*, ela estimula a autonomia, o protagonismo, o empreendedorismo juvenil, entendendo que o papel da escola passa por isso o que possibilita a criação de um vínculo do aluno com ela, tornando-a importante em sua formação (BRASIL, [201-]c).

Tal construção discursiva nos leva a problematizar: Será que toda a autonomia, protagonismo e inclusão negados aos sujeitos aprendentes podem lhe ser conferidos pela escola, instituição que retrata as forças sociais hegemônicas na sociedade? A ausência de vínculo dos alunos com a escola e sua pouca importância para eles será modificada por meio da ‘camomila’ que a escola é imputada a oferecer? Mais uma vez perguntamos se seria apenas uma questão de método e se os veículos de comunicação, também atrelados aos processos econômicos e políticos subjacentes ao capitalismo - contraditoriamente à sua lógica originária e aos seus usos e desusos nas disputas e jogos de força na sociedade -, confeririam aos estudantes a inclusão negada na sociedade, ao adentrarem a escola...

O CCM ressalta que as mídias tradicionais e as novas mídias são evidenciadas como potenciais para aproximar os alunos da escola e que a produção de mídia possibilita que a comunidade enxergue seus anseios pelas vozes dos próprios estudantes, sendo importante que a mídia escolar reflita os interesses e a vida dos alunos, não anulando sua “liberdade de expressão”, uma vez que “é a censura destrói o projeto de educação integral” (BRASIL, [201-]c p. 26). Nesse sentido, a voz dos estudantes representa “novos espaços dialógicos horizontais e ecossistemas comunicativos” (p. 23), num movimento de estímulo à autonomia e ao protagonismo.

Estudantes podem utilizar-se da Rádio de uma escola como voz de seus anseios e prática de expressão verbal; o jornal do grêmio estudantil tem potencial de divertir e educar, simultaneamente, se feito pelos alunos; a produção de vídeo, como documentários, por exemplo, torna crianças, adolescentes e jovens mais críticos ao assistirem televisão, pois viveram a experiência de produzir aquela mídia e conhecem melhor seu potencial. A fotografia é a base de uma sociedade imagética na qual os estudantes estão inseridos; trabalhar esses símbolos e suas “gramáticas” significa instrumentalizá-los para a leitura do mundo. Os quadrinhos,

uma linguagem totalmente *atenada* à velocidade de absorção de conteúdo desta geração, têm potencial de re-significar a linearidade da estrutura narrativa e adequá-la à maneira com que crianças, adolescentes e jovens se relacionam, hoje, com essa estrutura (BRASIL, [201-]c, p. 17).

Podemos perceber que as atividades em comunicação e o uso/produção de mídias conferem centralidade ao aluno, sendo apresentadas como mecanismos potenciais de promoção de sensações de pertencimento, de harmonia, de vez, voz e lugar do aluno, devendo os educadores, mais que contribuírem com seus conhecimentos, gerir as negociações junto aos estudantes. Nessa perspectiva, perguntamos se tal proposta é mesmo capaz de tornar os alunos mais críticos e capazes de realizar a ‘leitura do mundo’.

É possível perceber o lugar central conferido ao aluno no planejamento, também no CCM (BRASIL, [201-]c). Com base em Freinet, aponta-se que o aprimoramento do conteúdo é importante, sendo sugerido que as sequências didáticas propiciem a revisão e correção do material produzido, como também auto correção, revisão coletiva, revisão em pequenas turmas e exercícios individuais com o monitor. Por isso, “o importante é que expressem o máximo que o aluno pode dar, nesse momento, e que seja para ele uma conquista” (p. 27). Isso porque “[...] imperfeições podem ser aceitas, como limitação do momento da aprendizagem e capacidade expressiva do aluno, mas os erros não devem passar despercebidos” (p. 27).

O foco, assim, não deve ser no produto, aponta o referido *Caderno*, considerando que “na perspectiva freinetiana, o produto (a mídia produzida) expressa sempre o resultado de um processo de aprendizagem e a vivência dos alunos na sua produção” (p. 29), processo “que promove a criticidade dos alunos, respeita a expressão livre e assume as limitações resultantes do momento de aprendizagem de cada um [...]” (p. 29). Neste sentido, a seleção das produções deve considerar um processo de “seleção cooperativa” (p. 27), podendo ocorrer coletivamente, com divisão de tarefas, de forma a que todos participem. Os produtos desenvolvidos pelos estudantes interliga saberes, formando uma “comunidade de aprendizagem” (p. 22) e parte-se da ideia de que a produção de mídia escolar está fundamentada em uma “Pedagogia do Sucesso” (FREINET, 1974¹⁰⁹ *apud* BRASIL, [201-]c, p.26), que enaltece as vitórias dos alunos, respeitando suas ideias e capacidade de expressão, aponta o documento.

¹⁰⁹FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

Na perspectiva do *Caderno de Cultura Digital* (CCD), é igualmente necessário somar esforços, tendo em vista “[...] um tipo de aprendizado cada vez mais inventivo, fazendo do espaço escolar um lugar interessante [...]” (BRASIL, [201-]e, p. 15). O documento considera a inclusão digital “como um modo de resistência à exclusão social e à estagnação do aprender inventivo, interessante para o aluno, seus professores e comunidade” (BRASIL, [201-]e, p. 15). Para tanto, “[...] a cultura pulsante do digital está a espera de ser descoberta pelo educador [...]” (p. 16) e para “[...] ser recriada em suas singularidades, em suas comunidades, em suas escolas” (p. 15).

Contudo, é relevante quebrar “[...] construir uma ponte entre o abismo existente entre a Cultura Escolar Convencional e o que propomos como Cultura Digital na Escola” (p. 17), que deve ser “transversalizada no processo pedagógico” (p. 19) e inserida no “projeto político pedagógico da escola” (p. 20), uma vez que o CCD tem “natureza interdisciplinar” (p. 11), possibilitando ao professor desenvolver outras metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno (BRASIL, [201-]e).

Como se pode notar, a cultura digital é associada à inclusão social e à aprendizagem inventiva e interessante, devendo os educadores descobrirem e recriarem essa solução “mágica”. No entanto, como realizar tal propósito, quando esses profissionais não se encontram, também, em tempo integral nas escolas, possibilitando essa construção coletiva entre pares e, também, os estudantes?

Observamos, nessas estratégias apresentadas, o afastamento da pretendida criticidade e leitura de mundo previstas no CCM, uma vez que no CCD o papel do professor é secundarizado. Nesse documento (BRASIL, [201-]c), aponta-se que no “novo espaço midiático” (p. 35), os estudantes precisam ser considerados a partir de seus “lugares de reflexão” (p. 35), e não das experiências e modos de ver o conhecimento dos monitores e professores. Por exemplo, no âmbito do letramento digital¹¹⁰, sugere-se o levantamento de expressões utilizadas pelos alunos em trocas de textos digitais, além de sua publicação e utilização pedagógica.

Tais aspectos discutidos nos permitem distinguir entre uma cultura da passividade escolar e uma cultura ativa de aprendizagem. Nesta última, os sujeitos são considerados como autores e produtores participativos que realizam reflexões críticas, estabelecendo relações e interagindo com respeito mútuo e com solidariedade. Na cultura de passividade, as relações são hierárquicas, baseadas na coação e na solidariedade imposta. [...] (BRASIL, [201-]c, p. 36, 37).

¹¹⁰São apresentados diversos tipos de publicações digitais, arquivos eletrônicos, softwares, correio eletrônico, blog, videoblog, sites.

Nessa perspectiva, estima-se que a cultura digital desencadeie uma cultura ativa da aprendizagem e de leitura de mundo. Só não é mencionado que a atividade dos alunos, enquanto seres sociais, não se limita à sensação proporcionada por mecanismos descontextualizados de sua função na sociedade e que, inclusive, expropriam dos professores a função de pensarem e planejarem o processo educativo.

A secundarização do conhecimento no processo educativo pode ser percebida no *Caderno de Educação Ambiental* (CEA). Nele considera-se que “na escola sustentável se produz conhecimento¹¹¹ (p. 27), numa perspectiva inter e transdisciplinar que não menospreze os conhecimentos populares, mas enfatizando que é preciso ir “além do domínio cognitivo, abrangendo as dimensões afetiva, ética e estética do público escolar, encorajando ainda a ampla participação, de forma democrática, nos processos de tomada de decisões coletivas” (p. 27). Ressalta-se a insuficiência de práticas pedagógicas centradas no cognitivo, desatreladas no campo afetivo, o qual leva ao comprometimento das ações de sustentabilidade, pressupondo que as pessoas precisam “compreender de coração” (p. 32) (BRASIL, [201-]g).

Como reduzir a métodos utilitaristas e pragmatistas a (conformação da) vontade dos alunos em “compreenderem”, sem levar em conta a falta de valor de uso do conhecimento para os estudantes na escola capitalista (BRUNO, 2011), bem como a complexidade dos fatores que envolvem sua vontade?

A perspectiva de conhecimento notada no *Programa* parece inscrita nas ilusões da chamada sociedade do conhecimento que, para Duarte (2001), é uma ideologia produzida pelo próprio capitalismo, tendo em vista sua reprodução ideológica, não devendo, por isso, ser tratado como algo inofensivo, sendo necessário compreender qual o seu papel. Para ele essa função está ligada ao enfraquecimento das críticas radicais ao capitalismo e a luta por sua superação, considerando a superação dessa luta pela preocupação com questões mais atuais, como a ética na política, a defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, respeito às diferenças sexuais, étnicas, etc. 5 ilusões. (1) acessibilidade do conhecimento hoje, pelos meios de comunicação; (2) a supremacia da habilidade de mobilizar conhecimentos sob a aquisição de conhecimentos teóricos; (3) o conhecimento é uma construção subjetiva, não a apropriação da realidade pelo pensamento, tendo validade conforme os contratos culturais; (4) a não hierarquia em relação aos conhecimentos; (5) a consciência dos

¹¹¹E, nesse caminho, são sugeridas pistas que passam pela informação, conhecimento e saberes, considerando uma práxis da inter e transdisciplinaridade da educação ambiental.

indivíduos é o caminho para a superação dos problemas, sendo esses consequência de mentalidades errôneas (DUARTE, 2001).

Saviani (2007b) questiona a proclamação da sociedade atual como “sociedade do conhecimento”, ao mesmo tempo em que discute a decretação do falecimento da ciência como a forma mais avançada do conhecimento. Questiona, ainda:

Com efeito, não foi por obra do desenvolvimento científico que desembocamos na revolução da informática sobre a qual se apoia após-modernidade? No entanto, considerando que nessa época, tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho, isto é, a pesquisa já não visa, propriamente, ao conhecimento desinteressado da verdade e o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida. Considerando, portanto, que conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la. Mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo (SAVIANI, 2007b, p. 32).

Nesse sentido, o autor reconhece que não se trata de exclusão da ciência, mas de uma metamorfose de seu significado, de forma que sua função ideológica (expressão de interesses), anteriormente subordinada à função gnosiológica (conhecimento da realidade) agora se sobrepõe, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se, assim, a conversão da ciência em força produtiva, “elemento potenciador da geração de mais-valia” (SAVIANI, 2007b, p.33).

Nesse sentido, é possível perceber a secundarização do conhecimento sócio historicamente construído também no *Caderno de Cultura Digital* (CCD):

Neste sentido, organizando as aprendizagens em sintonia com o coletivo, pensando no outro com sensibilidade e respeito, uma educação integral hoje se apresenta como um anseio da própria comunidade escolar, fato esse, aliás, decisivo para a manutenção do sucesso de qualquer reforma educativa. Esse processo pode ser chamado de Sociedade do Conhecimento (SC), estimulada e movida pela criatividade e inventividade cosmopolita na tentativa de buscar a responsabilidade em toda a ação humana. Na SC as escolas se apresentam como espaços para além do racional, equilibrando conhecimentos cognitivos e sistêmicos ao enfatizar as culturas de cuidado e solidariedade em seus relacionamentos, inclusive e especialmente os escolares (BOLL, 2009, p. 11 *apud* BRASIL, [201-]e).

Assim, é colocado que a internet oferece formas de ver e ouvir conceitos que funcionam como “poderoso dispositivo antifadiga do conhecimento escolar e não-escolar” (p. 12), devendo a escola usar a “rede de comunidades digitais” (p. 11) para o desenvolvimento intelectual, a socialização e colaboração no coletivo escolar (BRASIL,

[201-]e). O que nos parece é, nesta perspectiva, que a rede de comunidades digitais têm a ensinar para a escola como ser menos enfadonha, pois perdeu a vez, em termos de conhecimentos, para tais redes, devendo, desde então, fadar-se ao desenvolvimento de habilidades sócio emocionais que apaziguem os estudantes em situação de vulnerabilidade. O método precisa ser inventivo, não para a apropriação do conhecimento sócio historicamente construído, mas para o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

A proposta dos *Cadernos* parece guardar consonância com as concepções pedagógicas contemporâneas, tais como discutidas por Saviani a partir do neoprodutivismo, com o neoescolanovismo e com o neoconstrutivismo. Isso porque, tendo em vista a empregabilidade e a polivalência, forjam-se processos educativos para que os indivíduos escapem da condição de excluídos, seja por meio da empregabilidade ou do trabalho informal, precário ou por conta própria. Não se trata mais, entretanto, da busca de conhecimentos na relação com os indivíduos, como no escolanovismo, mas, numa atualização do “aprender a aprender”, para lidar com situações novas. Não mais se demandando um grau de conhecimento da realidade pelo sujeito, como no construtivismo, o conhecimento é secundarizado e voltado para a adaptação, valendo mais as competências cognitivas e afetivo-emocionais (SAVIANI, 2007b; 2013).

É assim que o Caderno de Esporte e Lazer (CEL) apresenta conteúdos que podem auxiliar os educadores sobre Esporte Coletivo e Individual, considerando que as atividades envolvem “ações motoras, atitudes morais, conhecimentos, habilidades” (p. 31) e, estando os conteúdos ligados à “significação humana e social” (p. 31), devem possibilitar a análise crítica das práticas esportivas nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais. A decisão de regras em acordo com o grupo é associada ao desenvolvimento da criatividade, limites e soluções de problemas. Assim, é um desafio do CEL no PMEd a definição de diretrizes orientadoras da ampliação e aprofundamento dos conteúdos nos “campos conceituais, procedimentais e atitudinais”¹¹² (BRASIL, [201-]i, p. 13).

Esse foco no grupo e na resolução de problemas é posto no Caderno de Investigação no *Campo das Ciências da Natureza* (CCN). Nele é dito que o processo educativo engloba “experienciar, interagir, enfrentar os problemas da vida cotidiana” (p. 13).

E, para isso, não precisamos de muitos instrumentos e nem de um lugar especial. Um educador, que pode ser um professor, um monitor ou um

¹¹²Zabala (1998).

voluntário da comunidade, um grupo de crianças, jovens ou adultos e um espaço para conversa são os pontos de partida para a aventura. A observação de fatos do cotidiano é como um rio que corre, uma luz que se acende ou uma questão de saúde, outro ponto. A partir daí, o grupo estipula o que deseja procurar – suas perguntas – e saem juntos em busca de suas respostas. E onde elas estarão? Poderão estar nos livros ou na Internet, mas também poderão estar na rua, na casa do vizinho, no pátio da escola, na cozinha, na memória dos habitantes da cidade ou, ainda, em um experimento criado para testá-las. Enfim, poderão estar na vida que passa observada com outros olhos – os olhos atentos de quem procura (BRASIL, [201-]j, p. 14).

Nesse contexto, o documento considera a “ciência como forma humana de conhecer o mundo, “fazer ciência na escola é fazer perguntas” (p. 14), escolher caminhos para buscar as respostas, criar soluções para problemas reais – não mais memorizar e repetir perguntas e respostas dadas. Assim, fazer ciência na escola envolve observação, investigação, análise, síntese, com autonomia, bem como propor perguntas, investigá-las, propor soluções reais, aponta o referido documento (BRASIL, [201-]j).

Nesse sentido, conforme o CCN, a educação precisa de novas bases, de forma a trazer o mundo real para a sala de aula, pois o antigo ensino de ciência, apoiado na memorização de listas de conteúdos científicos, é considerado sem utilidade prática. É preciso, assim, considerar o novo tipo de trabalhador requerido pelo cenário econômico atual, tendo em vista sua inserção no mundo produtivo; é preciso uma aproximação do que é ensinado do que a sociedade demanda:

[...] espera-se avançar, no sentido de estabelecer diálogos fecundos entre o conhecimento, historicamente acumulado e o cotidiano da escola, da família, do bairro, da cidade. Espera-se realçar os vínculos entre educação e vida, tendo como mediadora a forma de ver o mundo que a ciência nos aponta. Pretende-se contribuir para o enriquecimento da noção de uma ciência aberta às necessidades da sociedade, por meio de um planejamento comunitário e participativo (BRASIL, [201-]j, p. 8).

Importante observar a relativização epistemológica subjacente a essa visão, selecionando os conhecimentos a partir das perguntas dos alunos e tendo em vista a relação com problemas de seu cotidiano, devendo a escola mediar a busca de soluções. A pretendida autonomia merece ser questionada, na medida em que tal sociabilidade pode conferir aos alunos uma ilusão acerca de seu ‘empoderamento’, no âmbito individual, para a solução de questões locais, mascarando a relação de seu problemas com a estrutura social.

Nesse mesmo sentido, o Caderno de Promoção da Saúde (CPS) (BRASIL, [201-]) propõe o trabalho com projetos¹¹³, sobre a qual Duarte esclarece:

A pedagogia de projetos é inteiramente compatível com essa tese piagetiana de que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensine aos seus alunos. Aliás, o método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal (DUARTE, 2010, p. 41).

No CPS (BRASIL, [201-]), a fim de articular programas e projetos na escola, esse trabalho deve ser “atrativo, variado e que não se estenda além dos interesses dos educandos” (p. 14), de forma que suas temáticas devem partir de suas necessidades, considerando a análise da situação de saúde do território e da comunidade, avaliando-se seus “determinantes sociais” (p. 11), e nos perguntamos: locais ou globais? Na perspectiva do CPS, as “situações de pesquisa” (p. 14) devem estar presentes, bem como a busca de perguntas, cujas descobertas devem ser compartilhadas e divulgadas. Essa ótica é contemplada, por exemplo, para trabalhar os cuidados com o corpo, quando são sugeridas estratégias de ação através do projeto de trabalho, a partir de levantamento de hábitos dos estudantes; estímulo para que busquem conhecimentos e soluções;

¹¹³Nesse sentido são sugeridas atividades como dramatizações, desenhos, produção de histórias, questionamentos, em articulação com outros macrocampos. Para Promoção da saúde bucal sugerido que na sala de aula atividades que estimulem o autocuidado no cotidiano escolar; construção de vídeos caseiros; formação de tutores de saúde bucal na escola; encenações que estimulem visitas ao dentista; assistir vídeos do PSE. No que tange ao Direito Sexual e Direito Reprodutivo sugere-se a utilização de notícias da mídia para promover debate, campanhas de prevenção de DST e AIDS, pesquisas sobre os interesses e curiosidades das crianças, adolescentes e jovens com promoção de ciclo de debates, verificação do cumprimento das DNCs. No âmbito da Promoção de alimentação saudável e nutricional prevê-se Fóruns de debates sobre as regras da escola com os estudantes, atividades de dramatizações e artes visuais, histórias infantis e juvenis. Para a Valorização da vida como forma de promoção da saúde e prevenção ao uso de álcool, fumo, crack e outras drogas sugere-se o desenvolvimento de um projeto de trabalho em que o primeiro passo seja o levantamento das características da comunidade escolar e do uso de drogas para que se possa planejar oficinas entendidas como estratégia pedagógica com ações participativas, dinâmicas de grupo e vivências lúdicas. Entre as oficinas são sugeridas de autoproteção e autocuidado, de relações de confiança, danos à saúde, alimentação saudável, cuidados com o corpo. Bem como campeonatos esportivos, gincanas de valorização da vida (BRASIL, [201-]).

organização de ações permanentes e campanhas; bem como visitas para reflexões a partir do próprio espaço escolar.

Lembre-se de que o estudante deve ser respeitado em relação às suas condições socioculturais e de renda familiar. Aqui, estamos discutindo o cuidado alicerçado na corresponsabilização da comunidade educativa e de saúde em relação à garantia de direito ao cuidado integral e não a partir de um discurso hegemônico e “normatizador” de práticas saudáveis (BRASIL, [201-], p. 18).

O que seriam ‘práticas saudáveis’, no contexto de realidades profundamente vulneráveis? Interessante notar que a relativização das concepções e a centralidade do estudante e da comunidade no processo educativo parecem justificar a conformação às possibilidades de tais realidades, bem como mascarar as razões de sua corresponsabilização e centralidade no processo educativo. Na medida em que há orientação para que se parta do desejo do educando - mas não de qualquer desejo, apenas daqueles possíveis diante das condições internas e externas, materiais e imateriais -, forja-se um método que, ao conferir um suposto protagonismo ao educando, responsabiliza-o e à sua comunidade pelo provimento de sua vida, individualizando e restringindo suas possibilidades, sem relacionar sua situação de vida às contradições da sociedade capitalista e às raízes da desigualdade social.

Percebemos que a concepção de aluno forjada pelo PMEd apresenta consonância com aquela subjacente às Pedagogias do Aprender a Aprender, nas quais Duarte (2001) apresenta quatro posicionamentos valorativos (1) “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo [...]” (p. 36), uma vez que dessa forma coibe-se a autonomia. Sobre isso, o autor defende uma educação que fomente a autonomia intelectual justamente por meio da transmissão dos conhecimentos socialmente construídos, em suas formas mais elevadas; (2) “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas [...]” (p. 36); (3) “[...] o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...]” (p. 37). (4) “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]” (p. 37).

Assim, lança-se mão de uma “estratégia” metodológica que implica a necessidade de se partir do contexto social dos alunos no nível da consciência, indicando uma relação

entre o conhecimento a ser construído com os sujeitos e sua realidade social, no nível não material, separando-se o trabalho não material do material. Ou seja, o conteúdo deve considerar essa realidade. Como defender o trabalho com certo tipo de conteúdo, sem situá-lo frente aos objetivos da educação escolar como um todo? Importante destacar que esse contexto social do qual sugere-se partir não está fora da escola. Conforme reflexões de Freitas (2008), o conteúdo não pode ser a mediação entre o aluno e a vida, pois eles não estão separados. Como, sem sair da ‘aula’, transitar entre teoria e prática?

Na contramão da proposta relativista e utilitarista do PMEd, defendemos, questionamos e afirmamos com Duarte:

[...] O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 1998, p. 113).

Esse processo de produção e reprodução da realidade humana envolve a dialética entre objetivação (materiais ou não) e apropriação¹¹⁴, considerando a realidade essencialmente histórica e social¹¹⁵. Na relação entre sujeito e objeto, é preciso levar em conta que ambos são históricos, bem como a relação entre eles. Nesse sentido, não existe, para ele, uma essência humana de forma independente da atividade histórica dos seres humanos e a humanidade não está dada nos indivíduos singulares, pois ela vem sendo produzida historicamente e coletivamente e é produzida novamente, por cada da indivíduo singular, explica o referido autor.

É por isso que reduzir a prática social ao cotidiano e à educação ao desenvolvimento de competências adaptativas a esse cotidiano, de acordo com necessidades e interesses imediatos, acreditamos, não proporciona uma educação integral.

A perspectiva histórico-social da realidade e dos sujeitos supera, conforme Duarte, tanto a essência humana abstrata da Pedagogia da essência, quanto a existência empírica da Pedagogia da Existência:

[...] A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas enquanto cultura humana objetiva e socialmente existente, enquanto produto da atividade

¹¹⁴Dialética essa “[...] que sintetiza, na obra de Marx, a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana” (DUARTE, 1998, p.105).

¹¹⁵Não desconsiderando os processos naturais subjacentes à realidade humana e à produção de conhecimento, explica o autor.

histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares "a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", significa, produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar a referência da formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho (DUARTE, 1998, p. 115).

Nesse sentido, é concordamos com o autor: o trabalho educativo é uma produção direta e intencional, dirigido por fins, sendo necessário descobrir as formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo.

Num movimento de rechaçamento da escola e do trabalho do professor, percebidos no PMEd, concordamos com Libâneo:

[...] reafirmar o lugar da Pedagogia entre as atividades humanas centrais, contra o ceticismo e o relativismo que se quer impor aos educadores. Para tarefas e objetivos tão explícitos quanto desafiadores, a ciência pedagógica não se exime de admitir sua fragilidade teórica e o despreparo de seus agentes. Mas não pode submeter-se passivamente nem ao descaso dos governos e das elites econômicas à causa da educação pública, nem às investidas da elite intelectual que insiste em desmoralizar a própria atividade pedagógica, seus profissionais e seus status científico, seja por veleidades acadêmicas, seja por espírito corporativo de proteção de campos de pesquisa e trabalho em detrimento de outros. Em suma, a "crise" da Pedagogia não pode ser explicada exclusivamente por razões epistemológicas, mudanças de paradigmas, de colapso das utopias ou, mesmo, do conceito de paradigma. Antes, é preciso atentar para a inexistência de políticas educacionais sólidas, de um posicionamento da nação ante a escola básica, da "economização" da sociedade com a política neoliberal, da desqualificação da escola pública, do desprestígio social da profissão do professor, da disputa de espaços profissionais e investigativos no âmbito das ciências humanas e sociais (LIBÂNEO, 2010, p.193) (grifos nossos).

Compreendemos que os *Cadernos Pedagógicos* apresentaram aspectos que têm como base a formação de sujeitos colaborativos, conformados, apassivados, empregáveis ou empreendedores para uma sociedade harmônica, colaborativa, composta por forças sociais solidárias, no provimento de uma educação mais fluida, voltada para a sociabilidade e para os saberes interculturais. Afinal, a redução da pobreza não mais se circunscreve à renda, mas à resolução da questão da carência cultural, através da qual o

sujeito é capaz de alcançar o status de “incluído”, tendo em vista um processo educativo que lança mãos de meios, procedimentos e métodos para os quais são prescindíveis as condições estruturais, partindo dos (des)interesses dos alunos e da potencialidade da comunidade, mas atrelados aos resultados, uma vez que o aproveitamento da colaboração é avaliado e centralizado nas mãos do Estado Ampliado.

Trata-se de uma pedagogia hegemônica, que tem em vista uma formação apassivada e que, para tanto, apresenta elementos para promover o consenso promovendo, concomitantemente, a coerção. Mas, sendo afeita aos interesses empresariais, se coloca na esfera da imediatividade, num movimento de crítica à cientificidade da Pedagogia e à instituição escolar como instância responsável pelo trabalho com o conhecimento sócio historicamente construído. Tais conhecimentos são reduzidos a saberes e habilidades a serem alcançadas e descolados da prática social global, num processo de supervalorização do cotidiano, no sentido relativista e utilitarista.

Ora, como criticar a escola sem considerar sua função social, historicamente vinculada aos interesses das classes favorecidas? Como romper com a forma histórica da escola, desconsiderando sua ligação, nesse contexto, com fins e exigências sociais, políticas e ideológicas hegemonicamente pautadas por grupos afeitos aos interesses neoliberais?

No sentido de ‘dirimir’ a pobreza sem avançar sobre as suas causas, podemos perceber que a concepção de educação integral e(m) tempo integral do PMEd atribui a sujeitos sem formação, ou setores outros, a função de estabelecer finalidades educativas e meios para a materialização do trabalho pedagógico na escola, influenciando no estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos e desprestigiando a especificidade da Pedagogia e dos conhecimentos pedagógicos para tanto. Em que medida os objetivos desses ‘parceiros da escola’ se coadunam com aqueles afeitos à suposta educação integral emancipadora? Em que medida os conhecimentos por eles veiculados iriam ao encontro daqueles pelos quais a escola deveria socializar? Interessante pontuar que o PMEd, em algum momento, reconhece a escola como reprodutora de desigualdades:

A ideia de apartar, segmentar e separar se solidificou em nossa cultura a ponto de estagnar nossa capacidade de dar respostas criativas aos problemas. Sabe-se que a desigualdade na sociedade é reproduzida na escola, ou seja, o ambiente escolar é a síntese dos aspectos de um projeto social onde a sociedade manda recados por meio de leis, avaliações, formas de controles, formadores de opinião etc., fazendo com que a escola seja um reflexo da sociedade. Ao prestar atenção

nessas questões, talvez seja possível detectar alguns muros invisíveis capazes de interromper o fluxo de convivialidade e da aprendizagem coletiva no ambiente escolar. Esses muros deverão ser demolidos para que a escola consiga modelar sua própria sustentabilidade (BRASIL, [201-]g). p. 31

Mas, ao mesmo tempo, deposita nela mesma, a responsabilidade de superá-la. É significativo e relevante situar esses pontos, a fim de compreender a relação da escola com a sociedade, revelando uma forma de enxergar a articulação entre os processos educativos intra escolares aos referidos fins e exigências. Lança-se mão de discursos que legitimem, pedagogicamente e epistemologicamente, uma integralidade engendrada a partir do cotidiano, como se esse não fosse atravessado pelos interesses burgueses.

Percebemos que, visando contemplar uma concepção filosófica de ser humano supostamente integral; cultivando os mencionados valores, os *Cadernos* forjam métodos de ensino que conferem não ‘centralidade’ a parceiros da sociedade, mas ‘responsabilidade’ pelo processo pedagógico, abdicando da reflexão e da compreensão epistemológica desse processo educativo. Descaracterizam-se, assim, os processos pedagógico-didáticos.

Trata-se da configuração da educação a partir de valores afeitos ao capital social, processo que mascara as disputas e desigualdades entre as classes e grupos conclamados a contribuir para uma educação integral e(m) tempo integral adequada a determinado público-alvo – aqueles que se encontram em situação de ‘mais’ vulnerabilidade e frequentam as instituições públicas formais de ensino. Em outras palavras, a maioria (ainda) silenciosa.

Entendendo os aspectos das concepções pedagógicas identificadas até então, que congregam uma filosofia da educação afeita aos objetivos sociopolíticos das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs), e da teoria da educação pragmatista, rumo a uma prática pedagógica que contribua para a administração da pobreza, ousamos considerar que o “mito da integralidade formativa”, explicado no tópico anterior, funciona como uma “camomila” para os excluídos, onde a regra é não ter regra, porém o ‘não ter regra’ torna-se uma regra que descaracteriza a Pedagogia como ciência da prática educativa, reduzindo a prática social ao cotidiano, prescindindo do trabalho pedagógico que leve à compreensão, à teorização e a uma prática educativa em seu sentido multidimensional, a partir de sua base material.

Ao mesmo tempo em que se desvalorizam os métodos, processos e procedimentos em sua dimensão científica, afeita à teoria da educação, eles são supervalorizados na

dimensão não-formal, porque toda a crítica tecida à escola é elaborada tendo em vista problemas e soluções afeitos aos processos internos do processo de ensino e aprendizagem ou, no máximo, atrelados ao cotidiano imediato, desatrelando os múltiplos fatores que influem em tal processo, em sua complexidade. Será o desinteresse dos alunos pela escola uma questão de método? É nesse sentido que concluímos que a camomila dos excluídos, incluídos em *Mais Educação*, é posta como uma questão de método.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os aprendizados nesses quatro anos, os quais elucidaram múltiplas determinações do meu objeto de estudo, me permitindo “olhar” para a educação para além “da batalha das ideias”, entendendo-a como determinada e determinante em relação à prática social.

Tal compreensão foi potencializada diante da “luz” que minha trajetória colocou na visão sobre mim mesma como ser sócio historicamente situado, privilegiado pelas condições de frequentar a escola, desde a Educação Infantil, e me dedicar aos estudos, o que me permitiu disputar o doutorado. Muitos foram os desafios materiais, emocionais, profissionais e acadêmicos em todo o período do doutorado, em especial nos dois últimos semestres, diante da pandemia do novo coronavírus - o que não me exime dos muitos privilégios que me acometem - a começar pelo de ser uma mulher branca - e, por isso, reconheço que este trabalho é fruto do meu exercício intelectual nessas condições.

Digo isso porque na casinha de bonecas onde eu brincava de escolinha, a brincadeira era com uma amiga negra, filha da empregada doméstica dos meus avós e que, infelizmente, não teve a mesma oportunidade. Ela sempre relatava sobre suas dificuldades de prosseguir nos estudos. Me lembro que ela sempre brincava de ser “professora” de um aluno considerado difícil, um “boneco” que “nada queria fazer na aula”. Será que o seu “rendimento” escolar também era atribuído ao seu desinteresse, de forma a mascarar os inúmeros fatores implicantes em seu processo de ensino-aprendizagem? Talvez, como “professora”, ela buscasse se entender como aluna de um sistema educacional tão excludente, numa sociedade tão racista.

Importa ressaltar que este estudo buscou contribuir com a problematização dos elementos filosóficos e teóricos da educação e, ao fazê-lo, trouxe elementos para a desnaturalização das oportunidades de aprendizagem concedidas a milhares de brasileiras e brasileiros. Isso porque a forma como a educação é compreendida, teorizada e praticada, apresenta forma e conteúdo, cuja compreensão é essencial, a fim de não circunscrevermos o desinteresse dos alunos apenas à “batalha das ideias”.

O que me instigou a lutar por uma educação mais ampla para as camadas trabalhadoras foi justamente o desinteresse das mesmas pela escola, questão que me inquietou àquela época, diante da leitura que eu tinha, atrelada apenas aos elementos internos do processo de ensino-aprendizagem.

E foi o “encontro” com a professora Dr^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, com os colegas do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO, especialmente com os professores Dr. Bruno Adriano, Dr. Cosme Leonardo, e Dr. Valdeney Lima; como também com a professora Dr^a. Vânia Motta e com os colegas do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX)/UFRJ, que minhas inquietações foram “iluminadas”, à luz da materialidade do meu objeto de estudo

A formulação do objetivo de investigar os aspectos das concepções pedagógicas que hegemonicamente pautaram a política federal de educação integral e(m) tempo integral escolar do “novo milênio” no Brasil, identificando suas possíveis relações com os objetivos sociopolíticos das PDMs – sem contar suas inúmeras readequações - foi fruto de muitos encontros, leituras, desencontros, dúvidas, inseguranças com a novidade do referencial. Mas porque respondia às minhas maiores inquietações e às necessidades do campo científico da educação integral e(m) tempo integral, o levei adiante, para que eu pudesse persegui-lo com as possibilidades e com o tempo que eu ainda tinha para apreensão das múltiplas determinações do objeto.

A proposta de situar o processo de ajuste neoliberal do ‘novo milênio’, identificando seus objetivos sociopolíticos e a função social atribuída à educação escolar neste contexto, foi fruto da percepção de considerar a relação entre as necessidades de ajuste do capitalismo no século XXI; a direção intelectual e moral forjada pelos organismos internacionais, visando tais ajustes; a parceria entre as burguesias internacional e local nesse processo, considerando o capitalismo dependente; a atuação do Estado Ampliado, educador, nessa recomposição da hegemonia, tendo em conta as mediações e contradições subjacentes à sociedade civil e, inclusive, à estrutura do próprio Estado estrito; e a função que à escola é imputada frente ao ‘trabalhador necessário’ ao processo de acumulação do capital, frente às sucessivas crises do sistema.

Não desconsiderando a dinamicidade da escola, as mediações e as contradições que a atravessam, conforme as forças sociais que nela atuam, foi importante o caminho percorrido, nos capítulos I e II, para o alcance de nosso objetivo. Isso porque a análise das políticas de educação integral e(m) tempo integral da década de 2000, só pode ser realizada quando essas políticas são situadas frente à referida função imputada à escola no contexto de ajuste do capitalismo, como também à demandada à escola pelas classes

dominadas, entendendo que, sem concessões, o projeto e a sociabilidade burguesa não alcança hegemonia¹¹⁶.

Em outras palavras, sem a compreensão do deslocamento da função da escola, quer seja, da inserção ao conformismo¹¹⁷, visando o alívio da pobreza¹¹⁸ e a coesão social, perpetuaríamos-nos na imediatividade, que convence com o discurso de que o deslocamento teria sido da função de competitividade para a de combate à pobreza – e nessa ótica, talvez entenderíamos a política de educação e(m) tempo integral em resposta ao referido combate, sem questionamento das razões da pobreza e acreditando em métodos e méritos para tal combate.

A discussão sobre as etapas do neoliberalismo de terceira via, nesse sentido, foi importante para alçarmos níveis maiores de abstração frente ao apelo, na primeira década do século XX, à consciência individual e coletiva de todos, tendo em vista a busca pelo consentimento social¹¹⁹, num movimento que localiza a sociedade civil como uma terceira esfera, harmônica e colaborativa, para além do Estado e do mercado¹²⁰. Isso porque é a essa capacidade caridosa da sociedade civil que as políticas de educação integral e(m) tempo integral confiam a formação ampla para os vulneráveis.

O entendimento da preservação da teoria do capital humano rejuvenescida¹²¹ e de seu re-rejuvenescimento¹²² no “novo milênio”, fundamentando a função da escola nas décadas de 1990 e de 2000, respectivamente, permitiu-nos, quando da busca pela compreensão da concepção de educação escolar subjacente à política brasileira de educação integral e(m) tempo integral do governo federal, compreendermos as raízes teóricas e materiais das mensagens de solidariedade, cooperação, compaixão e harmonia social - afeitas ao capital social¹²³ – presentes especialmente na proposta do *Programa Mais Educação*, e seu por quê.

Àqueles que vislumbram condições de inserção no mercado de trabalho, a educação eficiente¹²⁴; àqueles situados à margem da margem, a inclusão pelo trabalho

¹¹⁶O Estado em Gramsci não pode ser compreendido como organismo próprio de um grupo ou fração de classe, mas como uma expressão universal de toda a sociedade, inclusive incorporando as demandas e interesses dos grupos subalternos, mesmo que deles seja extirpada a sua lógica própria (POULANTZAS, 2000).

¹¹⁷Conforme Mota (2008).

¹¹⁸Conforme Evangelista e Shiroma (2006).

¹¹⁹(NEVES, 2005).

¹²⁰(GIDDENS, 2001).

¹²¹(GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 1986).

¹²²(MOTTA, 2008).

¹²³(PUTNAN, 1996).

¹²⁴(ZANARDINI, 2014).

voluntário, por conta própria, pelo empreendedorismo, pela “gestão do imprevisível”¹²⁵. Nos dois casos para a administração da pobreza, falsamente posta como combatida/erradicada, sob a direção intelectual e moral dos organismos internacionais. Esses organismos apelam para um discurso voltado para a resolução das carências culturais e sociais - não apenas no âmbito da renda – indicando que basta o acesso a ativos sociais já disponíveis na sociedade, especialmente aqueles que provoquem a sensação de participação social, política, segurança¹²⁶, bem como que atenuem a falta de voz, poder, representação, vulnerabilidade e a exposição a riscos¹²⁷, para o que é necessário oportunidade e autonomia¹²⁸.

Ressaltamos esses aspectos porque tal contextualização nos permitiu localizar elementos, no PMEd, que revelam a parceria estabelecida entre a burguesia local e a internacional, quando da penetração no aparelho do Estado brasileiro para a “indução” de políticas de educação integral e (m) tempo integral voltadas para a administração da pobreza, sob a direção intelectual e moral de organismos internacionais. Nesse sentido, tal contextualização nos permitiu a identificação de elementos afeitos à teoria do capital social em sua proposta, “induzindo” o conformismo. Assim, foi possível elucidar as concepções, as finalidades e os valores atribuídos à educação integral e(m) tempo integral escolar, no âmbito da política educacional brasileira do novo milênio

Ressaltamos a importância do movimento de apreensão das mediações e das contradições das PDMs em solo brasileiro, o que nos levou a localizar a base material local pela “batalha da ideia” de uma educação integral e(m) tempo integral, qual seja, por meio de parcerias e a partir da potencialidade do território. O Centro de Cultura e Educação Comunitária (CENPEC), financiado predominantemente pelo Banco Itaú, tem, então, a “batalha” vencida junto ao aparelho de Estado, quando da incorporação do *Programa Mais Educação ao Plano de Desenvolvimento da Educação*, a partir do *Movimento Todos pela Educação*, ou melhor, *Movimento Empresários pela Conformação*.

Não desconsiderando as disputas e os desencontros entre esses grupos, alcança hegemonia o modelo de ampliação da jornada escolar do tipo “aluno em tempo integral”¹²⁹, ou seja, no caso do PMEd, uma educação integral e(m) tempo integral “sob

¹²⁵(FONSECA, 1998, p. 307 *apud* SAVIANI, 2013, p. 422).

¹²⁶(BID, 2000).

¹²⁷(BIRD, 2000a).

¹²⁸(MOTTA, 2008).

¹²⁹Expressão cunhada por Cavaliere (2009).

a responsabilidade” da escola, concepção amparada e financiada pelo Estado (em seu processo de criação do tipo de civilização e moralidade afeitos aos interesses empresariais) por outros aportes normativo-legais, a exemplo do FUNDEB. Este estudo foi importante para que pudéssemos inferir relações entre os elementos subjacentes à educação intersetorial e intercultural, tal como preconizados pelos aportes normativo-legais do PMEd, e aqueles afeitos ao movimento de organização dos intelectuais orgânicos interessados e difundidos na sociedade civil.

Fato é que, ao investigarmos as concepções, as finalidades e os valores atribuídos à educação integral e(m) tempo integral escolar no âmbito dos *Cadernos Pedagógicos* do PMEd, já havíamos avançado para além da imediatividade, onde mora a romantização da formação de sujeitos ativos para e por meio de uma sociedade colaborativa, bem como do aporte de variados setores públicos. Mas, como nos propomos a discutir a dimensão da filosofia da educação em sua relação com os objetivos sociopolíticos das PDMs, aludimos a esses documentos também na primeira parte do capítulo IV.

Considerando, com Saviani (2004), que a Filosofia tem a tarefa de afrontar os problemas que a realidade apresenta, por meio de uma atitude que é caracterizada por uma reflexão (1) radical, que vai às raízes e aos fundamentos da questão, com profundidade; (2) rigorosa, com rigor, de forma sistemática, com métodos determinados e (3) de conjunto, fazendo inter-relação entre seus aspectos, - consideramos que as finalidades e os valores atribuídos à educação integral e(m) tempo integral escolar, no âmbito dos *Cadernos Pedagógicos* do PMEd não caminham nessa direção, não “induzindo” ao aprofundamento da consciência da situação problemática e à superação do problema originário, uma vez que o problema da educação, na lógica do PMEd, é reduzido ao tradicionalismo da escola e não “induz” os educadores àquilo que é tarefa da Filosofia da Educação, ou seja, encararem os problemas educacionais em sua complexidade, uma vez que, em relação a essa área:

Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas (SAVIANI, 2004, p. 24).

Se valorar, é, para o autor, não ser indiferente frente ao meio, definido pelo espaço e tempo que o condicionam; frente à natureza; frente ao meio cultural, com contornos históricos específicos, com suas tradições, língua, costumes, crenças; e frente à uma sociedade, com suas instituições próprias, sua vida econômica peculiar, com suas relações

de poder (SAVIANI, 2004) – entendemos que a filosofia da educação, depreendida da política do PMEd, ao reduzir a prática social ao cotidiano, induz, no “educador” e no aluno, uma indiferença no que tange à relação entre esses elementos mencionados. Partimos da concepção do autor, quando ele afirma que a educação deveria tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, intervindo nela e transformando-a.

Entendemos que, num âmbito histórico-crítico, a prática social não pode ser reduzida ao cotidiano, e que os problemas subjacentes a ela não pertencem à ordem imediata. Defendemos, nesse sentido, com Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica, corrente pedagógica contra-hegemônica proposta em 1984¹³⁰, em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. Nesse sentido:

[...] A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo em singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global [...] (SAVIANI, 2013, p. 422).

Tal como proposto pelo autor, a prática social configura-se como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, num movimento de compreender e encaminhar a solução de problemas postos pela prática social, onde se encontram inseridos, igualmente, professores e alunos, e em posições distintas. Mas “a prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte” (GASPARIN, 2012, p. 6). Assim, num momento intermediário do método, Saviani (2013) propõe a problematização, ou seja, a identificação das questões suscitadas pela prática social, com vistas à instrumentação, em que seja possível dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução, viabilizando a cartase, sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2013).

No caso do PMEd, concluímos que as necessidades concretas, que devem determinar os objetivos educacionais, ao serem circunscritas à esfera do cotidiano, forjam objetivos pragmáticos, relativistas e utilitários em relação à educação e(m) tempo integral, bem como voltados para a formação de sujeitos conformados às múltiplas

¹³⁰A partir das primeiras sistematizações ocorridas em 1982 e 1983. Trata-se, respectivamente, do artigo “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, publicado na Revista Ande; o qual, em 1983, foi integrado ao livro Escola e Democracia (SAVIANI, 2013).

possibilidades educativas oferecidas por meio da caridade público-privada. Constatamos que nos *Cadernos*, o trabalho com as diversas áreas é alinhado nessa direção.

A compreensão das contradições que permearam as relações entre as classes e frações dominantes na política de educação integral e (m) tempo integral engendrada a partir do PMEd - entendendo a política de Estado como resultado dessas contradições - bem como a compreensão das vontades coletivas, dos interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos que o *Programa* representa, deixa uma possibilidade para maior aprofundamento, se entendemos a importância de um estudo específico sobre os intelectuais que atuaram na produção dos *Cadernos*, o que não nos foi possível desenvolver. Tal discussão também pode alcançar níveis maiores de abstração, se considerarmos, intelectual e materialmente falando, os grupos envolvidos nas disputas acerca das concepções de educação integral e(m) tempo integral no Brasil. Tal reflexão se baseia no contexto do neoliberalismo de terceira via, que conta com a integração orgânica de segmentos da classe trabalhadora, já apassivados, à formulação dos organismos internacionais, inclusive integrando a aparelhagem estatal, num processo de conciliação de classe¹³¹.

Apesar de não ter sido possível nos aprofundar nessa discussão, apenas enunciá-la, nossa posição político-pedagógica, em todo o trabalho, se circunscreve àquela subjacente aos referenciais teóricos-metodológicos afeitos ao Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO, que vem, desde os anos 1990, trabalhando com a temática no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Não desconsiderando as disputas, dentro do próprio grupo, defendemos que é a partir do modelo “escolas de tempo integral”, tal como discutido por Ana Maria Cavaliere (2009) - professora aposentada da UFRJ e integrante do NEEPHI/UNIRIO - que podemos pensar na possibilidade de uma educação fundamentada no trabalho com os conhecimentos sócio historicamente construídos, tendo em vista as especificidades da educação escolar, assim como defendido por Lígia Martha Coelho (2011) - professora aposentada da UNIRIO, fundadora e coordenadora do NEEPHI/UNIRIO - a contrapelo da concepção empresarial de educação integral e(m) tempo integral, analisada criticamente por Bruno Adriano Rodrigues da Silva (2017), professor da UNIRIO e integrante do NEEPHI.

Importante demarcar especificamente esse aspecto porque a análise dos *Cadernos Pedagógicos* revelou que, na direção do modelo “aluno em tempo integral”¹³²,

¹³¹(NEVES, *et al*, 2015).

¹³²(CAVALIERE, 2009).

encontramos, em consonância com elementos presentes em orientações do BIRD, do BID e da UNESCO, uma proposta de educação ancorada na territorialidade e na intersectorialidade, as quais, em detrimento de apresentar bases fecundas para o trabalho com a multidimensionalidade da formação humana, caminha na direção, não do combate, mas da administração da pobreza, cuja concepção de multidimensionalidade legitima a interversão da caridade público-privada. Defendemos que tal é o mito da integralidade formativa, uma vez que, nesse sentido, ocorre o esvaziamento do trabalho com esse conhecimento sócio historicamente construído e sobrevive a banalização da estrutura física da escola, pedagógica e didática para a sua consecução, uma vez que, nessa lógica, mais importa o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a conformação social, sob a máscara de uma educação integral e(m) tempo integral que precisa romper com o tradicionalismo da escola.

É relevante destacar esse discurso porque, nesse sentido, a administração da pobreza parece ser uma questão de métodos e méritos. Tal como proposta, a educação em pauta, ao se apresentar como mais uma “oportunidade”, se põe como aproveitável por mérito dos sujeitos, os quais, caso contrário, devem se conformar com sua situação social. Nesse sentido, a busca pelos significados sociais que tal política busca construir, bem como a lógica que elege para presidir suas propostas e regulamentações, verificando os métodos, os processos e procedimentos que se sistematizam, nos permitiu delinear nossa tese, entendendo que o PMEd propõe uma educação ampla na aparência, educação essa que supostamente considera a multidimensionalidade humana - tal é o *mito da integralidade formativa*, que funciona como uma “camomila dos excluídos”, incluídos em *Mais Educação*. Tal educação é posta como alcançável por uma questão de método, “méritos”, processos e procedimentos, a partir de uma construção discursiva que ‘redesenha significados, transformando-os em ‘sentidos’ amalgamados ao projeto de sociedade contemporânea, que é ‘caro’ ao capitalismo, articulando a aprendizagem a partir de uma visão romântica de ser humano, da sociedade, de educação e de escola e, portanto, desprovida de sua situação histórico-social.

Seguimos no desenho da tese quando identificamos que a proposta de “estratégias metodológicas diferenciadas”, qual seja, por meio de projetos, ou com base na “Pedagogia da Pergunta”¹³³ ou na “Pedagogia do Sucesso”¹³⁴, numa confusão entre metodologia e concepção pedagógica e num movimento de crítica à Pedagogia Tradicional, carrega, em

¹³³(BRASIL, [201-lj).

¹³⁴(BRASIL, [201-c).

seu bojo, a relativização - epistemologicamente e culturalmente, do trabalho (voluntário) com o conhecimento, e circunscreve-se ao utilitarismo, numa perspectiva pragmática de valorização do cotidiano e da resolução, melhor dizendo, da administração de seus “problemas”, sendo estes descontextualizados da prática social global e, por isso, tendo sua solução associada a uma questão de método. Vale dizer, métodos amalgamados por sujeitos, instituições e setores sem, necessariamente, formação pedagógica para tanto. O que parece importar é a provocação da sensação de inclusão, de oportunidade e autonomia, rumo ao “ataque” às carências culturais e à falta de voz, poder e segurança, com a ajuda dos postos como “novos colonizadores”¹³⁵, cujos métodos não precisam ser justificados racionalmente e nem contribuir para as abstrações¹³⁶, coisas tidas como muito tradicionais. Com isso, dos educadores é subtraída a capacidade de decisões pedagógicas frente aos objetivos sociopolíticos em uma sociedade marcada por antagonismos e que, portanto, não prescinde de decisões pedagogicamente fundamentadas.

Uma vez considerando que a educação não responde, mecanicamente, às demandas do cotidiano, e, claro, nem às demandas das classes hegemônicas, são necessárias intervenções metodológicas que profiram sentido histórico-social às escolhas e às decisões pedagógicas. Para os problemas do cotidiano, entendemos serem necessárias explicações históricas, ao invés da romântica proposta de “soluções locais para questão gerais”¹³⁷, até porque tais soluções não passariam de meras ilusões conformadoras, considerando a estrutura social em que nos encontramos.

Entendemos que a explicação materialista para as questões identitárias, ao contrário de negligenciar as diferenças culturais, podem ser o caminho para “libertar a cultura dos grilhões da mercantilização” (WOOD, 1995, p. 125), especialmente em tempos de sobreposição da função ideológica - aquela afeita à expressão de interesses - sob a gnosiológica - relativa ao conhecimento da realidade - “no empreendimento científico” em tempos de aprofundamento da conversão da ciência em força produtiva e “elemento potenciador da geração de mais-valia” (SAVIANI, 2007b, p.33).

Nesse contexto, o caminho percorrido - no sentido da discussão dos aspectos pedagógicos das Pedagogias do Aprender a Aprender¹³⁸ e das concepções pedagógicas

¹³⁵(FREITAS, 2014).

¹³⁶(DUARTE 2006).

¹³⁷(COELHO, GHILLARDUCCI E MÓL, 2019).

¹³⁸(DUARTE, 2001; SAVIANI 2007b).

contemporâneas¹³⁹ - foi importante para a análise dos aspectos pedagógicos do PMEd, em relação às concepções pedagógicas hegemônicas, fugindo da compreensão, afeita à imediaticidade, de uma proposta inovadora do “novo milênio”. Nesse caminhar, foi possível compreender os interesses políticos e materiais imbuídos: na supervalorização das aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, secundarizando a aprendizagem com outros indivíduos, em especial com o professor; na aprendizagem de métodos e descobertas pelos alunos, ao invés dos conhecimentos vindos de outrem; no interesse do aluno como ponto de partida do processo de conhecimento; e na educação para preparação (adaptação?) do aluno para a sociedade dinâmica. Nesse percurso, compreendemos que os aspectos do neoprodutivismo, do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo¹⁴⁰, presentes no PMEd - tendo em vista a formação de sujeitos dinâmicos para a sociedade em mudanças, não por meio de conhecimentos, mas do aprender a aprender habilidades e atitudes socioemocionais para lidar com as situações novas -, guardam coerência com a função da escola imputada pelas PDMs.

Essa proposta pedagógica difunde a ideia de que reside na escola a sua crise e reside nos métodos, sob a “sua responsabilidade”, a solução da crise. Mas, é possível que sujeitos que ocupam um lugar de subordinação na estrutura social, vítimas de exploração e opressão, por isso, não ativos, se tornem ativos e pensantes na escola, capazes de transformar sua realidade? A proposta de aproximação da realidade é tão enfatizada e, contraditoriamente, a escola é posta tão alienada à estrutura social!

E é preciso ter em conta que essa proposta de educação “fluída, integral, diferenciada, inovadora”, que busca consenso por meio de aspectos neoprodutivistas, neoconstrutivistas e neoescolanovistas, num movimento de “aprender a aprender” em consonância com as ilusões da sociedade do conhecimento, é acrescida de elementos neotecnicistas, numa dimensão consensual, devido ao apreço social aos bons resultados da aprendizagem, e coercitiva, uma vez que o PDE, no seio do qual o PMEd é ação de apoio, é circunscrito pelo IDEB, cujo baixo índice foi um dos critérios norteadores da escolha das escolas e dos alunos a serem contemplados pelo *Programa*, elencando, inclusive, o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico como o único obrigatório.

Já no caminho de concluir, apontando o que revelam os rumos da política de educação integral e(m) tempo integral no Brasil, ressaltamos que, já depois da educação e(m) tempo integral ter sido posta como meta no *Plano Nacional de Educação* (PNE),

¹³⁹(SAVIANI, 2005; 2007b).

¹⁴⁰SAVIANI (2013).

por meio da Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), com a intenção de “oferecer educação em tempo integral¹⁴¹ em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos¹⁴² (as) da educação básica” até 2024, temos a interrupção no repasse dos recursos para o *Programa*, mais especificamente a partir de 2014.

Não por coincidência é que, em 2015, o jornal eletrônico “O Estadão” publicou uma matéria sobre pesquisa da Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial¹⁴³, que constatou que o PMEd não estava gerando a melhora das notas dos estudantes, em especial na disciplina de matemática, apesar de na matéria constar que “existe reconhecimento da eficácia do programa na ampliação de repertório sociocultural de alunos”. A reportagem ainda identifica que as interrupções nos repasses aos municípios e Estados estava sendo uma das dificuldades na implementação das ações planejadas.

Como resposta a esta pesquisa, ainda na referida matéria o MEC divulgou uma nota informando que o novo ministro da Educação, na ocasião Aloizio Mercadante¹⁴⁴, elencou, como uma de suas prioridades, a revisão do *Programa Mais Educação*, priorizando os conteúdos, especialmente no que tange à melhoria do aprendizado em Português e Matemática. Com o golpe que destituiu o mandato presidencial de Dilma Rousseff, o MEC ficou sob responsabilidade de José Mendonça Filho e, a partir desta gestão, a proposta de política pública de ampliação da jornada escolar brasileira foi remodelada, rumo ao “*Programa Novo Mais Educação*”, em consonância com a proposta de Mercadante na resposta à pesquisa do Itaú Social e Banco Mundial.

É nesse contexto de redirecionamento do PMEd que o *Programa Novo Mais Educação* (PNME) foi instituído pela Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016), no seio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com o intuito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Para isso, buscou a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga

¹⁴¹Aquela em que os estudantes passam 7h horas ou mais, diariamente, na escola ou sob sua responsabilidade (BRASIL, 2014).

¹⁴²Prioritariamente para as comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

¹⁴³Pesquisa da Fundação Itaú Social em parceria com o Banco Mundial, referente ao PME, apresentada no 12º Seminário Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, *Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo*. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_Semin%C3%A1rioFinal_20151009.pdf Acesso em: out. 2018.

¹⁴⁴Que esteve no Ministério no período de 05 de outubro de 2015 até 11 de maio de 2016.

horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016), “otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola”.

Localizamos na situação, não um rompimento com a proposta do PMed, mas um redirecionamento. Como vimos, tanto a educação integral fluída e diferenciada, quanto a educação que induz maior desempenho escolar, constituem mecanismos para a administração da pobreza, seja de forma consensual ou coercitiva, mas de acordo com os movimentos, as disputas, as contradições e mediações no âmbito do Estado Ampliado, bem como os redirecionamentos na conjuntura internacional. Nesse sentido, determinadas concepções pedagógicas alçam hegemonia no contexto desse redirecionamento, tendo em vista a “indução” de práticas educativas a partir da forma como a educação é compreendida e teorizada.

Todavia, é preciso ter em conta que, a depender das forças sociais em disputa na sociedade civil e amalgamadas no aparelho de Estado, ou seja, a depender do “contexto”, o desenho das políticas públicas podem contar com maiores ou menores concessões, de forma que muitas delas constituem alvo de reivindicações das camadas trabalhadoras e dos intelectuais afeitos a elas, inclusive porque, buscando legitimação de seu projeto de sociabilidade, há a cooptação de alguns deles por parte dos grupos hegemônicos. Nesse sentido é que o trabalho aqui desenvolvido, na busca de ir além da “letra” e das “linhas” das leis e dos documentos normativos e pedagógicos estudados localizou tal “espírito” nas suas entrelinhas, um “espírito”¹⁴⁵ fruto das contradições e disputas que permeiam a sociedade, forjando, a partir disso, métodos, processo e procedimentos que procuram cimentar, dialeticamente no movimento histórico.

É preciso ressaltar, contudo, que o trabalho aqui em pauta, reduzindo-se aos âmbitos da filosofia da educação e da teoria, pôde analisá-los no sentido em que pretendem “induzir” a prática, uma vez que nossa pesquisa não alcançou essa dimensão. Ainda é preciso considerar as contradições, não apenas da proposta da política, mas principalmente as reveladas pela prática, evidenciando não só as “interdições, redirecionamentos, conforme os interesses políticos, econômicos, e o universo simbólico-cultural instituídos pelos poderes locais” (SILVA; SILVA, 2014, p. 3), como também a dinamicidade e os movimentos afeitos à escola, tendo em conta os sujeitos que, diariamente, vivenciam e resistem às políticas.

¹⁴⁵Tais expressões entre aspas no parágrafo, são preconizadas por Saviani (2004) quando desuaproposta para a análise crítica da organização escolar brasileira.

Também é preciso considerar que nos parece que, àquela conjuntura, a concessão burguesa ainda amalgamava as políticas de administração da pobreza, com elementos que traziam possibilidades para milhares de crianças e jovens imersos em situações deletérias, conjuntura diferente da atual¹⁴⁶, nesse período de trevas.

Mas, é diante das possibilidades de lutas e disputas no âmbito da sociedade civil, que, com Gramsci caminhamos, pessimistas na razão, mas otimistas na vontade.

¹⁴⁶“Com a composição atual do governo Bolsonaro e de seus núcleos de poder [...], há uma certa convergência [...], no plano econômico, a respeito dos efeitos positivos do liberalismo econômico, da redução do Estado e da globalização”. Assim, “o mercado também seria a instituição mais eficiente e o Estado a fonte original da corrupção e do atraso econômico brasileiro”. O autor esclarece, porém, que o governo “adota como estratégia econômica o liberalismo, ao mesmo tempo que segue em outros campos os valores e ideias da extrema direita americana que tem como principal inimigo o próprio neoliberalismo progressista” (PINTO, 2019, p. 27). Disponível em: https://www.ie.ufjf.br/images/IE/TDS/2019/TD_IE_006_2019_PINTO.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. 352p.

ANDERSON, P. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARGOLLO, J. Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE): Regime de colaboração de 'novo' tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de Educação sob a direção do empresariado brasileiro. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRJ, 2015. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/resumo-dissertacao-juliana-argollo-silva/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ARGOLLO S., J.; MOTTA, V. C. Arranjos de Desenvolvimento de Educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXIV, p. 2-132, 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-719215657.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Marco de referencia para la accion del Banco em los programas de modernización del Estado y fortalecimiento de la sociedade civil**. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC, 10 de marzo de 2000. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Marco-de-referencia-para-la-acci%C3%B3n-del-Banco-en-los-programas-de-modernizaci%C3%B3n-del-Estado-y-fortalecimiento-de-la-sociedad-civil.pdf>. Acesso em 13 dez. 2020.

_____. **Los Objectivos de desarrollo del milênio en América Latina y el Caribe**: retos, acciones y compromisos. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC, Enero de 2004. Disponível em: <https://www.cepal.org/mdg/docs/iadbpublicdoc.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BIRD. Banco Mundial. **Brasil Justo Competitivo Sustentável**: contribuições para Debate. Washington (Estados Unidos), dezembro de 2002. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/872061468227650321/pdf/446520BR0Visao1Box0327407B01PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva** (preparado para as reuniões Anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional). Outubro de 2004. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp->

[content/uploads/2012/03/WOLFENSON-DesenvolvimentoPobreza.pdf](#). Acesso em: 13 dez. 2020.

_____ **Do Confronto à Colaboração:** *relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil*. Junho de 2000b. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/geac/porta/wp-content/uploads/2012/03/GARRISON-ConfrontoColaboracao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____ **Estratégia de Assistência ao País:** *EAP para 2004-2007*. Washington (Estados Unidos), dezembro de 2003. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/geac/porta/wp-content/uploads/2012/03/BIRD-EstratCAS2004-7.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____ **Luta contra a pobreza:** relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Banco Mundial, Washington, DC, setembro de 2000a. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/927161468164645652/pdf/226840PORTUGUE1za20001200101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____ **O Combate à Pobreza no Brasil:** *Relatório sobre Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução da Pobreza Urbana* (volume 1: resumo relatório), 2001. Disponível em: http://r1.ufrj.br/geac/porta/wp-content/uploads/2012/03/Combate_pobreza_urbana.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007b. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3172-decreto-n%C2%BA-6253-de-13-de-novembro-de-2007>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=Io%20Fica%20aprovado%20o,Art. Acesso em: 13 dez. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. 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. 2007c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.494&text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**: cartilha caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8194&Itemid=. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação** - Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. 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 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12985&Itemid=. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: 1. **Acompanhamento Pedagógico**, SECAD/MEC, [201-]a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Alfabetização e Letramento**, SECAD/MEC, [201-]b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Comunicação e Uso de Mídias**, SECAD/MEC, [201-]c. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Cultura e Artes**, SECAD/MEC, [201-]d. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Cultura Digital**, SECAD/MEC, [201-]e. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Direitos Humanos**, SECAD/MEC, [201-]f. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Educação Ambiental**, SECAD/MEC, [201-]g. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Educação Econômica**, SECAD/MEC, [201-]h. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Esporte e Lazer**, SECAD/MEC, [201-]i. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Investigação no Campos das Ciências da Natureza**. SECAD/MEC, [201-]j. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. MEC. Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação: **Promoção da Saúde**. SECAD/MEC, [201-]l. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento – Brasília: Ipea, 2004. 96p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/relatorio%20de%20acompanhamento%20dos%20odm%202004.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento / coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. – Brasília: Ipea: MP, SPI, 2007f. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/terceirorelatorionaciona lodm.pdf>. Acesso em: 13. dez. 2020.

_____. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento – Brasília: Ipea, 2010b. 184p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/100408_relatorioodm.pdf. Acesso: 13 dez. 2020.

UNESCO. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. **Documento Final Plano Internacional de Implementação**.

Brasília/DF: OREALC, UNESCO, maio de 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/saraa%20mo/Downloads/UNESCO%20-%20D%C3%A9cada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20para%20um%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20-%202005%20-2014%20.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Escritório da UNESCO em Brasília, Brasil; Conselho Nacional de Secretárias Educacionais; Ação Educativa (Brasil); Fundação Ford (EUA), 2001. 36 p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducaoparatososocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRUM, Maria Lúcia Teixeira. **A teoria social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógicas**. 106 fl. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3198/1/BRUM%2C%20Mara%20Lucia%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARDOSO, M. L. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 1995. 12 p. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.25-66. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARINHATO, P. H. S. Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora** (UNESP. Marília), v. 03, p. 37-46, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 225-242.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23934/16907>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CENPEC. **Cadernos CENPEC, Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CHESNAIS, François. Tradução de Catherine Marie Mathieu. A globalização e o curso do capitalismo de fim de século. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 5, 1995. p. 1-30.

_____. **A Mundialização do Capital**. São Paulo/SP: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COAN, Marival. Educação para o Empreendedorismo como Slogan do Capital. In: Eneida Oto Shiroma ; EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª. ed. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2014. 288p. p.141-172.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. v. 1, p. 181-198.

COELHO, L. M. C. C.; GUILARDUCCI, R. M.; MÓL, S. C. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: soluções locais para questões gerais? **Educação e Políticas em Debate**, v. 8, p. 344-360, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48699>. Acesso em: 13 nov. 2020.

COSTA, R. Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006). In: 37ª Reunião nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3965.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

COUTINHO, C. N. Estado Brasileiro: gênese, crises e alternativas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006a. p.173-200.

_____. Intervenções: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006b. 191 p.

DA ROS, S. Z. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva** (Erexim), Florianópolis/SC, v. 1, n.22, p. 139-155, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10747>. Acesso em: 13 dez.2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 35-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/03.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernismo e decadência ideológica. In: Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton. (Org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 01, p. 51-63. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DUARTE, N. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 32, p. 607-618, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 21, p. 75-87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643371>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, Lígia. Márcia; Duarte, Newton. (Org.). **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 33-49. Disponível em: <http://marcusgarcia.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Refer%C3%A2ncia-O-debate-contempor%C3%A2neo-das-teorias-pedag%C3%B3gicas.pdf> . Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Relações Entre Ontologia e Epistemologia e A Reflexão Filosófica Sobre O Trabalho Educativo. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 29, p. 99-116, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>. Acesso 13 dez. 2020.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** - Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 116p.

EVANGELISTA, O.; MARCONDES, M. C.; SHIROMA E. O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: EVANGELISTA, O.; MARCONDES, M. C. de; OTO, S. E. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 53-86.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na natureza da educação básica no Brasil. In: Neves, L.M.W.; MARTINS, A. S. (Org.). **Educação básica: tragédia anunciada?**. 1ed.São Paulo: Xamã, 2015, v. p. 103-158.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaios de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5 ed. rev – São Paulo: Global, 2008. 127 p.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 10. ed. CAMPINAS: PAPIRUS, 1995. v. 1. 288p.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, 2014. p. 1085-1114. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 240 p.

_____. **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 9ª. ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2009. v. ----. 260p

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

FUKUYAMA, F. **Confiança**: valores sociais & criação de prosperidade. Lisboa: Gradiva, 1996. 455 p.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1. 190p

GENTILI, P. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de Final de Século. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. 76-92.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2001. 190 p.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, p. 7-167, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. (v. 2)

_____. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 5. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/Civilização Brasileira, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios Teórico Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 1ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, v. 1, p. 55-92.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: VALDENIZA, M. L. B. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-308.

_____. Pedagogia e pedagogos, para que? 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. v. 1. 208p

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2020.

LIMA, K. Capitalismo dependente e contra-revolução prolongada: a contribuição de Florestan Fernandes para a análise do Brasil nos anos de neoliberalismo. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 36, p. 09-21, 2005. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/8cf5504b5f42267a3ac559a740d6b30f_1547841114.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

LIMA, K.; MARTINS, A. Pressupostos, princípios e estratégias da nova pedagogia da

hegemonia. In: Lucia Neves. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-68.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria cultural em tempos pós-modernos**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2003. 111p

MARTINS, A. S. "Todos pela Educação": O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: 31ª **Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela ampliação da jornada escolar no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 13, p. 84-100, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/artic le/download/2436/1273>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MELO, A. A. S.; MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. (Org.). **Educação básica: tragédia anunciada?**. 01ed. São Paulo: Xamã, 2015, v. 01, p. 23-44.

MENDES, J. M. O Banco Mundial e a Construção Política-intelectual de Combate à pobreza. **Topoi**, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 260-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v11n21/2237-101X-topoi-11-21-00260.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, p. 27-43, 2014. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/artic le/view/35>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MÓL, S. C. **Programa Mais Educação: mais de qual educação?** 185 fl. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/porta l2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Saraa%20Cesar%20Mol.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MOLL, J.; LECLERC, G. F. E. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 291-304, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/306/476>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOTTA, V. C. da.; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & sociedade**, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOTTA, V. C. Capital Social: solução para os males do capitalismo mundializado? **Boletim Técnico do SENAC**, v. 34, p. 26-43, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/36>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040798.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Educação como caminho, mas qual?** Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública?. In: BERTUSSI, G. T.; e OURIQUES, N. D. (Org.). Anuário Educativo Brasileiro; visão retrospectiva. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. p. 123-148

_____. Gerar capital social: tarefa da educação periférica? segundo Banco Mundial. In: VI Seminário do Trabalho. **TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO** Universidade Estadual de São Paulo (UNESP Marília), 2008, Marília. **Anais do VI Seminário do Trabalho. TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO**, 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/vaniacardosdamotta.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 549-571, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. 310p.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. v. 1. 64p.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Pedagogia da hegemonia - estratégias do capital para educar o consenso**. 1ed.São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005, v. 1, p. 85-126.

NEVES, L. M. W.; LIMA, J. C. F. **Apresentação do livro Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, v. p. 11-23.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais do século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, p. 97-111, 2010.

NEVES, L. M. W.; SANTANNA, R. S. Introdução: **Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. 1ed.São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005, v. 1, p. 19-39.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Niterói: DP et Alii, 2009.v. 1, p. 13-20.

PAULANI, Leda. Maria. O projeto Neoliberal para a sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. V. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006, v. p. 67-107. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna**. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 2002. 260 p.

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos em saúde. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ;

EPSJV/Fiocruz, 2010. v. 1. 290p. Disponível em:
<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1148.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SALOME, J. S. Educação, Arte e Formação Humana: reflexões sobre a educação estética na escola. In: XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização, 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel, 2013. v. 1. p. 1-11.

SANTOS, T. L. A. dos. **Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. 2010b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/thiago_luiz_alves_dos_santos.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. p.174-194.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HISTEDBR. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 13 dez. 2010.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. 262p.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições (Unicamp)*, v. 18, p. 15-27, 2007a. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1985. 104p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. v. 1. 503p.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 21, p. 13, 2007b. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. 110p.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1ed.São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 222-248.

SILVA, B. A. R. A predominância da vertente -alunos em tempo integral- nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227170.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 275 fls. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf> . Acesso em: 13 dez. 2020.

SILVA, J. A. de A. da.; SILVA, K. N. P. A hegemonia ás avessas no programa mais educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 701-720, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300004&script=sci_abstract&tng=pt. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Educação integral no brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1. 202p.

STRASBURG, Q. R. **O Programa Mais Educação na Arena da Prática**: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS. 140 fl. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4704>. Acesso em: 13 dez. 2020.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação** (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006.
Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>.
Acesso em: 13 dez. 2020.

VIEIRA, N. S. A ampliação do tempo escolar no Brasil e as parcerias público - privadas: a hegemonia do centro de educação, cultura e ação comunitária. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017, João Pessoa. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. João Pessoa: ANPAE, 2017. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

VIEIRA, N. S; LAMOSA, R. A. A pedagogia política do capital financeiro: educação ambiental, parceria público-privada e trabalho voluntário. 2017, Juiz de Fora, Minas Gerais. In: IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. In: Anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora, 2017, p. 1-9. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0228.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

WOOD, E. M. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, Campinas, Unicamp, p. 118-129, 1995.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: Evangelista, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 245-282.