

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAYLLA SOARES PAIXÃO

**CLASSE SOCIAL, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CENPEC PARA A (RE)ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Juiz de Fora
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAYLLA SOARES PAIXÃO

**CLASSE SOCIAL, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CENPEC PARA A (RE)ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campo "Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional", da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Silva Martins

Juiz de Fora
2016

Dedico este trabalho aos colegas de profissão – trabalhadores em educação – e a todos aqueles que lutam pela efetivação de uma educação crítica e emancipadora que seja capaz de transformar a realidade concreta.

“A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Eduardo Galeano, 1993

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão esperado e importante, gostaria de agradecer a todos aqueles que torceram e contribuíram para a realização da pesquisa. Vocês foram essenciais para a minha vitória ao longo da caminhada!

Agradeço a Deus pela conquista e por iluminar os meus caminhos, fazendo-me acreditar que sempre é possível alcançar os objetivos e os sonhos. Graças ao senhor foi que cheguei até aqui, sem a sua luz divina isso não seria possível!

Ao meu orientador André Silva Martins, por contribuir significativamente em minha formação acadêmica e pessoal. Obrigada por me ensinar tanto sobre a pesquisa científica, pelas orientações, que, sem dúvidas, foram essenciais para o sucesso deste trabalho, e por me acalmar naqueles momentos de ansiedade (foram muitos!). Você é um modelo de profissional da educação a ser seguido para mim: humano, ético e crítico!

Ao professor Dilenio Dustan de Lucas Souza, pela participação em minha formação acadêmica e por contribuir muito para a construção desta pesquisa. Obrigada pelo carinho e pela disponibilidade em participar da banca.

À gentil professora Antonia Almeida Silva, pelas ricas contribuições na banca de qualificação e pelas indicações de leituras que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por me acolher e pela disponibilidade em participar da banca.

À minha guerreira Mãe, Márcia, que é a fonte renovadora da minha vida. Obrigada por incentivar os meus sonhos, abraçar as minhas causas e pelo amor incondicional. Também não posso deixar de agradecer os “mimos de mãe” – comida gostosa e guloseimas – realizados durante as pausas nos estudos. Você é tudo pra mim! Te amo!

Ao meu padrasto José Geraldo Carvalho, que, com seu jeito particular, sempre me amou muito e apoiava todas as minhas decisões. Obrigada pelo carinho de sempre. Você é como um pai para mim. Te amo!

Ao meu pai Valdemiro Paixão, que é um exemplo de ser humano e profissional da educação: dedicado, íntegro e batalhador. A sua experiência na docência foi fundamental para a escolha da minha profissão. Agradeço também pelos conselhos sábios e por acalmar o meu coração nas horas mais complicadas. Te amo!

À minha tão amada tia/madrinha, Marcy, uma pessoa maravilhosa que nunca desanima diante das dificuldades e me estimula a superar os obstáculos. Com sua calma e serenidade, sempre está presente na minha vida trazendo paz. Te amo!

Ao meu noivo, Diego, pelas palavras de carinho proferidas, por me consolar nos momentos difíceis e pela dedicação de sempre. O nosso amor renova as minhas energias e me faz alçar vãos cada vez maiores. Obrigada por me incentivar desde o início em que decidi fazer o Mestrado, esta vitória é nossa! Te amo muito!

À minha família em geral. Aos meus tios, tias, primos e primas queridos. Cada um de vocês é uma parte de mim e agradeço sempre a Deus por ter pessoas tão boas e abençoadas ao meu redor. Amo cada um de uma forma diferente, mas com a mesma intensidade. Vocês são a minha base!

À “Família Buscapé”, que sempre me acolheu muito bem todos os finais de semana. Obrigada pelos almoços de domingo, eram momentos de alegria e descontração importantes que davam força para continuar a escrita da dissertação. Vocês são como uma segunda família para mim!

À amiga Thayene, minha companheira de luta e de vida com quem divido todos os anseios e expectativas. Agradeço pelas discussões, debates e estudo coletivo. Obrigada também por sempre me ouvir e apoiar quando necessito. Sua amizade é muito importante para mim!

Às amigas “da faculdade” que são para a vida toda: Daniele, Jordana, Vanessa Campos e Vanessa Moraes. Obrigada pelos momentos de prazer, pelas risadas e por cada palavra de carinho proferida. Vocês são imprescindíveis na minha vida. Amo todas vocês!

Às amigas Isabela, Flávia e Laísa que conheço desde o Ensino Fundamental. Vocês são a prova da amizade verdadeira, pois mesmo com vidas totalmente diferentes, estamos sempre unidas. Obrigada pelo carinho de sempre. Amo todas vocês!

Aos amigos do “BES”, pela amizade e companheirismo de sempre. Os churrascos e as saídas casuais foram imprescindíveis para a minha distração e alegria, corroborando positivamente para a construção deste estudo. Amo vocês!

À minha turma de mestrado, pelas excelentes discussões que tiveram uma importância ímpar na minha formação acadêmica.

Aos colegas do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC): Lúcia, Luiziane, Renata, Camila, Paula Carpanez, Leonardo, Cadu, Jéssica, Ondina, Isabela, Vanuza, Gisele, Léo, Daniel e Luigi. Vocês me proporcionaram grandes momentos de reflexões e contribuíram muito para a dissertação. Aprendi muito com vocês!

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, torceram por mim. Meus sinceros agradecimentos!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01: Imagem digitalizada pela autora: CENPEC, 1994, p.4	105
Ilustração 02: Imagem digitalizada pela autora : CENPEC, 1994, p. 30	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Documentos selecionados para a análise documental	112
Quadro 02: Programa Jovens Urbanos Edição 2015	153
Quadro 03: Programa Jovens Urbanos Edição 2015	154
Quadro 04: Assessoria em Educação Integral Edição 2015	155
Quadro 05: Guia Políticas de Educação Integral Edição 2015	157
Quadro 06: Levantamento das iniciativas desenvolvidas pelo Prêmio Itaú-Unicef (1995-2015).....	159

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BM - Banco Mundial

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEBs - Conferências Brasileiras de Educação

CEFAM - Centros de Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CNI - Conferência Nacional das Indústrias

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONGEMAS - Colegiado Nacional de Gestores de Assistência Social

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FIS - Fundação Itaú Social

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP- Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

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

GIFE- Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

GQT - Gestão da Qualidade Total

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA - Luiz Inácio Lula da Silva

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEBAS - Necessidades Básicas da Aprendizagem

NETEC - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação

ONGs - Organizações não Governamentais

PBQP - Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PNE - Plano Nacional de Educação

PLE - Programa de Leitura e Escrita

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PUC - Pontifícia Universidade Católica

PT - Partido dos Trabalhadores

RSE – Responsabilidade Social Empresarial

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TCH - Teoria do Capital Humano

TPE - Todos pela Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

Este estudo busca analisar o projeto de educação integral conduzido pelo CENPEC na realidade educacional pública brasileira. As questões norteadoras da pesquisa são as seguintes: Em que consiste a formulação de educação integral do CENPEC para a educação escolar pública brasileira? Como o CENPEC difunde tal formulação? O objetivo geral foi assim delineado: analisar as formulações políticas e pedagógicas do CENPEC sobre educação integral para a escola pública brasileira. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar a concepção pedagógica que fundamenta as formulações do CENPEC sobre educação integral; identificar e analisar as possíveis estratégias políticas de difusão de tais formulações no campo educacional. Para responder as questões norteadoras e os objetivos, realizamos uma pesquisa documental referenciada no materialismo histórico. O corpus documental envolveu documentos autorais e/ou que contaram com a participação do CENPEC em sua elaboração. Foram analisadas quinze publicações a partir de três categorias de pesquisa, quais sejam: (1) “Projeto de Educação Escolar”; (2) “Trabalho Educativo”; e (3) Redes de Articulação Política. No primeiro capítulo, empreendemos a discussão sobre a dialética entre classe social e educação, fato que nos possibilitou definir as categorias de análise. No segundo, discutimos sobre as reformas educativas coordenadas pelos empresários no interior da “mundialização da educação”, evidenciando os princípios e os eixos das reformas. No terceiro, buscamos identificar como a temática educação integral foi conduzida no período de 1985 a 2015, considerando o posicionamento do CENPEC. No quarto, falamos especificamente sobre o CENPEC, considerando a trajetória de sua fundadora e a trajetória do organismo no campo da educação escolar. No quinto, realizamos a exposição dos resultados de análise sobre o projeto de educação integral do CENPEC com base nas três categorias. Em síntese, a pesquisa revela que o projeto de educação integral do CENPEC vai ao encontro dos princípios e eixos contidos nas reformas educacionais neoliberais. O CENPEC também busca redefinir a responsabilidade pelo trabalho educativo e passa a difundir orientações pedagógicas pragmáticas que secundarizam o papel do conhecimento sistematizado. Para afirmar o seu projeto de educação integral, o CENPEC estabelece conexões políticas com organizações da sociedade civil e instâncias da aparelhagem estatal, aumentando as chances de legitimar as suas expectativas e valores na formação humana dos filhos da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: CENPEC. EMPRESARIADO. PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. TERCEIRA VIA.

Dissertation Title: **SOCIAL CLASS, HEGEMONY AND EDUCATION: AN ANALYSIS OF CENPEC'S FULL TIME EDUCATIONAL PROJECT FOR THE REORGANIZATION OF PUBLIC SCHOOLS**

Student : Thaylla Soares Paixão

Advisor: André Silva Martins

ABSTRACT

This study aims at analyzing the educational project carried out by CENPEC in the reality of Brazilian public education. The research's guiding questions are the following: in what consists the formulation of CENPEC's full-time education for the Brazilian public scholarly education? How is such formulation disseminated by CENPEC? The general objective was, thus outlined: to analyze CENPEC's political and pedagogical formulations regarding full-time education for the Brazilian public schools. The specific objectives were: identifying and analyzing the pedagogical conception which grounds the CENPEC's formulations about full-time education; identifying the possible political strategies for the dissemination of these formulations in the educational field. In order to answer the guiding questions and the objectives, we carried out a documental research referenced in historical materialism. The documental corpus involved documents created by us and/or elaborated in partnership with CENPEC. Fifteen publications were analyzed comprehending three research categories, which are: (1) "Scholarly Educational Project"; (2) "Educational Work"; e (3) "Public Articulation Networking". In the first chapter, we raised a discussion about the dialectics between social class and education, a fact which enabled us to define the categories for analysis. In the second, we discussed about the educational reforms coordinated by the entrepreneurs within the "globalization of education", evidencing the principles and articulations of such reforms. In the third chapter, we aimed at identifying how the theme of full-time education was conducted in the period from 1985 to 2015, considering CENPEC's position. In the fourth, when we talk specifically about CENPEC, considering its founder's trajectory and also that of the organization in the educational field. In the fifth chapter, we showed the analysis's results about the CENPEC'S educational project based on three categories. To sum up, the research reveals that CENPEC's educational Project meets the principles and guidelines contained in the neoliberal educational reforms. CENPEC also aims at redefining the responsibility for the educational work and disseminates pedagogical pragmatic orientations which diminishes the role of systematized knowledge. In order to affirm its full-time educational project, CENPEC establishes political connections with civil organizations and state instances, enhancing the chances of legitimating its expectations and values in the humane formation of working-class children.

Key-words: CENPEC. ENTREPRENEURSHIP. FULL-TIME EDUCATIONAL PROJECT. TERCEIRA VIA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO	20
2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A HEGEMONIA EMPRESARIAL	38
2.1. As reformas educacionais e seus princípios	46
2.2. As reformas educacionais e seus eixos estruturantes	51
3. RELAÇÕES DE PODER NO BRASIL E AS FORMULAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA “EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL” ..	56
3.1. A “Educação (de tempo) Integral” nos períodos de governo Collor de Melo, governo Itamar Franco e governos Fernando Henrique Cardoso.	62
3.2. A “Educação (de tempo) Integral” nos períodos de governos Lula da Silva e governo Dilma Rousseff.....	74
4. O CENPEC: DAS ORIGENS ÀS PARTICULARIDADES	95
4.1 A trajetória da fundadora do CENPEC	95
4.2 A trajetória do CENPEC.....	101
5. AS FORMULAÇÕES DO CENPEC SOBRE “EDUCAÇÃO INTEGRAL”	111
5.1 Projeto de Educação Escolar.....	116
5.1.2 A concepção política e pedagógica do projeto de educação escolar do CENPEC	116
5.1.3 As estratégias de ação utilizadas pelo CENPEC para afirmar o seu projeto de educação escolar	130
5.2 Trabalho Educativo.....	139
5.2.1 A concepção acerca do trabalho educativo delineada pelo CENPEC	139
5.2.2 A orientação pedagógica subjacente ao trabalho educativo defendida pelo CENPEC .	143
5.3 Redes de Articulação Política	151
5.3.1 As Redes de Articulação Política formadas nos projetos e iniciativas de educação integral que o CENPEC coordena	152
5.3.2 A Rede integrada por CENPEC e MEC na temática educação integral	160
CONCLUSÕES	167
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula aos esforços de investigação realizados no Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sobre a relação entre empresários e educação. Iniciamos essa apresentação com o breve registro de minha trajetória pessoal e acadêmica, passando, em seguida, para a explicação da escolha do tema, a delimitação dos objetivos do estudo, a apresentação da perspectiva epistemológica e delineamento das especificidades da abordagem metodológica, culminando com uma breve descrição dos capítulos.

Sou filha de trabalhadores. Meu pai é professor de matemática na Educação Básica e vive os efeitos da intensificação e precarização do trabalho para prover o sustento da nossa família. Minha mãe cursou o ensino médio e trabalha como secretária, dividindo-se em dois empregos em exaustivas jornadas.

Meus pais sempre me incentivaram a estudar, enxergando na educação a única alternativa para melhoria de vida. Ao longo da Educação Básica, devido a um dos trabalhos do meu pai, estudei com bolsa num colégio particular em Juiz de Fora e esta experiência foi fundamental, pois além de viabilizar minha formação escolar, propiciou refletir sobre a contradição que marcava a minha história: filha de trabalhadores estudando numa escola particular. Ao longo da trajetória escolar, fui percebendo que vivia algo atípico para situação de filhos de trabalhadores, fato que contribuiu para minhas convicções políticas.

Ao final da Educação Básica, minha opção foi tentar o ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora, especificamente no curso de Pedagogia. Minha paixão pela docência e minhas convicções políticas me ajudaram a delimitar um desafio profissional: ser uma boa professora e poder contribuir para a formação dos estudantes da escola pública.

No segundo período da licenciatura em Pedagogia, vinculei-me ao NETEC, participando de estudos sobre a atuação do empresariado na educação, procurando apreender as implicações desse fenômeno para a formação humana da classe trabalhadora e para a construção de um novo projeto de sociabilidade. Essa participação viabilizou um diferencial na formação, pois, na condição de bolsista de iniciação científica, tive condições de me dedicar à prática da pesquisa e estudos sistemáticos ao lado de estudantes de Pós-Graduação. A experiência despertou o meu interesse pela pós-graduação. Após a conclusão da graduação, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, ingressando no Mestrado no primeiro semestre de 2014.

O meu tema de pesquisa na pós-graduação vincula-se mais especificamente a última investigação (2012-2013) realizada no NETEC, a qual foi intitulada “Projetos empresariais para a Educação Básica: um estudo sobre redes de intervenção política e pedagógica” cujo objetivo era apreender o papel da rede formada pela Fundação Itaú Social -FIS- na Educação Básica, tendo em vista os impactos na política educacional e as concepções pedagógicas contidas em seus projetos. A rede FIS era composta por quatro organizações, quais sejam: (1) Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; (2) União dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME; (3) a própria FIS; e (4) o CENPEC.

Foi a partir de tal pesquisa que tive o primeiro contato com o CENPEC, fato que despertou enorme curiosidade científica, tendo em vista sua organicidade e abrangência na educação pública brasileira. Ao tomar consciência de suas ações, elegemos (eu e meu orientador) essa organização como objeto de estudo em meu trabalho de conclusão de curso, formatado em monografia, o qual permitiu apreender os elementos iniciais. Porém, em função do tempo e da quantidade significativa de dados, foi inviável realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre essa organização. Contudo, nesse estudo (PAIXÃO, 2013), foi possível mapear as linhas de ação, os principais temas de preocupação da entidade e o seu *modus operandi*. Verificamos que o CENPEC não atua isoladamente, ao contrário, prioriza articulações com o Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais e municipais de educação e também com algumas organizações da sociedade civil.

Agora, no Mestrado, optamos por focar uma área temática significativa para o CENPEC e que vem ganhando muito destaque no cenário educacional, principalmente nas políticas educacionais: o que vem sendo denominado de “educação integral”. Acreditamos que este recorte propiciará um aprofundamento minucioso de uma das áreas de atuação do CENPEC. A escolha pelo tema se deve à sua relevância para o campo educacional brasileiro nos anos 2000, algo que pode ser verificado em diferentes formulações.

No âmbito do MEC, o tema ganhou destaque em 2007 com a instituição do Programa Mais Educação, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Para esse órgão da aparelhagem estatal, o Programa visa:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (MEC, 2007b, p.1)

No âmbito da sociedade civil, destacamos duas formulações antagônicas: aquela dos empresários e aquela da classe trabalhadora.

No campo empresarial, o organismo Todos pela Educação -TPE- em articulação com a Fundação Itaú Social vem formulando orientações políticas e pedagógicas sobre o tema. Um exemplo disso foi a criação de um documento recente, em março de 2015, intitulado “Educação Integral - Um caminho para a qualidade e a equidade na Educação pública”. De modo geral, nesse texto, as organizações fazem um diagnóstico da realidade educacional brasileira, discutem sobre a legislação que envolve a “educação integral”¹ e refletem sobre as propostas educacionais acerca do tema e seus elementos constituintes, tais como: financiamento, formação de profissionais da educação, proposta pedagógica, espaço e infraestrutura, participação da comunidade e intersetorialidade.²

No campo dos trabalhadores, identificamos que o tema é objeto de preocupação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Segundo o Secretário de Assuntos Educacionais da entidade:

É um tema que está na pauta dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação na perspectiva de garantir uma educação de qualidade social com tempo integral e jornada exclusiva para os seus profissionais na perspectiva de que a Educação Básica seja oferecida durante todos os dias para que realmente pessoas de 0 a 17 anos de idade tenham o estudo como trabalho da sua vida e é importante esse crescimento. (ARAUJO FILHO, 2010)

Considerando que a “educação (tempo) integral” tornou-se um tema para a educação pública no Brasil e que o CENPEC demonstra uma inserção significativa no campo educacional (PAIXÃO, 2013) elegemos as seguintes questões de estudo: **Em que consiste a formulação de “educação integral” do CENPEC para a educação escolar pública brasileira? Como o CENPEC difunde tal formulação?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar as formulações políticas e pedagógicas do CENPEC sobre “educação integral” para a escola pública brasileira. Os objetivos específicos foram assim descritos:

- Identificar e analisar a concepção pedagógica que fundamenta as formulações do CENPEC sobre “educação integral”.

¹ Segundo Paro (2015), há uma confusão conceitual entre os termos “educação integral” e “educação em tempo integral”.
² Para ter acesso ao documento, ver: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao_integral_um_caminho_para_a_qualidade_e_a_equidade_na_educacao_publica_digital.pdf. Acesso em 24/08/15.

- Identificar e analisar as possíveis estratégias políticas de difusão de tais formulações no campo educacional.

Por ser uma organização ligada ao mundo empresarial, é possível que as formulações sobre “educação integral” do CENPEC traduzam os preceitos históricos defendidos pela classe à qual se vincula com atualizações específicas em função do contexto histórico. É possível também que as estratégias utilizadas para afirmação do projeto de educação envolvam, além dos mecanismos de mobilização e convencimento na sociedade civil, táticas para avançar no âmbito da aparelhagem de Estado nos três níveis de poder (União, Estados e Municípios).

É preciso ter claro que nossa investigação não objetiva realizar julgamento moral ou político da atuação do CENPEC. Nossa intenção é compreender o significado de sua formulação e o impacto de suas ações para a escola pública brasileira, reconhecendo que tal iniciativa se vincula ao plano geral das relações de poder que são travadas entre classes e frações de classes nos processos de hegemonia e contra-hegemonia.

A perspectiva epistemológica que fundamenta nosso estudo é o materialismo histórico dialético. Isso significa que interpretamos os fenômenos sociais não como fatos isolados ou compartimentalizados, mas sim como manifestações que integram e dinamizam a realidade a partir das dinâmicas das relações sociais e das relações de poder. Nesse sentido, essa perspectiva nos orienta no tratamento do conhecimento teórico e dos dados de realidade, bem como na produção das sínteses que emergem da relação teoria e empiria. O materialismo histórico dialético nos permite ultrapassar a contemplação das formas aparentes do fenômeno em estudo para invadir o centro e a dinâmica de sua constituição, superando, assim, o mundo da “pseudoconcreticidade”. (KOSIK, 1976).

Em relação à abordagem metodológica, este estudo se caracteriza enquanto uma pesquisa qualitativa documental, tal como propõe Lakatos e Marconi (1990). Isso significa dizer que documentos de variados meios (relatórios, matérias jornalísticas, planos, programas, leis, etc), principalmente aqueles de autoria do CENPEC, são fontes empíricas (primárias) da pesquisa.

Partimos da compreensão de que trabalhar com documentos requer entendê-los como fruto de práticas sociais e expressão de uma determinada consciência humana no contexto das relações de poder, envolvendo um arranjo de intencionalidades, valores e discursos (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; EVANGELISTA, 2008).

Assim, o papel do pesquisador na pesquisa documental consiste em:

encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2008, p.7).

Isso significa dizer que ao analisarmos os documentos do CENPEC referentes à “educação integral”, torna-se necessário inseri-los na materialidade das relações de poder que caracterizam a nossa sociedade. Assim, devemos ter consciência de que eles expressam uma determinada concepção de mundo e de educação que pode ser apreendida e interpretada criticamente.

Quanto à forma de organização deste trabalho, optamos por estruturá-lo em cinco capítulos. O primeiro capítulo contempla a reflexão teórica acerca da relação classe social e educação e apresenta as categorias selecionadas para interpretação das formulações do CENPEC sobre “educação integral”. O segundo capítulo aborda o processo de “mundialização da educação” e suas implicações nas reformas educacionais ocorridas ao longo de 1990 e início dos anos 2000 para auxiliar na localização política das formulações sobre “educação integral” do CENPEC. O terceiro capítulo analisa aspectos da educação brasileira no período de 1985 a 2015, procurando situar a temática “educação (de tempo) integral” na agenda educacional do país. O capítulo 4 busca elucidar o CENPEC a partir da trajetória de sua fundadora e dos principais projetos realizados pela organização. O capítulo 5 é dedicado a análise dos dados sobre “educação integral” produzidos pelo CENPEC a partir dos pressupostos teóricos e históricos estabelecidos nos capítulos anteriores. Fechamos a exposição apresentando as conclusões obtidas no processo de investigação.

1. CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é analisar a relação entre classe social e educação para o estabelecimento de pressupostos teóricos necessários à análise.

Buscamos também contextualizar essa relação na realidade brasileira, visando situar o CENPEC. Para tanto, recorreremos aos conceitos de “nova pedagogia da hegemonia”, “repolitização da política”, “esquerda para o capital” e “direita para o social”.

Finalizamos o capítulo apresentando as categorias de análise que foram construídas a partir da incursão exploratória na documentação do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), tendo como pressuposto o conceito de classe social e seu relacionamento com a educação.

A educação escolar é uma prática social orientada direta ou indiretamente pelos projetos de sociedade dominantes em um tempo histórico. Sendo assim, ela não é neutra ou isenta de valores, mas expressa as expectativas, os interesses e as formulações acerca da formação humana requerida pelas diferentes classes sociais em luta.

Considerando que a sociedade capitalista é dividida em classes e frações de classes antagônicas, verifica-se, segundo Neves (1994), que a educação escolar pode assumir funções distintas: estar a serviço da classe empresarial para assegurar as relações de dominação ou estar vinculada aos interesses emancipatórios de frações da classe trabalhadora.

A efetividade da primeira ou da segunda função dependerá do nível de correlação de forças existente entre essas forças sociais e suas frações em um determinado período. Nesse processo, as referidas classes entram em conflito para afirmar seus projetos educacionais e, em decorrência das relações de poder, certas propostas vão se tornar hegemônicas, passando a orientar a educação do conjunto da sociedade.

Cabe destacar que a classe empresarial vem historicamente alinhando o seu projeto de educação às necessidades econômicas, políticas, tecnocientíficas e morais para manutenção das relações sociais vigentes, utilizando a educação como instrumento de poder para a conservação. Nesse sentido, a reflexão sobre classe social é necessária para compreendermos as perspectivas da educação em um determinado tempo e lugar.

Inicialmente, cumpre-nos afirmar que o conceito de classe social envolve tensões teóricas significativas. Para alguns autores (GIDDENS, 1996 *apud* MARTINS, 2009a e JOYCE, s/ano *apud* MATTOS, s/ano), a classe social perdeu a capacidade explicativa da realidade, sendo uma categoria insuficiente e desprezível para entender a forma como os homens produzem a sua existência. Para eles, os seres humanos estariam vivenciando um mundo mais flexível, dinâmico e sem polaridades, que teria diluído os processos coletivos baseados na relação "capital *versus* trabalho". Com efeito, não mais existiriam os interesses antagônicos e os conflitos classistas, mas somente diferenças entre grupos sociais (GIDDENS, 1996 *apud* MARTINS, 2009a).³

Diferentemente dessa compreensão, acreditamos que classe social é um conceito que continua válido para interpretar a dinâmica da prática social e, em especial, os projetos educativos existentes no interior da sociedade capitalista. Isso porque as metamorfoses ocorridas na sociedade contemporânea não alteraram a essência da produção da vida no capitalismo, representada pela dominação e exploração de uma classe sobre a outra. Tais mudanças alteraram apenas as formas e os processos de dominação, mas não romperam com os fundamentos da estrutura capitalista em si, dando continuidade ao processo de dominação em que o "novo" passa a ser a expressão atualizada do "velho" (HARVEY, 2008).

Sendo assim, defendemos que a classe social se configura em um conceito atual de grande relevância para a compreensão da realidade educacional, possibilitando reconstruir a história no plano teórico-concreto, através das mediações, e interpretar os conflitos e as tensões humanas presentes nas relações sociais contemporâneas (THOMPSON, 1981).

O conceito de classe social possibilita apreender o modo como os homens produzem sua existência num determinado contexto histórico, como desenvolvem (ou não) as potencialidades humanas, como satisfazem (ou não) suas necessidades e vontades, enfim, como vivem em sociedade. Ele permite interpretar aspectos da universalidade humana, bem como as circunstâncias das modificações de tal universalidade. Por essas características, é possível afirmar que o modo de vida criado intencionalmente pelos homens, organizados em classes sociais, converge para o conceito de cultura, abarcando os elementos materiais e simbólicos presentes nas práticas sociais (SAVIANI, 2007).

Segundo Thompson (2001), a criação dos elementos culturais não ocorre de forma homogênea e harmônica, mas é perpassada por conflitos sociais, havendo um imbricamento entre cultura e classe social:

³A análise de Frigotto (2006) oferece uma interpretação crítica sobre o tema.

A classe se delinea segundo o modo como os homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (THOMPSON, 2001, p.277 *apud* MARTINS e NEVES, 2014, p. 149)

Através do excerto, tem-se a concepção de que a classe é uma formação social e cultural em processo. Existe uma relação dialética entre classe social e cultura, sendo esta última entendida como modo de vida, envolvendo os costumes, os valores, as crenças, os comportamentos e as visões de mundo de determinado grupo num contexto social e num tempo específico.

O conceito de classe social deve ser entendido, simultaneamente, como processo e relação, uma vez que tal conceito explica um fenômeno em movimento na dinâmica da história, envolvendo mudanças e abarcando os conflitos sociais presentes na produção da existência humana (THOMPSON, 1981).

No que se refere, especificamente, ao caráter relacional da classe, é importante destacar que “os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com os outros na concorrência” (MARX e ENGELS, 1996, p.84).

Thompson (1960) complementa essa formulação, ressaltando que:

o conceito histórico de classe ou classes implica a noção de relação com outra classe ou classes: o que se evidencia não são apenas os interesses comuns no interior de uma classe, mas interesses comuns contra outra classe. E esse processo de definição não é apenas uma série de explosões espontâneas em um ponto da produção (considerando que isso é uma parte importante); trata-se de um processo complexo, contraditório, sempre mutável e nunca estático em nossa vida política e cultural, no qual a agência humana está implicada em cada nível (THOMPSON, 1960, p.24 *apud* MATTOS, 2014, p.33).

O conceito de classe social envolve fundamentalmente outros conceitos, como processo e relação, em que cada grupo definirá interesses comuns no interior de uma mesma classe e também interesses contra outra classe (THOMPSON, 1981). Assim, ao operarmos a classe social como processo e relação, vislumbramos que os complexos processos de produção da existência humana nas sociedades capitalistas envolvem práticas político-

ideológicas de dominação e subordinação de uma classe sobre frações da própria classe e de seus adversários.

Nessa perspectiva, os homens que estão articulados em torno de uma mesma concepção de mundo, e possuem consciência disso, organizam-se e passam a orientar um processo educativo na tentativa de tornar suas teorias, ideais e valores em algo universal. Esse artifício político que se utiliza do convencimento para o exercício da dominação consiste naquilo que Gramsci (2000) denominou de hegemonia, isto é, um processo complexo de convencimento que abarca as estratégias de poder exercidas por uma classe ou fração de classe para assimilar e subordinar em termos morais e intelectuais toda a sociedade. Isso significa que uma determinada classe vai estabelecer as referências ideológicas, políticas, econômicas, jurídicas, culturais e educacionais e depois passará a difundi-las para o conjunto da sociedade através de mecanismos de educação política, objetivando o consenso.

Segundo Thompson (1981) *apud* Martins e Neves (2014), a categoria experiência é central para a compreensão efetiva do conceito em questão e para entender a forma como os homens pensam e agem sobre o mundo. Para o autor,

(...) é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor a cultura, aos valores e ao pensamento; é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades; e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p.12 *apud* MARTINS e NEVES, 2014, p. 153).

Assim, constata-se que a experiência de classe tem relação direta com as possibilidades de atuação do homem no mundo. Através da experiência vivenciada pelo sujeito no conjunto das relações sociais é que ele poderá desenvolver determinadas formulações e ações intelectuais, morais e comportamentais, em suma, suas potencialidades.

Para os mesmos autores, a experiência é o elemento mediador entre o ser social e a consciência de classe, porém ela não ocorre de maneira espontânea, ou seja, necessita ser abordada culturalmente. Nesse sentido, o autor afirma que

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. (THOMPSON, 1987, p.10 *apud* MARTINS e NEVES, 2014, p. 149)

Logo, verifica-se que a experiência e a consciência de classe são elementos fortemente vinculados, mas existem diferenças entre eles. A experiência de classe aparece como algo determinado, que não depende da atitude do homem. Já a consciência de classe não ocorre de forma espontânea e necessita de uma ação intencional do sujeito, qualitativamente superior, para ser sistematizada em termos culturais. Esse processo permitirá a construção da identidade do grupo social e a organização de interesses individuais e coletivos por parte dos homens.

Cumprir registrar que, para a teoria marxista, essa tomada de consciência da realidade vivenciada ultrapassa os aspectos mais imediatos da vida, envolvendo os ritos, os costumes, as ideias e os valores. Quando isso é alcançado, a classe passa a atuar para si. Essa formulação supera qualitativamente a existência material e imediata da classe definida pela localização dos seres humanos nas relações de produção, isto é, a condição de classe em que o homem nasceu ou entrou involuntariamente, chamada por Marx “classe em si”.

Para ampliar o alcance do conceito de classe social na linha definida por Thompson, acreditamos ser necessário considerarmos a família como instância de formação intelectual, moral e comportamental da classe. Ela se configura no primeiro espaço de socialização da condição social de classe, tendo a potencialidade de influenciar direta ou indiretamente a formação da consciência de classe. Nesse sentido, refletir sobre a função social da família na formação da experiência e da consciência de classe exige pensar as diferentes circunstâncias em que vivem essas famílias, as práticas educativas que realizam e mesmo a diversidade entre elas, presente numa mesma classe.

Apesar de seu peso em educar para a sociabilidade, a família não é o único espaço de educação de um determinado grupo social, existindo inúmeros outros locais de formação humana (como a escola, as igrejas, os clubes, entre outras instituições e organizações sociais), mas sua centralidade, principalmente em relação ao nosso objeto, é um movimento teoricamente necessário.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) nos oferecem elementos teóricos para refletirmos acerca da importância dos núcleos familiares na formação das classes sociais. Os autores afirmam que a família tem a potencialidade de atuar como um dispositivo de reprodução social da classe, pois além de acumular, conservar e transmitir capital econômico, ela também atua na formação e reprodução do capital cultural dos seus herdeiros, tal como destaca Bourdieu (1998). As experiências familiares, que são, em última instância, experiências classistas, contribuem para a formação do modo de sentir, pensar e agir antes mesmo de vinculações diretas com o “mundo do trabalho” ou com o “mundo dos negócios”.

Souza (2012) também enfatiza a importância da família na reprodução cultural das classes por ser ela um importante núcleo de socialização. É no âmbito familiar que são veiculados valores e modos de ser, isto é, a herança cultural, algo tão significativo quanto o dinheiro. O sujeito inicia sua experiência de classe na dinâmica familiar antes mesmo de produzir as referências subjetivas na vinculação social mais ampla. A formação das referências simbólicas, dos comportamentos socialmente aceitos e do próprio desenvolvimento intelectual têm forte influência da família.

Acreditamos que a relação "família e formação das classes sociais", como indicada pelo conceito de herança cultural (SOUZA, 2012) e de capital cultural (BOURDIEU, 1998), se incorporada de forma subordinada, tal como propõe a dialética materialista, especificamente na linha teórica de Thompson, pode contribuir para a atualização e ampliação do conceito de classe social, ajudando-nos a compreender as relações de poder na realidade educacional existente, bem como a desvelar a constituição do CENPEC.

Partindo desses pressupostos, cabe-nos tratar do conceito de classe social no atual momento histórico da realidade brasileira.

Segundo Neves (2005), a partir da década de 1990, as relações de poder desenvolvidas no Brasil desencadearam mudanças no Estado brasileiro no contexto de implantação e aprofundamento do modelo societário neoliberal. Nessa dinâmica, a classe empresarial instituiu um projeto hegemônico pedagógico com o objetivo de adquirir o consenso das classes subalternas aos interesses dos grandes empresários nacionais e internacionais.

As novas tentativas hegemônico-pedagógicas empreendidas pela burguesia para assegurar a manutenção no poder foram identificadas em Neves (2005) como a nova pedagogia da hegemonia, referindo-se a mecanismos de educação política com a finalidade de propagar por todo o tecido social as referências simbólicas e materiais para a solidificação de um novo padrão de sociabilidade.

Segundo Martins (2009a), a nova pedagogia da hegemonia é sustentada em termos conceituais e políticos nos enunciados do neoliberalismo da terceira via, modelo societário que se apresenta como uma suposta alternativa aos “efeitos negativos” do neoliberalismo e à insuficiência da social-democracia clássica. O programa da terceira via mantém inalterado o modo capitalista de produção da existência humana e atribui-lhe uma face mais humanizada por meio da junção entre “livre mercado” com “justiça social”.

Os princípios gerais desse programa sistematizado por Giddens (2001) são a “sociedade civil ativa”, o “novo Estado democrático” e o “individualismo como valor moral e radical”. De modo geral, pode-se dizer que o primeiro princípio diz respeito à tentativa de reinventar a sociedade civil, que deveria se configurar em espaço primordial da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais. O segundo está relacionado à reconfiguração do papel estatal, que deveria assumir uma função gerencial e, nesse sentido, a noção de “parceria” seria o eixo norteador da nova relação a ser consolidada entre as instâncias da aparelhagem estatal e as organizações da sociedade civil. Já o terceiro princípio abarca uma educação moral que visa criar uma nova geração de adultos com espírito empreendedor, com iniciativa individual e com senso de responsabilidade social (MARTINS, 2009a).

A difusão dos princípios da terceira via para o âmbito de toda a sociedade brasileira ocorreu por meio daquilo que Neves (2005, p.12) designou de “repolitização da política”, isto é, processo que envolveu “a redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da terceira via”.

A “repolitização da política” teve impacto decisivo na reconfiguração da classe trabalhadora na segunda metade dos anos 1990 e nos anos 2000. Os empresários tinham como objetivo educar técnica e moralmente o conjunto dos trabalhadores a partir de referências ajustadas com a nova ordem. Em outras palavras, isso significou que a burguesia tinha interesse em formar um “novo cidadão trabalhador”, que fosse, ao mesmo tempo, produtivo/flexível e também colaborador/voluntário. Um exemplo que confirma tal fato foi o aumento no número de funcionários terceirizados e subcontratados na década passada, tais como os operadores de telemarketing e aqueles que trabalham em *callcenters*. Todos desempenham um “trabalho formal precário” (SOUZA, 2012, p.70), que exige certa competência técnica para atingir as metas de produtividade e, além do mais, os trabalhadores são convencidos a “vestir a camisa da empresa”, o que significa mobilizar todas as suas capacidades intelectuais, físicas e psicológicas para atender aos desígnios dos patrões.

A burguesia também tinha como finalidade dismantelar e/ou refuncionalizar os aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, tendo em vista manter tais organizações no plano da consciência político-coletiva denominada de econômico-corporativa, ou seja, aquela consciência mais restrita e imediata que necessita ser superada para ocorrer a transformação social. Dois exemplos emblemáticos disso são o Partido dos

Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Tais organizações foram criadas com o propósito inicial de representar os interesses dos trabalhadores contra os interesses da classe empresarial e, nesse sentido, encaminhar as lutas de resistência e avanço anticapitalista. No entanto, essas entidades perderam seu referencial de classe ao longo do desenvolvimento da história e passaram a atuar na perspectiva da colaboração entre as classes sociais. Trata-se de um processo de transformismo, no sentido gramsciano do termo, qualificado como a formação da “esquerda para o capital” (COELHO, 2005).⁴

No mais, os empresários estavam preocupados em estimular a criação de novos sujeitos políticos coletivos identificados com o projeto hegemônico, os quais seriam capazes de se dedicarem à execução das políticas sociais e a organização política de temáticas aparentemente desvinculadas dos interesses de classe (NEVES, 2005). Nesse contexto, foi possível observar a proliferação de organizações não governamentais – ONGs – que, sem vinculação direta com o “mundo do trabalho”, passaram a atuar sobre a “questão social” tal como proposto pela classe hegemônica, ajudando a consolidar o novo modelo de assistência social pautado no modelo gerencial de Estado. Nesse processo, destacam-se a propagação de movimentos sociais que não demonstram claramente a identidade de classe ou ainda atuam na execução da agenda dominante.

Todos os elementos do processo de “repolitização da política” que foram descritos e, em especial, o terceiro, trouxeram repercussões não apenas para a educação da classe trabalhadora, mas concorreram para que uma fração da classe empresarial chamada “direita para o social” (MARTINS, 2009a) passasse a atuar de forma mais sistemática nas questões sociais e, em especial, no campo da educação.

A “direita para o social” se diferencia das demais classes e frações da burguesia devido às posições sociais que assume e também por coordenar iniciativas orientadas para o “bem comum”, tendo grande preocupação com a manutenção da coesão social. É uma fração que procura conciliar o lucro com os princípios éticos e com as ações sociais de novo tipo, na tentativa de realizar o suposto “capitalismo de face humanizada” (MARTINS, 2009a).

A diferença anteriormente citada acerca da “direita para o social” é apenas em termos de forma de dominação e não de conteúdo, visto que, sob o aspecto mais geral, a “direita para

⁴ A rigor, Coelho (2005) denomina de “esquerda para o capital” uma fração do Partido dos Trabalhadores que, abandonando as ideais socialistas, passou a defender a manutenção do capitalismo. Inspirada no autor, utilizaremos a denominação no sentido sociológico mais amplo para denominar as forças políticas de trabalhadores que, pelo processo do transformismo no sentido gramsciano do termo, passaram a atuar na defesa do projeto capitalista de sociedade.

o social” tem um caráter de classe burguês, objetivando manter as relações sociais classistas inalteradas e o lucro, tal como propõe a classe burguesa em sentido amplo.

A “direita para o social” é difusora dos princípios neoliberais da terceira via e está preocupada com a construção de uma “sociedade de bem-estar social”, onde não mais existiriam os conflitos de classe e sim sujeitos autônomos, solidários e colaborativos. Para tanto, elaborou a ideologia da responsabilidade social, também chamada de responsabilidade social empresarial, que resultou na própria educação política dos empresários – fazendo com que os mesmos reordenassem suas ações no campo social em torno de um único projeto mais sistemático e consistente – e da sociedade em geral (MARTINS, 2009a).

A “direita para o social” é representada por pessoas, fundações e institutos e até mesmo empresas que passaram a atuar na “questão social” de forma direta. Temos alguns exemplos práticos de representantes dessa fração burguesa que conquistaram bastante notoriedade abordando o tema educação escolar: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Ayrton Senna, Grupo de Institutos Fundações e Empresas –GIFE-, Fundação Abrinq, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social.

O CENPEC, enquanto um organismo empresarial vinculado ao grupo Itaú – algo que demonstraremos nos próximos capítulos – também ajuda a compor essa fração da classe burguesa, objetivando sedimentar uma educação política e escolar ajustada aos valores e às formulações empresariais defendidas pela “direita para o social”.

Diante do exposto, acreditamos que classe social é um conceito basilar para compreender e analisar o nosso objeto de pesquisa – o projeto de “educação integral” do CENPEC – como parte do contraditório processo educacional brasileiro.

Foi a partir de tal conceito aplicado na interpretação do CENPEC que definimos três categorias de análise para o desenvolvimento da investigação. São elas: **(1) Projeto de Educação Escolar;** **(2) Trabalho Educativo;** e **(3) Redes de Articulação Política.**

- **Projeto de Educação Escolar**

Essa categoria é essencial para a nossa pesquisa porque permite analisar as formulações do CENPEC sobre “educação integral” para além da forma aparente de seus enunciados. A opção por essa categoria emerge do entendimento de que as classes sociais elaboram e defendem seus projetos de educação para afirmar a perspectiva de formação humana necessária à realização de seu projeto de sociedade. Nesse sentido, o projeto de

educação de uma classe, fração de classe ou organismo de classe pode ser compreendido como parte das estratégias de hegemonia.

Na fase exploratória de análise dos documentos, foi possível identificar que o CENPEC apresenta formulações conceituais sobre “educação integral”, bem como defende formas de materialização dessas formulações na sociedade brasileira, principalmente no âmbito das políticas de educação. Na medida em que identificamos os nexos entre conceitos e formas de ação política, pelo exercício da reflexão epistemológica, concluímos que a adoção do projeto de educação escolar como categoria de análise se tornou uma exigência para o aprofundamento da investigação.

Tendo em vista que um projeto de educação escolar não é isento de valores e interesses, mas expressa os anseios de uma determinada classe social, consideramos pertinente estudar as formulações sobre “educação integral” – incluindo tanto a concepção e as estratégias – que vêm sendo difundidas pelo CENPEC na atualidade. Isso porque essa organização tem grande legitimidade no cenário nacional e suas ideias estão presentes em grande parte das escolas públicas brasileiras, abarcando as regiões sul, sudeste, nordeste e norte.⁵

A construção dessa categoria de pesquisa parte do pressuposto de que a educação escolar é (re)definida nas relações sociais e pelas relações de poder, sendo, portanto, espaço da contradição e palco de disputa entre projetos de sociabilidade. Sendo assim, os projetos de educação escolar podem assumir características e finalidades distintas conforme os anseios sociais e políticos das classes sociais que os elaboram (NEVES, 1994).

O projeto de educação escolar almejado pelos empresários compartilha uma concepção de Estado e sociedade civil dominante. Assim, possui uma compreensão isolada de Estado, acreditando ser a economia uma esfera autônoma e independente da política; além disso, defende a perspectiva de que o Estado possui uma racionalidade própria, sendo neutro e responsável pelo processo histórico. Já a sociedade civil é concebida como uma esfera harmônica que está apartada do Estado, devendo configurar-se no *lócus* para a realização do suposto “bem comum”, tal como propõe a “sociedade de bem-estar social” (MARTINS, 2011).

O projeto de educação escolar almejado por frações críticas e revolucionárias da classe trabalhadora tem uma compreensão antagônica de Estado e sociedade civil quando comparada

⁵ Para ter acesso ao tamanho da abrangência do CENPEC em atuar no campo educacional, ver o mapa ilustrativo produzido pela organização na seguinte página eletrônica: <http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>. Acesso 23/09/2014.

àquele entendimento dominante. Compreende o Estado em sentido ampliado, tal como propõe Gramsci (2000), o que significa entendê-lo como sociedade política mais sociedade civil. Nessa perspectiva, o Estado não é neutro, mas deve ser entendido como uma relação, “mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS, 2000, p.147). A sociedade civil é a instância onde as lutas de classe ocorrem e não uma esfera harmônica e independente que está apartada das relações classistas. Em última instância, poder-se-ia afirmar que a sociedade civil é quem dinamiza o Estado e não o contrário, havendo uma relação dialética entre essas instâncias que cumprem um papel importante na organização da vida social (MARTINS, 2011).

Com relação específica à escola – *locus* formal responsável pela realização do projeto de educação escolar de uma classe – verifica-se, segundo Neves (1994), que a sua especialidade é a formação intencional e sistemática dos homens, especificamente a formação intelectual e moral, tendo em vista os aspectos tecnocientíficos e ético-políticos presentes numa sociedade.

Ao refletir sobre a constituição da escola, constata-se que a sua construção é datada do período da modernidade, sendo resultado das escolhas e necessidades humanas que produziram a urbanização e o desenvolvimento do industrialismo. A instituição escolar foi criada porque a classe dominante reconheceu que os trabalhadores precisavam ser minimamente preparados para produzir e viver em sociedade (SAVIANI, 2003). Entretanto, a adesão dos trabalhadores à escola pública de massas, não se deu sem resistências. Na medida em que as teorias e práticas educativas foram sendo produzidas para formar o trabalhador identificado com a sociedade capitalista, outras formulações foram elaboradas sob preceitos emancipatórios ou de resistência à subordinação intelectual e moral dos trabalhadores à classe dominante.

Na atualidade, Martins (2013a) identifica duas concepções dominantes que orientam o projeto de educação escolar. A primeira delas parte do pressuposto de que a educação deve ter por objetivo elevar o capital humano, bem como desenvolver o capital social. Sendo assim, para os empresários, a educação seria um investimento que teria a potencialidade de permitir a mobilidade social do sujeito. Além disso, essa classe também está preocupada com a garantia

de uma formação moral dos indivíduos, tendo em vista formar cidadãos mais participativos e colaborativos.⁶

A segunda concepção criada pelos empresários entende que o projeto de educação escolar deve permitir formar os trabalhadores para serem cidadãos. Ao analisar de forma mais profunda o conceito de cidadania, Martins (2013a) afirma que ele pode ser portador de diferentes intencionalidades e, apesar da perspectiva progressista com que o termo vem sendo utilizado, o referido conceito, em essência, não está vinculado à superação da ordem capitalista, mas está a serviço do projeto hegemônico.

Apesar da vigência das concepções dominantes supracitadas, torna-se necessário reconhecer o potencial transformador da educação e conseqüentemente da escola, que não mais atuaria na preservação das relações sociais de dominação, mas estaria a favor daqueles que realmente precisam dela: a classe trabalhadora. Para os fins desta pesquisa, cumpre registrar que compartilhamos dessa visão de mundo.

Acreditamos que seria possível instaurar um projeto de educação escolar transformador na atualidade. A base teórica e pedagógica de tal projeto poderia ser construída a partir da perspectiva educacional que Saviani (2012) denominou de Pedagogia Histórico-Crítica, uma proposta educativa que tem fundamentação no materialismo histórico dialético e que está compromissada com a produção da existência humana de forma crítica e emancipada.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto de educação escolar não tem como finalidade precípua o adestramento da força de trabalho, tal como propõe a classe dominante. Ao contrário, esta corrente pedagógica acredita que a partir da transmissão do conhecimento historicamente acumulado o homem poderá compreender o mundo em que vive, interpretar as formas de produção da existência humana e estabelecer possibilidades de ação.

A noção marxista de politecnia também nos auxilia a pensar em um projeto de educação escolar crítico. Sobre esse assunto, Saviani (2003, p.6) afirma que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Em outras palavras, isso significa que a educação politécnica parte da problemática do trabalho e objetiva associar a formação profissional/técnica com a formação geral/intelectual, tendo em vista permitir o desenvolvimento integral do ser humano.

⁶ Cumpre registrar que vamos aprofundar a discussão sobre as noções de capital humano e capital social no próximo capítulo.

Juntamente com a noção de politecnia, o conceito de escola unitária presente em Gramsci (1991; 2001a) também pode trazer contribuições importantes para uma educação transformadora. De acordo com esse autor, a escola unitária seria uma escola única de cultura geral para todos os alunos, possuindo, assim, um caráter universalista. Além do mais, esse tipo de instituição elege o trabalho como princípio educativo e está preocupado em desenvolver tanto a capacidade de trabalhar manualmente quanto a capacidade de trabalhar intelectualmente. Ao fazer isso, essa proposta educacional tem por finalidade a formação integral do homem, que é pensada em termos amplos, isto é, com o objetivo de desenvolver todas as suas potencialidades artísticas, filosóficas, culturais, científicas e técnicas. Em suma, a escola unitária se configura em uma proposta de educação omnilateral, verdadeiramente transformadora, por estar vinculada aos anseios da classe trabalhadora – formulação que pressupõe a extensão da jornada escolar.

Logo, verifica-se que a categoria Projeto de Educação Escolar é imprescindível para o nosso estudo, já que ela nos permitirá analisar a perspectiva de formação humana defendida pelo CENPEC. Interessa-nos apreender qual a concepção subjacente de “educação integral”, bem como as estratégias de ação utilizadas pelo organismo para afirmar seu projeto de educação para o âmbito de toda a sociedade brasileira.

- **Categoria Trabalho Educativo**

A categoria **Trabalho Educativo** é importante para a nossa investigação porque permite investigar a forma como o CENPEC vem compreendendo esse tipo de atividade humana. A partir da análise exploratória do *corpus* documental de nossa pesquisa, foi possível identificar a ocorrência de várias formulações referentes ao trabalho do professor, indicando em geral a necessidade de reformulação das ações educativas realizados por esses trabalhadores. Verificamos também que os documentos apresentam formulações referentes ao trabalho dos diretores e coordenadores pedagógicos para viabilizar a “educação integral” na escola pública. Observamos que tais formulações propõem a revisão das práticas de gestão escolar. Além disso, os documentos ressaltam a importância de convocar voluntários para atuar junto à escola pública, tendo em vista garantir o sucesso do projeto de “educação integral”. Tais pessoas voluntárias geralmente são vinculadas às comunidades e, principalmente, às ONGs que atuam como suporte político, pedagógico e administrativo para a realização dos projetos de “educação integral”. Trata-se de pessoas com formação

acadêmica ou não, sem vínculos trabalhistas com as escolas públicas. De acordo com o artigo 67 da LDB, tais sujeitos não são enquadrados como profissionais da educação, embora sua importância seja ressaltada nas formulações do CENPEC.

Considerando que as formulações sobre “educação integral” do CENPEC se dirigem à ação educativa dos professores, diretores e coordenadores e introduz a figura dos voluntários, nomeados como “educadores sociais”, julgamos necessário analisar os documentos, buscando apreender a configuração do trabalho desses sujeitos e as orientações ou recomendações para o desenvolvimento das práticas educativas. Para tanto, vamos embasar a nossa análise documental na teoria marxista sobre trabalho, já que ela poderá nos oferecer uma base teórica completa para pensar acerca da configuração do trabalho educativo.

Assim, a construção da categoria em questão tem como pressuposto o conceito ontológico criado por Marx e Engels (1996) sobre o trabalho, que deve ser compreendido como uma atividade especificamente humana, intencional, racional e criativa.

De acordo com Marx, o trabalho envolve o “processo entre o homem e a Natureza, um [ato] em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1983 *apud* TUMOLO, 2005, p. 246). Isso quer dizer que o ser social, ao modificar a natureza, também transforma a si mesmo, humanizando o mundo natural, refinando suas capacidades físicas e intelectuais, produzindo e reproduzindo as condições materiais e simbólicas de sua vida.

Pode-se dizer que existe uma reciprocidade entre trabalho e educação, uma vez que o sujeito ao trabalhar também educa a si mesmo, tal como expõe Saviani (2007):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Assim, a partir da dialética existente entre trabalho e educação, o homem, ao produzir sua existência, também cria as referências culturais necessárias para a vida em sociedade, que deverão ser socializadas para o conjunto da população através da educação escolar. O trabalho educativo é o meio para essa socialização, cuja finalidade é “[...]produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2012, p.13).

O profissional habilitado para desempenhar a função educativa escolar – professor, coordenador, diretor e outros trabalhadores da educação – poderá selecionar e organizar os conteúdos pertinentes à aprendizagem dos alunos, tendo em vista atender às necessidades destes. Nesse processo, professor e educando são igualmente importantes para que a aprendizagem aconteça e cada um contribui para isso a partir de sua potencialidade (KLEIN, 2012).

Quanto às características do trabalho educativo, ele se configura por ser imaterial, coletivo, complexo e de tipo artesanal. A dimensão imaterial reside em dois aspectos: (1) produção de ideias, valores, conceitos, atitudes e habilidades que envolvem um elevado grau de sistematização e a formação de subjetividades; e (2) o fato do “produto” do ensino – o aluno educado – ser inseparável do processo educativo (SAVIANI, 2012).

A dimensão coletiva se baseia na compreensão de que a existência do trabalho educativo pressupõe a atividade do professor em relação ao aluno. Além disso, os conhecimentos transformados em conteúdos escolares envolvem um significativo número de pessoas envolvidas até a sua chegada na escola. Outro aspecto da dimensão coletiva se relaciona ao fato de que o trabalho educativo é realizado na dinâmica de uma instituição escolar da qual participam outros trabalhadores e estudantes, e tudo aquilo que se passa numa sala de aula tem relação direta ou indireta com o cotidiano da escola.

Já a dimensão da complexidade existe porque o trabalho educativo requer uma natureza especializada, ou seja, ele demanda maior dispêndio de tempo e uma formação complexa de quem irá realizá-lo. Sendo assim, o trabalhador responsável pela atividade educativa poderá ser o professor propriamente dito e/ou os demais sujeitos educacionais que desempenham alguma função especializada no processo de formação, tais como: diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos e outros profissionais habilitados.

O trabalho educativo pode ser caracterizado ainda como sendo de tipo artesanal porque se vincula ao plano da subjetividade do trabalhador e a um considerável grau de imprevisibilidade dos resultados finais do processo de trabalho. Isso significa que as intenções do trabalhador da educação podem ou não ser realizadas em função da posição assumida pelos alunos no processo educativo ou das próprias condições da escola.

Todos os pontos convergem para um aspecto geral que configura o trabalho na sociedade capitalista: o trabalho educativo não é autônomo, pois é delineado por tensões e

conflitos que regem o trabalho em sentido geral e mais, especificamente, à problemática da divisão social e técnica do trabalho.⁷

Logo, afirmamos que a categoria trabalho educativo é essencial para a nossa pesquisa, já que temos indicações de que o CENPEC vem procurando reformular o trabalho desenvolvido por profissionais da educação no interior da escola pública, além de criar referências ideológicas convocando outros sujeitos para atuarem na “educação integral” de crianças e adolescentes. Interessa-nos apreender a concepção e as orientações acerca do desenvolvimento do trabalho educativo que o CENPEC vem defendendo.

- **Categoria Redes de Articulação Política**

Essa categoria também é importante para nossa pesquisa porque permite delinear a forma como o CENPEC atua. A partir da leitura exploratória dos documentos, verificamos que essa organização nunca atua de maneira isolada no campo da educação. Pelo contrário, articula-se com pessoas, instituições e organizações da sociedade civil para legitimar as suas formulações sobre “educação integral”. Isso significa que o CENPEC possui uma forma específica de se relacionar: a criação de conexões políticas em rede.

A expressão redes vem sendo empregada nas ciências humanas em vários sentidos. Segundo Marsh (1988) *apud* Zurbriggen (2003), existe uma variedade de aplicações dessa expressão, não havendo definição única acerca de sua especificidade. Corroborando esta discussão, Thompson (2003) *apud* Lima (2007) afirma que as redes consistem, ao mesmo tempo, em uma forma de organização social e um meio para pensar sobre a dinâmica social, podendo se constituir como instrumento analítico da realidade.

Para os fins deste estudo, cumpre registrar que iremos utilizar o constructo “redes” como forma de apreender a dinâmica social da atuação do CENPEC no campo da educação pública, e, em especial, na temática “educação integral”. Para tanto, acrescentamos ao termo “redes” a expressão “articulação política” na tentativa de evidenciar que uma rede se forma a partir de intenções ideológicas sobre os temas sociais, configurando-se em mecanismo de intervenção política para afirmar uma determinada concepção de mundo e de educação.

⁷ Segundo Pires (2008), a divisão social do trabalho determina a divisão técnica do trabalho, que é típica do modo capitalista de produção. Em linhas gerais, pode-se dizer que a divisão técnica separa e hierarquiza o trabalho complexo e o trabalho simples, e, conseqüentemente, os sujeitos que empreendem a atividade humana. Para mais informações, acessar: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoetra.html>

A construção da categoria Redes de Articulação Política parte do pressuposto teórico de que as redes são estruturas de poder que se articulam a partir de uma base relacional, aglutinando pessoas, instituições e organizações, tendo em vista a intervenção política na prática social concreta para consolidar determinados objetivos (MARQUES, 2006).

Além disso, as redes se caracterizam por serem dinâmicas e flexíveis, variando em função do perfil político dos articuladores centrais – sujeitos individuais ou organizações – e de seus objetivos (SCOTT, 1992; FREEMAN, 2002 apud MARQUES, 2006).

Rhodes (1996) *apud* Lima (2007, p. 171) apresenta as seguintes características acerca das redes:

1. Interdependência entre organizações;
2. Interação continuada entre os membros da rede, devido à necessidade de intercâmbio de recursos e de negociação de objetivos comuns;
3. Interações assentes na confiança e reguladas por regras de jogo negociadas e acordadas entre os participantes na rede;
4. Ausência de uma autoridade soberana, o que resultaria num elevado grau de autonomia das redes em relação ao Estado e na sua faculdade de auto-governo.

A partir dos elementos mencionados, verifica-se que as redes, enquanto forma de articulação em torno de interesses comuns traduzida na forma de um projeto, podem criar um novo modo de intervenção na realidade, ampliando as chances de obtenção de resultados, pois uma formulação de uma organização ganha densidade e, sobretudo, amplitude na medida em que é compartilhada por outras organizações que passam a apoiá-la ou atuar ao seu lado. Esse é o caso do CENPEC.

Lima (2007) afirma que as redes não se constituem em fenômeno inédito; o que há de novo é o fato do expressivo crescimento numérico de entidades que passaram a se articular dessa forma na atualidade e o aumento do interesse dos governos e das organizações privadas por elas. Isso se justifica, segundo Lopes (2010), porque “as redes viabilizam uma nova maneira de se propor e fazer políticas sociais, configurando novas formas de articulação entre Estado e sociedade” (LOPES, 2010, p.32).

Para Lopes (2010), a formação de redes na área social, e em especial no campo da educação, está vinculada ao processo de reforma da aparelhagem estatal, com a afirmação do modelo de Estado gerencial, e a tentativa de redefinição da dinâmica da sociedade civil para convertê-la como “nova sociedade civil”.⁸ Nesse sentido, a ideia difundida pela classe

⁸ Sobre o modelo de Estado gerencial e sociedade civil ativa, ver Giddens (2001). Para uma leitura crítica desse processo, ver Martins (2009).

dominante é de que toda a sociedade seria responsável por prover os direitos sociais, em especial, a educação, e, para tanto, as diferentes instâncias deveriam se unir para atuar juntamente em prol de uma educação de qualidade. Essa articulação seria efetivada através da construção de redes, que teriam objetivos comuns e estariam embasadas em uma mesma concepção de mundo. Para além de uma visão aparente, Lopes (2010) afirma que tais mecanismos de articulação política configuram-se em estratégias burguesas de novo tipo, que possibilitam aos empresários influir nos rumos das políticas públicas sociais.

Logo, verifica-se que a presente categoria é imprescindível para a nossa pesquisa, visto que ela possibilitará identificar o *modus operandi* da organização em estudo, isto é, a sua forma de ação na educação. Ela permitirá verificar a interferência do CENPEC nas políticas públicas sobre “educação (de tempo) integral” e evidenciar com quem o organismo produz seus conhecimentos, como representa suas propostas educativas e também como difunde seu projeto de “educação integral” por todo o tecido social.

Em síntese, as três categorias elaboradas a partir do conceito de classe social e da análise exploratória dos documentos produzidos pelo CENPEC funcionaram nessa pesquisa como ferramentas teóricas que, aliadas às categorias do método dialético, possibilitaram a apreensão do movimento real do CENPEC especificamente sobre “educação integral”. O esforço para definir e aplicar as categorias na análise dos documentos se vincula à compreensão de que cada objeto de pesquisa, embora pertencente à totalidade, resguarda uma especificidade que precisa ser inquirida com rigor analítico.

2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A HEGEMONIA EMPRESARIAL

O objetivo do capítulo é apresentar o quadro geral das reformas educacionais para demonstrar o dimensionamento dos interesses da classe empresarial na educação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

A ideia-chave é de que as reformas educacionais ocorridas nos países de economia dependente estão subordinadas à estratégia de descentralização da produção/consumo e de fluxo de capitais para aumentar a taxa de lucratividade. Assim, a mudança educacional representava a integração no circuito da mundialização do capital por viabilizar a formação da força de trabalho e a adequação dos trabalhadores ao padrão de sociabilidade burguesa exigida para manutenção do sistema capitalista.

Explicar esse cenário é importante para compreendermos a localização do Brasil na “mundialização do capital” e na “mundialização da educação”, sobretudo desvelar a função das organizações empresariais na educação, visando estabelecer referências para analisar o CENPEC nesse processo.

O projeto de educação da classe empresarial nos anos de 1990 orientou o processo de reformas educacionais ocorridos nos chamados “países em desenvolvimento”, oferecendo o substrato político para a atuação de organismos de classe especializados na temática educacional. O CENPEC ganhou espaço na cena política brasileira nesse processo.

Segundo Melo (2004), setores da classe empresarial, em meados dos anos 1970, organizaram as estratégias de reordenamento mundial do capitalismo, visando apresentar uma saída para a “crise estrutural do capital” expressa pela queda tendencial da taxa de lucro.

Esse movimento indicou o esgotamento da “era de ouro do capital” (HOBBSAWM, 1995). Para recuperar a economia capitalista pós-crise de 1929 – a teoria keynesiana –, importantes setores da classe empresarial elegeram o neoliberalismo como referência para o necessário reordenamento das relações sociais.

Em alguns anos, a doutrina neoliberal foi configurada como o projeto societário (político, econômico e cultural) da burguesia para conduzir as reformas vislumbradas como necessárias no interior de cada país e nas relações comerciais e de fluxo de capitais no plano

internacional. Esse movimento representou a atualização ou renovação do liberalismo clássico a partir das demandas estabelecidas no século XX (HOBSBAWM, 1995).

As forças capitalistas neoliberais estabeleceram como meta a liberalização dos mercados e o fim das formas de regulação keynesiana, inclusive da “questão social”⁹, visando eliminar as barreiras da livre expansão e fluxo do capital – algo que afetou os direitos conquistados pelos trabalhadores nas lutas sociais de décadas anteriores (BEHRING, 2008). A base do projeto neoliberal está assentada nas formulações da Sociedade de MontPèlerin, lideradas por Friedrich August Von Hayek.

O processo de reestruturação neoliberal planejado pela classe burguesa desencadeou um fenômeno novo que Chesnais (1996) denominou de “mundialização do capital”. Esse fenômeno abarca o conjunto das relações sociais capitalistas concernentes à nova fase de internacionalização do capital que está assentada na privatização, liberalização e desregulamentação do trabalho, bem como na transnacionalização das grandes corporações. O conceito revela a existência de um quadro político e institucional direcionado à edificação de novas formas de acumulação, ou melhor, de uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que envolvem a sua regulamentação, acompanhada pela introdução da informática e de novas tecnologias vinculadas à microeletrônica (CHESNAIS, 1996).

No plano econômico, os elementos centrais da mundialização do capital, além da instituição de referências mais favoráveis à financeirização da economia (CHESNAIS, 1996), foram a difusão do modelo flexível de produção, em substituição ao padrão taylorista/fordista (ANTUNES, 2001), além da territorialização e desterritorialização da produção (HARVEY, 2008). Diante de tais fenômenos, novas exigências para o trabalho passaram a ser difundidas como necessárias em escala mundial. Isso porque o foco de tais processos era aumentar a produtividade e a “eficiência” pela adoção de mecanismos gerenciais e tecnológicos de novo tipo que impactaram em todos os ramos de produção e circulação de mercadorias e serviços (ANTUNES, 2001). Para a classe empresarial, a produção flexível exigia trabalhadores também flexíveis.

No plano político, o projeto neoliberal foi incorporado como referência para a redefinição da participação política e da cidadania, bem como para mudança nas políticas sociais. A experiência neoliberal implementada na ditadura de Pinochet, no Chile, em 1973,

⁹ “Questão social” é uma expressão que designa o quadro das desigualdades gerado pela relação capital-trabalho expressa na dinâmica da vida social. Envolve um conjunto de temáticas relacionadas às desigualdades (educação, saúde, assistência, previdência, moradia, transporte, etc.) e formas de tratamento das mesmas. (IAMAMOTO, 2001)

pode ser apontada como importante laboratório das reformas conservadoras que foram conduzidas na década seguinte. A vitória do Partido Conservador na Inglaterra na eleição de 1979, que permite a instalação do governo Thatcher, e a vitória da candidatura de Reagan à presidência dos Estados Unidos, pelo Partido Republicano, em 1980, seguidas da vitória eleitoral do partido União Democrática Cristã, que assegura a instalação do governo Kohl, em 1982, na Alemanha, foram experiências significativas que propiciaram a agenda reformadora do projeto neoliberal se tornar uma referência para o mundo capitalista. Para as frações da classe empresarial, as novas referências políticas exigiam parâmetros novos de sociabilidade.

Com relação à América Latina, cumpre destacar a importância do Consenso de Washington para a cristalização dos preceitos neoliberais. Tal evento realizado nos Estados Unidos, em 1989, reuniu intelectuais latino-americanos, representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e também do governo norte-americano com o objetivo de orientar as políticas econômicas e sociais dos países dependentes dos interesses do capital internacional através de diretrizes neoliberais¹⁰ (GENTILI, 1998). Em suma, poder-se-ia dizer que o Consenso de Washington objetivou dar uniformidade ao projeto global da classe burguesa, preparando as nações periféricas para a acumulação ampliada do capital (MELO, 2004).

Nos anos de 1990, o projeto neoliberal foi atualizado e a renovação buscou oferecer respostas aos problemas criados pela perspectiva ortodoxa da Sociedade de MontPèlerin e de Hayek. A justificativa pela atualização era buscar uma saída pelo centro, reunindo princípios neoliberais e da social-democracia para assegurar a expansão da economia de mercado com justiça social, o que foi possível através da implantação do neoliberalismo da terceira via. Foi a partir daí que a classe empresarial assumiu uma nova posição político-ideológica: estabelecer novos consensos entre capital e trabalho.

Os empresários elegeram a educação política e a educação escolar como temas estratégicos para formar trabalhadores adaptados aos interesses dominantes contemporâneos. Especificamente em relação à educação escolar, essa classe passou a coordenar o processo

¹⁰ Segundo Gentilli (1998) as diretrizes-síntese do Consenso de Washington foram: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; (des)regulação da economia; proteção de direitos autorais. Cumpre destacar segundo esse autor que tais orientações ultrapassam o plano das políticas fiscais e monetárias, perpassando também o campo educacional, para evidenciar o chamado “Consenso de Washington no campo das políticas públicas educacionais”.

mundial de reformas educacionais, dando origem ao fenômeno caracterizado por Melo (2004) como “mundialização da educação”. Segundo a autora:

Elemento de uma nova fase de internacionalização e acumulação capitalistas, conduzida hegemonicamente pelos sujeitos políticos coletivos que assumem o projeto neoliberal de sociedade, especialmente o FMI e o BM, condutores das reformas estruturais para a América Latina e Caribe definindo quais as consequências da consolidação deste projeto para a redefinição das políticas educacionais na América Latina e Caribe (...) (MELO, 2004, p.21)

A “mundialização da educação” envolveu as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos finais do século XX na região da América Latina e do Caribe. As instituições multilaterais responsáveis por coordenar a condução do projeto hegemônico no campo da educação foram, principalmente, o BM e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO. Eles atuaram como arautos da reforma para consolidar uma agenda global para a educação de modo a propiciar as frações mais exploradas da classe trabalhadora às condições para participarem do processo de modernização, bem como incrementar seu capital humano (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Em suma, o que tais organismos fizeram, cada um com suas atribuições específicas – BM como coordenador político/econômico e UNESCO como condutora político/ideológica – foi orientar a concepção da política educacional de países periféricos, bem como sua operacionalização e formas de avaliação para atender aos desígnios neoliberais acerca da formação humana no contexto capitalista contemporâneo (MELO, 2004).

Cumprir registrar que as reformas educativas vinculadas à mundialização do capital não ocorreram de forma direta e automática. A afirmação do projeto da classe empresarial organizada em nível mundial obteve resistências das forças políticas locais não identificadas com o projeto neoliberal de educação.

De modo geral, a “mundialização da educação” potencializou em diferentes países o embate de concepções de escolarização que pode ser caracterizado da seguinte forma: a perspectiva de formação técnica e ético-política unilateral que visa adaptar o ser social às exigências do mundo capitalista, e ainda, que concebe a educação como serviço ou mercadoria *versus* a perspectiva de formação omnilateral que objetiva assegurar uma formação humana para a compreensão das relações sociais e a sua superação histórica referenciada no preceito de direito social (MOTTA, 2011).

Um marco importante que contribuiu para o estabelecimento do consenso internacional em torno do projeto de educação neoliberal foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse evento financiado por organismos internacionais como o BM, a UNESCO, o UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), teve por finalidade construir um consenso entre as diferentes forças políticas e econômicas vinculadas à educação.

Apesar dos empresários organizadores da Conferência terem indicado em seu título que todos os países estariam envolvidos, verifica-se que eles definiram as diretrizes para a educação nos países chamados “em desenvolvimento”. A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, síntese do evento assinado pelos participantes, deliberou estratégias e orientações para a educação primária (no Brasil, ensino fundamental), objetivando estabelecer as referências pedagógicas assentadas nas chamadas “necessidade básicas da aprendizagem - NEBAS” e nos conhecimentos considerados “úteis” ao mercado na contemporaneidade (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Entre as diretrizes estabelecidas no documento, destacamos a defesa da educação como mecanismo de promoção de crescimento econômico e da coesão social . Isso pode ser evidenciado na seguinte afirmação:

[...] nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

[...]

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1998, p.2)

Nos artigos da Declaração supracitada, construída pelos empresários, constam as concepções e estratégias para orientar as políticas educacionais dos países signatários. Entre elas, destacamos:

- Implementação das parcerias público-privadas como mecanismo de ampliação do direito à educação;
- Substituição da ideia de igualdade por equidade;
- Focalização nos grupos marginalizados – os chamados “excluídos”;
- Foco na aprendizagem, valorizando os chamados “conhecimentos úteis” e as competências e habilidades requeridas pelo mundo contemporâneo;

- Adoção dos chamados “programas complementares alternativos” para assegurar a aprendizagem, recomendando a ampliação dos espaços e tempos de escolarização;
- Mobilização de educadores voluntários para reforçar as ações formativas.

As diretrizes firmadas em Jontiem foram repactuadas no Fórum Mundial de Educação ocorrido em Dakar, em 2000. A iniciativa envolveu representantes de 164 governos, apoiados por organizações privadas de seus respectivos países. Entre os itens do documento final, destacamos a seguinte formulação:

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, s/p.).

A articulação internacional não cessou com essas iniciativas. Mais recentemente, em 2015, foi realizada uma nova edição do Fórum, na cidade de Incheon, Coreia do Sul. A tônica do evento foi a manutenção dos tratados de Jontiem e Dakar, com pequenas atualizações, projetando os desafios globais da educação até 2030. A tônica da formulação pode ser captada no longo excerto:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável] propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM [Objetivos de Desenvolvimento do Milênio] relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-

chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.1).

Podemos afirmar que essa declaração revela uma visão redentorista ou ufanista da educação a despeito das condições objetivas existentes em cada país e no mundo capitalista. Isto é, imputam à educação a capacidade de transformar o mundo e as pessoas e, nesse processo, contornar os problemas da desigualdade sem ser preciso alterar os elementos objetivos e subjetivos das relações sociais capitalistas de produção da existência humana.

A ideia de “educação ao longo da vida” presente nessa declaração está alinhada a outra importante iniciativa de “mundialização da educação” coordenada pela UNESCO. Trata-se do Relatório Jacques Delors – “Educação, Um Tesouro a Descobrir” – lançado em 1996 e que possui grande centralidade na realidade educacional atual dos diferentes países.

A elaboração desse documento pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI teve origem em 1993 com o propósito de “lançar as bases de um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação, no decorrer dos próximos anos” (DELORS, 1998, p.268).

Segundo a UNESCO, esse Relatório deve funcionar como um guia educacional global para a criação de políticas educacionais na contemporaneidade (DELORS, 1998). Isso significa que tal documento foi elaborado para difundir uma nova concepção global de educação que deveria ser adotada tanto pelos países desenvolvidos como por aqueles países em desenvolvimento.

De modo geral, a partir das formulações contidas em todo o documento, é possível verificarmos que a concepção educacional defendida pelos empresários é aquela que vincula a formação humana ao desenvolvimento econômico das pessoas e da sociedade. Além do mais, os autores do Relatório também concebem a educação como um instrumento útil para promover a paz e a justiça social. Vejamos um trecho que ilustra essa ideia:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer

recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p.11).

É possível verificar que a concepção de educação presente no Relatório vai ao encontro daquela ideia que já fora enunciada na Declaração Mundial de Educação Para Todos. A importância desse Relatório em relação à Declaração se justifica pelo fato de ele ampliar e detalhar as formulações acerca da nova concepção de educação para o século XXI requerida por frações da classe empresarial. É possível observar, pois, uma continuidade na linha de argumentação dessa classe com a da UNESCO através da elaboração desse Relatório, que cumpriu um importante papel de atualização das formulações do projeto de educação dominante.

Ao analisar o Relatório produzido pelos empresários, constatamos orientações e estratégias defendidas pela UNESCO para o desenvolvimento das políticas educacionais contemporâneas. Entre elas, destacamos:

- Definição da concepção de formação humana a partir da noção de “educação ao longo da vida”.
- Implementação das “parcerias público-privadas” como uma estratégia importante para a realização de ações educacionais.
- Substituição da ideia de igualdade por equidade;
- Mobilização da comunidade internacional e de diferentes sujeitos da comunidade local para a formação da chamada “aldeia educacional global”.
- Definição de quatro pilares para a educação contemporânea: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; e (4) aprender a ser.
- Compreensão de que a finalidade primordial da escola é levar o aluno a “aprender a aprender” para dar conta das incertezas do mercado.
- Ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem através da noção de “sociedade educativa”.
- Definição de formulações referentes ao trabalho do professor que deve atuar como “agente de mudança”, buscando favorecer a compreensão mútua e a tolerância, ao invés de estimular o conflito.

Com base no que foi exposto, verifica-se que tanto as Declarações de Jontiem, Dakar e Incheon quanto o Relatório Jacques Delors contribuem para o estabelecimento de um consenso acerca de uma nova concepção educacional dominante. Fortalecendo essas

iniciativas, representando a hegemonia mundializada, os organismos internacionais coordenam, com a participação direta das forças locais, uma agenda mundial para educação.

2.1 As reformas educacionais e seus princípios

A análise dos documentos sobre as orientações das reformas educacionais no contexto de mundialização e a leitura crítica de Brooke (2012) nos permitiu identificar a existência de quatro princípios estruturantes do ordenamento de tais processos: (1) **educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social**; (2) **educação como promotora da equidade**; (3) **ênfase nos resultados de aprendizagem**; e (4) **eficiência do sistema educacional**.

A **educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social** pode ser concebida em dois planos. A dimensão econômica se refere à capacidade de formar força de trabalho produtiva e competitiva compatível com as necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. A concepção educacional subjacente é aquela baseada na teoria do capital humano – TCH – que foi formulada por Theodore Schultz em meados da década de 1950.

Para esse autor, os investimentos no desenvolvimento das potencialidades humanas aumentariam a produtividade do trabalho. Schultz argumenta que:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que tais habilidades e conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em grande parte produto de um investimento deliberado, que ele tenha se desenvolvido nas sociedades ocidentais em um ritmo muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu desenvolvimento pode bem ser a característica mais destacada do sistema econômico. Tem-se observado que os aumentos no produto nacional têm sido grandes em comparação com os aumentos em terra, horas-homem e capital físico reproduzível. O investimento em capital humano é provavelmente a razão principal para essa diferença. (SCHULTZ, 1961, *apud* BROOKE, 2012, p. 61)

Isso significa que o homem seria um bem de produção, com determinado valor econômico que poderia ser “medido” pelos conhecimentos e habilidades possuídos. A escolarização, nessa perspectiva, tornar-se-ia uma ferramenta para assegurar a mobilidade social do indivíduo – a partir de empregos com melhores remunerações – e o crescimento econômico do país – com aumento da produtividade média das empresas locais (SCHULTZ, 1961, *apud* BROOKE, 2012).

A TCH foi concebida pela classe empresarial como a “chave de ouro” (FRIGOTTO, 1998, p. 37) para consertar os problemas sociais e corrigir as desigualdades individuais, regionais e internacionais. Porém, com a crise do trabalho assalariado ocorrida no final do século XX, expressa pelo aumento exponencial do desemprego e da precarização do trabalho, essa teoria não surtiu os efeitos esperados por seus idealizadores. Assim, para dar continuidade ao processo de dominação e à expansão da acumulação capitalista, a classe empresarial passou a redefinir suas estratégias educativas, ressignificando no campo das concepções e das políticas educacionais os elementos norteadores dos processos formativos.

Isso foi possível através da atualização da TCH com a ideia de empregabilidade. Tal constructo empresarial se apresenta na atualidade como a nova “chave de ouro” para a resolução das questões sociais, sendo “um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo (...)” (MORAES, 1998, p.56 *apud* FRIGOTTO, 2011, p 27). A empregabilidade redefine a TCH a partir de um novo viés dito mais flexível, visto que em tempos de “incertezas” e de mudanças dinâmicas na chamada sociedade do conhecimento já não seria mais viável a estabilidade, o pleno emprego e o longo prazo. Para a classe empresarial, mais importante do que ter um emprego estável é o trabalhador adquirir as habilidades e competências ditas eficientes para estar disponível no mercado de trabalho e desempenhar funções variadas no mesmo, devendo ser resiliente, flexível e polivalente (FRIGOTTO, 2011).

A dimensão social da educação propalada pelas reformas educacionais está vinculada à preocupação com a coesão social nos países, algo que foi abalado em virtude da crise do pacto fordista e suas repercussões nas relações de poder. A concepção basilar aqui é a teoria do capital social.

Motta (2011) afirma que o capital social é uma ideologia que procura estimular as camadas menos favorecidas da sociedade a administrarem suas condições econômicas e sociais precárias através da articulação de esforços conjuntos e da formação de redes solidárias independentes da instância estatal na resolução das questões sociais. Para os empresários idealizadores desta teoria, mais importante do que o Estado assegurar os direitos sociais aos cidadãos é o fato dos homens terem a capacidade de se associarem para resolver os problemas estruturais da sociedade, contribuindo para o alívio da pobreza e a integração cultural.

O desenvolvimento do capital social promoveria laços sociais fortes entre os indivíduos de um país e seria uma forma de conter os conflitos e as tensões sociais. Suscitaria o sentido de harmonia social, de esforço conjunto, isto é, solidário e colaborativo, para a coesão da sociedade (MOTTA, 2011).

Numa perspectiva crítica, entendemos que a proposta do capital social é acomodar conflitos e diminuir tensões para a restauração das relações danificadas pelas lutas de classe. Implica num processo de hegemonia conduzida pela classe empresarial, tendo uma função educadora que se apresenta alargada em sua extensão, pois envolve distintos segmentos da sociedade (com destaque para a escola), e ampliada em suas funções, ou seja, objetivando a formação do novo homem coletivo, que deve ser solidário e conformado. O que essa teoria procura fazer é formar moralmente os homens para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais e afetivas em prol do “bem comum” nos marcos do capitalismo, buscando apagar a explicitação dos antagonismos de classe (MOTTA, 2011).

Pelo exposto, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social que emerge das orientações para as reformas educacionais revela que o acesso a esse direito está condicionado à sua funcionalidade para o sistema capitalista.

O segundo princípio que orientou as reformas educacionais envolve a noção de **educação como promotora da equidade**. Nesse princípio, defende-se que a escolarização deveria oferecer oportunidades para todos, visando à integração ativa das pessoas na vida do país. O pressuposto central é o de que, oferecendo oportunidades, os indivíduos poderiam caminhar de modo autônomo sem depender das políticas públicas e, nessa perspectiva, a desigualdade social seria resultado das escolhas do próprio indivíduo. A noção de equidade parte do pressuposto de que a igualdade social jamais poderá ser assegurada e que certo nível de desigualdade seria positivo ao funcionamento das sociedades.

Os empresários buscam valorizar a equiparação de oportunidades para todos, eliminando o preceito de igualdade. Nessa linha, Brooke (2012) afirma que:

Ficou cada vez mais evidente que fornecer habilidades para que todos possam se empregar produtivamente é essencial ao bem estar individual e social e ao desenvolvimento econômico dos países. Em outras palavras, se a educação é fornecida para todos em quantidade e qualidade que permitam uma inserção produtiva na economia, a sociedade só tem a ganhar, por meio do crescimento da renda individual, da redução da pobreza e da eliminação gradual das desigualdades que tanto dificultam a integração social (BROOKE, 2012, p. 393).

Isso significa afirmar que a função socializadora da escola deveria ser a de assegurar uma formação comum a todos, mas que, após essa etapa, dependeria de cada um, pelo esforço próprio, promover o seu próprio crescimento econômico.

A noção de equidade, portanto, defende que a escolarização pode reverter os efeitos das desigualdades sociais; com isso, os aspectos estruturantes das desigualdades não precisariam ser enfrentados para assegurar a vida em sociedade.

As orientações contidas nas reformas educacionais atribuem à escola a função de equiparar os sujeitos para competir no mundo social supostamente em um mesmo patamar e afirmam que o sucesso pessoal/profissional do homem decorreria dos conhecimentos incorporados no processo escolar, ou seja, independente de sua condição de classe e dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem sua experiência humana. Em síntese, a perspectiva da “mundialização da educação” é a de reparar ou atenuar os problemas gerados pelas desigualdades sociais.

O terceiro princípio estruturante é à **ênfase nos resultados de aprendizagem**. Nesse princípio, postula-se que a escola deve se pautar pelo atendimento das necessidades fundamentais da aprendizagem, focando nos conhecimentos considerados “úteis”. Isso significa selecionar certos conhecimentos e definir as competências e habilidades necessárias para formação educacional, tendo em vista as funções específicas que os sujeitos deverão cumprir na sociedade. A validação do ensino se daria por controle do rendimento de aprendizagem viabilizado por mecanismos de avaliação externa.

Sobre as avaliações destinadas a verificar os resultados de aprendizagem, a Comissão Nacional para a Excelência em Educação (1983) dos Estados Unidos defendeu que

Testes padronizados de desempenho (que não devem ser confundidos com testes de aptidão) devem ser aplicados em importantes pontos de transição de um nível de ensino para o outro (...). Os propósitos desses testes seriam: (a) a certificação do estudante; (b) a necessidade de intervenção corretiva; e (c) a oportunidade de trabalho avançado ou acelerado (...). (COMISSÃO NACIONAL PARA A EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO, 1983, apud BROOKE, 2012, p. 155)

Assim, os testes padronizados teriam por objetivo medir o desempenho dos alunos, bem como suas habilidades e competências ditas necessárias para empregar o conhecimento na vida moderna (CARNOY, 1999 *apud* BROOKE, 2012). Assim, os empresários acreditam que as avaliações externas teriam a possibilidade de aferir a qualidade do ensino e reorientar práticas pedagógicas ditas não eficazes (BROOKE, 2012).

A expansão da avaliação em larga escala em diferentes países ao longo da década de 1990 não ocorreu de forma aleatória, mas se deu no mesmo contexto em que se iniciou a reforma de Estado e a afirmação do projeto neoliberal da terceira via. Pela forma autoritária, “de cima para baixo”, como foram concebidas e realizadas na maioria dos países, as avaliações funcionaram como mecanismo de controle e de administração gerencial para ordenar os parâmetros pedagógicos da formação humana de acordo com os interesses empresariais (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).¹¹

Finalmente, o quarto princípio que orientou as reformas educacionais diz respeito à noção de **eficiência do sistema educacional**. Tal princípio abarca duas ideias centrais relacionadas ao gerencialismo, quais sejam: o financiamento e a identificação de novas fontes de recursos.

A primeira ideia está ligada à tentativa de oferecer uma resposta aos procedimentos de utilização de recursos financeiros, em geral, considerados inadequados pelos empresários. Nessa linha de raciocínio, o grande problema da educação não estaria na insuficiência de investimentos, mas na forma de sua utilização. Para mudar esse quadro seria preciso instaurar uma gerência eficaz e eficiente que tivesse como base os preceitos gerenciais do setor privado, o que seria possível através do gerencialismo educacional. Este modelo de gestão da educação está assentado na noção de otimização, que consiste em realizar mais ações com menos recursos possíveis, aprofundando a centralização e controle assumido por determinados núcleos decisórios.¹²

Segundo Silva (1997), modelos de administração educacional surgiram a partir de tal perspectiva, a exemplo da Gestão da Qualidade Total (GQT), que transferiu a racionalidade das empresas para a gestão da educação pública e teve por finalidade “reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho” (SILVA, 1997, p.20).

¹¹ A questão da avaliação externa em larga escala se tornou uma referência para a organização e funcionamento dos sistemas nacionais de educação em diferentes países. No caso do Brasil, ainda nos finais da década de 1980, o MEC deu início às primeiras formulações para implantar esse instrumento. Contudo, foi a partir de 1995 que o tema passou a compor a agenda política da educação brasileira, ganhando maior relevância. Cabe ressaltar que também no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996) preparou as condições legais para sua implantação nesse período. Ainda nessa década presenciamos no país a implantação do sistema nacional de avaliação com instrumentos que abrangiam a Educação Básica e a Educação Superior. Já nos anos 2000, observamos o alinhamento dos instrumentos de avaliação externa da Educação Básica brasileira ao programa de avaliação da OCDE, intitulado PISA.

¹² Observamos que essa prática é materializada pelo maior controle no planejamento dos recursos em setores específicos, com ou sem a diversificação das formas de execução. Como exemplo, podemos citar a subordinação dos órgãos de educação (Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais) aos respectivos órgãos de planejamento, orçamento e gestão. Para ampliar essa reflexão, ver Catani e Oliveira (2000).

A segunda ideia atrelada ao princípio **eficiência do sistema educacional** implica mobilizar formas alternativas para a arrecadação de recursos para o campo da educação. Sobre o tema em questão, a classe dominante afirma que a eficiência escolar deveria ser buscada através das orientações dos “experts” na educação, isto é, os empresários entendedores de mercado que “não são apenas homens exitosos; além disso, eles possuem dinheiro, recurso certamente escasso às instituições escolares” (GENTILI, 1998, p.25). Essa visão dominante almeja estimular as chamadas “parcerias” entre as instâncias públicas e privadas na educação, tendo em vista a redução da função do Estado no tocante às questões sociais e a ampliação dos preceitos privados na educação, tal como propõe o projeto neoliberal da terceira via.

Em síntese, o movimento de reforma consiste em instituir o gerencialismo como modelo de administração educacional e as “parcerias” como mecanismo político para a suposta melhoria da escola pública. Trata-se de uma visão particular do problema que foi divulgada como a única alternativa para elevar a qualidade educacional nos chamados países em desenvolvimento.

2.2 As reformas educacionais e seus eixos estruturantes

Além dos quatro princípios supracitados, as reformas educacionais foram viabilizadas por três eixos estruturantes, quais sejam: (1) **qualidade da educação**; (2) **descentralização do sistema educacional e autonomia escolar**; e (3) **responsabilização**.

No interior das reformas educativas, a política de **qualidade da educação** se aproximou da proposta hegemônica neoliberal de educação, uma vez que a qualidade educacional foi definida pelos empresários como “os *melhores resultados em termos de aprendizagem escolar, trabalho produtivo e atitude sociais*” (GAJARDO, 2000 *apud* BROOKE, 2012 - Destaques nossos).

Os propalados “melhores resultados em termos de aprendizagem escolar” defendidos pelos empresários teriam um aspecto mais pragmático, sendo verificados mediante os testes de aprendizagem. Os empresários defendem a vinculação do desempenho em avaliações de larga escala com a qualidade na educação, atribuindo ênfase exclusiva à nota obtida pelo aluno em tais testes padronizados, desconsiderando, portanto, o processo mais amplo que envolve a aquisição e a utilização dos conhecimentos por parte do sujeito.

A ideia de “trabalho produtivo” defendida pela classe dominante e que também está presente no fragmento acima se relaciona “à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre a qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos (GENTILI,1999, p. 116)”. Isso acarreta a transposição da forma de organização, funcionamento e avaliação das empresas para o campo da educação e, conseqüentemente, as questões políticas e sociais que envolvem o processo educativo são transformadas em questões técnicas de eficácia/ineficácia da administração escolar.

Já a ideia de “atitudes sociais” também citada no fragmento corrobora a teoria do capital social já mencionada. Isso porque os empresários estão preocupados não apenas com a educação escolar, mas também com a educação política, a formação de valores e comportamentos. A ideia é mobilizar toda a comunidade escolar para participar na formação do aluno, ainda que as condições sociais, políticas e de infraestrutura não beneficiem o processo educativo e impeçam a sua plena realização.

Essas três ideias defendidas pelos empresários – melhores resultados em termos de aprendizagem escolar, trabalho produtivo e atitude sociais – corroboram para uma política de qualidade neoliberal da educação que é antagônica àquela defendida pela classe trabalhadora. Isso porque, para os trabalhadores da educação, a qualidade do ensino não deve estar restrita ao domínio dos requisitos básicos do conhecimento “útil” ao mercado. Ao contrário, ela deve ser pensada em sentido amplo, tal como propõe a perspectiva da formação politécnica em Marx, da escola unitária em Gramsci e a corrente educacional criada por Saviani denominada pedagogia histórico-crítica.

A segunda política se relaciona à **descentralização do sistema educacional e à autonomia escolar**. No interior das reformas educacionais, tais elementos foram vistos como complementares, uma vez que a ideia de descentralizar a educação para níveis inferiores do governo ou para a própria escola deveria ocorrer juntamente com a efetivação da autonomia escolar, o que possibilitaria, em tese, uma maior participação da comunidade educacional (GERSHBERG, 2000 apud BROOKE, 2012).

A descentralização foi pensada nessa política a partir de uma racionalidade econômica, tendo como foco a potencialidade de melhorar a eficiência dos sistemas educacionais. Segundo Gershberg (2000),

O fundamento econômico da descentralização da educação é o melhoramento da eficiência técnica e social (WINKLER, 1994). Afirma-se

que a descentralização das decisões aumentará a participação dos eleitores/consumidores locais no conjunto dos serviços que recebem, o que acabará elevando seu bem-estar. Presume-se que quanto mais local for a decisão, maior será a participação do eleitor/consumidor, vale dizer, será maior no nível da escola que no nível municipal, e maior nos órgãos governamentais de propósito específico (como o distrito escolar, por exemplo) que nos órgãos de propósitos gerais (...). (GERSHBERG, 2000, p.242 *apud* BROOKE, 2012)

Através do trecho destacado fica claro que os sujeitos educativos são pensados como consumidores e a educação como um serviço. A descentralização seria um meio para alcançar a eficiência técnica e social da mercadoria educação. Já a participação, nesse contexto, assume uma perspectiva limitada no sentido de compactuar com o que já está estabelecido.

Um dos argumentos centrais da descentralização é o de que ela permitiria a democratização da gestão da educação nos níveis financeiro, administrativo e pedagógico, possibilitando envolver os diversos atores educativos nas tomadas de decisão acerca dos rumos da escola. Um fator que contribuiria para esse fim seria a municipalização do ensino, que é “o processo de ampliação do atendimento do ensino fundamental por parte da esfera municipal, quer seja por ampliação da rede própria, quer seja por transferência da rede estadual” (OLIVEIRA, 2003 *apud* BROOKE, 2012).

Porém, o que se observou é que a municipalização do ensino não contribuiu efetivamente para a participação e o controle social da política educacional por parte da população. Ao invés de possibilitar a democratização, ênfase maior foi atribuída à responsabilização, já que em função da autonomia advinda da descentralização as escolas deveriam prestar contas de suas ações e serem responsabilizadas por elas – o que ocorreu muitas vezes de forma punitiva, incluindo a demissão de professores e o fechamento de instituições (LIMA e AFONSO, 2002 *apud* BROOKE, 2012).

Assim, verifica-se que a descentralização proposta por essa política não permitiu de fato dar a autonomia aos trabalhadores da educação, tal como foi requerido por alguns setores críticos. Ao contrário disso, a descentralização pela via da municipalização do ensino estava relacionada às exigências de racionalização administrativa e financeira do Estado gerencial, característica do projeto neoliberal da terceira via.

A política de **responsabilização** é o terceiro mecanismo que viabilizou as reformas educacionais. Além de sua vinculação à questão da descentralização, ela também foi associada às avaliações externas, ocorrendo a partir de três perspectivas: a responsabilização dos dirigentes, a responsabilização da sociedade e a responsabilização dos diretores das unidades escolares e professores.

A origem da noção de responsabilização (ou política de *accountability*) está associada às avaliações *high-stakes* surgidas no início da década de 1990, nos Estados Unidos. A política de *accountability* se destina a controlar o trabalho educativo. Sobre isso, Brooke (2006) afirma que

A disputa entre as nações ricas por um lugar competitivo no mercado global tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. [...] Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, P.378).

Observa-se através desse trecho que a política de responsabilização está baseada na “prestação de contas” por parte dos atores educacionais, consistindo em um mecanismo de informação e controle gerencial sobre o desempenho de pessoas e instituições educativas, considerando a quantidade de recursos investidos. Isso implica dizer que em detrimento da maior autonomia oferecida à escola, sobretudo através das políticas de descentralização, ela será responsabilizada por seus resultados de aprendizagem, que representariam, em tese, o nível de qualidade educacional.

Ultrapassando a manifestação aparente da formulação explicitada, tendo em vista captar sua essência, pode-se dizer que esse eixo estruturante das reformas educacionais não traz avanços para o campo da educação, em especial a questão da qualidade do ensino, tal como defendem os empresários. Ao contrário, ela traz implicações significativas para o trabalho educativo, ocasionando o empobrecimento da educação. O primeiro elemento que comprova isso é o fato da responsabilização gerar a intensificação do trabalho docente, uma vez que em contrapartida à autonomia disponibilizada exige-se um retorno desumano dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, ocorrendo em casos mais extremos a culpabilização exclusiva do professor pelo fracasso escolar e até mesmo a sua demissão. O segundo elemento que comprova o caráter pejorativo da política de responsabilização é o estímulo à meritocracia, valor empresarial que passará a reger as relações humanas no interior da escola, com vistas às premiações, o que contribuirá para a fragmentação da unidade de classe dos trabalhadores em educação.

Diante do exposto, constata-se que a classe empresarial concebe a educação como um instrumento viável e poderoso para formar de maneira técnica e ético-política o trabalhador

produtivo e colaborador. As reformas educacionais, incluindo seus princípios e eixos estruturantes, caminham neste sentido, ou seja, configuram-se em estratégias hegemônicas utilizadas pelos empresários para orientar uma determinada formação humana capaz de elevar a produtividade e a competitividade e, ao mesmo tempo, propiciar a educação moral do homem, modelando suas formas de sentir/pensar/agir em conformidade com os preceitos capitalistas do mundo contemporâneo.

É nesse contexto de reformas processuais que o CENPEC vem atuando.

3. RELAÇÕES DE PODER NO BRASIL E AS FORMULAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA “EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL”

O objetivo do capítulo é tratar das relações de poder na configuração da educação brasileira, buscando revelar como o tema “educação (de tempo) integral” foi conduzido no período 1985 a 2015. Nesse esforço de síntese da história recente do país, buscamos revelar também a inserção do CENPEC sobre o assunto. Pretendemos com esse capítulo situar os aspectos gerais do surgimento do tema “educação (de tempo) integral” no país, para avançarmos no estudo sobre o projeto de “educação integral” conduzido pelo CENPEC. Esse caminho foi necessário para demarcar como essas temáticas surgem na agenda educacional do país com a participação da organização empresarial em estudo.

O interesse da classe empresarial com a educação dos trabalhadores não é algo novo. Da implementação das vilas operárias entre o final do século XIX e início do século XX, passando pela criação do Serviço Nacional da Indústria e Serviço Social da Indústria até as propostas de revisão da legislação educacional brasileira durante o regime ditatorial do pós-64, muitas formulações e práticas educativas foram implementadas para educar a força de trabalho no país.

No período da chamada “abertura democrática” (1985 a 1989), esse interesse também foi manifestado. O cenário de crise econômica e política interna, o avanço do neoliberalismo refletido inclusive nas manobras para o reordenamento mundial do capitalismo exigiu ações da classe no sentido de assegurar a manutenção de seu projeto de poder (MARTINS, 2009a). Nessa linha, os *slogans* “novo Brasil” ou “Brasil Viável” (DINIZ, 1983 *apud* MARTINS, 2009a) refletiam as expectativas empresariais. A ideia de conciliação nacional entre as diversas forças sociais e o empenho de todos na reconstrução da democracia e da economia se constituíram numa estratégia de manutenção de poder frente às indefinições sobre o projeto de desenvolvimento nacional. O impasse estava entre reorganizar o padrão desenvolvimentista ou adotar o padrão neoliberal em um contexto de correlação de forças desfavoráveis frente o crescimento dos movimentos sociais, do surgimento de novas organizações, a ascensão do

novo sindicalismo e a reorganização da esquerda diante da possibilidade do pluripartidarismo e de novas aspirações ideológicas das forças sociais.¹³

Podemos afirmar que as relações de poder no âmbito da sociedade civil foram constituídas pela polarização das forças políticas: de um lado, os conservadores, que atuaram na construção e apoio ao regime ditatorial do pós-64, fazendo a defesa pela manutenção das relações sociais capitalistas sob novas bases, contando com o apoio de setores da Igreja e da pequena burguesia; no centro, as forças políticas moderadas que, embora na oposição ao regime ditatorial, optaram por preservar as relações sociais vigentes; de outro, a esquerda, formada por socialistas e comunistas, defendendo ideias alternativas para o país, ainda que com fragilidades na definição de um projeto político. Além disso, situam-se vários movimentos e organizações da sociedade civil, transitando entre o centro e a esquerda, desejando mudanças.

As relações de poder se manifestaram em momentos decisivos nos anos de abertura democrática. Destacam-se, principalmente, três acontecimentos históricos que envolveram as definições sobre a organização e a dinâmica da vida política do país.

O primeiro se relaciona à reforma constitucional sobre eleição para presidente. As forças de centro e de esquerda, reunidas no “Movimento Diretas Já”, defenderam a aprovação da Emenda Constitucional “Dante de Oliveira” que asseguraria a eleição direta para presidente da República em 1985. Por sua vez, as forças conservadoras atuaram na defesa da eleição indireta por meio do colégio eleitoral, rejeitando, portanto, tal emenda.

O segundo momento se relaciona às tensões na Assembléia Nacional Constituinte. As forças de esquerda e centro atuaram no sentido da ampliação dos direitos políticos e sociais e também em favor de definições democratizantes na estruturação e funcionamento do Estado brasileiro no texto constitucional. Em contrapartida, as forças conservadoras atuaram para barrar tais formulações democráticas e manter os princípios da ordem burguesa: liberdade de mercado e propriedade privada.

Já o terceiro momento se relaciona à eleição presidencial de 1989, que no segundo turno expressou a polarização entre duas candidaturas. Representando as forças conservadoras, a candidatura de Fernando Collor de Melo; de outro lado, expressando a

¹³Estamos nos referindo ao fim do bipartidarismo vigente durante o regime ditatorial civil-militar, representado pela Aliança da Renovação Nacional (ARENA) e pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nesse caso, aglutinando toda as forças políticas de oposição ao regime. Com o fim desse modelo de organização política, vários partidos surgiram ou foram recriados, expressando, em parte, a complexidade das relações de poder pós-ditadura.

unidade política possível das forças democráticas, a candidatura Lula da Silva. A candidatura conservadora saiu vitoriosa desse processo.

Nos anos de abertura democrática, a educação escolar também foi marcada por embates. De acordo com Neves (1994), a polarização envolveu a formação do campo democrático-popular e a formação da frente conservadora. Em linhas gerais, isso envolveu, de um lado, a reunião das forças de esquerda e moderadas, as mais abertas ao diálogo, unificadas no Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública (FNDEP)¹⁴ para defender um projeto democrático de educação; de outro lado, a frente conservadora, formada pela Conferência Nacional das Indústrias (CNI), Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e pela associação das escolas católicas, defendendo um projeto elitista de educação escolar e legislação educacional.

As bases iniciais do projeto do FNDEP foram alicerçadas nas Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), espaços democráticos integrados por educadores com a finalidade de debater e propor mudanças na educação nacional. Destacamos a IV CBE, ocorrida em Goiânia, em 1986, com a seguinte temática: “Educação e Constituinte”. Desse evento derivou a construção da Carta de Goiânia, um documento contendo vinte e um princípios sobre educação, sociedade e Estado para orientar a construção do texto constitucional. Dentre os princípios, cumpre ressaltar, segundo Pino (2010, p.1),

o princípio de direito de todos à educação e o dever do estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, na manutenção dos recursos públicos, exclusivamente para o ensino público, da gestão da educação democrática escolar e a obrigatoriedade do Estado de prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação, a obrigação do Estado de assumir as vagas em creches e pré-escola, como direito, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade, o ensino público e gratuito para jovens e adultos, a universalização do ensino, acesso e permanência na escola, a carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho e direito à sindicalização.

¹⁴ O FNDEP era composto por quinze organizações: Associação Nacional de Educação Superior - ANDES; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES; Federação Nacional de Orientadores Educacionais - FENOE; União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF; Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT; Confederação dos Professores do Brasil - CPB; Central Única dos Trabalhadores - CUT; Ordem dos Advogados do Brasil - OAB; União Nacional dos Estudantes – UNE; e Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA (LEHER, 2010).

Outra importante iniciativa foi a V CEB, organizada pelo FNDEP em Brasília, no ano de 1988, para tratar das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal evento foi de suma importância na definição das ideias acerca do projeto de formação humana requerido por frações da classe trabalhadora, a ser contemplado na Constituição. A partir dessa Conferência, criou-se outra Carta de Princípios para subsidiar as orientações referentes à educação escolar na Constituinte e a mesma ainda serviu de base para a construção do Projeto da Câmara acerca da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi encaminhado ao Congresso ainda no ano de 1988 (PINO, 2010).

De outro lado, os empresários também mostraram interesse na reestruturação do sistema educacional e empreenderam ações para tornar hegemônico o seu projeto de sociedade e de educação. A CNI (Confederação Nacional da Indústria) é um exemplo disso. Nos anos de abertura democrática, a CNI e suas entidades afirmaram a necessidade de se preparar para enfrentar dois grandes desafios: (1) a reorganização político-administrativa do país; e (2) a revolução tecnológica advinda da incorporação do padrão produtivo flexível. Para tanto, os empresários elegeram a educação escolar como uma estratégia significativa para superar tais desafios, enxergando na formação humana uma possibilidade para o aumento da produtividade do trabalho. A intenção dessa classe em termos educacionais era formar o novo tipo de trabalhador que deveria ser polivalente, flexível e adaptável (NEVES, 1994).

Diante desse propósito, cumpre registrar duas ações desenvolvidas pela CNI destacadas por Neves (1994) no processo constituinte. A primeira compreendeu o replanejamento das atividades do Instituto Euvaldo Lodi. A finalidade era reestruturar os cursos profissionais de Ensino Médio e Ensino Superior tendo como referência as mudanças pragmáticas trazidas pela revolução tecnológica. A segunda consistiu na construção e divulgação do documento “Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil”, que trazia orientações acerca da política econômica e também educacional. Nesse documento, a educação é concebida como um instrumento para a modernização do país e também como um investimento que poderia gerar o desenvolvimento econômico, tal como propõe a TCH que fora refletida no segundo capítulo.

A FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino) é outra organização empresarial que esteve presente de forma ativa na definição de ideias para a educação escolar no período. Cumpre destacar o grande embate ocorrido entre a FENEN e o FNDEP com relação à problemática do público e do privado no âmbito do processo da constituinte. Enquanto a primeira defendia a existência tanto de estabelecimentos de ensino públicos como

privados, bem como o subsídio público para a iniciativa privada, a segunda lutava para a construção de uma escola unitária, pública e de qualidade que deveria ser estruturada com recursos exclusivos do Estado. Logo, verifica-se que são concepções antagônicas de educação, tanto em termos políticos e pedagógicos como financeiros.

Ao fazer uma leitura analítica da Constituição de 1988, especialmente, no capítulo destinado à educação, é possível verificar que essa legislação é marcada pelo jogo de poder entre frações da classe trabalhadora e a classe empresarial, incorporando demandas, em maior ou menor medida, tanto de uma classe quanto da outra. Leher (2010) destacou os seguintes avanços: a educação como um direito de todos e dever do Estado (Art. 205); a gratuidade da educação nos estabelecimentos oficiais (Art. 206, IV); e a previsão da elaboração de um PNE que fosse capaz, dentre outras atribuições, de fixar a política de distribuição dos recursos públicos e as formas de articulação das ações das três esferas do Poder Público (Art. 214). Com relação aos retrocessos, o autor indica: a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Art. 206, inciso III); as condições para a iniciativa privada intervir no campo educacional (Art. 209); a manutenção de privilégios relativos ao financiamento para os estabelecimentos de ensino comunitários, confessionais ou filantrópicos (Art. 213).

Em síntese, é possível verificar que, apesar das conquistas das forças progressistas no texto constitucional com relação ao direito à educação, as formulações das forças conservadoras também estiveram presentes e seus interesses foram preservados para atuar na mercantilização da educação com o aval do Estado.

É importante destacar que não encontramos na bibliografia da época documentos que apresentassem os termos “educação integral” ou “educação de tempo integral”. Isso significa que o tema não fez parte da agenda política das forças sociais em disputa naquele contexto. No Estado do Rio de Janeiro, nesse mesmo período, o governo Leonel Brizola (1983-1986), eleito como expressão da oposição às forças conservadoras no Estado, iniciou a implementação do projeto de escola de tempo integral denominado de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Esse modelo de escola pública de horário estendido foi idealizado pelo Secretário de Educação Darcy Ribeiro e a implantação ocorreu no âmbito do Programa Especial de Educação, cujo foco foi aumentar a qualidade da educação oferecida no Ensino Fundamental no Estado (MIGNOT, 2001).

Segundo Darcy Ribeiro, os CIEPS foram criados com o objetivo de

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão-somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turnos (RIBEIRO,1995, p.13 apud MONTEIRO, 2009, p.37).

Fica evidente na afirmação do intelectual que o modelo escolar CIEP foi criado para um público específico – as frações da classe trabalhadora mais exploradas – e com uma finalidade clara: enfrentar o problema da exclusão educacional decorrente da desigualdade social pela educação. O governo Brizola acreditava que a implantação dos CIEPs em áreas de grande vulnerabilidade social ou próximas a elas poderia reduzir a marginalidade, dirimindo os problemas do país.

Para Ribeiro, citado por Moll (2010, p.1), os CIEPS deveriam se constituir da seguinte maneira:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo longo período de escolaridade, tanto para as crianças quanto para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudos Dirigidos, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação.

Ou seja, verifica-se que a proposta pedagógica dos CIEPS envolvia uma perspectiva diferenciada de educação pública, ainda que focalizada. Além da preocupação em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, havia a preocupação também em criar espaços educativos diversificados para contemplar a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. O projeto arquitetônico ficou a cargo de Oscar Niemeyer (MOLL, 2010).

Coelho (2009) afirma que a proposta pedagógica dos CIEPs é semelhante e diferente, ao mesmo tempo, do projeto idealizado por Anísio Teixeira, na década de 1950, que teve sua experiência inicial no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia. Nas palavras da autora,

[...] semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem. (COELHO,2009, p. 92).

Sendo assim, se a proposta de Anísio Teixeira com as chamadas “Escolas Classe” e “Escolas Parque” partia do pressuposto de que a instrução e a educação deveriam ocorrer de forma isolada, ou seja, em turnos separados, o projeto de Darcy Ribeiro, compartilhando das mesmas referências políticas e pedagógicas acerca da educação, buscou integrar essas duas ações que não mais deveriam ser realizadas de forma segmentada. Logo, apesar das especificidades de cada projeto, é possível dizer que eles se completam e estão ancorados em uma mesma perspectiva de extensão da jornada escolar e ampliação da formação humana (COELHO, 2009).

Apesar dos CIEPs terem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro nos anos de 1980, o projeto manteve-se circunscrito ao Estado do Rio de Janeiro, talvez em função dos elevados custos ou mesmo porque o projeto não respondia aos interesses dominantes no Brasil naquele contexto.¹⁵ Apesar de ter sido apresentada por um governo do campo de oposição, é importante reafirmar que a “educação de tempo integral” estava direcionada às crianças e aos adolescentes pertencentes às frações mais exploradas da classe trabalhadora, não sendo apresentada como um projeto de educação pública unitária, revelando as dificuldades de construção política da oposição naquele período.

Não encontramos evidências sobre o posicionamento da classe empresarial em relação aos CIEPs. É possível que essa classe não tenha demonstrado nenhum entusiasmo sobre tal projeto em função dos custos de instalação e operacionais. Ademais, considerando que o governo Brizola foi a expressão da oposição política no Rio de Janeiro, é possível supor que a classe empresarial não tenha demonstrado interesse nessa iniciativa.¹⁶

3.1 A “Educação (de tempo) Integral” nos períodos de governo Collor de Melo, governo Itamar Franco e governos Fernando Henrique Cardoso.

No plano nacional, a instalação do governo Fernando Collor de Melo, em 1990, viabilizou de modo mais intenso a circulação das teses neoliberais no país. Isso porque, mesmo de maneira contraditória, esse governo deu início aos postulados definidos no

¹⁵ Para uma visão crítica sobre o projeto CIEPs, recomendamos a leitura de Coelho e Cavaliere (2003), em que realizam um balanço da experiência quinze anos após a sua implementação.

¹⁶ Acreditamos que jornais editados no Rio de Janeiro nessa época possam ter veiculado opiniões de representantes da classe empresarial sobre os CIEPs, mas não avançamos nessa direção por uma questão de tempo.

Consenso de Washington, implementando um conjunto de reformas que fortaleceram o setor privado em detrimento do setor público.

Este período de governo foi importante para a construção do novo projeto de sociabilidade requerido pela classe burguesa na atualidade, visto que mesmo de forma incipiente e inicial, o bloco no poder consolidou por todo tecido social a noção da via neoliberalizante como o caminho para a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento social do país (MARTINS, 2009a).

Segundo Martins (2009a), foi nesta conjuntura que os empresários constataram a necessidade de adequação do Brasil às mudanças ocorridas no mundo em décadas anteriores, principalmente no que se refere às novas formas de organização do trabalho e da produção demandadas pelo regime de acumulação flexível. A questão educacional passou, então, a ser projetada no centro das preocupações relacionadas ao desenvolvimento e à coesão social, tendo em vista o desenvolvimento do capital humano e social, tal como exposto no capítulo anterior.

Tem-se como expressão significativa da atuação empresarial no campo educacional o Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade (PBQP), visto que nos fóruns de um dos subprogramas que o compuseram, intitulado “Educação, Formação e Capacitação de Recursos Humanos”, a classe empresarial, juntamente com representantes do Executivo federal, definiu estratégias e orientações políticas para a educação (MARTINS, 2009a).

Com relação à temática “educação (de tempo) integral”, registra-se nesse período o Programa Minha Gente, que foi criado em 14 de maio de 1991, uma iniciativa do bloco no poder cujo foco era reduzir a pobreza e suprir as carências de crianças e adolescentes pertencentes às frações da classe trabalhadora mais exploradas.

Verifica-se que esse Programa procurou associar a área da Educação com a área da Assistência Social, tal como está exposto no Decreto nº 539 que subsidia a sua criação. Vejamos:

O Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, com as seguintes atividades:

- I - proteção à criança e à família;
- II - saúde materno-infantil;
- III - creche e pré-escola;
- IV - ensino fundamental;
- V - convivência comunitária e desportiva;

VI - difusão cultural;
VII - iniciação para o trabalho
(BRASIL,1992)

Além disso, esse Programa afirma no interior do Artigo 1º, especialmente no Parágrafo Único, que “Para dar suporte às atividades de que trata este artigo, será executado programa de implantação de unidades físicas, que possibilitem o atendimento ao público alvo do projeto” (BRASIL,1992). Ou seja, o Parágrafo Único está prevendo a construção de estruturas físicas para atender crianças e jovens de baixa renda, o que seria possível através da construção dos chamados “Centros Integrados de Atendimento à Criança” – CIACs.

De modo geral, pode-se dizer que o Programa Minha Gente teve como característica central a construção de espaços físicos através dos CIACs. Além disso, identificamos outras marcas: o atendimento em tempo integral focalizado nos mais pobres, o envolvimento comunitário, o desenvolvimento de programas sociais para proteção das crianças e de suas famílias e a gestão descentralizada (IPEA, 1995).

A concepção política desse Programa ficou inicialmente sob a responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e sua coordenação coube ao Ministério da Criança. Posteriormente, quando esse Ministério foi extinto, a iniciativa foi assumida pela Secretaria de Projetos Especiais, vinculada à Presidência da República (IPEA, 1995). Isso reforça a natureza assistencialista e focalizada do projeto que foi concebido para atender uma população específica, os filhos das frações mais exploradas da classe trabalhadora.

Logo, é possível depreender que a concepção de “educação de tempo integral” estruturante desse programa extrapolava o sentido educacional porque abrigava as ações de saúde e de assistência social (COUTINHO, s/ano). Em essência, essa ampliação da função social da escola pode ter significado, em certa medida, o comprometimento da escolarização de qualidade para todos os seus estudantes.

As dificuldades políticas do governo Collor repercutiram no Programa Minha Gente, principalmente em termos de pessoal, nos procedimentos administrativos e financeiros, o que culminou em sua inviabilização.

O *impeachment* do presidente Collor ocorrido em dezembro de 1992 não significou o abandono do neoliberalismo, nem o fim da articulação do bloco no poder e de iniciativas focalizadas na educação. Ao contrário, a aliança criada pós-impeachment, que viabilizou a instalação do governo Itamar Franco (1992 a 1994), assegurou a mesma orientação política neoliberal, aprofundando, em certos aspectos, os principais postulados do governo anterior, além de introduzir outras ações desse ideário.

No campo da educação escolar no período do governo Itamar destaca-se o “Plano Decenal de Educação para Todos”, elaborado pelo MEC, em 1993; esse foi o documento primordial que orientou a política educacional para a Educação Básica. Apesar das resistências por parte de frações da classe trabalhadora em relação ao Plano, pode-se dizer que o documento serviu de referência para mobilizar diferentes segmentos da sociedade a atuar no campo educacional a partir da ideia dominante de que a educação é uma tarefa de todos. A importância dessa iniciativa consiste no fato de ela ter subsidiado não apenas as ações educacionais desse período de governo, mas ter se tornado uma referência para os programas, as legislações e as iniciativas de governos posteriores.

Com relação específica à temática da “educação (de tempo) integral” no governo Itamar, cumpre fazermos reflexões sobre duas importantes iniciativas relacionadas à “educação de tempo integral”: o “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” – PRONAICA – e o próprio “Plano Decenal de Educação para Todos”.

O PRONAICA consistiu em uma atualização do Programa Minha Gente do governo Collor. Foi criado através da Lei nº 8.462, em 31 de março de 1993, pelo Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de desenvolver ações de atenção integral para as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Segundo essa legislação, as áreas prioritárias de atuação do Programa foram:

Art. 2º O Pronaica terá as seguintes áreas prioritárias de atuação:

- I - mobilização para a participação comunitária;
- II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos;
- III - ensino fundamental;
- IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho;
- V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;
- VI - assistência a crianças portadoras de deficiência;
- VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes;
- VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes (BRASIL,1993).

Para a realização das iniciativas supracitadas, o PRONAICA prevê em seu Artigo 1º, especialmente, no Parágrafo Único, o seguinte:

Para dar suporte às ações de que trata este artigo, subordinando-as ao enfoque da atenção integral à criança e ao adolescente, e de acordo com as necessidades sociais locais, serão adotados mecanismos e estratégias de: integração de serviços e experiências locais já existentes; adaptação e melhoria de equipamentos sociais já existentes; construção de novas unidades de serviço. (Ibidem)

Ou seja, verifica-se que diferentemente do Programa Minha Gente do governo Collor, em que a construção de unidades físicas era a característica central, no PRONAICA o foco se modifica substancialmente. Fica explícito que o desenvolvimento de iniciativas de atenção integral se vinculava aos serviços e experiências já existentes, bem como à adaptação e à melhoria de recursos materiais também existentes. As novas unidades de atendimento integral às crianças e aos adolescentes, que funcionariam através dos chamados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs, somente seriam criadas em último caso, isto é, na impossibilidade de utilizar espaços, recursos e materiais já possuídos.

Sendo assim, verificamos que o foco não estava centrado na construção de um espaço físico amplo e apropriado para o atendimento integral de crianças e adolescentes, mas na difusão de uma “pedagogia da atenção integral” (IPEA, 1995, p.7) que, utilizando-se dos recursos já existentes, buscava convocar as diferentes instâncias governamentais – âmbito federal, estadual e municipal – e organizações da sociedade civil para a realização dos direitos sociais fundamentais. Vejamos:

Art. 3º As ações do PRONAICA serão desenvolvidas sob a coordenação geral do Ministro da Educação e do Desporto, com a integração dos demais órgãos setoriais envolvidos em ações de promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente.

[...]

§ 2º O PRONAICA integrar-se-á, para a execução das suas ações, às esferas estadual e municipal, cabendo à esfera federal a formulação de normas gerais e o apoio técnico e financeiro.

§ 3º O PRONAICA buscará a integração com organismos não-governamentais e com agências internacionais com as quais o Brasil mantenha acordos de cooperação, com vistas à formação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Constatamos que a política educacional de atenção integral prevista no PRONAICA seria alcançada mediante ações a serem desenvolvidas pela aparelhagem estatal e também por iniciativas de ONGs e agências internacionais, o que significa, em última instância, a formação de “parcerias público-privadas” para a implementação do referido Programa.

Ao realizar uma análise acerca da viabilidade teórica e prática do PRONAICA, sobretudo, através dos CAICs que foram construídos no território brasileiro, o IPEA (1995) constatou que o projeto não obteve o êxito esperado e não conseguiu se efetivar como uma política educacional duradoura. Segundo essa organização, os impedimentos de tal política foram de três ordens: financeira, administrativa e pessoal. Em relação ao aspecto financeiro, o IPEA (1995) verificou que o custo total de um CAIC corresponderia, aproximadamente, a

dois milhões e duzentos mil dólares, o que significava um custo bastante elevado para os governos estaduais e municipais arcarem com tal projeto. A questão administrativa esbarrou na execução do projeto; mesmo amparado em um modelo organizacional descentralizado, que previa a construção de “parcerias público-privadas”, na prática isso não funcionou da forma como deveria, o que gerou dificuldades para a implantação e manutenção dos CAICs. Já a ordem de pessoal envolveu dificuldades em termos de formação dos profissionais que iriam atuar no projeto, ou seja, os profissionais que trabalhariam nos CAICS, já que muitos deles eram voluntários e no trabalho cotidiano se mostraram despreparados para a função educativa.

Em suma, pode-se dizer que, em decorrência das dificuldades apresentadas, o PRONAICA, que tinha como expressão os CAICs, não vingou para o âmbito de todo o sistema educacional. O que aconteceu, de fato, foi a realização de experiências restritas e localizadas, que não tiveram força para estimular outras iniciativas. A classe empresarial que constituía o bloco no poder não demonstrou entusiasmo com essa iniciativa.

Ao analisar o Plano Decenal com foco na temática da “educação de tempo integral” ou “educação integral”, verificamos que o documento não faz menção literal ao assunto. Verificamos, contudo, a utilização da expressão “atenção integral” por doze vezes ao longo do documento, tendo uma clara vinculação com a área da Assistência Social, sobretudo, através do PRONAICA.

Em suma, verificamos que, no âmbito das iniciativas do governo Collor e também do governo Itamar Franco não houve nenhuma definição específica sobre “educação (de tempo) integral”, ainda que as ações desenvolvidas se aproximassem da temática, prioritariamente, através da problemática da assistência social. Sendo assim, é possível afirmar que tais governos priorizaram uma política educacional focalizada e assistencialista, destinada às crianças e aos adolescentes da classe trabalhadora, não sendo, portanto, uma política educacional universal na linha do que propõe a formulação gramsciana da escola unitária.

Cabe ainda destacar que a classe empresarial, organizada dentro e fora dos governos Collor e Itamar, acompanhou as diretrizes traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, em 1990, abordada no capítulo anterior.

Com a vitória na eleição presidencial de 1994 das forças conservadoras, representadas pela candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC), um novo ciclo do neoliberalismo foi iniciado no país, representando em definitivo a assimilação dos preceitos neoliberais de face supostamente humanizante, ou seja, o neoliberalismo da terceira via (MARTINS, 2009a).

Registra-se que tal ciclo foi reafirmado com uma nova vitória eleitoral da candidatura FHC na eleição de 1998, o que assegurou o segundo mandato do presidente e do bloco no poder.

Em tal período, o governo empreendeu a reestruturação do aparelho de Estado nas suas funções econômicas e sociais. Isso significou a valorização da iniciativa privada no tratamento da “questão social”, seja na forma de mercadoria, operada pelas empresas, seja na forma assistencial, realizada pelas chamadas organizações não-governamentais. A ideia foi instituir uma nova dinâmica da relação "aparelhagem estatal e sociedade civil", implicando no redimensionamento dessa instância na tentativa de torná-la mais colaborativa e harmônica (NEVES, 2005).

Com relação à reestruturação do aparelho de Estado, a privatização foi eleita como importante política governamental. Na área social, esta iniciativa, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização se configurou em importante instrumento viabilizador das estratégias de governo para a promoção da coesão social, apesar de seu caráter regressivo (NETO, 1999; BOITO JÚNIOR, 1999; LAURELL, 2000 *apud* NEVES, 2005).

Em relação à redefinição e configuração da sociedade civil, o bloco no poder passou a incentivar a criação de um suposto “terceiro setor” para solucionar o estorvo ocasionado entre as demandas sociais e as formulações econômicas neoliberais acerca da suposta incapacidade do Estado em prover sozinho as políticas sociais (LOPES, 2010).

A noção de “terceiro setor” defendida por diferentes organizações empresariais é funcional para os interesses político-econômicos dessa classe porque permite a mercantilização dos bens sociais e a acomodação das tensões em função da ação política das novas organizações da sociedade civil comprometidas com projetos sociais (MONTAÑO, 2005). Cumpre assinalar que o esquema teórico do “terceiro setor” envolve o Estado (considerado como primeiro setor) e o mercado (definido como segundo setor).

Para a realização do “terceiro setor”, as organizações privadas deveriam estabelecer “parcerias” entre si e também com a aparelhagem estatal na resolução dos conflitos sociais, tendo em vista garantirem o “bem comum” – uma poderosa ferramenta ideológica de obtenção do consenso (MONTAÑO, 2005).

Defendemos a posição de que o “terceiro setor” não tem materialidade histórica, tratando-se de uma estratégia argumentativa dos empresários para legitimar uma forma de intervenção dominante na área social, sobretudo, a partir da ideia de “parcerias público-privadas”.

Tendo em vista a complexidade das relações de poder presentes na conjuntura caracterizada pelo governo FHC, os empresários reorientaram sua forma de intervenção na sociedade civil, bem como passaram a definir de forma mais sistemática as novas estratégias para o exercício de práticas educativas. Isso seria consolidado a partir da substituição de ações pontuais de tipo “filantrópicas”, assentadas na caridade e no assistencialismo pelas iniciativas orgânicas e complexas de classe baseadas na ideologia da responsabilidade social, também denominada de responsabilidade social empresarial.

Duas organizações tiveram grande protagonismo na definição e difusão da responsabilidade social: Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE e o Instituto Ethos. Ambos ofereceram pistas para o ordenamento dessa nova referência política-ideológica que se configurou como peça central para a edificação da nova sociabilidade requerida pelo Estado capitalista neoliberal na atualidade (MARTINS, 2009a).

Sobre a definição do que seria tal ideologia, os empresários afirmam que

Responsabilidade Social Empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. – Instituto Ethos (ALIANÇA CAPOAVA, 2010, p.11).

Assim, segundo a classe empresarial, a responsabilidade social empresarial seria um meio para a construção de uma sociedade sustentável e uma estratégia para reduzir as desigualdades sociais. Isso seria passível de ser concretizado através do chamado “investimento social privado”, que significa “o repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistemática” (ALIANÇA CAPOAVA, 2010, p.11). A responsabilidade social seria, em tese, a referência teórica e política que ordenaria o investimento das empresas e de seus respectivos institutos e fundações nas questões sociais.

A formulação da responsabilidade social coincide aparentemente com uma preocupação dos empresários acerca da construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente segura. Por outro lado, em essência, ela consiste numa ideologia burguesa que busca conciliar os fundamentos de mercado com a construção de um mundo melhor e uma referência que objetiva ordenar as ações empresariais na humanização do capitalismo (MARTINS, 2009a).

Com relação à educação escolar nesse período, é possível verificar que o governo FHC deu início a um conjunto de reformas educacionais para formar o novo cidadão trabalhador, em consonância com o processo de mundialização da educação.

Segundo Oliveira (2009), o governo FHC passou a empreender um conjunto de reformas educacionais assentadas em um novo modelo de gestão das políticas sociais, o qual estaria assentado na descentralização das ações do Estado para o âmbito da sociedade civil. Para a autora,

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. (OLIVEIRA, 2009, p.5).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi uma estratégia encontrada pelo governo FHC para suprir as demandas sociais advindas do campo da educação. Ao invés do fundo público estatal arcar inteiramente com a responsabilidade e os custos inerentes à educação, o bloco no poder passou a divulgar a necessidade do Estado atuar como gerenciador/avaliador das ações educacionais que deveriam ser realizadas por todos os cidadãos, ideia presente desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Essa forma de governabilidade determinou novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, possibilitando uma maior flexibilidade e “autonomia” das escolas para resolverem seus próprios dilemas, inclusive a questão da falta de recursos. Isso abriu uma brecha para a formação de “parcerias público-privadas” na educação que passou a ser cada vez mais estimulada pelo bloco no poder e apresentada como uma solução para os entraves administrativos, financeiros e pedagógicos (OLIVEIRA, 2009).

O governo FHC estabeleceu como prioridade da política educacional o Ensino Fundamental, atendendo às orientações internacionais firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos e prosseguindo com o Plano Decenal de Educação para Todos.

No segundo período de governo, observamos ações que buscaram tratar do Ensino Médio, mas ainda de forma muito modesta. A modalidade Educação Técnica foi reconfigurada de acordo com as orientações internacionais e reivindicações dos empresários do setor industrial e de serviços locais que desejavam treinamentos rápidos que aumentassem a produtividade da força de trabalho ainda no primeiro governo (1995-1998). Nos dois períodos de governo, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não foi considerada uma prioridade. Os municípios, entes federativos responsáveis pela Educação

Infantil, ficaram sem apoio financeiro e técnico para assegurar o direito de acesso e permanência à educação, forçando a precarização das condições ou mesmo a diminuição de vagas e ainda contribuindo para manter esse nível da Educação Básica na área de assistência social nos municípios. Nesse processo, as organizações privadas assumiram importante posição na restrita oferta de vagas de Educação Infantil, em geral, por meio de “parcerias público-privadas”. Da mesma forma, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – foi secundarizada nas políticas oficiais, embora já existissem evidências que revelavam um expressivo contingente populacional que não havia alcançado a escolarização de oito anos. A atenção a esse grupo populacional foi delegada às organizações não governamentais atuantes no tema alfabetização por meio da estratégia das “parcerias público-privadas”.

De acordo com Frigotto e Ciavata (2003a), a política educacional do período de governo FHC significou a priorização minimalista da formação unilateral balizada pelo treinamento, em detrimento da formação sólida e ampla.

A ênfase no Ensino Fundamental reafirma a interpretação dos autores. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha como foco subsidiar técnica e financeiramente essa etapa de ensino, instalou no país sérios problemas na oferta de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Em síntese, julgamos que o foco no Ensino Fundamental é revelador do que foi a prioridade educacional do governo FHC. Segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2011), a ênfase nessa etapa de ensino não foi aleatória e casual, mas ocorreu porque os empresários enxergaram no Ensino Fundamental a base prioritária para a formação da nova força de trabalho, além de ele ser menos oneroso do que o Ensino Médio, por exemplo.

Na temática “educação de tempo integral”, isso não foi diferente. As orientações contidas nas legislações educacionais também focalizaram o Ensino Fundamental, algo que vamos demonstrar através da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), duas importantes iniciativas que ocorreram na vigência do governo FHC.

O processo de elaboração da nova LDB durou oito anos, sendo marcado por conflitos e embates protagonizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e as entidades empresariais com interesse na educação – as mesmas forças políticas que disputaram o texto constitucional.

Segundo Saviani (1997), o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Projeto nº 1.258/88 – foi apresentado inicialmente pelo deputado Otávio Elísio logo após a promulgação da Constituição, tendo em vista assegurar as discussões presentes na constituinte e o clima de participação daquele período. Esse projeto de educação, considerado democrático, foi aperfeiçoado a partir de discussões realizadas em audiências públicas e simpósios, passando a se configurar, em fevereiro de 1990, no 2º Substitutivo Jorge Hage, que incorporou novas emendas e várias sugestões da sociedade civil.

Temendo o caráter democratizante do projeto de LDB, alguns parlamentares não mediram esforços para obstruir a tramitação do Projeto na Câmara dos Deputados. Aproveitando-se desse vácuo político, o senador Darcy Ribeiro, apoiado pelo senador Marco Maciel e com o aval do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB ao Congresso Nacional, sem qualquer consulta aos profissionais da educação e a sociedade civil. Em 1996, o projeto foi aprovado por meio de uma manobra regimental (SAVIANI,1997).

Ao analisar a nova LDB, verificamos que a lei não faz menção explícita ao termo “educação integral” ou “educação de tempo integral”, mas prevê a ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental, o que reforça o argumento desenvolvido acima acerca da centralidade das ações governamentais nessa etapa da Educação Básica. De uma forma muito modesta, a lei revela a falta de prioridade com a ampliação da jornada escolar ao indicar, através da expressão “progressivamente”, que não se tratava de um tema relevante para o bloco no poder naquela conjuntura. No entanto, cabe ressaltar que o uso da expressão de “permanência na escola” é taxativa, não indicando a utilização de outros espaços para ampliação dessa jornada. Vejamos:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente** ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

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

Na contramão da política educacional do governo FHC, o Projeto de Plano Nacional da Educação proposto pelos setores progressistas da sociedade brasileira organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e nos Congressos Nacionais de Educação – CONED’s – estabeleceu de forma clara a educação em período integral de tempo como meta tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Além disso, o documento

indicava o caráter público da escola de período integral e ainda apontava a necessidade do poder público assegurar as condições de pessoal, administrativas, pedagógicas e infraestruturais para a sua oferta.

Porém, assim como ocorreu no processo de elaboração da nova LDB, o governo FHC apresentou seu projeto de Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 – ao Congresso Nacional para barrar os aspectos democratizantes do projeto advindo das forças progressistas da sociedade civil. No embate no campo legislativo, o projeto governamental obteve vitória, consolidando-se na Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que ficou conhecida como PNE (2001-2010).

Ao analisar o PNE (2001-2010), é possível verificar que o termo “educação integral” não aparece em nenhum momento da lei, porém a expressão “tempo integral” aparece nove vezes. A diferença central do PNE em relação à LDB é que o primeiro prevê a ampliação da jornada escolar de forma **progressiva** para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, enquanto a segunda legislação, como verificamos anteriormente, só faz referência ao Ensino Fundamental. Isso significa que a expressão “educação integral” já defendida pelo CENPEC desde 1995 não havia sido assimilada pelo bloco no poder. Vejamos isso no PNE:

[Educação Infantil]

18. Adotar **progressivamente** o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

[...]

[Ensino Fundamental]

21. 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, destaques nossos)

Outro dado importante contido no PNE é com relação ao público a ser atendido pelas escolas de tempo integral. O Plano afirma ser necessário dar “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001). Ou seja, verifica-se que a perspectiva de focalização proposta na Declaração Mundial Todos pela Educação também se fez presente no PNE em questão.

Chama atenção ainda a “desarticulação” do PNE ao estabelecer que a progressiva implantação do ensino em tempo integral geraria, posteriormente, mudanças na estrutura escolar e organização do trabalho pedagógico. Isso significa uma nítida inversão do processo. Vejamos o trecho abaixo:

A LDB, em seu art.34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.(BRASIL, 2001).

Em síntese, não identificamos evidências empíricas que comprovem ser a “educação integral” ou a “educação de tempo integral” uma temática educacional importante para o bloco no poder no governo FHC, apesar de sinalizações na LDB e no PNE (2001-2011) que se aproximam da formulação que indica a extensão da jornada de escolar.

É importante registrar que, apesar disso, em 1995, o CENPEC, articulado ao Banco Itaú e à UNICEF, levantou a bandeira da “educação integral” no país. O Prêmio Itaú Unicef, iniciado naquele ano, procurou valorizar experiências promovidas por organismos da sociedade civil que atuassem em articulação com escolas públicas, ampliando a jornada escolar de crianças e adolescentes das camadas mais vulnerabilizadas da classe trabalhadora. Isso revela que havia a intenção de fortalecer essas experiências e que algumas iniciativas já estavam em curso a ponto de serem premiadas¹⁷. Isso significa que o CENPEC pode ser considerado pioneiro nessa ação, ao lado de seus parceiros principais.

3.2 A “Educação (de tempo) Integral” nos períodos de governos Lula da Silva e governo Dilma Rousseff

Na conjuntura delineada a partir de 2003, o tema “educação (de tempo) integral” ganhou novos contornos. O governo Lula da Silva, iniciado em 2003, coerentemente com a configuração do período eleitoral, manteve a burguesia como principal força política no bloco no poder. Embora a candidatura Lula da Silva tenha criado expectativas em setores da população de que haveria uma redefinição do projeto de desenvolvimento em vigor no país, isso não se confirmou.

A principal mudança no período foi a forma de conduzir o projeto neoliberal da terceira via que já estava em curso a partir de pequenos ajustes nas relações de poder no interior do próprio governo – algo que, segundo Boito Jr (2003), não interferiu na hegemonia

¹⁷ É possível que no período de 1995 a 2002 organizações da sociedade civil identificadas com um projeto alternativo de sociedade tenham elaborado formulações importantes sobre a temática em questão. Entretanto, como não identificamos a divulgação ampla dessas formulações nos embates educacionais na conjuntura em questão e em função da especificidade de nosso objeto, optamos por não buscar tais formulações alternativas nesse estudo.

do capital financeiro com ampliação dos interesses do capital produtivo. A eleição presidencial de 2006 assegurou mais um mandato ao presidente Lula e as forças políticas integrantes de seu governo para o período 2007 a 2010.

Nos dois mandatos do governo Lula da Silva, a reforma do aparelho de Estado, iniciada por FHC, foi aprofundada com práticas gerencialistas, fortalecida por iniciativas que visavam oferecer respostas à desigualdade social. Sobre esse aspecto, a prioridade do governo se concentrou em dois planos convergentes: políticas focalizadas para o alívio da pobreza e políticas gerais para viabilizar a integração de amplos segmentos populacionais na dinâmica de consumo, incluindo o aumento do salário mínimo e a expansão de crédito. Considerando que a política projetada para o crescimento da economia nacional se vinculou à exportação de *commodities* e expansão do consumo interno, é possível afirmar que as medidas de tratamento da desigualdade não entraram em conflito com os interesses hegemônicos no país naquela conjuntura.

Nessa linha, em relação à sociedade civil, o governo Lula passou a difundir a noção de “pacto nacional”, objetivando implantar a concertação social, isto é, a unidade entre as frações da classe empresarial e as diversas frações da classe trabalhadora, base da coesão social proposta pelo neoliberalismo da terceira via. Desenvolveram-se, pois, estratégias mais requintadas, que se utilizaram do “diálogo nacional” como um novo jeito de governar, o que permitiu desenvolver uma nova “forma de equacionar democraticamente os conflitos e construir a união de todos os brasileiros” (NEVES, 2005, p. 96).

O bloco no poder empreendeu iniciativas de apelo à “mobilização social”, tendo por objetivo chamar a consciência individual e coletiva da sociedade a “colaborar” com o governo na execução das políticas sociais, o que foi viabilizado pelo financiamento público das organizações privadas. Isso comprova que o governo Lula não só legitimou a reforma do Estado iniciada no governo FHC, mas enraizou por todo tecido social os pilares da nova pedagogia da hegemonia, utilizando-se para esse fim um discurso mais “democrático” (NEVES, 2005).

Na política educacional, o governo Lula seguiu a mesma linha instituída no governo FHC. Segundo Leher (2010), apesar do governo Lula divergir do projeto educativo do governo FHC no plano do discurso, especialmente em sua campanha de governo no ano de 2002, na prática as ações desenvolvidas pelo primeiro seguiram a mesma concepção neoliberal de educação do antecessor.

O governo Lula deu continuidade ao modelo descentralizado de gestão das políticas sociais que fora iniciado na conjuntura anterior. Da mesma forma que no governo FHC, o bloco no poder passou a atuar como grande mobilizador de forças políticas para o provimento de uma educação de qualidade. O governo federal, principalmente, através do MEC, passou a estimular o compromisso social em relação à melhoria da Educação Básica, reforçando a importância da responsabilidade de todos nessa tarefa e afirmando a necessidade da construção de “parcerias” entre Estado e sociedade civil em tal processo (OLIVEIRA, 2009).

Sob influência da OCDE e do organismo empresarial Todos pela Educação, o governo editou o Decreto 6.094/2007, mecanismo instituído que revelou o controle verticalizado do processo de descentralização. Além de estabelecer metas para municípios e estados, controladas pelo instrumento Plano de Ação de Articuladas (PAR), o decreto governamental criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para aferir a qualidade da educação no Brasil, tendo como parâmetro o PISA/OCDE. A partir do IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federais de ensino passaram a definir metas de resultados quantitativos de desempenho escolar. Apesar da importância de se ter um indicador desse tipo para controlar o desenvolvimento da educação, Oliveira (2009) destaca que a construção do IDEB ocorreu a partir de uma lógica que vinculou a elevação dos padrões de desempenho educativo com a crescente competitividade internacional, sendo importante, portanto, a sua revisão.

A perspectiva da concertação social foi verificada também na educação com a realização das Conferências de Educação. Tais fóruns contaram com a mobilização de pessoas e organizações para formular propostas para a educação brasileira, mas esse esforço nacional não gerou impactos efetivos nas políticas de educação ou no planejamento educacional. Como exemplo, podemos destacar o caso da Conferência Nacional de Educação que elaborou propostas para o projeto de Plano Nacional de Educação sem que as principais formulações fossem incorporadas no documento do Executivo enviado ao Congresso Nacional em 2010.¹⁸

Verifica-se que muitas das experiências e legislações educacionais criadas no governo FHC foram mantidas no governo Lula e outras foram criadas em função da necessidade do novo contexto histórico¹⁹. A grande diferença entre tais governos foi a ampliação do espectro

¹⁸ A principal divergência nesse caso envolveu a questão dos percentuais de financiamento. Julgamos que as tensões envolvidas nesse tema foram o principal fator de atraso na tramitação do projeto do PNE, que só foi aprovado em 2014.

¹⁹ Não é nosso interesse listar todos os programas e legislações criadas no governo Lula, tendo em vista que o nosso foco é refletir apenas sobre as iniciativas que têm vínculo com a temática “educação (de tempo) integral”.

de atuação do governo Lula para além de uma única etapa da educação. Em outras palavras, isso significa que, diferentemente do foco atribuído ao Ensino Fundamental pelo governo FHC, aqui o bloco no poder passou a desenvolver uma visão sistêmica da educação e, com isso, mostrou interesse em atuar nas outras etapas da Educação Básica e até mesmo no Ensino Superior.

Essa ampliação da atuação do governo Lula no campo educacional ocorreu porque o bloco no poder tinha interesse em aumentar o tempo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora para atender às novas exigências do mercado de trabalho contemporâneo e, de alguma forma, alargar as possibilidades dos trabalhadores de venderem sua força de trabalho em melhores condições.

Em síntese, verifica-se que o governo Lula deu continuidade ao projeto de educação dominante que já vinha sendo desenvolvido desde o período FHC. Ainda que, no plano do discurso, o governo Lula utilizasse estratégias argumentativas amparadas nas noções de democracia, cidadania e qualidade da educação, na prática não houve mudança substancial em termos de concepção de educação. Isso pode ser afirmado porque, apesar de variações pontuais, em ambos os governos a educação foi apontada como instrumento de desenvolvimento econômico e social, com vinculação às noções de capital humano e capital social, sendo também promotora da equidade social. A preocupação com o controle dos resultados de aprendizagem, além de orientar os processos de ensino, foram utilizados para o ranqueamento das escolas, municípios e Estados, sugerindo que a exposição pública dos resultados e a competição como método pedagógico poderiam estimular a melhoria. Além disso, notamos em ambos os governos preocupações com a eficiência do sistema educacional, basicamente centrados na ideia de menor investimento com maior resultado e de “parcerias” com o setor privado. Em síntese, as ações governamentais seguiram as diretrizes internacionais para as reformas educativas, confirmando a integração do país ao processo de “mundialização da educação”.

Especificamente em relação à problemática da “educação (de tempo) integral”, verificamos que o termo “educação de tempo integral” continuou a ser utilizado em programas e planos educacionais. O fato novo é que o termo “educação integral” passou a ser promovido explicitamente a partir de 2007 pelo governo federal.

Cabe-nos analisar quatro ações que tiveram suas origens no governo Lula e que se vinculam à temática: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Para ter acesso a uma análise totalitária desse período de governo, incluindo os projetos que foram desenvolvidos, ver Oliveira (2009) e Leher (2010).

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação; e o Programa Mais Educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, tendo em vista substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Ao analisar a legislação do FUNDEB, é possível verificar que o termo “educação integral” não aparece nenhuma vez, porém o termo “educação de tempo integral” aparece onze vezes. A lei afirma que a distribuição de recursos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, inclusive para aquelas escolas que adotarem regime de tempo integral (Artigo 10). Além do mais, essa legislação prevê um aumento na quantidade de recursos a serem oferecidos às escolas que adotarem o regime de tempo integral, especificando ponderações de recursos, conforme as especificidades das etapas, maiores para as escolas de tempo integral do que para as escolas que funcionam em turno parcial (Artigo 36).

Segundo Menezes (2009), somente com o FUNDEB que a demanda financeira para escolas de tempo integral foi atendida de forma direta. Nas palavras da autora, o FUNDEB “vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral (MENEZES, 2009, p. 77)”.

De fato, com base na legislação, é possível verificar que o FUNDEB considera o tempo integral uma possibilidade para toda a Educação Básica e, além do mais, prevê um aumento de recursos para as escolas que adotarem o regime de tempo integral. Porém, segundo Carvalho (2012), é preciso ter uma visão crítica com relação a esse Fundo, tendo em vista se tratar de uma iniciativa governamental assentada na racionalização financeira que apresenta traços neoliberais. Em outras palavras, isso significa que, para os idealizadores do fundo, o montante destinado à educação seria suficiente e, sendo assim, o problema da educação estaria na má gestão dos recursos, demandando uma racionalização empresarial dos gastos – visão limitada que sabemos não ser verdade, sendo essencial a ampliação de recursos para a educação.

Ademais, Carvalho (2012) destaca que os recursos financeiros do FUNDEB não foram, de fato, ampliados na prática. Isto porque, apesar de existir uma vinculação de receitas maiores nesse Fundo, os recursos não foram ampliados na mesma proporção com que se aumentou o número de alunos de outras etapas e modalidades da Educação Básica a ser atendido pelo FUNDEB, o que permite concluir que, ao invés de uma ampliação significativa no número de recursos, houve uma diminuição dos mesmos, tendo em vista o crescimento do número de estudantes a serem beneficiados.

O PDE foi criado em 2007, sendo composto por um conjunto de ações para a Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, e também para o Ensino Superior. De acordo com Saviani (2009), o PDE significou a união de programas já existentes, visando imprimir uma visão sistêmica entre eles. Mas de fato, como assinala o autor, o Plano funcionou como um “grande guarda-chuva”, abarcando todas as ações do MEC que já vinham sendo desenvolvidas no campo educativo.

O PDE foi lançado oficialmente junto à promulgação do Decreto nº 6.094/07, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se caracterizou por ser “o carro-chefe do PDE” (SAVIANI, 2009, p.5). Isso demonstra a vinculação do referido programa de governo ao organismo empresarial TPE (Todos Pela Educação), o que pode ser comprovado pelo fato do Plano de Metas ter sido elaborado por esse grupo privado, contendo, inclusive, a sua denominação.

Sobre o TPE, Martins (2009b) afirma que essa organização foi criada, em 2007, por um grupo de empresários, cujo objetivo era definir os fundamentos da educação escolar na contemporaneidade e ordenar a intervenção na política educacional. Cumpre registrar de antemão que a fundadora do CENPEC, Maria Alice Setubal, foi uma das articuladoras de tal organização.

Desde a sua criação, o TPE elencou metas consideradas “estratégicas” para alcançar a qualidade no campo da educação pública. Atualmente, podem-se verificar cinco metas contidas no sítio da organização. São elas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.²⁰

²⁰ Para maiores informações, ver: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>

Para além do plano aparente, que pode ser expresso pelo puritanismo da organização em querer colaborar para a melhoria educacional, Martins (2009b, p.24) afirma que o TPE tem dois objetivos centrais:

(1) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos perdem a relevância, pois o mais importante seria o predomínio da “coesão cívica”, da “nova cidadania” e da “colaboração” social; (2) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica. (MARTINS, 2009b, p. 24)

Verificamos que o TPE está comprometido com uma visão de mundo e de educação burguesa que diverge substancialmente da educação requerida pela classe trabalhadora, ainda que, no plano da aparência, as formulações possam ser parecidas.

Ao analisar as 28 diretrizes contidas no artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e tendo como norte a temática da “educação (de tempo) integral”, cumpre registrarmos os seguintes incisos:

IV Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
[...]
VII Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;
VIII valorizar a formação ética, artística e a educação física;
[...]
XXIV integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
XXV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
XXVI transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
XXVII firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007a, art. 2º).

Diante do trecho exposto, é possível verificar que tanto o inciso IV quanto o VII remetem à ideia da ampliação da jornada escolar. Quanto ao termo “educação integral”, constata-se que nenhum dos incisos destacados utiliza essa expressão de forma explícita, porém, a partir de uma leitura atenta desse Plano e tendo em vista as formulações presentes

em alguns documentos do CENPEC que iremos analisar adiante, é possível afirmar que as formulações de “educação integral” desse organismo vão ao encontro do que está presente nos incisos destacados. Cumpre destacar ainda, com relação específica aos incisos XXVI e XXVII, respectivamente, que o CENPEC também valoriza a cidade como um espaço educador e propõe as “parcerias” como um dos eixos estruturantes de seu projeto de “educação integral”.

O Programa Mais Educação é uma das ações previstas no PDE, tendo sido instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Nas palavras do governo federal, esse Programa pode ser caracterizado como uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da **Educação Integral**” (destaques nossos).²¹

O Programa Mais Educação foi criado para alcançar o seguinte objetivo:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a **formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. **O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar**, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.(BRASIL, 2007b, destaques nossos).

Além do objetivo explícito, verifica-se também que essa portaria associa a extensão da jornada escolar com a ampliação das funções educativas, dos espaços e dos agentes escolares, tendo em vista alcançar a suposta “educação integral” dos estudantes.

Na mesma linha de orientação, o governo federal criou o Decreto nº 7.083, em janeiro de 2010, para especificar de forma mais propositiva o significado da “educação integral”. O MEC elencou os seguintes princípios da “educação integral” nessa legislação:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

²¹ Informação obtida em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso: 27/09/2015

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (Destques nossos)

Com relação específica aos incisos II e III, respectivamente, verifica-se que tanto a construção de territórios educativos para o desenvolvimento da “educação integral” – formulação assumida pelo MEC – quanto a integração entre as políticas educacionais e sociais – intersetorialidade – são argumentos recorrentes na posição do Ministério referente à temática.

Cumprir afirmar que essas ideias estão baseadas na noção de “parcerias público-privadas”, apresentada, no referido Decreto, como um dos eixos estruturantes da concepção de educação integral (Artigo 1º, § 3º), como uma estratégia para a realização das ações (Artigo 4º, § 2º) e como uma alternativa para o financiamento das iniciativas (Artigo 6º, parágrafo único).

Ao estabelecer relação entre o projeto de “educação integral” preconizado pelo MEC através do Programa Mais Educação e o projeto do CENPEC, é possível afirmar que os dois se aproximam em grande parte das formulações, sobretudo, com relação às ideias do território como espaço educativo, da chamada intersetorialidade e das “parcerias”. Iremos aprofundar essa reflexão no capítulo 5. Outro fato que comprova a vinculação entre CENPEC e MEC no tocante à “educação integral” a partir do Programa citado é o fato da própria organização reconhecer que uma de suas iniciativas serviu de modelo para o MEC. Nas palavras do CENPEC: “O Prêmio Itaú-Unicef [...] vem induzindo uma nova proposta para educação

integral combinando escola e demais espaços e sujeitos de aprendizagem, modalidade essa que adentrou a agenda pública da educação, assumida pelo Programa Mais Educação do MEC”(CENPEC, 2008a, p.11).

O resultado da eleição presidencial de 2010, que assegurou a instalação do governo Dilma Rousseff, significou a continuidade do projeto de poder iniciado em 2003 no governo Lula da Silva. Isso porque as forças políticas que integraram a sustentação do projeto na sociedade civil e na aparelhagem estatal seguiram sem alterações substanciais essa nova conjuntura. O fator de destaque do processo foi que o resultado da votação expressou o fortalecimento eleitoral da oposição sem, contudo, representar algo mais significativo.

O governo Dilma Rousseff herdou o legado político do governo anterior, sobretudo, os desdobramentos dos efeitos do crescimento e da estabilidade econômica na vida da população brasileira, dinamizada pela valorização da exportação das *commodities* e da crise internacional. Curioso notar que, apesar disso, o *slogan* governamental – “Brasil – país rico é país sem pobreza” – revelou que o problema da desigualdade extremada ainda era algo preocupante que demandaria tratamento do governo.

No tocante às relações de poder, a estratégia do governo foi manter o frágil equilíbrio da conciliação dos interesses distintos. Em relação à classe burguesa, isso significou ações variadas. Para as frações rentistas, manteve o país no circuito das finanças mundializadas, praticou a política dos juros altos e câmbio flutuante, apesar de estabelecer taxaço no fluxo de capitais para frear o ritmo da especulação, e também incentivou a expansão do crédito como medida interna de aumento da financeirização da economia com lastro assegurado pelo fundo público. Para a fração industrial, manteve a proteção fiscal e subsídios públicos por meio, principalmente, do BNDES, apostando na capacidade de expansão do mercado de consumo interno para acelerar o dinamismo do setor, mas viabilizando também a manutenção do “Programa de Aceleração do Crescimento”, por meio de “parcerias público-privadas”, além de viabilizar as importações de produtos industriais para puxar os preços dos produtos locais para baixo. Em relação à fração agroindustrial e mineradora, assegurou todos os benefícios solicitados porque o setor se constituiu como o carro-chefe das exportações brasileiras. Além disso, incentivou a expansão da fração de serviços, com a mercantilização dos bens sociais e incentivo ao consumo de seus produtos, viabilizando também acesso aos subsídios públicos para expansão dos negócios. Entretanto, como manteve a financeirização altamente valorizada, incentivou a valorização do capital por esse mecanismo, fortalecendo a centralidade da fração financeira da classe empresarial e vinculação subordinada das demais

frações de classe a essa dinâmica. Além de tudo isso, as entidades representativas dos interesses de classe continuaram com prestígio no bloco de poder.

Em relação à classe trabalhadora, o governo Dilma manteve os programas sociais e a elevação do salário mínimo para os setores mais pauperizados, facilitou o crédito em bancos públicos como parte da estratégia da política de habitação e para aquisição de outros bens, diminuindo o sentimento da desigualdade pela promoção da mobilidade social. A geração de empregos foi impulsionada no setor público por meio de vários concursos e no setor privado pela expansão do mercado interno e atividades de exportação, gerando índices importantes, inclusive nos trabalhadores com menor nível de escolarização. Na relação com as entidades de classe, o bloco no poder manteve o apassivamento das organizações da classe trabalhadora para manter concertação social e mais criminalização, enfrentando as forças políticas que ousaram questionar a ordem constituída.

A opção política do governo Dilma Rousseff foi manter, com ajustes específicos e pontuais, a política dos juros altos, o câmbio flutuante e o *superávit* primário elevado como referência da economia política para viabilizar a reprodução ampliada do capital e a socialização minimalista da riqueza. Para tanto, como nos governos antecessores, a noção de Estado necessário, nem mínimo e nem máximo, proposto pelo neoliberalismo da terceira via, foi efetivado pelo bloco no poder a partir da correlação de forças favoráveis. Isso significa que o fundo público foi utilizado como mecanismo de valorização direta e indireta do capital, por meio de novos instrumentos.

Em 2014, ao final do mandato, a Presidente disputou a reeleição, obtendo uma segunda vitória sobre a candidatura do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que representa as forças mais conservadoras da sociedade. Com um coeficiente mais apertado, indicando a ampliação de eleitores desfavoráveis ao governo, em 2015 o governo Dilma Rousseff iniciou o segundo mandato.

O *slogan* governamental foi “Brasil, Pátria Educadora”, numa clara resposta que a educação para a cidadania se constituiria numa estratégia de hegemonia frente ao crescimento de votos na oposição, e, ao seu lado, a educação escolar, com foco na preparação da força de trabalho para atender às demandas econômicas produtivas internas e externas.

Alguns fatos marcantes caracterizam o final de 2014 e o ano de 2015. Passaremos a destacá-los.²²A subordinação do país ao circuito internacional das finanças e como base de

²² Os aspectos econômicos e políticos foram sistematizados com base numa análise de conjuntura a partir do eixo "relações de poder entre classes e frações e suas repercussões materiais". Queremos destacar com isso que ainda faltam produções acadêmicas que subsidiem ou fundamentem essas análises. Em relação aos aspectos

valorização do capital especulativo prosseguiu impactando com mais força no funcionamento da economia nacional em função das medidas tomadas para responder aos interesses da fração rentista. Nesse contexto, as empresas de comunicação e pessoas identificadas com a classe empresarial passaram a alardear a existência de uma “crise” e de forte descontrole das contas públicas, justificando medidas de austeridade de viés neoliberal.

Os preços das *commodities* comercializadas pelo país e que equilibravam a balança comercial brasileira sofreram fortes quedas em função da crise chinesa, europeia e estadunidense. Isso representou um *déficit* muito desfavorável ao país no comércio exterior, uma vez que as importações não foram reduzidas nesse período. Esse fato revelou outro ponto da fragilidade da economia nacional.

A atividade industrial sofreu retrações em decorrência dos fenômenos anteriores. Os investimentos públicos aplicados na valorização ampliada do capital pela atividade industrial foram insuficientes para manter o impulso da economia, já que os investidores privados migraram em massa para o retorno de curto prazo da dinâmica das finanças. Esse fato foi agravado pela política de ajuste fiscal, retraindo o financiamento público no contexto de diminuição de investimentos privados.

Outro elemento importante da conjuntura foi a avalanche de denúncias, investigações e prisões envolvendo os maiores empresários do Brasil, dirigentes da Petrobrás e mandatários de cargos públicos e assessores ligados ao bloco no poder. Esses eventos geraram um clima de suspeição sobre o governo, favorecendo, inclusive, que as agências estadunidenses de análises de riscos de investimentos apontassem o Brasil como mau cumpridor de contratos. Essa medida potencializou a dinamização da especulação.

Nesse processo, as denúncias e sentenças judiciais impulsionaram o crescimento de manifestações populares de cunho conservador, incentivadas pelos partidos de oposição ao governo. A construção do cenário de “crise” incluiu na agenda política do país a possibilidade do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff.

Com a construção da crise, as forças de esquerda passaram a ter mais dificuldades para dar visibilidade às interpretações e possíveis saídas dessa conjuntura desfavorável aos trabalhadores.

econômicos, procuramos construir os dados de análise pela interpretação crítica das formulações veiculadas pelas empresas de comunicação. Utilizamos também o jornalismo crítico como fonte para produzir essa síntese. Como exemplo de base desse exercício, citamos a matéria “Para onde vai a economia?” com entrevistas realizadas com economistas do campo crítico, veiculada pela Revista Fórum (<http://www.revistaforum.com.br/2015/03/27/para-onde-vai-a-economia/>).

Podemos afirmar que o ano de 2015 e os três primeiros meses de 2016 foram caracterizados por um cenário complexo marcado pelo jogo de interesses profundamente desigual, que revela uma correlação de forças desfavoráveis aos trabalhadores.

A política educacional do governo Dilma Rousseff no período 2011-2014 pode ser qualificada pela marca da continuidade do que foi implementado no governo Lula da Silva. O foco das ações se concentrou no aprofundamento das reformas educacionais. De modo geral, a educação continuou sendo apontada como **instrumento de desenvolvimento econômico e social, portanto, como fator de formação técnica e ético-política da força de trabalho, e mecanismo de promoção da equidade, procurando minimizar os efeitos da desigualdade.**

Uma das evidências é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado em 2011, o objetivo foi expandir a oferta de cursos de formação profissional, muitos deles de curta duração, para minimamente conformar a força de trabalho aos novos códigos disciplinares da produção nos diferentes ramos da economia (SANTOS, 2014). Seu público alvo é constituído por estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores empregados ou beneficiários de programas federais de transferência de renda e aqueles que se encontram em situação de “risco social” (BRASIL, 2011).

Santos (2014) revelou que os fundamentos do programa se vinculam à teoria do capital humano e do capital social, embora seus enunciados gerais mantenham relação com a teoria crítica da educação, sobretudo com a politecnia. Segundo a autora, embora os trabalhadores tenham tido acesso aos cursos, obtendo certificados para se tornarem mais empregáveis, o PRONATEC ofereceu uma saída minimalista para o problema da formação dos trabalhadores, que pode ser compreendida como recurso de treinamento profissional frente aos novos códigos dos processos de produção dos diferentes ramos da economia. Ainda que os cursos do programa possam ter preparado a força de trabalho para a produção, contribuindo para o desenvolvimento econômico pelo aumento da produtividade do trabalho, a potencialidade desse processo ser mantido é pequena porque se limitou ao treinamento para determinadas demandas profissionais.

É possível assinalar também, com base em Santos (2014), que o PRONATEC ofereceu a promessa integradora ao mercado de trabalho e, em contrapartida, responsabilizou seus ex-alunos pelo sucesso ou fracasso em tal propósito, cumprindo, desse modo, o preceito da equidade social.

Outra preocupação do governo Dilma Rousseff foi com os resultados da aprendizagem na Educação Básica, na mesma linha dos governos antecessores. Sobre esse aspecto, podemos apresentar duas evidências.

Em 2012, o governo lançou o programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como instrumento de formação de professores alfabetizadores em serviço que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, visando assegurar a reversão dos problemas de aprendizagem verificados nas avaliações de larga escala. O PNAIC incluiu, inicialmente, a formação relativa ao ensino da língua materna e, posteriormente, a formação para o ensino de matemática. Essa ação governamental foi elaborada por professores-pesquisadores de universidades públicas e também executado com a participação dessas instituições numa rede nacional dirigida pelo MEC.

A Assessoria de Comunicação Social desse Ministério informou que:

A presidenta ainda anunciou que, para 2014, o governo federal concederá um prêmio de R\$ 500 milhões distribuídos entre professores e escolas que mostrarem mais avanços no processo de alfabetização. A comissão que avaliará professores e escolas será formada por representantes do MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) (BRASIL, 2012)

Embora o programa se destine à formação em serviço de professores, essa afirmação evidencia que a meritocracia e o controle de resultados possuem um peso importante na definição do programa, ao estabelecer relação com a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, melhorando a performance no IDEB.

Além disso, o discurso do Ministro da Educação é também revelador:

“Este é um objetivo estruturante para a educação. Eu diria que este desafio que temos pela frente é a raiz de toda a desigualdade social e regional do nosso país. É o caminho para construirmos um país mais moderno e desenvolvido, com a igualdade de oportunidades. Sem esses instrumentos essas crianças não têm condições de se desenvolver”, salientou Mercadante (BRASIL, 2012, s.p.)

A formulação evidencia uma interpretação funcionalista, tal como proposta pela teoria do capital humano, sobre os problemas sociais e econômicos. Ao vincular a educação como raiz da desigualdade, o Ministro não só inverte a determinação do problema como também indica que a saída é individual, cabendo ao poder público promover a equidade e não a igualdade de condições. Essa formulação se vincula também à ideia da educação como fator

de desenvolvimento social e econômico, independentemente de outras determinações, tal como propõe os reformadores empresariais da educação.

Além dessa iniciativa concentrada nas séries iniciais da Educação Básica, o governo atuou também no Ensino Médio com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), com objetivo similar ao PNAIC, sendo lançado em 2013 e iniciado no ano seguinte. Em linhas gerais, o programa visou ajustar o trabalho educativo realizado por professores e coordenadores em consonância com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e o programa denominado de Ensino Médio Inovador.

Além desse objetivo, o Ministro da Educação revelou também que o PNFEM possui as seguintes metas:

- ✓ Superar as metas estabelecidas para o IDEB e PISA;
- ✓ Melhorar indicadores de Fluxo no Ensino Médio;
- ✓ Melhorar indicadores de proficiência em Português, Matemática e Ciências;
- ✓ Avaliação censitária do Ensino Médio com resultados por rede e município. (MERCADANTE, 2013)

Ainda que o PNFEM possa proporcionar a qualificação dos professores, a linha política do programa revelada pelo representante do bloco no poder está baseada na melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, melhorando a performance no IDEB e no *ranking* internacional da OCDE por meio do PISA, reafirmando a preocupação comum dos reformadores da educação.

Em 2014, a Presidente sancionou sem vetos o projeto de Plano Nacional de Educação enviado ao Congresso Nacional em 2010 pelo governo Lula da Silva. A longa tramitação do projeto no Legislativo federal envolveu várias disputas, sendo a principal delas a referente ao financiamento. É importante lembrar que a versão original do projeto encaminhado pelo governo Lula da Silva constou da seguinte formulação: “Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país” (BRASIL, 2010). Diante dessa posição, as forças progressistas da educação pressionaram o governo e os parlamentares para alterarem o percentual para 10% exclusivamente para a educação pública. Contudo, essa demanda não foi apoiada pelo Executivo, tanto no governo Lula da Silva quanto no governo Dilma Rousseff.

Cabe assinalar que as organizações da classe empresarial defendiam o investimento minimalista de 5% na educação, proclamando que a educação brasileira não precisaria de mais investimentos, mas sim de novas ferramentas de gestão eficientes (MARTINS, 2013b).

A articulação em torno do tema demonstrou a unidade do bloco no poder (Executivo e Legislativo). O percentual de 10% foi incorporado como meta do PNE; entretanto, a lei que instituiu esse plano definiu no parágrafo 4º do artigo 5º que nesse percentual serão contabilizados os recursos destinados aos programas de bolsas e de crédito estudantil nos estabelecimentos privados. Em síntese, a articulação assegurou que o fundo público financie o setor privado.

Com relação específica à temática “educação (de tempo) integral”, destacamos o PNE (2014-2024), a continuidade do Programa Mais Educação e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB).

O PNE sancionado em 2014 estabeleceu algumas metas relacionadas ao tema “educação de tempo integral”. Isso pode ser verificado nos seguintes dispositivos:

1.17) estimular o acesso à educação infantil **em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

[...]

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao **atendimento escolar integral** das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

[...]

Meta 6: oferecer **educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública **em tempo integral**, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento **em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

[...]

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros

comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à **ampliação da jornada escolar** de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica **por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical**, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014- destaques nossos).

É possível observar que consta no documento aprovado no Congresso e sancionado pela Presidente a clara perspectiva de “educação de tempo integral”. Além disso, duas estratégias políticas se destacam. A primeira se refere à adoção das “parcerias” entre entes privados e escola pública para a extensão da jornada de trabalho. Trata-se de algo enfatizado no PNE.

A segunda vincula-se à priorização de novas construções de unidades escolares para atendimento de crianças da classe trabalhadora que vivem os efeitos mais perversos da exploração, objetivando a ampliação da jornada escolar. Trata-se de uma definição política idêntica à tomada pelo governo Leonel Brizola, do Estado do Rio de Janeiro, com a construção dos CIEP’s, como apresentado anteriormente. Acreditamos tratar-se da focalização. Obviamente, é concebível que a estruturação de novos espaços escolares seja iniciada nas localidades mais fragilizadas pelos efeitos da exploração. Entretanto, não é isso que a redação do documento propõe.

Avaliamos que tais medidas expressam particularmente a ideia de eficiência do sistema educacional como proposto pelo processo de reformas educacionais no âmbito da “mundialização da educação”. Isso porque as formulações se relacionam à tentativa de otimizar os recursos, a partir de certas prioridades, buscando assegurar que é possível fazer mais com menos recursos.

Torna-se importante registrar, ainda com relação ao novo Plano, que algumas organizações privadas, com coordenação do organismo empresarial TPE, criaram uma plataforma online chamada “Observatório PNE” para monitorar os indicadores relativos às vinte metas educacionais previstas, bem como as suas estratégias. A plataforma também oferece pareceres e análises sobre as políticas públicas educacionais, no intuito de verificar e estimular a realização do novo PNE. Dentre as organizações atuantes e responsáveis pela iniciativa está o CENPEC.²³

²³ Para ter acesso à plataforma “Observatório PNE”, ver: <http://www.observatoriodopne.org.br/>.

O governo Dilma Rousseff apostou na continuidade do programa Mais Educação iniciado pelo governo Lula da Silva em 2007. A interpretação sobre a importância do programa fica evidenciada na matéria da Assessoria de Comunicação Social do MEC, legitimando a ideia de focalização nos mais pobres. Vejamos:

Escolas participantes do programa Mais Educação, com todos os estudantes matriculados no regime de tempo integral, apresentaram evolução significativa de desempenho na Prova Brasil. A constatação é de estudo da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. O Mais Educação (PME) atende instituições de ensino com baixos indicadores de qualidade educacional localizadas em zonas de vulnerabilidade social. Contabilizadas todas as escolas que participam do programa, o desenvolvimento também foi melhor do que a média nacional (BRASIL, 2012).

Em outra matéria, a Assessoria de Comunicação Social do MEC confirmou essa perspectiva, citando um depoimento da Presidente realizado em programa semanal de rádio:

De acordo com dados de julho último, 49,3 mil escolas públicas do país oferecem a educação em tempo integral. Desse total, 32 mil reúnem alunos do programa Bolsa-Família do governo federal. “O principal caminho para o desenvolvimento sustentável, para a valorização da própria sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades, é a educação”, disse Dilma. “Nenhum país do mundo chegou a se transformar em uma nação desenvolvida sem que as crianças tenham dois turnos na escola.” (BRASIL, 2013b).

As formulações divulgadas por um dos órgãos oficiais de comunicação evidenciam mais uma vez a relação direta e mecânica entre educação e desenvolvimento, além de valorizar a elevação do desempenho dos estudantes atribuída pelo governo.

A última iniciativa destacada sobre o tema se refere às Novas DCNEB de 2013. Tratam-se de referências curriculares normativas da Educação Básica para todas as redes de ensino (municipal, estadual e federal).

A atualização das Diretrizes em 2013 foi realizada para atender às demandas formativas requeridas pela contemporaneidade. Vejamos o posicionamento do MEC sobre o assunto:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram

consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área [...]. Esperamos que esta publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. (BRASIL, 2013a, p.4)

As Novas DCNEB são um documento atual e importante para a definição do trabalho educativo do país, trazendo orientações políticas e pedagógicas para a formação dos filhos da classe trabalhadora que estão cursando as etapas e/ou modalidades da Educação Básica.

Ao analisar o documento, registramos dezesseis ocorrências da expressão “educação integral”. A ideia-chave pode ser verificada na seguinte formulação:

[...] na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. (BRASIL, 2013a, p. 18).

A linha de argumentação presente no documento é de que a “educação integral” se refere a uma formação ampla, destinada a desenvolver todas as potencialidades do sujeito. Para dar conta dessa formação ampliada, o MEC afirma ser imprescindível o compartilhamento da tarefa educativa com a família e as diferentes organizações da sociedade civil.

As Novas Diretrizes discutem também acerca da necessidade de implantar uma “escola de tempo integral”, aparecendo essa expressão nove vezes ao longo do documento. Na publicação consta que o tempo destinado à educação pública brasileira precisa ser estendido para que a concepção de educação integral oracitada ganhe consistência e se efetive plenamente, o que iria ocorrer através da construção de um modelo específico de “escola de tempo integral”.

Sobre esse modelo escolar, destacamos a formulação abaixo presente no relatório base das Novas Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental de Nove Anos:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2013a, p.125)

Prosseguindo:

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de **parcerias com órgãos ou entidades locais**, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na **perspectiva das cidades educadoras**. (BRASIL, 2013a, p.125 – destaques nossos)

A partir dos excertos é possível verificar que a concepção de extensão de jornada escolar é fundamentada na ideia de “educação integral”. Ao defender que o processo de escolarização ultrapasse o ambiente escolar e utilize os demais espaços do território, tal como defende a perspectiva de “cidades educadoras”, os documentos postulam que isso permite o alargamento da experiência formativa.

Fica evidente que o projeto não se articula à perspectiva de educação omnilateral para todos. Ao contrário, trata-se da “educação integral” fundamentada em preceitos neoliberais de formação humana, focalizada nos filhos das frações da classe trabalhadora que vivenciam os efeitos mais perversos da desigualdade social.

Em suma, constata-se que a temática “educação integral”, tal como presente nos documentos do CENPEC, ganhou maior representatividade nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sob o ângulo mais geral, é possível afirmar que o conjunto da política educacional brasileira pode ser caracterizado como expressão das reformas educacionais no contexto da “mundialização da educação” e que a problemática da “educação integral” ganhou importância governamental e densidade política e pedagógica ao longo de tais reformas.

Avaliamos que os interesses da classe empresarial no mundo ou representado nas organizações locais foram contemplados, apesar das resistências e críticas do campo progressista e de esquerda na educação. Essa construção política foi possível porque a classe empresarial foi capaz de assimilar para seu campo de influência várias organizações que anteriormente podiam ser consideradas críticas, fortalecendo as frentes já constituídas por seus organismos e sujeitos nascidos na própria classe.

Acreditamos que o caso do CENPEC situa-se nesse processo. É o que trataremos no próximo capítulo.

4. O CENPEC: DAS ORIGENS ÀS PARTICULARIDADES

O objetivo do capítulo é apresentar uma análise geral do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), buscando situá-lo no campo das relações de poder na educação. Para tanto, dividimos o capítulo em duas seções.

Na primeira, apresentamos um exame sobre a trajetória da fundadora do CENPEC, com o objetivo de identificar as influências familiares, políticas e acadêmicas que nortearam sua atuação e, com isso, identificar o seu papel político na classe empresarial.

Na segunda seção, apresentamos uma análise da trajetória do CENPEC, buscando evidenciar as estratégias de inserção desse organismo no campo educacional.

4.1 A trajetória da fundadora do CENPEC

O CENPEC foi criado em 1987 por Maria Alice Setubal – a única filha de um dos maiores banqueiros do Brasil, Olavo Setubal, do conglomerado Banco Itaú.²⁴

Em função da sua condição social, Maria Alice Setúbal foi educada em um ambiente cultural diferenciado. Em entrevista concedida ao Grupo Abril, afirmou:

Fui educada em uma família grande, na qual eu era a única mulher em meio a seis irmãos. Era um ambiente que valorizava muito a Educação no sentido mais amplo. Além de escolherem boas escolas, meus pais estimulavam as descobertas culturais, sociais, políticas, buscando que tivéssemos uma visão diferenciada do país nos mais diferentes sentidos. (SETUBAL, 2014)

A experiência educativa de Maria Alice Setubal foi compatível com a posição social da família e da classe a que pertence. Trata-se de um processo que não se confunde com as experiências educativas dos filhos das frações da classe trabalhadora. Isso porque a classe empresarial possui um projeto de educação de seus filhos, formando-os para torná-los

²⁴ O Banco Itaú é hoje o maior banco privado nacional em atividade, empreendendo iniciativas em diferentes áreas, como a de finanças (conglomerado Itaú), de informática (dono e controlador da Itaotec) e da área industrial (proprietário da Duratex e da fabricante de louças e metais Decca). Foi criado em 1943 por Alfredo Egydio de Souza Aranha, grande banqueiro brasileiro e figura de destaque no cenário paulista, sendo fruto da união entre três famílias: “Souza-Aranha”, “Setubal” e “Villela” (MARKOWITZ, 2004).

dirigentes da sociedade, e destinando outra trajetória formativa para os trabalhadores, visando conformá-los para a condição de dirigidos.

Em geral, o convívio familiar é o primeiro e privilegiado espaço educativo do modo de ser dos integrantes das classes. Os valores, os hábitos, a sensibilidade estética, os desejos, as necessidades e a ideologia que marcam as classes são engendradas na infância e na adolescência pelas experiências de vida dos pais. Para a classe empresarial, a escolha de escolas, de viagens, de espaços de convívio social, de tipos de roupas, brinquedos e alimentos, do espaço residencial, incluindo até a forma de tratar as pessoas, são meios de transmissão cultural. Esses elementos geram uma espécie de legado de classe para a diferenciação de identidade coletiva, envolvendo os processos formativos que se inicia na infância e se estende à vida adulta.

Isso significa que a classe social é formada por processos sutis cuja referência é a experiência (THOMPSON, 1981). Nessa linha, a consciência de classe é construída pelas condições objetivas de vida a partir de determinada condição de classe.

No caso da classe empresarial, a educação escolar, por exemplo, vincula-se à elevação das funções intelectuais superiores pela apropriação do conhecimento científico e filosófico e à formação da sensibilidade estética apurada através do conhecimento artístico. Assim, a cultura escolar nos estabelecimentos de ensino das elites possui outra marca que contrasta com a escola das massas trabalhadoras: predomina a alta expectativa de sucesso escolar de todos os alunos. Isto é, a escola valoriza a formação densa dos estudantes para as funções de direção da sociedade e, desse modo, produz marcas importantes de distinção social e ideológica (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002).

Pela condição de classe, Maria Alice Setubal encontrou condições favoráveis em sua trajetória formativa. Além do ambiente familiar diferenciado, foi aluna de um conceituado colégio católico tradicional de São Paulo, frequentado pelas filhas da elite paulistana. Ademais, realizou viagens internacionais para aprender outros idiomas e se apropriar da cultura universal, como revela reportagem da revista *Época*.²⁵ Em conjunto, essas experiências formativas diferenciadas serviram para alargar sua compreensão de mundo.

Entretanto, a condição de mulher não lhe permitiu adquirir uma preparação técnica e política para assumir um lugar de destaque nos negócios da família. Esse papel foi delegado aos filhos homens de Olavo Setubal, mantendo a marca de que a função dirigente no “mundo

²⁵ Para ter acesso a tal entrevista, ver: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI55378-15245,00.html>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

dos negócios” é predominantemente masculina. Isso possibilitou que Maria Alice encontrasse certa liberdade para traçar a sua formação acadêmica, diferente daquelas construídas pela maioria de seus irmãos.²⁶ Uma primeira escolha foi se opor à vontade do pai, que desejava que ela fosse estudar em uma escola da Suíça.²⁷

O percurso de sua formação, provavelmente, desdobrou-se de sua educação familiar e escolar ancorada sob bases humanistas. As opções de Maria Alice Setubal sempre foram claras. Na matéria citada da revista *Época*, ela afirmou ter se recusado a ingressar no universo de *socialite*, algo oferecido pela condição de sua família, para se dedicar aos temas sociais e a seus problemas existentes no Brasil.

É possível que as preocupações políticas de Olavo Setubal e as inquietações sociais de Mathilde de Azevedo Setubal, mãe de Maria Alice, tenham sido decisivas na formação da fundadora do CENPEC.

Olavo Setubal teve uma importante atuação política no país. Além de ter sido filiado à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação dos governos ditatoriais, foi prefeito de São Paulo (1975 a 1979) por indicação do governador do Estado do mesmo partido, contando com o apoio do governo Geisel (1974-1979). Em 1980, o dono do Banco Itaú fundou, ao lado de Tancredo Neves, em 1980, o Partido Popular, uma sigla que reuniu dissidentes da ARENA e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a frente política que reuniu as forças de oposição aos governos ditatoriais no período do bipartidarismo. Anos mais tarde, passou para o Partido da Frente Liberal (PFL). No governo Sarney, Olavo Setubal foi Ministro das Relações Exteriores, permanecendo no cargo de 1985 a 1986. Após se afastar do cargo, o banqueiro se retirou da vida pública para se dedicar integralmente às suas empresas.²⁸

Sobre sua biografia, a Fundação Itaú Cultural afirma o seguinte:

Liberal por convicção e político por opção. Assim se definia Olavo Setubal, cuja participação na vida pública do país se caracterizou pela busca do exercício de uma proposta política madura, ajustada e racional na defesa de

²⁶ Maria Alice Setubal tem seis irmãos; são eles: Paulo Setubal Neto (engenheiro e membro do conselho da empresa Duratex), Roberto Egydio Setubal (Engenheiro e presidente do Itaú BBA), Olavo Egydio Setubal Junior (administrador das empresas Duratex, Itaú, Itaúsa e Itautec), Alfredo Egydio Setubal (Administrador e vice-presidente do Itaú BBA), Ricardo Egydio Setubal (administrador e presidente da empresa Itautec) e José Luiz Egydio Setubal (médico). (MARKOWITZ, 2004)

²⁷ Ver a matéria citada na nota 2.

²⁸ Além da biografia de Setubal, elaborada por Brandão e Okubaro (2008), existem várias matérias que registram a trajetória do banqueiro. Entre elas, registramos: <http://www.terra.com.br/istoe-temp/edicoes/2026/imprime100485.htm> ; http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL738367-9356,00-MORRE+O+EMPRESARIO+OLAVO+SETUBAL+DO+ITAU.html

um liberalismo moderno, da democracia em todos os seus princípios e orientada para o interesse da sociedade.²⁹

Destacamos também o trabalho pioneiro da mãe de Maria Alice Setúbal com a criação do Corpo Municipal de Voluntariado em 1975. Esse organismo foi criado no âmbito do governo Olavo Setubal na Prefeitura de São Paulo com o objetivo de reunir mulheres da classe burguesa para realizar ações filantrópicas na periferia da cidade – um trabalho tipicamente designado às primeiras-damas de governantes em nosso país. O foco do Corpo Municipal de Voluntariado foi atenuar, de forma pontual, os problemas da desigualdade social no contexto do modelo de desenvolvimento econômico dos governos ditatoriais.

Em síntese, a educação familiar de Maria Alice Setubal deu-se sob as mediações da vida política do pai e das práticas filantrópicas da mãe, assegurando uma formação diferenciada.

A formação acadêmica de Maria Alice Setubal, especialmente a experiência com a pesquisa, foi decisiva para a formação do CENPEC como organismo de produção de conhecimentos e de intervenção política e pedagógica.

De acordo com os dados de seu currículo Lattes, de 1970 a 1974, Maria Alice Setubal cursou Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), inevitavelmente convivendo com o ambiente crítico da academia no contexto da ditadura civil-militar de 1964. De 1975 a 1979, cursou o Mestrado em Ciência Política, defendendo a tese “O empresário e o Estado no Brasil 1964-1973: a política de controle de preço”. Na USP, encontrou um terreno fértil para ultrapassar o plano imediato da experiência burguesa sobre os problemas sociais, alargando sua visão de mundo, sem necessariamente negar a sua experiência e consciência de classe.

Contudo, a continuidade da formação acadêmica é marcada por uma mudança de rota. Maria Alice se desloca da Ciência Política para a área da Educação com o doutoramento em Psicologia da Educação, realizado de 1990 a 1992, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e concluído com a tese intitulada “A elaboração da escrita no contexto social e escolar: as multideterminações da evolução da escrita em diferentes grupos-classe”. Os títulos das teses são reveladores sobre a mudança de interesse.

Acreditamos que essa mudança se vincula à experiência acumulada do Corpo Municipal de Voluntariado, criado por Mathilde Azevedo Setubal no período da ditadura para tratar da “questão social”. Nesse organismo, Maria Alice Setubal se dedicou principalmente

²⁹ Disponível em: <http://sites.itaucultural.org.br/olavosetubal/homem-de-partido/> . Acesso em 5 de junho de 2015.

ao projeto de reforço escolar de crianças pobres em fase de alfabetização das famílias atendidas pela ação filantrópica.

Com a vivência advinda de sua formação acadêmica e filantrópica, a filha de Olavo Setubal se dedicou ao referido tema, criando, com apoio do Banco Itaú, o Programa de Leitura e Escrita (PLE). A iniciativa foi iniciada através de um projeto-piloto de formação de professores alfabetizadores, implementado em duas escolas públicas de Osasco, São Paulo, em 1988. No ano seguinte, o projeto foi expandido para outras escolas das redes públicas de São Paulo, Osasco e Carapicuíba. O material produzido foi sistematizado em brochuras para orientar os professores e os estudantes. Em 1993, o material foi publicado pela editora Formato com o título “Letra Viva”³⁰, passando a ser difundido em escala comercial.

A sistematização na forma de livro idealizada por Maria Alice Setubal contou com o apoio de Beatriz Almeida Bessa e Rita de Cássia Monteiro Espinosa (MONTEIRO, 2001). É provável que essa exitosa experiência, como demonstrada por Monteiro (*op. cit.*), tenha servido de base para a tese de doutoramento de Setubal, como pode ser verificado no título, e de impulso para a criação do CENPEC.

O Programa de Leitura-Escrita demarca a preocupação dessa intelectual com a educação escolar das massas trabalhadoras num momento em que o projeto autoritário de sociedade e de educação imposto pela ditadura civil-militar demonstrava seus efeitos.

É importante registrar que enquanto os docentes da Educação Básica e da Educação Superior do campo progressista debatiam e elaboravam formulações para a mudança da educação escolar inspirada em preceitos democráticos nos espaços coletivos como as Conferências Brasileiras de Educação, o pessoal liderado por Maria Alice Setubal, revelando o empreendedorismo e o pragmatismo de sua classe, realizava os primeiros experimentos pedagógicos que deram substrato para a criação do CENPEC.

Maria Alice Setubal também exerceu funções importantes, como revela seu currículo Lattes, nos seguintes organismos e instâncias: Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciências (IBECC) no período de 1986 a 1988; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (GB, INEP), Guiné Bissau, em 1991; BM, Estados Unidos, em 1992; UNICEF no Brasil, entre 1992 a 1993; MEC no período de 1995 a 1996; UNICEF na América Latina de 1997 a 1998; e

³⁰ O livro “Letra Viva” trouxe uma proposta de alfabetização dita “inovadora” para o ensino da Língua Portuguesa durante a década de 1990, sendo difundido por todo o Brasil. Sua primeira edição ocorreu no ano de 1993, sendo reeditado até 2001 sem alterações. (MONTEIRO, 2001) Cabe destacar, segundo o CENPEC, que o material ganhou em 1995 o “**Prêmio Jabuti**” na categoria de Melhor Livro Didático.

presidente da Fundação Tide Setubal desde 2005.³¹ Sua experiência internacional, inclusive em organismos como o BM e UNICEF, criaram uma base importante para ampliar sua concepção de educação.

Assim, verifica-se que o interesse da fundadora do CENPEC em operar na educação escolar não é natural, aleatório ou resultado do puritanismo, mas decorre de sua experiência e consciência de classe em termos culturais (familiar, escolar, acadêmico), tal como propõe Thompson (1981). Concebemos que a condição e experiência familiar, acadêmica, política e cultural de Maria Alice Setubal, aliadas à sua capacidade de iniciativa, foram fundamentais para impulsionar a criação do CENPEC.

Acreditamos que a formulação de Gramsci nos auxilia na interpretação da condição política de Maria Alice Setubal. O autor explica que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001a, p.16).

Afirma também que:

Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2001a, p.93).

Com base em Gramsci, podemos afirmar que Maria Alice Setubal assumiu a condição de intelectual orgânica de sua classe por ter uma inserção ativa na educação brasileira por meio do CENPEC, organizando formas de intervenção nas políticas educacionais e em escolas de redes públicas de ensino e legitimando o projeto empresarial de educação.

³¹Para ter acesso completo à vida acadêmica e profissional de Maria Alice Setubal, ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4489635Z0>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

4.2 A trajetória do CENPEC

O registro da criação do CENPEC data de 1987. Ao longo dos anos, o organismo aprofundou suas ações políticas no campo da educação pública brasileira, desenvolvendo projetos de pesquisa e de intervenção pedagógica em articulação com o MEC, secretarias de educação e organismos internacionais, acompanhando as reformas educacionais no contexto de “mundialização da educação”. A ampliação e consolidação das linhas dos projetos permitiram à entidade ocupar uma posição estratégica na Educação Básica no Brasil.

O projeto “Leitura e Escrita – Letra Viva”, citado anteriormente, marca o início do dinamismo da entidade. Sob a coordenação de Maria Alice Setubal, a iniciativa direcionada às escolas públicas em São Paulo teve como objetivo desenvolver uma metodologia de alfabetização e produzir materiais para professores e alunos, em um contexto educacional marcado pelo elevado percentual de repetências e evasões. Segundo dados do Centro de Memória do CENPEC, o projeto foi mantido de 1988 a 2001, chegando a ter uma abrangência nacional. O material, como apresentado na seção anterior, passou a ser reproduzido por uma empresa editorial, culminando com a entrada da publicação no Programa Nacional do Livro Didático do MEC em 2000.³² Esse projeto possibilitou ao CENPEC desenvolver outras ações relacionadas à problemática de repetência/evasão.³³

Em 1990, o CENPEC desenvolveu outra ação importante que revela a sua versatilidade: o projeto **“Programas e Projetos Educacionais - Panorama Parcial da Década de 80”**, destinado a avaliar a realidade educacional em cinco Estados nordestinos. O objetivo declarado foi:

Descrever e analisar programas educacionais desenvolvidos em diferentes regiões do país na década de 80 referentes ao Ensino Fundamental, e fornecer subsídios para a criação de novos programas para a região Nordeste.³⁴

O CENPEC revela também:

O trabalho foi realizado em 1990, em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Foi proposto e patrocinado pelo Unicef para subsidiar uma reunião

³² Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=71>

³³ Como exemplo, podemos citar o projeto “A prática pedagógica na escola pública” de 1989, realizado numa escola de Carapicuíba (SP). Ver: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=75> . Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

³⁴ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=78>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

de trabalho entre instituições governamentais e não-governamentais sobre novos programas educacionais para o Nordeste.³⁵

Esse projeto tem um significado importante. Em primeiro lugar, demonstra a capacidade de associação do CENPEC para realizar ações em conjunto com outra organização. Em segundo, revela que, mesmo com pouco tempo de existência, o organismo obteve o reconhecimento do UNICEF. Em terceiro, explicita que o CENPEC foi reconhecido por um organismo internacional como entidade capaz de avaliar a educação e elaborar propostas para subsidiar políticas educacionais.

A questão que emerge desses elementos é a seguinte: como esse organismo conseguiu em tão pouco tempo tamanho reconhecimento? Acreditamos que a resposta está relacionada ao fato de Maria Alice Setubal ter circulado internacionalmente, como demonstrado em sua trajetória, e ser reconhecida como intelectual orgânica da classe empresarial. Associada a esses fatores, ressaltamos a capacidade técnico-científica da entidade, em parte decorrente da sólida formação intelectual de Maria Alice, considerando a capacidade de iniciativa e mobilização de uma equipe, e em outra parte decorrente do financiamento do Banco Itaú.

Destacamos também outra ação importante, mas de alcance regional, implementada pelo CENPEC. Trata-se do projeto “CEFAM em foco”. Nessa ação, o organismo foi contratado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – governo Orestes Quercia (PMDB) – para avaliar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)³⁶ do Estado de São Paulo, de modo a subsidiar ações governamentais para essas instituições³⁷. Essa ação revela que, mesmo sem a intermediação de um organismo internacional, o CENPEC, desde seus primórdios, conseguiu estabelecer relações dentro da aparelhagem estatal, demonstrando significativa capacidade de capilarização política.

Seja tratando da especificidade da sala de aula, seja abordando temáticas ligadas à política educacional em nível regional, com apoio do UNICEF ou local, em articulação com o governo de São Paulo, o CENPEC abriu frentes importantes de trabalho para execução do projeto empresarial de educação nos anos de 1990.

³⁵ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=78>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

³⁶ O CEFAM foi iniciativa destinada à formação de professores iniciada por proposição do MEC em 1988, cabendo aos governos estaduais a implementação e manutenção.

³⁷ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=79>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

Nessa linha, esse organismo demonstrou afinidade com as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, na Tailândia. Embora não haja evidências da participação direta da equipe do CENPEC na Conferência³⁸ e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos,³⁹ coordenado pelo MEC e lançado em 1993, isso não impediu que a entidade se alinhasse às diretrizes estabelecidas no documento final da Conferência e no referido plano. Prova disso é a afirmação abaixo:

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi, talvez, o mais importante evento educacional ocorrido nas últimas décadas, pois viabilizou a formação de um enorme consenso mundial em relação à centralidade da “educação para todos” como necessidade que se impõe tanto em termos éticos, quanto econômicos. (CENPEC, 2007, p.15)

A filiação ao processo de “mundialização da educação” foi tão intensa que o CENPEC implementou, de forma pioneira, em 1991, o projeto intitulado: **“A Participação do Setor Privado na Melhoria da Educação no Brasil”**, com o objetivo de

Investigar os mecanismos existentes para a participação das empresas no processo de melhoria da educação no país e apresentar propostas para o desenvolvimento de uma política de cooperação entre empresas, governos e escolas.⁴⁰

No contexto em que predominava a noção de filantropia empresarial, por que o CENPEC realizou esse estudo? A resposta é oferecida pela entidade nos seguintes termos:

O estudo que o Cenpec desenvolveu em 1992 partiu do princípio que norteou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, de que “se quisermos educação de qualidade para todos, precisaremos de todos pela qualidade da educação”. A Conferência reuniu 155 países e tornou-se um divisor de águas para a educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada no encontro, teria mais tarde importância estratégica na definição dos rumos dados à Educação Básica no mundo e, principalmente, nos países em desenvolvimento.⁴¹

³⁸ Fizemos buscas para identificar os integrantes do Brasil na Conferência de Jomtien, mas não conseguimos resultados objetivos. A única informação obtida foi encontrada no texto de Gadotti (2000, p.27): “A preparação da conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Aqueles que prepararam as propostas a serem levadas para a conferência não puderam participar dela porque o governo mudou. A delegação que foi para Jomtien com exceção das pessoas vinculadas à sociedade civil não estava a par de todas as discussões anteriores, resultado da descontinuidade que sempre acontece quando há mudanças de governo.”

³⁹ O CENPEC não consta da lista de organizações da sociedade e instâncias da aparelhagem de Estado que participaram da elaboração desse plano. Para saber mais, ver: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

⁴⁰ Disponível em <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=82>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

⁴¹ Disponível em <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=82>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

Maria Alice Setubal, exercendo a capacidade dirigente que é típica dos intelectuais orgânicos, e com apoio dos demais intelectuais de sua equipe, traduziu e massificou um enunciado geral, dando base para que fosse gestada a ideologia da responsabilidade social no Brasil ao longo da década. Provavelmente, Maria Alice soube interpretar também que a classe empresarial poderia dispor de associações, fundações e institutos (as chamadas ONG's) para tratar da “questão social” pela intervenção direta ou indireta, isto é, em “parceria” com a aparelhagem estatal.⁴²

Embora não tenhamos obtido acesso ao relatório desse projeto, pelos dados disponíveis no Centro de Referência e Memória do CENPEC, é possível estabelecer uma relação entre o projeto e o documento que foi editado em 1999 pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, com o título “O que as empresas podem fazer pela educação”. Temos a seguinte formulação do CENPEC na publicação produzida em “parceria” com o Instituto Ethos:

O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e o CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária apresentam a publicação *O que as empresas podem fazer pela educação*, que oferece sugestões de como as empresas podem somar esforços às escolas para melhorar a educação. No momento em que se desenha um novo pacto social, o setor privado é desafiado a ter uma participação social mais efetiva no sentido de cooperar com o Estado em sua tarefa de oferecer educação de qualidade a todos, uma vez que a rede pública atende a cerca de 90% de nossas crianças e jovens. Esta publicação se dirige a empresários e empresárias que acreditam na possibilidade de construir um país mais justo. Na primeira parte são oferecidas dicas para aperfeiçoar o nível educacional dos funcionários no contexto da própria empresa. Em seguida, sugerimos estratégias para a empresa buscar aproximação com a escola ou secretarias de educação, a fim de iniciar um trabalho conjunto. (CENPEC e INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 5 – grifo no original).

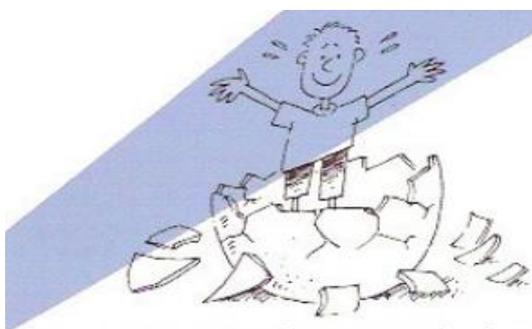
Outra iniciativa do CENPEC de grande impacto e repercussão foi o projeto denominado “Raízes e Asas”, iniciado em 1993 e finalizado em 1997, com financiamento do UNICEF e Banco Itaú e apoiado pelo MEC. O CENPEC afirma que o objetivo do projeto foi “colaborar para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, garantindo o sucesso escolar do aluno na escola pública, mediante o apoio técnico e profissional a escolas e profissionais

⁴² Cumpre destacar que também no início dos anos de 1990 a Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) criou a Fundação ABRINQ em defesa dos direitos das crianças, outra ação pioneira na construção da ideologia da responsabilidade social (MARTINS, 2009).

da educação, com participação da comunidade”⁴³. No mesmo documento, afirma ainda que “Raízes e Asas foi o primeiro projeto de impacto do Cenpec”⁴⁴.

O projeto foi estruturado em fases. Na primeira, houve a mobilização de pesquisadores para a definição dos fundamentos filosóficos e político-pedagógicos do projeto, considerando as especificidades e desafios da escola pública.⁴⁵ Julgamos que essa ação foi importante para quebrar as resistências e críticas advindas da academia e, ainda, assegurar a linguagem democrática dos especialistas para legitimar o projeto no campo educacional. Notamos que essa linguagem democrática está presente na cartilha nº1 “Escola e sua função social” do CENPEC. Selecionamos dois exemplos:

Exemplo 1 (CENPEC, 1994, p.4):



À ESCOLA CABE ENSINAR, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido, como ela pode contribuir no processo de inserção social das novas gerações? — oferecendo

instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração dos jovens no contexto maior.

NESSA PERSPECTIVA, as crianças não podem ser tratadas apenas como “cidadãos em formação”. Elas já fazem parte do corpo social e, por isso, devem ser estimuladas a exercitar sua condição de cidadania, desenvolvendo expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade.

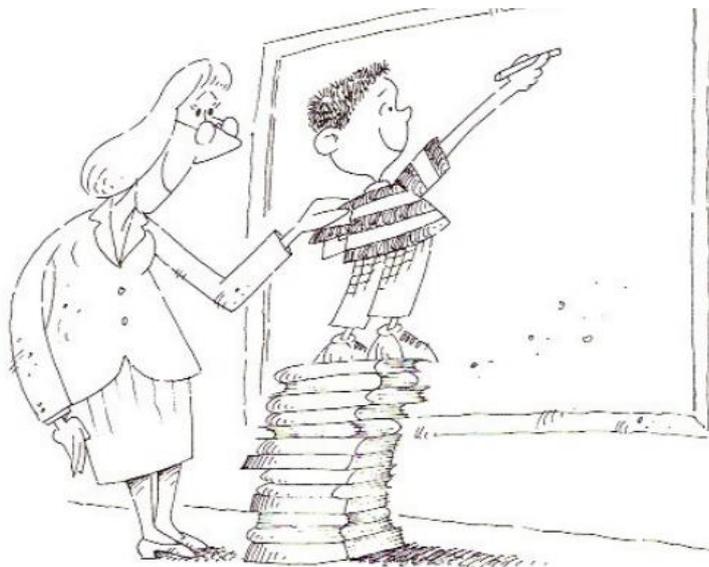
É PRECISO QUE A ESCOLA traga para dentro de seus espaços o mundo real, do qual essas crianças e seus professores fazem parte. Ela não pode fazer de conta que o mundo é harmonioso, que não existem a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência, porque tudo isso está presente e traz conseqüências para o momento em que vivemos e para os momentos futuros.

⁴³Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=93> Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Os nomes dos pesquisadores não foram revelados.

Exemplo 2 (CENPEC, 1994, p. 30):



O LIVRO DIDÁTICO também não pode ser ignorado. Sua presença tem sido muito forte na prática pedagógica dos professores, constituindo-se, às vezes, no único referencial para seu trabalho em sala de aula. Essa situação precisa ser revertida. O professor é o sujeito que dá a direção e o livro didático, um recurso de apoio. Portanto, não pode ser absolutizado, mas considerado como um dos instrumentos de trabalho, a serviço de uma ação pedagógica planejada pelo professor.

O LIVRO DIDÁTICO É INSTRUMENTO, NÃO É GUIA, E PODE SER FAÇA DE DOIS GUMES.

OUTRO CUIDADO QUE É PRECISO TER com o livro didático é em relação ao conteúdo ideológico que ele veicula. É preciso analisar se são apresentadas situações reais ou estereotipadas, se elas contribuem para ampliar as informações e alimentar discussões, ou se tratam dos fatos de forma parcial e tendenciosa.

Na segunda fase desse projeto foram levantadas experiências consideradas “bem sucedidas” em escolas públicas de várias regiões analisadas e validadas pelo CENPEC para ilustrar a viabilidade da proposta.

Articulando os pressupostos teóricos com as experiências analisadas e validadas, o CENPEC editou oito cartilhas temáticas e três vídeos, formando um *kit* pedagógico, destinados a professores, diretores e coordenadores pedagógicos (supervisão escolar e orientação educacional). O material é amplamente ilustrado e com uma linguagem simples, propondo aos leitores a reflexão sobre temas pedagógicos.⁴⁶

A terceira fase envolveu o monitoramento da execução do projeto com o objetivo de avaliar sua eficiência.

Demonstrando entusiasmo com essa iniciativa, o CENPEC afirma que:

⁴⁶ As cartilhas estão disponíveis em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.7&id=93> . Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

O material do projeto teve grande impacto na rede pública de educação e ainda hoje se mantém atual e útil. Tem servido de apoio na elaboração de vários projetos do Cenpec, entre outros usos. Os kits foram reeditados várias vezes, com tiragem total estimada em 60 mil exemplares. O material produzido pelo Raízes e Asas foi adotado como bibliografia básica no concurso de seleção de Delegados de Ensino e de professores coordenadores para a rede estadual de ensino de São Paulo. Também a Universidade de São Paulo (USP) utilizou-o no programa de capacitação para cerca de mil coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.⁴⁷

O projeto concentrou-se na formação em serviço dos professores, diretores e coordenadores do Ensino Fundamental. A temática foi a melhoria da qualidade educacional combinada com a relação escola e comunidade. A formação do CENPEC visou difundir novos pressupostos para a cultura escolar. Desse modo, notamos que o discurso progressista da importância da participação tinha o propósito de preparar os trabalhadores em educação para aceitarem a presença dos membros externos no dia a dia da escola. Essa iniciativa subsidiou as ações do programa de governo FHC, implementado em 1995, com o título “Acorda, Brasil - Está na hora da Escola”, cujo foco, segundo Rocha (2002) foi incentivar a criação de “parcerias” entre as escolas públicas e organizações privadas, entre elas as empresas, para promover a melhoria da qualidade, nos termos propostos pelas reformas educacionais oriundas do processo de “mundialização da educação”. Nesse sentido, consideramos que o CENPEC cumpriu uma função estratégica: mobilizar o discurso progressista da educação para viabilizar o projeto conservador.

Nessa mesma linha, o CENPEC concebeu e coordenou o projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo, criado em 1999, com o objetivo de “contribuir para o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária” (REDE GLOBO, INSTITUTO FAÇA PARTE s.d., p. 6).

O CENPEC atuou na formulação de orientações políticas e pedagógicas concernentes à operacionalização do programa, assumindo a posição de autor da coleção intitulada “Amigos da Escola”. Essa coleção é constituída por sete fascículos destinados a orientar as ações da escola e dos sujeitos escolares, a saber: 1) Amigos da Escola- voluntários e parceiros; 2) Gestão escolar - um trabalho conjunto; 3) Reforço escolar - construindo o sucesso; 4) Estímulo à leitura - o prazer da descoberta; 5) Esportes e artes - o jogo da imaginação; 6) Saúde - por uma melhor qualidade de vida; e 7) Instalações e equipamentos - cuidando da escola (REDE GLOBO, INSTITUTO FAÇA PARTE, s/ano).

⁴⁷ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=93> . Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

Na cartilha nº1, intitulada “Amigos da Escola- voluntários e parceiros”, o organismo definiu noções como “voluntariado”, “parcerias” e “nova cidadania ativa” – valores enfocados pelo neoliberalismo da terceira via.⁴⁸

Essa relação foi explicitada na apresentação da cartilha, quando o autor mencionou o sistematizador do projeto neoliberal da terceira via, Anthony Giddens, e um dos enunciados mais significativos sobre a participação. Isso foi feito nos seguintes termos: “[...] a participação de pessoas e de grupos organizados da comunidade na escola significa avanço concreto na direção do que Anthony Giddens chamou de “democratizar a democracia”, ou seja, tornar cada vez mais concreta a dimensão participativa.” (COSTA, 1999, p.4).⁴⁹

Ao longo de sua trajetória, o CENPEC especializou-se na assessoria educacional aos órgãos públicos de educação. De acordo com os dados disponíveis no Centro de Referência e Memória do CENPEC, existem 47 projetos registrados com secretarias municipais de educação, no período de 1993 a 2014, alguns deles em andamento.⁵⁰ Em relação às secretarias estaduais de educação, existem 27 projetos, no período de 1989 a 2007, sendo seis deles em funcionamento.⁵¹ Com o MEC, são apresentados 25 projetos, sendo três deles em andamento, no período de 1998 a 2013.⁵²

De modo geral, verifica-se que a natureza dos projetos é diversificada. Abrange tanto questões políticas, educacionais como administração educacional, passando por avaliação de programas oficiais até temas pedagógicos relacionados ao ensino (CENPEC, 2008a; 2009).

Em 2007, o CENPEC começou a defender o lema da qualidade da educação, reconhecendo ser esse um desafio a alcançar. Nas palavras do organismo:

Ampliou- se a compreensão social de que só teremos educação de qualidade para todos se todos estiverem envolvidos em sua luta. O desafio de

⁴⁸ As cartilhas podem ser acessadas em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=pesquisa&txtTipopesq=3&acao=do&txtPesquisa=amigos%20da%20escola>

⁴⁹ Para uma compreensão crítica desse projeto, ver Souza (2013).

⁵⁰ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=pesquisa&txtTipopesq=2&acao=do&txtPesquisa=secretaria%20municipal%20de%20educa%20E7%E3o>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

⁵¹ Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?txtTipopesq=2&txtPesquisa=secretaria+estadual+de+educa%20E7%E3o&Submit=PESQUISAR&selTemas=0&selLinhaAtu=0&selFinan=0&selParc=0&selPais=0&selAnoI=0&selAnoT=0&acao=do&mod=pesquisa&ord=1&ord1=1&char=&pag=1>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

⁵² Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?txtTipopesq=2&txtPesquisa=minist%20E9rio%20da%20educa%20E7%E3o&Submit=PESQUISAR&selTemas=0&selLinhaAtu=0&selFinan=0&selParc=0&selPais=0&selAnoI=0&selAnoT=0&acao=do&mod=pesquisa&ord=1&ord1=1&char=&pag=2&pag=1>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

desenvolver EDUCAÇÃO PARA TODOS ganhou a consigna de tarefa urgente e coletiva: TODOS PELA EDUCAÇÃO! (CENPEC, 2007, p.15)

O CENPEC faz a defesa pela participação de todos na tarefa educativa, convocando o conjunto da população para atuar de forma coletiva em prol do “bem comum”. Ao ultrapassar o plano fenomênico dessa formulação, constata-se que a noção de “todos pela educação” está relacionada às reformas educacionais do processo de “mundialização do capital”, bem como à reforma de Estado empreendida pela classe dominante na afirmação do projeto da terceira via, o qual indica através do princípio neoliberal do “novo Estado democrático” uma nova relação – pautada no colaboracionismo – a ser estabelecida entre aparelhagem estatal e sociedade civil na promoção das questões sociais.

Trata-se novamente da ideia de responsabilidade social, uma estratégia dos empresários para retirar a centralidade do Estado frente ao direito social de educação, objetivando transferi-lo para a população, que deve possuir capacidade empreendedora e desenvolver ações de colaboração social, tal como requer a “sociedade de bem-estar social”.

No ano de 2012 – ano em que o organismo completou 25 anos de existência – o CENPEC empreendeu um movimento para redefinir a sua atuação na Educação Básica, elegendo o seguinte mote: “Por uma educação para o nosso tempo”. A fundadora dessa organização afirmou ser importante construir nos próximos anos um projeto educativo para o século XXI, o que implica levar em consideração as demandas formativas impostas pelo contexto da globalização (SETUBAL, 2012), isto é, pelo projeto empresarial de educação.

Para o CENPEC, a educação escolar contemporânea deve abarcar, além dos conhecimentos acadêmicos, os valores e as atitudes, tal como afirmou Maria Alice Setubal em entrevista:

O mundo contemporâneo exige uma educação que incorpore não apenas as novas tecnologias, mas também os temas da cidadania e que afetam o planeta. Sustentabilidade, equidade social, participação política, mobilidade urbana, empreendedorismo. Além de novos valores como cooperação, respeito, diálogo e cultura de paz (SETUBAL, 2013).

Verificamos que o CENPEC está comprometido não só com a formação escolar tecnocientífica, que poderia ser potencializada pelos conhecimentos advindos das novas tecnologias, mas também com a formação ético-política, que envolve o sentir, pensar e agir. Essa educação política seria alcançada pelo ensino sistemático dos valores mencionados na

entrevista, tendo em vista formar o novo homem coletivo demandado pela atual fase do capitalismo.

No ano de 2013, o CENPEC ratificou o processo de reorganização de suas ações na Educação Básica definindo novos objetivos. São eles:

- 1. Contribuir para o fortalecimento de políticas de educação integral que visem ao desenvolvimento da criança, adolescentes e jovens por meio da articulação de organizações, atores, espaços e saberes.**
2. Contribuir para a formulação e implementação de políticas para infância, adolescência e juventude que enfrentem as desigualdades sociais.
3. Contribuir para a valorização e formação dos profissionais da educação, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas.
4. Promover a ampliação e a diversificação do letramento.
5. Fortalecer a gestão escolar na identidade da escola, nas relações com as escolas com as quais se relaciona e como integrante de um sistema, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, adolescente e jovens.
6. Contribuir para a construção de uma base curricular nacional comum. (CENPEC, 2013, p.5, destaques nossos)

Todos os objetivos definidos acima subsidiam a realização das iniciativas educacionais pelo CENPEC junto à escola pública brasileira na atualidade. No entanto, merece especial atenção o primeiro deles, isto é, aquele relacionado à “educação integral”. Tal objetivo não foi colocado como o primeiro despropositadamente; pelo contrário, trata-se de uma temática extremamente atual no interior do CENPEC, existindo um projeto sistemático de “educação integral” sendo conduzido pelo organismo na contemporaneidade. Vamos analisá-lo no próximo capítulo.

Diante do exposto, cumpre resgatar novamente Gramsci (2000) quando assinala que, nas sociedades complexas, a função dirigente exige a forte presença de organismos especializados com funções técnicas e políticas para transformar ideias de uma classe ou fração de classe como referência para o conjunto da sociedade, organizando, assim, o consenso. Trata-se de aparelhos “privados” cuja função é organizar a hegemonia do grupo dirigente, representando seus interesses.

Acreditamos que o CENPEC cumpre essa função de aparelho privado de hegemonia na Educação Básica na medida em que sistematiza, avalia, organiza, difunde e legitima as diretrizes do projeto de educação empresarial em ações concretas. Com efeito, o compromisso com a educação pública e a melhoria de sua qualidade, bem como o discurso progressista divulgado, constituem-se como uma estratégia de poder.

5. AS FORMULAÇÕES DO CENPEC SOBRE “EDUCAÇÃO INTEGRAL”

O objetivo do capítulo é situar as etapas do processo de análise documental e apresentar os resultados da investigação sobre as formulações do CENPEC acerca da “educação integral”, considerando as categorias de pesquisa delineadas anteriormente: (1) Projeto de Educação Escolar; (2) Trabalho Educativo; e (3) Redes de Intervenção Política.

Na primeira seção, vamos discutir sobre a primeira categoria, especialmente, acerca da concepção de “educação integral” defendida pelo CENPEC e os mecanismos políticos para oferecer materialidade à concepção.

Na segunda, iremos refletir sobre a segunda categoria, evidenciando a proposição sobre a configuração do trabalho educativo necessário ao projeto de educação escolar e as metodologias de ensino defendidas pelo organismo.

Na terceira, vamos explicitar as articulações políticas estabelecidas pelo CENPEC para viabilizar a difusão das formulações sobre “educação integral” na sociedade civil e na aparelhagem estatal.

O levantamento dos dados foi realizado por meio de busca na página eletrônica da entidade – www.cenpec.org.br – a partir da palavra-chave “educação integral” organizada no ícone “Biblioteca” da referida página. O resultado da busca retornou quarenta e um documentos que foram organizados inicialmente em um único arquivo digital.

Na sequência, os documentos foram classificados em grupos. O primeiro abarcou vinte e uma publicações que tinham o CENPEC como autor ou coautor. O segundo incluiu quatro documentos que retratavam experiências concretas de “educação integral” que o CENPEC ajudou a coordenar em Estados e municípios. O terceiro envolveu cinco documentos – matérias jornalísticas – em que o CENPEC era citado. O quarto grupo reuniu sete entrevistas realizadas com Maria Alice Setubal, fundadora e presidenta do CENPEC, sobre temas diversos da educação, inclusive sobre “educação integral”. Já o quinto grupo abrangeu quatro entrevistas realizadas com pessoas vinculadas ao CENPEC, pesquisadores do tema “educação integral” e representante da UNICEF.⁵³

⁵³ Construímos um quadro com todos os documentos levantados do site eletrônico do CENPEC para a análise. Ele está disponível no ANEXO 1.

O terceiro procedimento consistiu na seleção dos grupos classificados e, por conseguinte, na seleção dos documentos mais significativos sobre “educação integral”. Isso foi realizado a partir de uma análise exploratória. Concluímos que o grupo 1 reuniu os documentos mais expressivos e que os demais grupos, basicamente, repetiam dados contidos das publicações reunidas nesse grupo. A conclusão foi obtida a partir do estabelecimento de alguns critérios. O primeiro era que deveríamos eleger textos que tratavam especificamente da temática “educação integral”. O segundo critério envolveu a seleção de documentos que contaram com a participação do CENPEC para a sua elaboração, ainda que a autoria ficasse a cargo de organizações da sociedade civil ou de instâncias da aparelhagem estatal. Já o terceiro critério utilizado foi a opção por documentos mais atuais: a partir de 2006 até 2014.

A partir dessa delimitação, chegamos a quinze documentos que passaram a constituir o *corpus* que seria analisado. No quadro abaixo, apresentamos o resultado da fase de organização e seleção de dados:

DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL			
TÍTULO DO DOCUMENTO	SÍNTESE	AUTORIA	ANO
“Cadernos Cenpec: Educação e Cidade”	Esse caderno reúne textos como artigos, relatos de práticas, depoimentos e estudos de caso que foram escritos por profissionais de diversas áreas sobre o tema educação e cidade a partir da noção de de “Cidades Educadoras”.	CENPEC.	2006
“Cadernos Cenpec: Educação Integral”	Esse caderno reúne artigos, relatos de opinião, relatos de práticas, depoimentos e estudos de caso que foram escritos por profissionais de diversas áreas sobre o tema “educação integral”. O documento apresenta uma concepção específica de “educação integral” para atender as necessidades formativas e sociais de crianças e jovens de baixa renda.	CENPEC	2006.
“Relatório de Atividades 2008”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2008. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações políticas firmadas.	CENPEC	2008
“Relatório de Atividades 2009”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2009. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme	CENPEC	2009

		as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis, a inserção do CENPEC na mídia e as articulações políticas firmadas.		
“Série Mais Educação – Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território”	Mais	O documento consiste no primeiro caderno da “Série Mais Educação”. Apresenta a estrutura organizacional do Programa Mais Educação, as legislações, os programas ministeriais que compõem o Mais Educação e os procedimentos de gestão advindos do ambiente empresarial. A elaboração desse documento ficou a cargo do CENPEC, embora a autoria seja do MEC.	MEC	2009
“Série Mais Educação – Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional”	Mais	O documento consiste no segundo caderno da “Série Mais Educação”. Apresenta o texto sobre educação integral considerado referência para o debate nacional, contemplando a discussão sobre os aspectos conceituais da educação integral no Brasil, a estrutura curricular considerada eficaz, a relação escola-comunidade, os tempos e espaços nesse tipo de educação, dentre outros elementos. Tal documento foi produzido por diferentes organizações e instituições, havendo a participação do CENPEC no “Grupo de Trabalho Interinstitucional” que coordenou a elaboração da publicação.	MEC	2009
“Série Mais Educação – Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”	Mais	O documento consiste no terceiro caderno da “Série Mais Educação”. Apresenta a discussão didático-pedagógica em torno do currículo de educação integral requerido pelo Programa Mais Educação. O modelo defendido é a “Mandala de Saber Mais Educação”, uma forma de organização curricular considerada “flexível”, integrada e diversificada pelo MEC. A ideia da construção dessa proposta curricular foi baseada naquela desenvolvida pela “Casa das artes”, organização não governamental vencedora do Prêmio Itaú-Unicef no ano de 2009. Tal Prêmio é uma criação do CENPEC.	MEC	2009
“Relatório de Atividades 2010”	de	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2010. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações	CENPEC	2010

	políticas firmadas.		
“Relatório de Atividades 2011”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2011. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações políticas firmadas. Cumpre registrar que apenas esse Relatório está no formato online.	CENPEC	2011
“Tendências para a Educação Integral”	O documento relata os resultados da pesquisa intitulada “Perspectivas da Educação Integral” que foi realizada pela FIS, CENPEC e UNICEF com dezesseis experiências – municipais, estaduais ou de organizações sociais – nessa temática. A obra se propõe a discutir como a educação integral funciona no Brasil, os seus desafios, as suas potencialidades e a apresentação de uma nova arquitetura na gestão da “educação integral”.	CENPEC	2011
“Relatório de Atividades 2012”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2012. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações políticas firmadas.	CENPEC	2012
“Relatório de Atividades 2013”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2012. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações políticas firmadas.	CENPEC	2013
“Educação Integral: Experiências que transformam subsídios para a reflexão”	O documento reúne dados sobre o processo de formação ocorrido no âmbito do Prêmio Itaú- Unicef ao longo de 2012. Nesse período, o referido Prêmio estava em sua 9ª edição. Cumpre destacar que esse documento é único referente ao processo de formação realizado no âmbito do Prêmio Itaú- Unicef desde o ano de sua criação.	CENPEC, FIS e UNICEF	2013
“Jovens Urbanos: Marcos conceituais e metodológicos”	O documento explicita os marcos conceituais e metodológicos que envolvem o Programa Jovens Urbanos. Faz uma exposição teórica da questão da juventude no Brasil e apresenta a	CENPEC e FIS.	2013

	metodologia do referido programa de forma direta e interativa.		
“Relatório de Atividades 2014”	O documento apresenta um resumo das ações desenvolvidas no ano de 2014. Explicita os programas e projetos desenvolvidos conforme as áreas de atuação do CENPEC, as publicações realizadas, os prêmios adquiridos, as demonstrações contábeis e as articulações políticas firmadas.	CENPEC	2014

A análise foi realizada a partir do método dialético com os procedimentos da pesquisa documental. Nossa preocupação foi desenvolver um caminho investigativo que possibilitasse desvelar as especificidades de nosso objeto de pesquisa, considerando sua relação na totalidade educacional concreta, além de estabelecer uma reflexão crítica sobre as formulações contidas nos documentos para apreender o conteúdo político e pedagógico das formulações do CENPEC sobre “educação integral”.

Após o levantamento das publicações desse organismo, o processo de análise dos dados contemplou quatro momentos centrais. O primeiro deles envolveu a construção de fichas analíticas a partir das categorias de conteúdo que já foram explicitadas no primeiro capítulo – “**Projeto de Educação Escolar**”, “**Trabalho Educativo**” e “**Redes de Articulação política**”. Ainda na construção das fichas, para apreender minúcias e aspectos singulares, desdobramos as categorias para a análise. Desse modo, “Projeto de Educação Escolar” foi desdobrada em “Concepção de Educação Integral” e “Estratégias de Implementação”; a categoria “Trabalho Educativo” foi dimensionada em três planos: “Atribuições ao Professor”, “Atribuições dos Administradores Escolares” e “Atribuições dos Voluntários”. Por fim, a categoria “Redes de Articulação Política” foi desdobrada em “Organizações da Sociedade Civil” e “Instituições da Aparelhagem Estatal”.⁵⁴

O segundo momento abarcou a análise dos quinze documentos selecionados e expostos no quadro acima. Realizamos uma leitura analítica de cada texto, um de cada vez, seguindo a ordem cronológica de suas publicações, e fomos registrando nas fichas analíticas os excertos que expressavam de maneira significativa as posições do CENPEC.

O terceiro momento contemplou a leitura atenta dos excertos selecionados, na tentativa de apreender formulações que estavam sendo repetidas, aquelas menos importantes e

⁵⁴ Alguns exemplos das fichas analíticas construídas estão presentes no ANEXO 2.

outras informações essenciais, recorrendo sempre ao texto para não perder o contexto da formulação.

O quarto momento envolveu a análise das formulações e a sistematização. Cumpre destacar que esses procedimentos possibilitaram identificar o foco de cada texto e apreender os elementos importantes a partir das categorias, facilitando a apreensão da coerência interna de cada documento e, posteriormente, do conjunto de documentos. Optamos por seguir a exposição a partir das três categorias nas páginas seguintes.

5.1 Projeto de Educação Escolar

A categoria Projeto de Educação Escolar revela que a educação brasileira é complexa e contraditória, pois é delineada pelas relações sociais e relações de poder travadas entre organizações representativas de classes e/ou frações de classes. Isso significa que a política educacional, os processos pedagógicos, a estrutura e o funcionamento da educação do país são definidos por lutas e tensões travadas, muitas vezes ilegíveis ou invisíveis no plano imediato da verificação empírica. As forças hegemônicas, legitimadas pela aderência dos cidadãos ao seu projeto de sociedade, difundem suas formulações como critério de verdade porque reconhecem que a educação escolar desempenha funções importantes na formação técnica e ético-política que repercute no padrão de sociabilidade. Em geral, tais forças enfrentam resistências que variam em cada conjuntura, em função da capacidade organizativa dos grupos contra-hegemônicos.

Considerando que as relações de poder na educação são processos sociais complexos que envolvem a participação de organizações, intelectuais e instâncias públicas, a apreensão do projeto do CENPEC é um ponto importante para dimensionarmos o papel desempenhado por esse organismo na educação pública a partir de dois pontos centrais: a) a concepção política e pedagógica do referido projeto; e b) as estratégias de ação utilizadas pelo organismo para efetivar a sua proposta formativa.

5.1.2 A concepção política e pedagógica do projeto de educação escolar do CENPEC

Tomamos como ponto de partida da análise a gênese e desenvolvimento das ações do CENPEC sobre o tema “educação integral”. Historicizar a evolução das formulações desse organismo é fundamental para a apreensão de suas elaborações sobre o tema.

Segundo Beraldo (2012), o CENPEC demonstrou interesse pela temática “educação integral” desde a criação em 1987. Mas foi em 1995 que o órgão passou a formular de modo sistemático sobre o tema, sendo a culminância desse processo a criação do Prêmio Itaú-Unicef⁵⁵. Vejamos a formulação abaixo:

A primeira incursão do Cenpec no tema data de 1995 com o lançamento do Prêmio Itaú-Unicef. A premiação, de iniciativa da Fundação Itaú Social e do Unicef com a coordenação técnica do Cenpec, tem como objetivo reconhecer e dar visibilidade ao trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que, em articulação com políticas públicas, realizam ações socioeducativas e contribuem para a educação integral das crianças e dos adolescentes. (CENPEC, 2013, p.8)

Essa iniciativa do CENPEC em articulação com a Fundação Itaú Social e o UNICEF tem grande alcance nacional e está presente em todos os Estados brasileiros. O Prêmio Itaú-Unicef é organizado em edições bianuais e cada ano tem uma especificidade. Nos anos ímpares, o CENPEC promove ações de mobilização das ONGs que atuam em “parceria” com as escolas públicas, seguidas de análise dos projetos inscritos e premiação das “melhores” iniciativas avaliadas. Já nos anos pares, o CENPEC coordena ações de formação presencial e a distância de educadores e gestores das ONGs vencedoras e também a formação de outros sujeitos envolvidos nos projetos premiados (CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e UNICEF, 2013).

O Prêmio Itaú-Unicef está na 11ª edição com o lema “Educação Integral – Aprendizagem que transforma”, sendo uma das importantes ações do CENPEC sobre a “educação integral”.

Nota-se que o Prêmio, além de estabelecer o ranqueamento meritocrático, realiza também uma prática formativa para as experiências consideradas como “bons exemplos”. Curiosamente, a qualificação se aplica aos supostamente “melhores”.

O princípio da seletividade que orienta essa ação é convergente com o comportamento padrão das organizações empresarias que seguem a ideologia da responsabilidade social, isto é, seleciona e focaliza a ação ao invés de universalizar a abordagem (MARTINS, 2009a). Esse tipo de ação política é convergente com o modelo de política social do Estado gerencial e da “sociedade de bem-estar social” propostos pelo projeto neoliberal da terceira via (GIDDENS,

⁵⁵ Nesse momento do texto, é importante darmos maior ênfase ao Prêmio Itaú-Unicef. Porém, gostaríamos de destacar que todos os programas e iniciativas de educação integral atuais do CENPEC serão explicitados na última seção deste capítulo, intitulada “Redes de Intervenção Política”.

2001) e reafirma, em sua especificidade, a manutenção da desigualdade educacional ainda que a intenção seja minimizá-la.

Ao analisar as onze edições do Prêmio Itaú-Unicef – de 1995 até 2015 – foi possível verificar que o CENPEC defendeu a ideia de “educação integral” como algo complementar ao tempo escolar num primeiro momento (**Fase 1**), para mais tarde apresentar outra definição: “educação integral” como ação socioeducativa vinculada ao tempo escolar (**Fase 2**).

As quatro primeiras edições (1995-1996; 1997-1998; 1999-2000; e 2001-2002) caracterizam a Fase 1. Nesse período, o CENPEC ressaltava a importância de ONGs estabelecerem relações com a instituição pública escolar para desenvolverem atividades educativas com o propósito de complementar a aprendizagem dos alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Isso fica evidenciado na seguinte formulação:

A primeira edição do Prêmio Itaú-Unicef nasce em um contexto de mobilização mundial pela educação e com a certeza de que todos os segmentos da sociedade: governo, empresas, organizações não governamentais e indivíduos são corresponsáveis pela formação das novas gerações. Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola, o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão desse público no processo educativo. **Contribuem para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes.**⁵⁶ (Destaques nossos)

É possível constatar, portanto, que o CENPEC reconhece o seguinte fato: no momento em que o Prêmio foi criado, isto é, em 1995, a política educacional do governo FHC, orientando Estados e municípios, concentrou-se na priorização do Ensino Fundamental, visando ampliar o acesso e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola para reverter o cenário de exclusão educacional nessa faixa etária em consonância com a Declaração Mundial de Educação Para Todos. A atuação do CENPEC foi complementar a essa política para atuar de forma tópica no combate à evasão escolar registrada em índices significativos,⁵⁷ discursando em nome da inclusão social e educacional como um imperativo urgente para o país, acreditando que as organizações da sociedade civil tinham que fazer a sua parte, através da oferta de ações complementares.

Na Fase 1, o CENPEC já propunha que as ações complementares deveriam ser realizadas no contraturno escolar e, quando possível, no interior da própria escola por meio de

⁵⁶ Informação obtida em <https://educacaoeparticipacao.org.br/edicoes/1995-1a-edicao/>. Acesso 10 de novembro de 2015.

⁵⁷ Sobre dados numéricos acerca da evasão escolar em tal período, ver Leon e Filho (2003).

projetos abrangendo os seguintes temas: saúde, esporte, educação ambiental e diversidade (CENPEC, 2008b). A ênfase foi valorizar iniciativas educativas que viessem somar ao processo de escolarização que já vinha sendo desenvolvido no interior da escola pública. A Fase 1 prevaleceu até 2002, momento em que é substituída por outra referência.

O marco inicial da Fase 2 foi a quinta edição do Prêmio, com o título “Muitos Lugares Para Aprender” (2003-2004). Nesse momento, o CENPEC apresentou a nova concepção de educação e modificou o foco das ações relacionadas à “educação integral”. Assim, se no início (fase 1) a ênfase das iniciativas estava centrada na instituição escolar formal pública, na Fase 2 o CENPEC passou a focalizar o aluno. A rigor, isso permitiu substituir a instituição escolar por outros espaços públicos e privados, ampliando a mobilização social em torno da educação. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação:

Colocar foco exclusivo nos programas socioeducativos promovidos por ONGs e desenvolvidos no contraturno escolar. A avaliação do papel desses projetos na vida dos sujeitos atendidos levou à **substituição da expressão Ações Complementares à Escola por Ações Socioeducativas**, deslocando o foco da escola para o sujeito em desenvolvimento. **A escola, agente prioritário na oferta de educação, passa a dividir com outros atores – projetos sociais, igrejas, centros esportivos, bibliotecas, museus, centros culturais – a responsabilidade pela educação integral das crianças e dos adolescentes brasileiros**, reafirmando as recomendações da Constituição de 1988, da LDB e do ECA (CENPEC, 2008b, p.21, destaques nossos).

A formulação da Fase 2 converge para a “sociedade de bem-estar social” proposta pelo projeto neoliberal da terceira via porque busca estabelecer a Educação Básica como de responsabilidade não-exclusiva do Estado e, conseqüentemente, a maior responsabilidade com a educação recairia sobre cada cidadão ou organizações.

Essa fase representa uma restrição à autonomia e responsabilidade pedagógica da escola para fortalecer a inserção de organizações privadas no processo formativo. Ao afirmar que a mudança é decorrente de uma maior preocupação com a “aprendizagem do aluno”, o CENPEC se exime de revelar sua posição sobre o Estado e as políticas públicas para defender uma perspectiva restrita de direito social. Estrategicamente, para legitimar sua posição, o CENPEC aproximou a sua formulação sobre “educação integral” às elaborações da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Essa entidade foi constituída em 1994, apoiada nos resultados da I Conferência sobre Cidades Educadoras, realizada em Barcelona no ano de 1990. Visa divulgar, incentivar e monitorar princípios e experiências consideradas bem sucedidas para ampliar o número de

associados. É formada por governos municipais de vários países que espontaneamente optam por compartilhar os ideais.

A formulação que abre o documento intitulado *Carta das Cidades Educadoras-Declaração de Barcelona*, de 1990, é significativamente reveladora da perspectiva dessa frente política. Afirma-se que “hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de **inúmeras possibilidades educadoras**. De uma forma ou de outra, contém em si mesma os elementos importantes para uma **formação integral**.” (AICE, 1990, p.1, destaques nossos).

A proposta consiste no incentivo ao desenvolvimento de projetos e ações comprometidos com a melhoria da qualidade de vida e valorização da cidadania das populações locais. Para a AICE, os governos locais assumem a centralidade do processo político-educativo. Entre as várias evidências, destacamos a seguinte formulação:

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projecto colectivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea. (AICE, 1990, p.1).

Mas, curiosamente, a AICE propõe a cidade como um “sujeito” responsável pelas funções de promoção do bem-estar e da união dos seus habitantes – uma afirmação que já constava no documento de 1990 e que foi ratificado no documento de 2004 aprovado no III Congresso Internacional ocorrido em Gênova. Vejamos:

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa; é, por consequente, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequente, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente as suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. (AICE, 2004, p.2).

O ponto central da ação política da rede Cidades Educadoras, que é compartilhado pelo CENPEC, justificar-se-ia na necessidade de cuidar dos habitantes e promover a

cidadania. Isso foi evidenciado na formulação do I Congresso realizado em Barcelona, descrita nos seguintes termos: “[...] o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso” (AICE, 1990, p.1).

O movimento propõe, de um lado, a manutenção das funções tradicionais dos municípios, e, de outro, assevera a necessidade de novas políticas para a formação da cidadania, cujo *télos* é a ideia de paz social, harmonia e colaboração, com respeito às diferenças entre os indivíduos e referenciadas no preceito de “educação ao longo da vida”. O foco principal da rede Cidades Educadoras é a educação política. Isso fica claro na seguinte formulação:

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (AICE, 2004, p.2).

Outra formulação contida no mesmo documento que confirma essa posição é a seguinte:

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa (AICE, 2004, p.8).

Cabe ressaltar que a educação política abrange um carácter educativo amplo e se destina à formação de concepções e juízos gerais sobre direitos sociais e civis, Estado, sociedade civil, entre outros, tendo em vista a formação para a cidadania e organização da vida social. É resultante das relações de poder e pode ser configurada como estratégia utilizada por grupos hegemônicos, ou contra-hegemônicos, para a condução intelectual e moral de uma sociedade. A educação política ocorre por processos pedagógicos complexos, variados, informais e até aparentemente difusos, realizados por diferentes práticas sociais, cumprindo uma função central: educar o consenso em torno de um determinado modo de

vida, isto é, dominar por meio do convencimento (GRAMSCI, 2001a; NEVES, 2005, 2009; MARTINS, 2009a).

Com o aporte teórico gramsciano e considerando o contexto histórico de surgimento, interpretamos que as formulações da AICE se constituem numa reação política ao neoliberalismo ortodoxo e às suas formulações sobre Estado mínimo e cidadania restrita. A perspectiva é oferecer uma alternativa a esse projeto, sob novas bases político-ideológicas e institucionais, para (re)construir a coesão cívica e, conseqüentemente, formar a nova cidadania e a nova sociabilidade dentro da ordem capitalista numa significativa relação com o movimento internacional da “terceira via” já descrito anteriormente. Como evidência sobre a questão da nova cidadania e sociabilidade relacionada à educação política proposta pelo projeto da terceira via, destacamos:

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea (AICE, 2004, p. 6).

É importante destacar que a educação escolar é concebida por essa entidade como uma das instâncias de formação da sociabilidade porque pode contribuir para a formação do capital social, isto é, para a promoção do senso de colaboração e confiança.

Isso significa que a instituição escolar é somente mais uma das instâncias de formação da “nova cidadania”. Entre as dez vezes em que a expressão “educação” é utilizada no documento Carta das Cidades Educadoras, de 2004, somente em quatro se referem de algum modo à educação escolar. A formulação que segue ilustra como a educação escolar é articulada à educação política:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências (AICE, 2004, p.3)

A formulação mais explícita sobre a instituição escolar é a seguinte:

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. **No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso**

assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planejamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho (AICE 2004, p.7-destaques nossos).

A tradução da formulação do AICE no projeto do CENPEC foi detectada em vários documentos analisados. A relação entre a perspectiva da formação da cidadania e “educação integral” é clara:

[...] a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir e, em consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. Este novo cidadão requer, para seu trânsito no exercício da cidadania, circular em diversos espaços de aprendizagem, visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade (CENPEC, 2006, p.10).

Verifica-se que o CENPEC reconhece a importância de formação do “novo cidadão” para a sociedade contemporânea, pressupondo a ampliação das formas e dos espaços de aprendizagem, já que a escola não seria mais o único espaço educativo. Desse modo, o estudante circulante em vários espaços sociais aprenderia a ser cidadão, construiria diálogos e também desenvolveria o exercício da tolerância numa sociedade tão plural.

Na perspectiva crítica, a reflexão sobre cidade e cidadania deve envolver necessariamente, entre outros, a aplicação analítica do par dialético exploração/ desigualdade. Isso significa considerar cidade e cidadania no campo das relações de poder e das contradições de classes, envolvendo análise crítica sobre os seguintes aspectos: as formas de ocupação do espaço urbano pelos grupos sociais; a degradação ambiental; a questão do transporte; as formas de acesso aos bens materiais e imateriais da cidade; as formas de violência dos aparelhos policiais e para-policiais sobre a juventude negra e pobre; as lutas de movimentos sociais, entre outros. Trilhando por outro caminho teórico-conceitual, a AICE e o CENPEC vislumbram a cidade e a cidadania no plano da promoção da concertação social e, no máximo, da equidade social. Isso pode ser verificado na seguinte formulação:

A educação integral aparece como uma iniciativa que visa promover um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores nos quais as crianças e adolescentes se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. E, nesse ambiente educativo, espera-se que seja possível desenvolver **noções de respeito, solidariedade, disciplina, negociação, combate à discriminação e de exercício de direitos e deveres, fortalecendo a noção de cidadania, de igualdade entre todos e de participação na vida pública.** (CENPEC, 2011b, p.88, destaques nossos)

A igualdade citada acima é referenciada como desdobramento do experimentar e não como tema pedagógico problematizador da “questão social”, gerada pela relação capital-trabalho. Isso significa que a concepção pedagógica de “educação integral” do CENPEC se vincula ao plano da adaptação do ser ao mundo existente. Isso pode ser confirmado em outro excerto:

A sociedade contemporânea exige o **desenvolvimento de valores e atitudes relacionados à convivência, à participação na vida pública e ao cuidado e respeito com o meio ambiente**. Nesse sentido, a educação integral pressupõe o desenvolvimento de valores ancorados em **princípios éticos de igualdade, liberdade, solidariedade e respeito à diversidade**. (CENPEC, 2011b, p.93, destaques nossos)

Em síntese, as evidências apresentadas indicam a preocupação do CENPEC com a formação da cidadania no sentido de formar aquilo que Neves (2010) designou por “novo homem coletivo” e que Frigotto e Ciavatta (2003b) definiram por “trabalhador cidadão produtivo”. As formulações indicam a perspectiva de formação da sociabilidade para acomodação das tensões e desenvolvimento da condição humana nos limites do capitalismo flexível.

Para o CENPEC, a sociedade seria uma construção harmônica e à escola caberia desenvolver noções funcionais à adaptação social. Isso significa que a escola deve estar integrada às demais práticas das cidades educadoras, sendo mais um espaço de realização da educação política, sem deixar de cumprir sua função social, que é a preparação para o trabalho, tal como propõe a teoria do capital humano (FRIGOTTO 1998).

A vinculação entre educação escolar e teoria do capital humano é algo que o CENPEC defende. A tese de que bastaria educar os indivíduos para aumentar a riqueza dos mesmos e do país, tal como propunha Schultz (1961) *apud* Brooke (2012), é compartilhada pelo organismo. Nos documentos analisados, essa referência é apresentada três vezes de forma direta e duas de modo indireto. A título de comprovação, destacamos duas formulações contidas no mesmo documento: “a educação integral é um passaporte para a independência econômica e a melhoria social” (CENPEC, 2006, p.3); e “a educação se apresenta hoje como ponto central do desenvolvimento econômico e social” (CENPEC, 2006, p.8). A posição do CENPEC é convergente com o primeiro princípio estruturador das reformas educacionais que foram analisadas no Capítulo 2.

É importante ressaltar que Frigotto (1984), analisando criticamente a teoria do capital humano, já havia demonstrado que não existe uma relação direta entre educação e

desenvolvimento econômico como proposto por tal teoria. No plano mais amplo, por exemplo, tal desenvolvimento depende da dialética entre a dinâmica da divisão internacional do trabalho e as estratégias de inserção do país nesse cenário. Internamente, o desenvolvimento está relacionado à configuração e dinâmica das relações do poder estabelecidas entre as classes e frações de classes.

Como comprovação dessa tese, basta verificar os dados da realidade. Nos últimos anos, o Brasil figurou entre as maiores economias globais, sendo classificado, no ano de 2014, como a 7ª maior economia do mundo.⁵⁸ Entretanto, a concentração de renda ainda permanece extrema no país, como revelam Macário e Rocha (2014). Ainda que o nível educacional da população possa ser considerado como elemento relacionado ao crescimento econômico e desenvolvimento social, sua importância precisa ser relativizada para não produzir distorções da realidade.

Em síntese, ao vincular a educação como propulsora do desenvolvimento econômico do país, o CENPEC define uma das finalidades educacionais de seu projeto em alinhamento à formulação de intelectuais orgânicos e de outros organismos empresariais, como por exemplo, Ioschep (2004) e Confederação Nacional da Indústria (2007).⁵⁹

O CENPEC utiliza os enunciados da educação política da AICE para justificar a questão do desenvolvimento social no seu projeto de “educação integral”. Tal posicionamento apoia-se na noção de que toda cidade é essencial e indistintamente educadora, para afirmar que a “educação integral” não precisa ser realizada exclusivamente nos espaços das unidades escolares, sob orientação dos respectivos projetos pedagógicos e responsabilidade dos profissionais da educação. Com efeito, esse organismo propõe a subordinação da educação escolar à educação política proposta pela AICE.

Essa relação de subordinação é significativa a ponto de nortear a concepção de formação e aprendizagem defendida pelo CENPEC. A ideia processual da formação e da aprendizagem é claramente delineada pelo CENPEC nos termos propostos pela AICE e em convergência com as formulações da UNESCO, especificamente no Relatório Jacques Delor, através da noção de “aprendizagem ao longo da vida”.

⁵⁸ Esse dado pode ser consultado em vários veículos da imprensa brasileira. Citamos dois exemplos: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/10/1690764-brasil-cai-e-e-nona-maior-maior-economia-global-preve-fmi.shtml> e <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/brasil-deve-cair-para-8-posicao-em-ranking-de-maiores-pibs-mostra-fmi.html>. Acesso em 19 de dezembro de 2015.

⁵⁹ Para Ioschep (2004, p.22), “a educação é uma ferramenta para o desenvolvimento econômico”. Por sua vez, para a CNI (2007, p. 1), “a educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo feito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficientes, capital humano – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias”.

Isso pode ser evidenciado na seguinte formulação:

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua **ao longo de toda a vida**. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens. (CENPEC, 2006b, p. 131, destaques nossos)

A formulação “aprendizagem ao longo da vida” concentra um significativo grau de imprecisão conceitual, já que os seres humanos se encontram em permanente processo de aprendizagem, que se inicia na tenra infância e se estende até a idade mais avançada, ocorrendo por diferentes mediações. O termo pode ser considerado vazio de significado político e pedagógico. Entretanto, se analisada sob o ângulo dos processos sociais e das relações de poder, verificaremos que a formulação ganha materialidade histórica e significados político e pedagógico. A formulação expressa uma resposta ao complexo processo de reordenamento político, econômico, cultural e social diante da crise do modo capitalista de produção da existência humana dos anos de 1970 e da configuração da fase do capitalismo flexível (SENNETT, 2000). Mais especificamente, a expressão se vincula positivamente: a) à reestruturação produtiva e às novas exigências sobre o trabalho (GOUNET, 1999; ANTUNES, 2000; ALVES, 2013) b) à mundialização do capital (CHESNAIS, 1996; SANTOS, 2000); c) à mudança do padrão de sociabilidade estabelecida pelo projeto neoliberal (HARVEY, 2008) e neoliberal de terceira via (NEVES, 2005 e 2010; MARTINS, 2009a). Podemos afirmar que a expressão cumpre uma função estratégica para orientar as reformas educacionais e também os processos de educação política para afirmação da nova ordem educacional.

A noção de “educação ao longo da vida” é baseada na ideia de que o mundo teria se convertido na chamada “sociedade do conhecimento”, algo complexo que exigiria estratégias educativas novas tanto para a educação política quanto para a educação escolar. Com isso, os intelectuais orgânicos defensores dessa noção propõem uma visão instrumental e funcional à aprendizagem a partir do que seria considerado socialmente útil. A fundamentação desse constructo se vincula à pedagogia das competências, cuja base consiste nos seguintes aspectos: seleção de conhecimentos considerados “úteis”; comportamentos desejáveis; habilidades prescritas e referenciadas na ideia de flexibilidade. Nesse sentido, a aprendizagem promovida pela educação escolar e não escolar deveria ser orientada para promover “empreendedorismo”, “competitividade”, “resiliência” ou “adaptabilidade” e “produtividade”,

dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, não haveria uma distinção qualitativa entre a aprendizagem que se constrói na escola e em outras instâncias da sociedade.

O posicionamento do CENPEC é claro nesse sentido, como pode ser evidenciado na seguinte afirmação: “A nossa concepção de educação integral é aquela que articula todos os espaços, coloca os jovens em contato com as tecnologias e com isso produz novas experiências e conhecimentos” (CENPEC, 2014, s/ página).

Em suma, o lema “aprendizagem ao longo da vida” visa estabelecer um consenso mundial sobre formação humana de forma acrítica, que enfatiza um caráter instrumental e imediatista do processo educativo.

Além dos aspectos destacados, o projeto de “educação integral” do CENPEC possui outra característica: a focalização em grupos sociais mais vulneráveis para promover a equidade no contexto de grandes desigualdades. O organismo assevera que

Se considerarmos que os programas de educação integral estão ocorrendo, principalmente, em **territórios de alta vulnerabilidade social**, possibilitar o acesso a outras formas de cultura, por meio da “circulação na cidade”, torna-se essencial para ampliar os referenciais culturais das crianças e jovens que habitam esses territórios. **Num país como o nosso, caracterizado por grandes desigualdades sociais, a educação precisa cumprir o papel de promover a equidade social.**(CENPEC, 2011b, p. 54 destaques nossos)

Recuperando a formulação de Saviani (1999), é possível identificar que a posição do CENPEC apresenta a educação como instrumento de equalização social. Embora admita a existência da desigualdade, mas não a reconheça como resultado da exploração, considera que tal fenômeno seria um aspecto acidental e disfuncional, passível de correção com medidas tópicas. A defesa da “educação integral” focalizada é apresentada como resposta à vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, isto é, como instrumento de equalização social. Assim, o preceito da equidade é apresentado para tratar da desigualdade.

A expressão de equidade é fortemente utilizada como recurso de argumentação pelos empresários em contraposição à de igualdade social e econômica. Foi amplamente utilizada nas reformas educacionais comandadas por seus intelectuais orgânicos no interior do processo de “mundialização da educação”. Conforme já foi exposto no segundo capítulo, a noção de equidade na educação se vincula ao oferecimento de oportunidades educativas para os cidadãos, inclusive os marginalizados, como medida para minimizar os efeitos da desigualdade pela integração de todos no sistema produtivo do país ou na responsabilização individual pelo fracasso.

Em síntese, verifica-se que a noção de equidade no campo da educação brasileira atende aos interesses da classe empresarial, apesar de ser utilizada em tom progressista pelo CENPEC.

Em contraposição a essa perspectiva, acreditamos na validade do conceito de igualdade construído na tradição marxista. A igualdade educacional se vincula à formação omnilateral e à concepção de escola unitária, universalizada, de cultura geral, humanista, formativa, comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas, tendo o trabalho – produção da vida – como princípio educativo, tal como delineada por Gramsci (2001a, p. 36):

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção das escolas, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas.

Ao contrário disso, a opção do CENPEC é de uma escola pública diversificada e hierarquizada, construída por “parcerias” com o setor privado e com a finalidade de adaptar os estudantes na sociedade, tendo a noção abstrata de cidadania como princípio, portanto, comprometida com a reprodução social.⁶⁰ É uma formulação que se vincula ao que Saviani (1999) denominou de “educação compensatória”.

A questão da qualidade na educação é outro tema abordado pelo CENPEC e nos oferece elementos para desvelar a formulação de “educação integral”. De acordo com essa organização, “a educação integral (...) é compreendida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros na educação básica” (CENPEC, 2011b, p. 34). O CENPEC continua nesses termos: “(...) a educação integral traz relevante contribuição para a qualidade da educação, o que pode ser demonstrado pelo Ideb”. (2011b, p. 10)

A discussão da qualidade na educação caracteriza-se por ser polissêmica e, por isso, a sua compreensão poderá variar conforme o sujeito político coletivo que discorre sobre o tema.

De acordo com Oliveira e Araújo (2003), três significados distintos de qualidade foram construídos e passaram a circular na realidade educacional brasileira. O primeiro deles está relacionado à questão do acesso à escolarização, sendo a ampliação das oportunidades

⁶⁰ Para uma leitura crítica da relação entre cidadania e educação, ver Lopes (2013).

escolares o fator que promoveria a qualidade. Essa discussão foi característica da década de 1940, momento em que teve início, no Brasil, um processo de expansão das oportunidades de escolarização. O segundo está vinculado à ideia de fluxo escolar, em que a permanência ou não na escola seria o fator decisivo para aferir a qualidade na educação. Tal entendimento vigorou na década de 1980, momento em que o sistema educacional brasileiro foi marcado por um número grande de evasão nas escolas e decorreu disso a criação de estratégias variadas para contornar o problema, como, por exemplo, a adoção de ciclos de escolarização, as políticas de aprovação automática e os programas de aceleração da aprendizagem. Já o terceiro significado está relacionado à aferição da capacidade cognitiva dos estudantes mediante testes em larga escala. Essa compreensão passou a vigorar na década de 1990 e parte do pressuposto de que os problemas do acesso e da permanência já foram superados, restando apenas resolver o problema da qualidade referente ao ensino ofertado aos alunos, o que seria verificado através das avaliações externas.

Retomando as formulações apresentadas acima, é possível observar que o CENPEC vincula-se ao terceiro significado de qualidade na educação identificado por Oliveira e Araújo (2003). Isso porque a “educação integral” para esse organismo teria a potencialidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos nas avaliações de larga escala, com destaque para o aumento do IDEB.

Ao discutir sobre a concepção de qualidade na educação mencionada acima, Frigotto e Ciavata (2003a) trazem-nos uma compreensão importante que nos permite ampliar a compreensão acerca do assunto das avaliações externas. De acordo com os autores, a avaliação da educação é algo extremamente importante para permitir a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelos diferentes alunos de forma igualitária, em qualquer região do país. No entanto, a forma como o Sistema Nacional de Avaliação foi criado no Brasil apresenta problemas. Para Frigotto e Ciavata (2003a), os testes em larga escala foram instaurados de forma centralizada em um contexto de implantação do projeto neoliberal e de reforma de Estado durante o governo FHC, possuindo um efeito coercitivo, desagregador e inócuo. Em outras palavras, isso significa que as avaliações foram criadas de forma autoritária a partir de uma visão dominante de educação, possuindo um caráter regulador para servir à administração gerencial e competitiva do Estado avaliador, e não, de fato, aos interesses da classe trabalhadora.

Um exemplo que comprova isso são as chamadas “políticas de *accountability*”, que tiveram início nos Estados Unidos na década de 1990 e na atualidade já estão presentes em

várias regiões do Brasil (BROOKE, 2006). Conforme já foi discutido no segundo capítulo, as “políticas de *accountability*” afirmam dar maior autonomia à escola para gerir seus processos educativos e, em contrapartida, exigem a prática de responsabilização dos agentes educativos acerca dos resultados obtidos. Em essência, essas políticas não fazem a educação brasileira avançar de fato e aprofundam a desigualdade educacional (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003a).

As “políticas de *accountability*” também podem promover a intensificação e exploração do trabalho docente através de uma parafernália de prêmios e castigos. Conforme demonstra Brooke (2006), isso já está presente em algumas regiões brasileiras, como, por exemplo, no Ceará, Rio de Janeiro e Paraná.

De modo geral, poder-se-ia afirmar que as “políticas de *accountability*” exigem um retorno desumano dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, tendo como contrapartida a maior autonomia disponibilizada às escolas, o que decorre, em casos mais extremos, na culpabilização do professor pelo fracasso do aluno e até mesmo a sua demissão.

Em síntese, a partir de todos os elementos refletidos, pode-se dizer que a concepção de “educação integral” está fundamentada na reprodução social e legitimada por formulações que reproduzem o senso comum na educação.

5.1.3 As estratégias de ação utilizadas pelo CENPEC para afirmar o seu projeto de educação escolar

Foi possível identificar que o CENPEC faz a defesa de três estratégias de ação para efetivar o seu projeto de educação escolar: (1) intersetorialidade das políticas sociais; (2) parcerias público-privadas; e (3) participação social.

Com relação à primeira estratégia de ação, o CENPEC (2006b, p.9) afirma que a sociedade contemporânea exige “uma nova arquitetura da ação pública” para dar conta da política de “educação integral”, uma vez que “o cidadão já não quer ser reconhecido como um somatório de necessidades e direitos; deseja atenções integrais (integralizadas)” (Ibidem).

A ideia seria instaurar aquilo que o CENPEC (2006b, p.9) designou por “governabilidade social”, uma forma de condução da política social integrada. Vejamos:

A política social – pós levante neoliberal – vem introduzindo novas sínteses e lógicas para dar conta dos direitos do cidadão sob a consigna da equidade. Uma política social que se desenha na sua inteireza, pelo prisma da multisetorialidade, com forte protagonismo do Estado, mas também da

sociedade civil. Há um inegável contributo das políticas sociais no desenvolvimento social e humano, no enfretamento da pobreza e desigualdades que assolam o país. Já não são mais toleráveis, para além da descontinuidade da política, os desenhos centralizadores e setorizados na condução da política social, os conceitos corporativos de seus agentes que inibem a maior inovação e densidade de respostas da política social. (CENPEC, 2006b, p.8.)

Apesar do caráter supostamente crítico, essa formulação reproduz o pensamento conservador sobre política social porque nega a política social como uma construção contraditória da sociedade capitalista, sugerindo a importância “das políticas sociais no desenvolvimento social e humano”. Essa formulação propõe uma carga de positividade às tais políticas, negando-as como resposta contraditória, e possível, da sociedade capitalista aos problemas da exploração e desigualdade capital-trabalho com vinculação desigual e combinada aos interesses dos trabalhadores e também das diferentes frações dos empresários (BEHRING E BORGIANNI, 2011). Nega também que a abrangência das políticas sociais – universalização ou focalização – e o grau de articulação interna entre elas dependam das relações de poder e da força dos interesses hegemônicos na sociedade civil e dentro do bloco no poder. Não se trata, portanto, da substituição natural de um modelo pela obsolescência, mas sim pela opção política no contexto de correlação de forças.

Com relação específica à política educacional, o CENPEC afirma o seguinte:

Para a sociedade que nos toca a viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social. (CENPEC, 2006b, p.10)

Seria possível atribuir à política educacional na sociedade capitalista o poder transformador tal como proposto? Se o significado de transformação estiver vinculado à transformação social, acreditamos que não pelos motivos expostos acima. Mas o ponto central é outro. A estratégia argumentativa visa tirar o foco da vinculação entre política educacional e instituição escolar para legitimar que tudo é educativo e, assim, viabilizar a ideia de que a “educação integral” é um tema da cidade ou da comunidade e não exclusivamente da escola. Nesse sentido, a noção de intersectorialidade é um mecanismo para afirmar a centralidade da educação política nos processos formativos da educação escolar.

A segunda estratégia de ação difundida pelo CENPEC para efetivar o seu projeto de “educação integral” se relaciona à questão das “parcerias público-privadas”. De acordo com a

organização, a “educação integral” requer o reordenamento da relação público-privado para tornar a oferta desse tipo de ensino mais “eficiente” (CENPEC, 2006b). Nessa linha, o CENPEC (2006b, p.9) afirma: “Na conjuntura atual, [as] parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se realidade irreversível, não para desresponsabilizar o Estado, e sim para compor governância democrática e sentido público da *res pública*”.

A ideia do CENPEC é de que as “parcerias” estão vinculadas à noção de “[...] participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público-alvo da ação pública” (2006b, p.8). Nessa perspectiva, o Estado não deve ser compreendido como o único agente da ação pública, mas sim como o cumpridor da função de “*intelligentia*” (Ibidem), induzindo e articulando esforços governamentais e societários em torno da “educação integral”.

Essa formulação expressa uma visão acrítica de Estado, tal como proposto pela tradição liberal, que naturaliza essa instância criada pela sociedade, desvinculando-o das relações sociais e das relações de poder.

Isso é verificado também em outra afirmação:

As parcerias são como “indicadores de governabilidade local”, pois são essenciais à sobrevivência das políticas públicas. Além de abrir espaço para a participação de diferentes segmentos nos rumos dessas políticas, elas trazem um aporte de recursos, sem os quais a manutenção ou o início de ações no setor público não seriam possíveis, em vista da escassez de recursos enfrentada pelas prefeituras. População e gestores vão encontrando saídas para a solução do problemas educacionais” (CENPEC, 2006a, p.63)

Nesse ponto, naturaliza também a “parceria”, vinculando-a à participação social. Mais uma vez, o CENPEC apresenta uma visão superficial da realidade, mas funcional aos seus interesses, defendendo a articulação dos interesses privados na condução do setor público – base da noção de “parcerias” – como emblema da participação social. Além disso, simplifica também a dimensão dos problemas educacionais que passam pelo aumento do financiamento, pela reestruturação da infraestrutura das escolas e pela valorização salarial efetiva do magistério, entre outros aspectos.

A clareza das formulações do CENPEC sobre a importância das “parcerias público-privadas” é esclarecedora, principalmente quando firma que tal mecanismo viabiliza a participação social e a captação alternativa de recursos diante dos limites dos fundos públicos. É uma formulação que se alinha às teses do organismo empresarial TPE com o qual o CENPEC está vinculado.

Avaliamos que a ressignificação da participação tal como proposto é a afirmação do primado da ação colaborativa sobre as formas históricas de reivindicação e confronto com um claro objetivo: promover a concertação social, acomodando pessoas e grupos sociais no espectro da hegemonia burguesa.

Avaliamos também que a arrecadação alternativa de recursos como proposto, mais do que aumentar efetivamente o quadro do financiamento da educação, constitui-se em mais um mecanismo para sobrepor a lógica do privado no setor público.⁶¹ O próprio CENPEC é uma evidência disso. Embora possua fortes vínculos com o grupo Itaú, conforme demonstrado, habilitou-se como Organização Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) junto ao Ministério da Justiça para obter financiamento público (federal, estadual e municipal) em suas ações educacionais. Curioso notar que a entidade não disponibiliza informações sobre os valores envolvidos em tais convênios com o setor público em seus relatórios anuais.⁶² Concluimos que, ao indicar o financiamento privado da educação como medida “louvável” e “necessária”, o CENPEC está indiretamente propondo um mecanismo de legitimação política dos empresários e das empresas como lideranças de nossa sociedade.⁶³

Além do exposto, é importante situar a problemática das “parcerias” no campo das relações de poder no Brasil. Identificamos que a formulação se vincula à contra-reforma neoliberal do Estado que foi concretizada no governo FHC e mantida nos governos seguintes

⁶¹ Não há evidências empíricas que comprovem que o investimento social privado realizado por empresas ou empresários produza ou tenha produzido alterações no quadro do financiamento da educação no país. O GIFE, maior divulgador dessa forma de ação no espectro da responsabilidade social, não apresenta nenhum tipo de evidência nessa direção.

⁶² Sobre esse tema, o jornal Estado de São Paulo informa que o CENPEC obteve R\$32,2 milhões de reais junto ao governo federal nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Somente a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, em 2009, obteve R\$22,2 milhões junto ao MEC. Informação disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,ong-de-coordenadora-fez-contrato-com-governos-do-pt,1558768> Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

⁶³ Apresentamos um exemplo para delimitar de forma mais clara o significado desse tipo de ação. Em 2015, presenciamos um dos maiores acidentes ambientais do país: a ruptura de uma barragem de resíduos de mineração da empresa Samarco, ocorrido em Mariana (MG) com efeitos desastrosos em outros municípios do Estado, chegando a atingir municípios do Espírito Santo em sua área costeira. Além de ser uma das proprietárias da Samarco, a Vale colaborou diretamente com o crime na medida em que despejou resíduos na barragem muito além do que estava previsto. Apesar de cometer vários crimes ambientais e cíveis previstos na legislação brasileira nesse trágico episódio e ser denunciada por outros crimes de menor magnitude por movimento sociais, a empresa Vale é a financiadora do Prêmio Capes de teses e dissertações sobre a questão ambiental no edital de 2016, intitulado “Vale-Capes de Ciências e Sustentabilidade”, fato que gerou reação de parte da comunidade acadêmica. A questão é: por que a empresa Vale financia uma premiação acadêmica concedida por uma importante agência pública federal sobre a questão ambiental se sua atividade econômica é marcada pela degradação do ambiente e atravessada por crimes ambientais? Certamente, não se trata de puritanismo, como alerta Gramsci (2001b). Para mais informações sobre o assunto do desastre ambiental, ver: <http://www.mpmg.mp.br/comunicacao/noticias/justica-acata-pedido-do-mpmg-e-determina-bloqueio-de-r-500-milhoes-da-samarco-vale-e-bhp-billiton.htm#.VtLhdfkrLIU>

(BERING, 2008). A ideia legitimadora das “parcerias” foi delineada na seguinte formulação contida no documento que instruiu tal contra-reforma:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12 apud BEHRING, 2008, p. 101).

A redefinição do papel do Estado teve repercussões na concepção e efetivação da política social. O principal intelectual da contra-reforma afirmou: “Não se pretende atingir o Estado Mínimo, mas reconstruir um Estado que mantém suas responsabilidades na área social, acreditando no mercado, do qual contrata a realização de serviços, inclusive na própria área social” (BRESSER PEREIRA *apud* BEHRING, 2008, p.172). Nota-se o explícito reconhecimento da importância da classe empresarial na “questão social”. A justificativa se vincula à suposta “ineficiência estatal” e à defesa de que a “questão social” é uma problemática de abrangência pública não-estatal ou mesmo privada. Com isso, a sua efetivação ficaria partilhada pelos órgãos do Estado com as organizações da sociedade civil, supostamente gerando maior agilidade e qualidade no provimento da área social. É nesse contexto que as “parcerias público-privadas” ganham maior legitimidade e notoriedade (BEHRING, 2008).

Em outras palavras, a ideia de “parcerias público-privadas”, difundida pela agenda neoliberal da terceira via, foi adotada pelo CENPEC, fortalecendo a “sociedade de bem-estar social” defendida pelos empresários.

A dimensão do problema pode ser evidenciada em dois aspectos. No primeiro, a questão das “parcerias público-privadas” materializa a transferência dos direitos sociais públicos para o setor privado, fortalecendo as políticas fragmentadas e focalizadas. Isso porque, em geral, as conexões políticas sedimentadas entre instância pública e organizações da sociedade civil não partem do princípio universalista, isto é, para atender igualmente a todos os alunos nos diferentes contextos, mas buscam atender demandas educacionais tidas como “emergenciais” em redes estaduais ou municipais de educação, bem como em escolas específicas situadas em regiões de grande vulnerabilidade social. Com efeito, as “parcerias” são justificadas como meio para suprir ou complementar as deficiências do poder público no provimento do processo de escolarização de crianças marginalizadas. É o caso, por exemplo, do Prêmio Itaú-Unicef que já foi citado na seção anterior e que tem por objetivo “reconhecer

e fomentar projetos de organizações da sociedade civil que atuam, articuladas com as políticas públicas, para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social” (CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e UNICEF, 2013, p.6, destaques destaques nossos).

No segundo plano, as “parcerias” criam facilidades para a classe empresarial intervir na educação escolar pública, em alguns casos com financiamento público. Trata-se de uma forma de privatização não clássica ou de novo tipo, cuja tendência é naturalizar a lógica privada da mercantilização e da eficiência empresarial como referência para a escola pública e seus processos pedagógicos e administrativos.

Sobre esse aspecto, cumpre ressaltar que no Plano Nacional de Educação (2014-2024) essa formulação está presente, pois foi prevista a utilização do fundo público para financiar: a) a educação infantil em creches particulares conveniadas com o setor público; b) a educação especial em escolas comunitárias ou privadas também conveniadas; c) o ensino técnico em instituições privadas no âmbito do PRONATEC; d) bolsas de estudos em faculdades privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o financiamento estudantil em estabelecimentos particulares de ensino superior mediante o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (ANDES, 2014). Todos os itens serão contabilizados no âmbito das despesas obrigatórias dos entes federados, significando a redução do financiamento público para a educação pública.

Sobre essa problemática, para um ex-dirigente do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN):

Essa proposta de financiamento para a ‘educação’, de forma generalizada, permite um esquema de privatização, fazendo com que o empresariado possa gerenciar, por dentro, as verbas públicas da educação, por meio da concepção do público não-estatal, que é o que o governo reforça com as parcerias público-privadas e com os contratos de gestão. Então, desse ponto de vista, a expectativa é que a formação da escola já se desenvolva de acordo com as exigências do empresariado, visando formar o sujeito sob a ótica do mercado, e não a partir do interesse dos trabalhadores (RODRIGUES, 2014)

Em síntese, é possível afirmar que as “parcerias público-privadas” contribuem para o esvaziamento da política educacional e do direito social à educação, na contramão do que Gramsci (2001a) propõe com a escola unitária.

A terceira e última estratégia de ação difundida pelo CENPEC para efetivar o projeto de educação escolar diz respeito ao estímulo para a participação social. Para o CENPEC

(2006b, p.3), a construção de uma proposta educativa baseada na “educação integral” dependeria de uma ampla “mobilização social” e também do “compromisso de todos” com a educação pública brasileira.

A organização deixa evidente quais são os sujeitos que, em sua opinião, deveriam assumir a responsabilidade educativa. Vejamos: “O debate sobre educação integral deve, também, ser enriquecido com o caráter e a qualidade da *participação dos pais de alunos, dos professores, de organizações da sociedade civil e dos próprios alunos na gestão das escolas públicas*”(CENPEC, 2006b, p.102, destaques nossos).

Além de convocar diferentes sujeitos para assumirem a tarefa educativa, o CENPEC também se preocupa em definir conceitualmente o que seria a chamada participação popular:

[...] à participação popular, como forma de enganjar os cidadãos de forma coletiva na luta pela qualidade de vida, é fundamental. A população é protagonista nesse processo de consolidação de um projeto de vida para a cidade, pois negociar expectativas e necessidades, responsabilizar-se pelas propostas e ingerir nas formas de operar as ações são habilidades imprescindíveis para o exercício qualificado da cidadania(CENPEC, 2006a, p.63).

Na citação acima, o CENPEC relaciona participação popular à qualidade de vida, como se a segunda dependesse exclusivamente da primeira, não havendo nenhuma menção à responsabilidade do Estado na garantia de condições dignas de sobrevivência, principalmente com relação à educação. É curioso também a utilização das expressões “participação popular”, “forma coletiva na luta”, “população protagonista” e “exercício qualificado da cidadania”. São formulações tradicionalmente vinculadas às organizações de esquerda e às lutas populares pela democratização que passaram a ser incorporadas no léxico empresarial. A sutileza ocorre porque o CENPEC, ao usar tais expressões, cuidadosamente, cogita em desvinculá-las do Estado. Trata-se de um estratégia de hegemonia, como assinalado por Gramsci (2000).

Nessa linha, ao utilizar tais expressões desvinculadas da problemática do Estado, o CENPEC responsabiliza a população, vinculando tal argumentação à ideia de cidades educadoras. Em seu entendimento, o protagonismo não reside em lutar para conquistar e manter direitos, mas sim no sentido de fazer, como se essa redução do sentido da cidadania fosse uma construção política superior. Com efeito, o chamado “compromisso de todos” assume um significado especial, o do ativismo social, qualificado pelo “saber fazer”, em detrimento do ativismo político, cuja referência envolve certa compreensão da dinâmica da

sociedade, considerando os processos de exploração do capital, a produção sistemática e permanente das desigualdades e o caráter contraditório do Estado capitalista nesse processo.

É importante ressaltar que, segundo Cavalieri (2011), a participação social como meio de realização de direitos sociais, sobretudo em territórios vulneráveis onde está localizada grande parte das escolas públicas brasileiras, significa um risco. Isso porque as comunidades que mais necessitam do caráter público da escola são as que mais são convocadas para prover o próprio funcionamento dessa instituição. Isso representa um risco de comprometer o desenvolvimento qualitativo da escola pública por se fixar no voluntarismo local como referência política de realização da educação pública, especialmente a “educação integral”.⁶⁴

O tema da participação social é tão forte que o CENPEC, juntamente com a Fundação Itaú Social, criou recentemente uma plataforma intitulada “Educação&Participação” cujo objetivo é “ser um ambiente digital de mobilização, formação e produção colaborativa de conhecimento sobre a educação integral”.⁶⁵

Nesse *site*, é possível encontrar documentos, entrevistas, reportagens, vídeos e materiais multimidiáticos que dão suporte formativo a ações e estudos sobre “educação integral”. Além disso, o ambiente virtual permite a interação entre os participantes cadastrados na plataforma, o recebimento de conteúdos referentes à “educação integral”, a sugestão de eventos relacionados a essa temática e também o mural intitulado “Experiências Compartilhadas”, um espaço destinado aos docentes e demais profissionais da educação cadastrados na Plataforma para trocarem experiências realizadas em torno da “educação integral”.

Ao analisar as informações explicitadas na seção intitulada “Sobre” na Plataforma, é possível verificar que o CENPEC e a Fundação Itaú Social justificam a participação social a partir do paradigma das Cidades Educadoras. Vejamos:

A Plataforma Educação&Participação acredita que não há educação integral sem a participação social, ou seja, sem que a família, o Estado, as organizações e outros setores da sociedade participem da construção de um território educador. Assim, crianças, adolescentes e jovens podem ter seus direitos garantidos em sua integralidade.⁶⁶ (destaques nossos)

⁶⁴ A título de problematização, podemos mencionar a diferença entre o ativismo local na educação e a construção de projetos coletivos de educação, como o realizado, por exemplo, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Nesse caso, a participação na educação é impulsionada por uma vontade coletiva classista contra hegemônica. Sobre o tema, ver Souza (2006).

⁶⁵ Informação obtida em <https://educacaoeparticipacao.org.br/sobre/>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

⁶⁶ Informação obtida em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/sobre/>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

Através do trecho destacado fica evidente que a participação social é relacionada ao paradigma das Cidades Educadoras. Na visão dos organizadores da Plataforma, a efetivação da “educação integral” dependeria, sobretudo, da mobilização social dos sujeitos presentes no território, que deveriam mostrar-se “solidários” e “colaborativos” em relação à oferta do processo de escolarização. A ideia subjacente é de que o Estado não consegue suprir todas as demandas referentes à “educação integral” e, por isso, essas pessoas deveriam estar orientadas em prol do “bem comum” a partir da ideologia da “responsabilidade social”, procurando somar esforços e contribuir para a concretude da proposta de “educação integral”.

Ao ultrapassar o discurso aparentemente progressista do CENPEC com relação à participação social, é possível verificar que o mesmo está vinculado à reforma neoliberal da terceira via sobre o Estado, que consiste fundamentalmente em políticas sociais focalizadas com liberação do fundo público para financiar a expansão dos interesses mercantis, concomitantemente, legitimando a noção de “sociedade de bem-estar social” em franca oposição ao modelo de Estado capitalista de bem-estar social, como demonstrado anteriormente. Isso porque o projeto de “educação integral” desse organismo possui um caráter compensatório e focalizado em setores da população, exigindo a participação efetiva da sociedade para o seu funcionamento.

Assim, é possível afirmar que o significado da formulação proposta pelo CENPEC sobre participação e cidadania em relação à “educação integral” se vincula ao processo de “repolitização da política” (NEVES, 2005), uma estratégia das forças sociais capitalista para organizar o consenso e a sociabilidade. Trata-se de uma forma particular de defesa e afirmação dos interesses da classe empresarial na educação contra os interesses históricos da classe trabalhadora.

Cumprir registrar que nossa crítica se relaciona ao modo como o CENPEC concebe e defende a participação social e não a participação social em si, isso porque acreditamos na necessidade da relação “educação e sociedade” para potencializar o processo educativo na linha de experiência dos movimentos sociais, sobretudo do MST. No entanto, a participação na sociedade de classes não deve substituir a responsabilidade primária do Estado na garantia do financiamento integral e pleno da educação, de infraestrutura adequada para o ensino e aprendizagem com materiais e instrumentos pedagógicos necessários à promoção da educação de qualidade, baseada numa escola verdadeiramente pública, universal, laica e de qualidade para todos os alunos, indistintamente.

5.2 Trabalho Educativo

O CENPEC estabelece uma preocupação significativa com a atuação dos educadores no âmbito de suas formulações sobre “educação integral”. Para os fins desta pesquisa, interessa-nos identificar nas formulações do CENPEC os elementos centrais referentes ao trabalho educativo, procurando refletir acerca das seguintes questões: (1) Qual a concepção política que sustenta esse tipo de atividade humana?; e (2) Qual a orientação pedagógica inerente ao trabalho educativo para propiciar o aprendizado das crianças?

Antes, porém, torna-se importante reafirmar que o termo "trabalho educativo" consiste em uma atividade humana especializada e complexa, relacionada à formação intelectual e moral dos estudantes, envolvendo a apropriação dos conhecimentos técnico-científicos, filosóficos, artísticos e políticos produzidos pela humanidade e que são considerados estratégicos para a formação e para a vida em sociedade (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, o trabalho educativo se vincula à socialização do conhecimento sistematizado na relação com as práticas sociais. Consideramos, assim, que o trabalho educativo se relaciona à educação escolar e aos processos formativos nela realizados, envolvendo processos de relações humanas específicos. É um tipo de trabalho que possui especificidade assegurada pelos aspectos institucionais que o envolvem (DUARTE, 2008).

A exposição foi organizada em duas seções, sendo a primeira dedicada à concepção e a segunda tratando das orientações para o trabalho educativo. No entanto, cumpre registrar que essa divisão é apenas metodológica, devendo o trabalho educativo preconizado pelo CENPEC ser compreendido como um todo, envolvendo tanto concepção quanto orientação.

5.2.1 A concepção acerca do trabalho educativo delineada pelo CENPEC

Foi possível identificar que o CENPEC defende uma concepção de trabalho educativo delineada a partir de dois aspectos práticos: o espaço onde deve ser realizado o trabalho e o sujeito responsável por sua execução.

Sobre o tema espaço, o CENPEC baseia sua formulação nas construções teóricas e políticas da AICE. O CENPEC parte do pressuposto de que a cidade educa e, portanto, a instituição escolar pública não é mais o *locus* central do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser comprovado na seguinte formulação:

Ora, reconhecer que se aprende e se educa tanto na escola quanto fora dela, na família, no trabalho, no lazer, nos locais de moradia, implica também

reconhecer, de um lado, a necessidade de se promover atividades educativas que propiciem aos moradores das cidades o acesso e a apropriação de seus múltiplos espaços e saberes, e de outro, que, para promover essas atividades, é necessário a articulação entre as diversas instâncias educativas e organizações comunitárias, no sentido de contemplar os serviços educacionais que estão fora do universo escolar. Uma tal perspectiva requer Planos Educativos que potencializem projetos sociais intersetoriais e promovam a Cidade Educadora.(CENPEC, 2006a, p.61)

O CENPEC acredita que a realização de atividades educativas fora da instituição escolar pública traz contribuições importantes para a renovação do processo pedagógico. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação: “Quando as atividades pedagógicas abarcam outros espaços, além do escolar, criam-se ambientes educativos voltados para uma maior pluralidade cultural, o que influencia a formação de atitudes para a tolerância, para o respeito ao diferente, ao que é do outro (CENPEC, 2011b, p.54)”. Na mesma direção, afirma:

Espaços paralelos à escola vêm circunscrevendo novas práticas educativas. Grupos comunitários, culturais, artísticos e de movimentos sociais desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, objetivando ensiná-lhes a tradição da cultura local, aproximá-las das produções artísticas, conscientizá-las de seus direitos, proporcionar-lhes práticas esportivas, valorizar as brincadeiras, promover eventos artísticos, acompanhar suas tarefas escolares, propiciar sua circulação pela cidade, experimentar a ocupação dos espaços públicos, acessar tecnologias, participar da vida pública, intervir na localidade onde vivem etc. (CENPEC, 2006b, p.84)

Esse entendimento reproduz de modo significativo o que foi apresentado e analisado através da categoria Projeto de Educação Escolar. A proposta consiste em tirar a centralidade da instituição educacional do processo formativo, incluindo outros espaços sociais, de modo a viabilizar que a educação política se realize de forma intensa. A ideia é de que o trabalho educativo, reconfigurado pelo redimensionamento do espaço, possa estar a serviço da promoção de laços de confiança e de ajuda no plano de desenvolvimento de uma espécie de “comunitarismo cosmopolita”, e de que o resultado desse trabalho possa gerar iniciativas locais para a solução de problemas que as políticas públicas não foram capazes de solucionar.

Identificamos que essa proposição educativa se vincula à ideologia do capital social nos termos definidos por Motta (2009), abordado no capítulo 2. Em síntese, um mecanismo ideológico que busca oferecer uma saída política aos problemas decorrentes da desigualdade social, gerados pelo desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, que ameaçam a estabilidade social e a coesão cívica das nações, sobretudo a produtividade da força de trabalho e do exército de reserva.

O desenvolvimento do capital social dos estudantes, por meio do trabalho educativo que deixa de ser realizado exclusivamente na escola, pretende formar pessoas e comunidades identificadas com a dinâmica da sociedade capitalista contemporânea, estabelecendo menor dependência das políticas públicas, portanto, com maior capacidade para empreender. A formulação do projeto neoliberal da terceira via, sistematizada por Giddens, é reveladora nesse sentido:

[...] programas convencionais de socorro à pobreza devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade, que permitem uma participação mais democrática além de serem mais eficazes. A formação de comunidades enfatiza as redes de apoio, o espírito de iniciativa e o culto do capital social como meio de gerar renovação econômica em bairros de baixa renda. O combate à pobreza requer uma injeção de recursos econômicos, mas aplicados para apoiar a iniciativa local. Deixar as pessoas se atolarem em benefícios tende a excluí-las da sociedade mais ampla (GIDDENS, 2001, p.120).

A retirada da centralidade da escola do processo educativo potencializa o alargamento de práticas de educação política para a formação da sociabilidade pela mediação do trabalho educativo. Nessa linha, o trabalho educativo não se relaciona ao conceito de Saviani (2012), pois precisa se pautar na veiculação de outros saberes.

Outro aspecto relevante na formulação do CENPEC vincula-se à responsabilidade de planejar, executar e coordenar a educação escolar. Para essa organização, tal responsabilidade não deve ficar restrita aos profissionais da educação, como o professor, coordenador, supervisor, diretor. O CENPEC advoga em prol da ampliação das funções educativas, afirmando que a escola precisaria estar mais aberta para envolver outros sujeitos na tarefa da educação escolar e política, basicamente lideranças comunitárias, grupos artísticos e organizações sociais, não descartando, obviamente, a participação de pessoas ligadas a empresas ou fundações e institutos empresariais.

Para tanto, o CENPEC sugere em seus documentos a substituição da expressão “professor” pela formulação genérica e abrangente de “educador”. Como evidência dessa formulação, apresentamos o seguinte excerto:

Assim, educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um **educador**, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral

não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos. (CENPEC, 2011b, p. 25- destaque nosso).

Esse educador poderá ser tanto um profissional licenciado quanto os chamados “voluntários” ou “colaboradores”, pessoas sem formação acadêmica, mas que estejam dispostas a “colaborar” em prol do suposto “bem comum”.

O argumento do CENPEC (2011b) para tal mudança é simples: o professor seria antes de tudo um educador e as organizações e pessoas do território também podem ser educadoras, desde que tenham proatividade e queiram realizar ações sociais de novo tipo.

Um exemplo que comprova isso é a dinâmica do Prêmio Itaú-Unicef, já mencionada na seção anterior. No interior do Prêmio, todas as pessoas são concebidas enquanto educadoras, existindo um compartilhamento da tarefa educativa entre os profissionais habilitados da educação – professores, coordenadores e diretores – e aquelas pessoas vinculadas às ONGs que participam das edições do Prêmio. Todos os envolvidos devem estar comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e somar esforços para efetivar as iniciativas de “educação integral” (CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e UNICEF, 2013).

A ideia do CENPEC é de que essa forma de relacionamento entre profissionais da educação e voluntários seja expandida para as propostas estaduais e municipais de “educação integral” ao longo de todo o Brasil, uma vez que, segundo o organismo, “a integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima.” (2006b, p.19).

O CENPEC demonstra nos documentos analisados a secundarização da formação profissional. Destacamos três consequências que a formulação do CENPEC pode causar sobre os sujeitos responsáveis pelo trabalho educativo.

A primeira delas é o enfraquecimento da força política dos trabalhadores da educação e a conseqüente desmobilização da categoria. Os chamados “voluntários” tenderão a provocar a heterogeneidade e fragmentação dos trabalhadores, impactando na profissionalidade e identidade da categoria, fato que, se consumado, exigirá redefinições nas estratégias de organização política e sindical.

A segunda consequência é a abertura de maior espaço para a iniciativa privada intervir no campo da educação. A atuação de organizações privadas nas escolas visando o alargamento das funções educativas, tal como propõe o CENPEC, aprofundará a força

conservadora na educação, com a transmissão de valores e ideologias compatíveis com os interesses de tal força social.

A terceira consequência poderá ser a valorização da experiência vivida como base de referência para análises de fenômenos naturais e sociais – o que significa a secundarização do conhecimento sistematizado para o trabalho educativo. Significa dizer que a atuação não fundamentada em bases teóricas sólidas por parte dos chamados “voluntários”, no campo da educação, implica o risco da desprofissionalização dos trabalhadores da educação.

Cumpre apresentar uma afirmação de Maria Alice Setubal que contrasta com essa perspectiva. Vejamos:

Eu costumo falar que a qualidade da nossa educação está diretamente relacionada com a qualidade dos nossos professores. Não existe mágica aí. Mas a educação é muito complexa e nunca a gente pode falar que é um problema só. A formação dos professores é fundamental, mas ela também está atrelada às questões da condição de trabalho. Não adianta ter um professor bem formado numa escola precária, que não tem estrutura nenhuma, ou um professor bem formado que não tem um salário razoavelmente digno, porque aí ele sai. Eu não tenho essa pesquisa, mas dos professores formados pela USP, Unicamp e Unesp poucos devem estar em escola pública. Muitos estão trabalhando nas ONGs e fundações, porque a escola pública não os atrai. A formação tem que vir junto com a profissionalização da carreira de docente. Ser professor não é vocação, não é uma coisa missionária. É uma profissão. (SETUBAL, 2016, s.p.)

Ainda que a presidente do CENPEC tenha afirmado a importância da profissionalização docente acima, a tônica dos documentos de “educação integral” analisados é bastante diferente. Em síntese, não há preocupação com essa questão, o que se comprova pelo grande estímulo aos voluntários para atuarem e se responsabilizarem pelo processo educativo.

Os elementos analisados permitem afirmar que o CENPEC é portador de um projeto de “educação integral” organizado na articulação entre concepção e formas de ação.

5.2.2 A orientação pedagógica subjacente ao trabalho educativo defendida pelo CENPEC

Foi possível verificar que o CENPEC está preocupado em definir a orientação pedagógica que irá sustentar tanto o trabalho educativo dos profissionais da educação quanto dos chamados “voluntários”. Isso pode ser observado em formulações relacionadas ao

currículo e às metodologias de ensino que propõe, como as oficinas de aprendizagem e a pedagogia de projetos.

Segundo o CENPEC (2011b), a forma tradicional de currículo escolar, pautada em disciplinas independentes, não atenderia às demandas colocadas por uma concepção contemporânea de “educação integral”, sendo necessário repensar os conhecimentos a serem contemplados no processo educativo e a forma de trabalho docente.

Dessa forma, a construção de um novo modelo de currículo, considerado menos estanque e mais “flexível”, é um imperativo essencial, uma vez que

Um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse de crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras (CENPEC, 2011b, p. 94).

Ao defender um currículo “menos fragmentado em disciplinas” e vinculado a “questões reais e práticas” não fica clara a importância do conhecimento sistematizado nesse processo, porque se evidencia a relevância do conhecimento prático. A formulação de um dos intelectuais do CENPEC, em documento da entidade, revela de forma clara esse problema:

A ideia é de um currículo que permita criar os próprios caminhos, um currículo menos centrado no conteúdo. Isso não quer dizer que o conteúdo não seja importante, mas não se pode reduzir tudo ao conteúdo. Se o estudante vai fazer arte, ele precisa de física, sim, mas não precisa ficar decorando fórmulas e problemas malucos (PRETTO, 2013, p.147).

Verifica-se novamente a defesa por um currículo pragmático, isto é, uma proposta de ensino e aprendizagem que supervaloriza a dimensão prática do conhecimento em detrimento da dimensão teórica. Em tal perspectiva, o mais importante é instruir o aluno para adquirir o seu próprio conhecimento a partir da prática vivenciada.

É possível verificar que a visão pedagógica do CENPEC identifica-se com aquilo que a classe empresarial vem propondo para o âmbito da escola pública com as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2008), a educação escolar brasileira tem sido marcada pelas teorias pedagógicas do “aprender a aprender” que trazem,

de modo geral, uma visão dominante de educação. Elas estão atreladas ao progresso do pensamento neoliberal durante a década de 1990 e também ao avanço do pós-modernismo.⁶⁷

A base didático-pedagógica das pedagogias do “aprender a aprender” está alicerçada no escolanovismo:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da qualidade para a quantidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 1999, p. 20-21)

A pedagogia escolanovista defende um currículo escolar que prioriza o conhecimento espontâneo, advindo do cotidiano, e não o conhecimento científico. Desse modo, os saberes tidos como “relevantes” são aqueles que têm utilidade imediata e prática, sendo conhecimentos específicos e determinados temporal e espacialmente. Os critérios de universalidade e de totalidade dos conhecimentos historicamente acumulados são substituídos pelos de utilidade e validade, tratando-se, em última instância, de um conhecimento particular, imediatista e destituído de historicidade (DUARTE, 2008).

A compreensão do CENPEC sobre os conhecimentos a serem ensinados na escola caminha nessa linha de compreensão pragmática do conhecimento, já que, para a organização, “os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentidos para o cotidiano e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana” (CENPEC, 2011b, P. 93). Logo, há uma defesa pelo conhecimento prático e utilitário em detrimento daquele conhecimento teórico e elaborado.

Sobre esse assunto, Duarte (2008) afirma que as pedagogias do “aprender a aprender” geram uma hierarquia valorativa em termos de aprendizagem, na medida em que os conhecimentos sistematizados pela humanidade deixam de ter centralidade no processo educativo e, em contrapartida, os conhecimentos utilitários ganham maior notoriedade, passando a assumir papel de destaque na aprendizagem dos alunos.

⁶⁷ São vertentes das pedagogias do “aprender a aprender”: construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, multiculturalismo e pedagogia do professor reflexivo. Para uma visão crítica acerca de cada uma, ver Duarte (2010).

Defendemos a desconstrução da hierarquização dos saberes, já que cada tipo de conhecimento tem a sua devida importância no processo de escolarização. Segundo Saviani (2012), é necessário ter claro que o saber popular poderá funcionar enquanto ponto de partida para a aprendizagem, mas é o saber erudito que deve ser o ponto de chegada. Isso porque a escola está ligada ao problema da ciência, sendo responsável por propiciar a apreensão do saber metódico, sistematizado e clássico.⁶⁸

Segundo Duarte (2008), as pedagogias do “aprender a aprender” dão grande ênfase ao papel ativo do aluno na construção do conhecimento por acreditar que isso possibilitaria desenvolver a autonomia e a sua liberdade de pensamento. É nesse contexto que a experiência individual e local do estudante assume importância ímpar no processo de escolarização em detrimento da experiência coletiva e histórica.

O caso do CENPEC não é diferente; o organismo defende que o aluno deve ser o responsável primordial por buscar o conhecimento, devendo ter disposição e iniciativa permanente para “aprender a aprender” e espírito investigativo para buscar os saberes a partir de suas necessidades imediatas (CENPEC, 2011b).

Isso revela uma visão filosófica essencialista de estudante e de ser humano, isto é, o ser como portador de uma essência universalmente estabelecida e imutável.

Já com relação ao papel do professor, o CENPEC afirma o seguinte:

[é importante que] O educador compreenda que qualquer criança é um ser em desenvolvimento e que articule ajuda para promover esse desenvolvimento, dispondo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos.(CENPEC, 2006b, p.20).

A ênfase do processo educativo recai sobre o aluno, devendo o professor mobilizar diferentes estratégias para que o estudante aprenda e, caso isso não ocorra, a culpa cairá sobre o profissional da educação que será considerado “incompetente”. O CENPEC não leva em consideração outros fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos como, por exemplo, a situação econômica, social e cultural que marca a vida dos filhos da classe trabalhadora.

⁶⁸ De acordo Saviani (2012), a noção de clássico é importante para selecionar os conteúdos que devem compor o currículo escolar. Nas palavras do autor: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p. 13).

Em suma, verifica-se que o CENPEC supervaloriza a importância do papel ativo do aluno na construção do conhecimento e, em contrapartida, secundariza a importância dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor na tarefa educativa. Isso é prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, que faz a defesa pela presença dos três elementos em conjunto: aluno, professor e conhecimento sistemático.

Cumprido destacar uma observação importante com relação à apropriação errônea da ideia “aluno ativo e autônomo no processo educativo”. Concordamos com Klein (2012, p.89) quando a autora afirma ser importante reconhecer e valorizar a importância do papel ativo e autônomo do sujeito na construção do conhecimento, porém isso não pode ser confundido “com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu”. (KLEIN, 2012, p.89).

Ainda sobre o trabalho educativo do professor preconizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2010) explicita que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (2010, p. 38).

Diferentemente dessa compreensão curricular pragmática e imediatista defendida pelas pedagogias do “aprender a aprender”, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos importantes para a organização do processo educativo. De acordo com esta teoria pedagógica, o currículo escolar compreende as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver. Dentre as tarefas primordiais da escola, destacam-se as principais: a transmissão e a apropriação pelos alunos do saber sistematizado que foi produzido e acumulado pela humanidade na relação com os problemas vividos pela sociedade. Nesse sentido, o trabalho educativo do professor visa elevar a condição intelectual do estudante, algo que exige descobrir e possibilitar as formas mais adequadas para o ensino e aprendizagem.

Além dos aspectos relacionados ao currículo escolar, o CENPEC também se preocupa em definir as metodologias de ensino consideradas “eficientes” para o processo de ensino-aprendizagem; são elas as oficinas de aprendizagem e a pedagogia de projetos.

Sobre as oficinas de aprendizagem, o CENPEC (2011b, p.61) diz o seguinte:

As oficinas têm se mostrado uma estratégia pedagógica promissora no desenvolvimento de propostas pedagógicas como forma de aprofundar conceitos, de modo direto, ou simplesmente apresentando às crianças e jovens técnicas específicas utilizadas nas linguagens artísticas, ou em campos do conhecimento como as Ciências Físicas e Biológicas. Além de permitir a abordagem de diversas linguagens, oferecem flexibilidade na combinação de assuntos, conceitos e práticas. A promoção de situações de experimentação, potencializadas pelas oficinas, estimulam a interatividade e mobilizam as dimensões afetiva e cognitiva simultaneamente.

O CENPEC concebe as oficinas de aprendizagem como uma estratégia pedagógica eficaz que possibilita trabalhar o conhecimento de forma variada, permitindo o desenvolvimento de diferentes ações.

Ao discutir sobre a importância das oficinas de aprendizagem para o trabalho educativo, o CENPEC (2011b, p.61) afirma o seguinte:

[Antigamente] a palavra “oficina” era utilizada para nomear um espaço no qual o artesão ensinava o aprendiz a fazer algo, um trabalho, um ofício. Nessa situação o aprendiz aprendia “fazendo”. **Essa palavra é usada hoje, na prática educativa, para denominar um jeito de ensinar e aprender baseado no princípio do “aprender fazendo”.** Este fazer é, quase sempre, um fazer coletivo: as pessoas são estimuladas a trazer seus saberes e conhecimentos, e o educador as ajuda a mobilizar tudo o que já sabem para produzir algo novo. Essa metodologia amplia os repertórios de aprendizagem, possibilitando participação ativa daquele que aprende. (CENPEC, 2011b, p.61, destaques nossos)

Verifica-se que o pressuposto pedagógico subjacente nas oficinas de aprendizagem é a noção de “aprender fazendo”, o que significa que o aluno precisa exercer uma ação prática sobre o objeto de conhecimento para apreendê-lo. Trata-se de uma noção que dá grande ênfase à aprendizagem individual do aluno e atribui importância secundária à aprendizagem coletiva, que é fruto do processo de transmissão do saber por parte do professor ou outra pessoa mais experiente do que o estudante.

Ultrapassando a dimensão fenomênica do lema “aprender a fazer”, é possível verificar que ele está vinculado à pedagogia das competências, uma das vertentes das teorias do “aprender a aprender”, cujo objetivo central é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013, p.437).

Segundo Ramos (2008), a pedagogia das competências está comprometida com um ensino objetivo e pragmático, que implica novas reordenações para o currículo escolar e a

prática docente. Sendo assim, prioriza-se um currículo centrado no caráter experiencial do conhecimento e não no caráter histórico-ontológico do mesmo. Isso requer dos profissionais da educação a organização de práticas pedagógicas que levem os alunos a resolverem situações concretas com o objetivo de “aprender a fazer” algo ou a desenvolver certas capacidades e valores requeridos pelo mercado de trabalho na atualidade.

É possível verificar que o CENPEC está defendendo um processo de ensino-aprendizagem pragmático, imediatista e descolado da prática social complexa e contraditória quando passa a defender uma metodologia de ensino referenciada no lema “aprender a fazer” e, conseqüentemente, na pedagogia das competências.

Apesar do discurso progressista em torno das oficinas de aprendizagem, o que o CENPEC realmente deseja é instaurar uma metodologia que forme um sujeito flexível e polivalente, tal como requer a classe empresarial em um contexto de neoliberalismo da terceira via.

Em tal perspectiva de educação, o aluno não é levado a pensar criticamente acerca de sua realidade de classe, mas é preparado para se adaptar à dinâmica social, devendo estar disposto a “aprender ao longo da vida” e a desenvolver competências que lhe possibilitem ampliar a sua esfera da empregabilidade.

Cumprir registrar que a orientação pedagógica do “saber fazer”, subjacente na pedagogia das competências, difere-se significativamente daquela presente na Pedagogia Histórico-Crítica. Isso porque essa teoria crítica da educação, que está fundamentada na história do trabalho e dos homens, afirma ser imprescindível a transmissão dos saberes eruditos. Assim, mais importante do que ensinar o aluno a realizar uma ação prática, localizada e imediatista é fazer com que ele se aproprie do conhecimento científico, metódico e sistemático que foi acumulado ao longo da história. Em suma, trata-se de uma educação orientada para a transformação das relações capitalistas e não para a adaptação social.

A segunda metodologia de ensino proposta pelo CENPEC é a pedagogia de projetos:

Por terem como ponto de partida um tema-problema desafiador, os projetos de trabalho favorecem o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação e crítica dos alunos; ampliam a capacidade de formular hipóteses, levantar perguntas e explicitar saberes pessoais, frente a um problema ou afirmação; promovem a habilidade de argumentar, de se posicionar e avaliar, não somente frente às informações coletadas, como também frente às opiniões dos colegas. É uma estratégia que exige dos professores o hábito da pesquisa frente aos temas de estudo.(CENPEC, 2011b, p.64)

Através da citação, é possível constatar que o CENPEC aposta em tal metodologia para desenvolver a aprendizagem integral das crianças, destacando os vários benefícios trazidos pelo trabalho com projetos. Trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem que diz valorizar tanto a iniciativa ativa do professor quanto aquela do aluno, tendo a pesquisa como eixo central na construção do conhecimento.

Para o CENPEC (2011b, p.64), a ideia chave que subsidia essa metodologia de ensino é a “experiência”, elemento essencial na aprendizagem das crianças. Vejamos o trecho abaixo:

As duas metodologias – oficinas e projetos de trabalho – possibilitam a “experiência”, entendida como algo capaz de promover mudanças, de acrescentar aos sujeitos novas formas de enxergar o mundo, o que, segundo Bondia (2001), requer: “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito e ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

A partir da formulação acima, é possível observar que os projetos são considerados metodologias de ensino que têm como característica central o trabalho com a experiência, elemento que, segundo o CENPEC, é capaz de promover mudanças e permitir ao sujeito desenvolver um novo olhar sobre o mundo.

Ultrapassando o caráter progressista das formulações já citadas sobre essa metodologia de ensino, é importante destacar, segundo Duarte (2010), que a pedagogia de projetos é outra vertente das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, tendo como base filosófica o pragmatismo de Jonh Dewey.⁶⁹

A pedagogia de projetos, ao defender “(...) que o conhecimento deve ser buscado pelos educandos a partir das necessidades de sua vida real” (DUARTE, 2010, p.41), está fazendo apologia a um ensino restrito, que considera, em maior medida, “o conjunto dos elementos que, num nível bem imediato, constituem o cotidiano do aluno, tomado do ponto de vista individual. São, digamos assim, os elementos mais visíveis – sensoriais, até – do cotidiano do aluno, enquanto indivíduo” (KLEIN, 2012).

⁶⁹ Não é nosso objetivo discutir especificamente sobre a teoria pedagógica desse autor nesta dissertação. Para uma compreensão crítica e ampliada do assunto, ver Duarte (2010).

Em síntese, trata-se de uma metodologia de ensino pragmática que atribui maior ênfase à experiência imediata advinda das práticas cotidianas alienantes do que ao conhecimento teórico sistematizado pela humanidade.

Cumprir registrar uma observação sobre a questão da experiência. Diferentemente da compreensão do CENPEC, que a concebe de modo superficial, individualizada e local, acreditamos que a experiência vivida precisa ser analisada com aportes teóricos consistentes que permitam explicar as desigualdades sociais, as diferentes formas de viver a infância, a negação dos direitos sociais, a degradação ambiental, entre outros aspectos. Trata-se de recuperar as experiências da fome, da desnutrição, do trabalho infantil, da falta de acesso à saúde pública e das enchentes urbanas, algo relacionado à experiência concreta de vida da classe trabalhadora, por exemplo. Isso significa que a experiência advinda do senso comum, isto é, destituída de reflexão sistemática, baseada simplesmente no “aprender fazendo”, não traz contribuições reais para uma educação transformadora. Em contrapartida, a experiência refletida pelo sujeito, fundamentada na reflexão sobre as suas reais condições de existência, poderá trazer benefícios para a educação, possibilitando ao homem desenvolver a consciência elaborada de classe e lutar pela transformação social.

Pelo exposto, podemos afirmar que as formulações do CENPEC, se operacionalizadas, poderão agravar os problemas da formação ético-política e tecnocientífica das crianças e dos adolescentes da classe trabalhadora.

5.3 Redes de Intervenção Política

A categoria Redes de Intervenção Política busca apreender a forma contemporânea de aglutinação de organizações da sociedade civil e instâncias da aparelhagem de Estado em torno de interesses comuns e de ação coletiva para assegurar a materialidade desses interesses na sociedade contemporânea. Trata-se de uma forma específica de interpretação da articulação política e ideológica, que visa ampliar o ângulo de análise sobre um determinado fenômeno social.

A categoria nos possibilita captar o movimento para além das formas isoladas e fragmentadas. Permite captar o compartilhamento de ideias e de ações coletivas, além de identificar o fluxo de influências estabelecido no âmbito do Estado ampliado. Além disso, dá-nos condições de identificar as conexões existentes que, muitas vezes, não se manifestam de forma clara.

Nessa investigação, a categoria Redes de Articulação Política poderá nos auxiliar a identificar quais as organizações da sociedade civil e as instituições da aparelhagem estatal que estão envolvidas com a temática “educação integral” nas redes articuladas pelo CENPEC e como se opera a divisão de trabalho estabelecida no interior da rede.

No primeiro momento, partimos do concreto, isto é, analisamos as quatro iniciativas de “educação integral” assinadas pelo CENPEC, procurando identificar as organizações e as instituições envolvidas, bem como as responsabilidades dos envolvidos nessa articulação política.

No segundo momento, analisamos nos documentos do MEC a participação do CENPEC de modo a captar a ramificação da rede no interior da aparelhagem estatal.

5.3.1 As Redes de Articulação Política formadas nas iniciativas de “educação integral” que o CENPEC coordena

O CENPEC coordena quatro iniciativas de “educação integral” na atualidade. São elas: (1) Programa Jovens Urbanos; (2) Assessoria em Educação Integral; (3) Guia Políticas de Educação Integral; e (4) Prêmio Itaú-Unicef.

O programa “Jovens Urbanos” tem por objetivo “promover, na perspectiva da educação integral, a ampliação do repertório sociocultural de jovens que vivem em territórios urbanos vulneráveis”.⁷⁰ A iniciativa foi criada pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC no ano de 2004, objetivando oferecer uma resposta político-pedagógica ao problema da desigualdade social que atinge a juventude das frações mais vulneráveis da classe trabalhadora, tendo em vista, segundo as entidades, ampliar o território dos alunos, promover a inserção produtiva dos mesmos e estimular a participação na vida pública (Ibidem).

A divisão de trabalho entre a Fundação Itaú Social e o CENPEC no Programa Jovens Urbanos é bem demarcada. A Fundação atua na organização política e ideológica do programa, trazendo conceitos relacionados à “educação integral”, à juventude, e discutindo sobre a inserção produtiva dos alunos no mercado de trabalho. Ademais, ela representa o Banco Itaú no repasse de verbas para a execução do programa.⁷¹ Já o CENPEC exerce a

⁷⁰ Informação obtida em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/programa-jovens-urbanos/> Acesso em 22 de dezembro de 2010.

⁷¹ Tanto a Fundação Itaú Social quanto o CENPEC são organizações vinculadas ao Banco Itaú que se propõem a realizarem o “bem comum” na perspectiva do Estado de bem estar social. No “Relatório de Atividades Banco Itaú”, do ano de 1999, fica evidente que o conglomerado econômico repassa recursos financeiros para a

função de “coordenação técnica” – termo utilizado em vários documentos –, o que significa atuar como o braço político e operacional da Fundação para a efetivação das ações do programa. A responsabilidade é traduzir formulações conceituais em prática concreta. Além disso, o CENPEC ajuda a Fundação Itaú Social nas seguintes ações: a) na formação de “parcerias” com escolas e ONGs situadas; b) na coordenação do processo de formação de profissionais da educação e de voluntários que atuam com o público jovem; c) na gestão dos projetos de intervenção comunitária a serem elaborados pelos jovens durante o processo de formação; d) na produção de materiais didáticos, oficinas e palestras desenvolvidas no interior do programa. (CENPEC, 2008a; 2009; 2010;2011;2012; 2013)

O alcance da rede para viabilizar o “Programa Jovens Urbanos” abrange também outras organizações da sociedade civil além da Fundação Itaú Social e do CENPEC. Isso porque as organizações afirmam ser importante a construção de “parcerias” para a formação dos jovens (CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013), o que significa ampliar a ramificação política na sociedade civil.

Como exemplo, apresentamos as articulações estabelecidas no âmbito do Programa Jovens Urbanos durante o ano de 2015. Existiram ações da iniciativa na cidade de São Paulo, especialmente, em Cidade Tiradentes. Além disso, o programa esteve presente também na região de Praia Grande e Santos⁷². Cumpre registramos que somente Cidade Tiradentes e a região de Praia Grande contaram com articulações entre o CENPEC e demais organizações da sociedade civil, tal como exposto no quadro abaixo.⁷³

PROGRAMA JOVENS URBANOS EDIÇÃO 2015	
LOCALIDADE CONTEMPLADA	ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PARTICIPANTES
Praia Grande	Camp de Praia Grande
	Tupynambas
	Hip Hop

execução de projetos sociais. Vejamos um exemplo: “Objetivando intensificar a sua ação social, foram sistematizadas ações, através da criação da Fundação Itaú Social, de forma a assegurar uma atuação ampla e objetiva. No ano de 1999, os investimentos somaram R\$ 15 milhões em 150 projetos nas áreas de educação, saúde e cultura, elaborados em parcerias com Unicef, CENPEC, IDS, Fundação Roberto Marinho, Comunidade Solidária [...]. Para mais informações, verItaú, 1999.

⁷² A partir dos dados disponíveis, observamos que o programa é itinerante e focalizado nos bairros da periferia da cidade de São Paulo e regiões precarizadas do Estado de São Paulo, com foco nas áreas de maior desigualdade social.

⁷³ Para a construção do quadro tomamos como fonte de informação a seguinte página eletrônica: <https://educacaoeparticipacao.org.br/jovens-urbanos-locais-de-atuacao/>
Acesso em 29/01/2016

	Pastoral da Juventude
	Interact PG
Cidade Tiradentes	Associação de Voluntários Integrados no Brasil (Avib)
	Centro para Juventude – Comunidade Kolping – Cidade Tiradentes
	Centro para Juventude – Estação da Juventude – Movimento de Orientação à Criança e ao Adolescente (Moca)
	Instituto Pombas Urbanas – Centro Cultural Arte em Construção
	Instituto Horas da Vida
	Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes
	Centro Paula Souza/Etec
Centro Ruth Cardoso	

Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/jovens-urbanos-locais-de-atuacao/>

Com relação às instituições da aparelhagem estatal vinculadas ao Programa Jovens Urbanos, no ano de 2015, organizamos o quadro abaixo para evidenciar as relações estabelecidas entre CENPEC e essas instituições.

PROGRAMA JOVENS URBANOS EDIÇÃO 2015	
LOCALIDADE CONTEMPLADA	INSTITUIÇÕES DA APARELHAGEM ESTATAL
Praia Grande	Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande
	Subsecretaria de Assuntos da Juventude (Subjuve)
Cidade Tiradentes	Subprefeitura de Cidade Tiradentes
	<i>Secretaria Municipal de Educação de São Paulo</i>
Santos	Prefeitura Municipal de Santos
	Coordenadoria Municipal de Juventude

Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/jovens-urbanos-locais-de-atuacao/>

A iniciativa “Assessoria em Educação Integral” elenca como objetivo “assessorar o poder público na implementação das políticas de educação integral em todo o Brasil”.⁷⁴ A análise dos relatórios anuais do CENPEC revela que a organização vem atuando juntamente com a Fundação Itaú Social na assessoria de políticas de “educação integral” desde 2006.⁷⁵

⁷⁴ Informação obtida em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/assessoria-em-educacao-integral/> Acesso 22/10/2015.

⁷⁵ O primeiro projeto assessorado pelo CENPEC e pela FIS foi o “Comunidade Integrada”, que ocorreu no âmbito da prefeitura municipal de Belo Horizonte. Para mais informações, ver o seguinte documento: “Comunidade Integrada – a cidade para as crianças aprenderem”. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade_Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf. Acesso em 23/10/2015

Com relação à divisão de trabalho no interior da iniciativa, é possível verificar que a Fundação Itaú Social atua principalmente na elaboração e implementação de diretrizes da “educação integral” para Estados, municípios, organizações e pessoas vinculadas à iniciativa. Por sua vez, o CENPEC, ao ter como função a “coordenação técnica”, complementa a ação supracitada e é o responsável por elaborar o material didático que subsidiará a formação de educadores e administradores de escolas públicas, bem como de organizações da sociedade civil que atuam nesse processo. É o CENPEC o responsável por realizar as chamadas “visitas técnicas” às escolas públicas e às demais organizações do território “associadas” às instituições escolares, tendo por finalidade acompanhar o andamento das propostas que foram inicialmente planejadas pelo município ou pelo Estado em articulação com a Fundação Itaú Social e o próprio CENPEC.

A rede mobilizada em torno da iniciativa “Assessoria em Educação Integral” também pressupõe a participação de instituições da aparelhagem estatal, especialmente a presença de secretarias municipais de educação. O CENPEC e a Fundação Itaú Social prestam serviço de assessoria a diversos municípios brasileiros pertencentes a diferentes regiões do país. Partindo do pressuposto de que o quantitativo de municípios assessorados desde a origem da iniciativa, em 2006, é muito extenso e considerando também que nosso objetivo é trazer os elementos centrais que evidenciam a dimensão da rede formada pelo CENPEC em torno da “educação integral” na atualidade, optamos por explicitar, no quadro abaixo, apenas as conexões políticas estabelecidas entre a organização em estudo e as secretarias municipais de educação na última edição da iniciativa, que foi realizada em 2015.

ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EDIÇÃO 2015	
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS)
	Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (RJ)
	Secretaria Municipal de Mogi Mirim (SP)
	Secretaria Municipal de São Paulo (SP)

Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/assessoria-em-educacao-integral/>

O “Guia Políticas de Educação Integral” é uma plataforma *online* cujo objetivo é “subsidiar gestores municipais e estaduais na implantação de políticas de educação

integral”.⁷⁶ Ele foi criado pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC no ano de 2013, sendo decorrente, segundo tais organizações, do acúmulo de experiências advindo da iniciativa “Assessoria em educação integral”. A Fundação Itaú Social e o CENPEC decidiram sistematizar as informações advindas do processo de assessoria e transformá-las em orientações políticas e pedagógicas para subsidiar a construção de planos de “educação integral” (Ibidem).

O guia possui uma estrutura própria, que abarca três momentos específicos. O primeiro, chamado “Início de Conversa”, contempla uma discussão conceitual e ideológica sobre “educação integral”. O segundo momento, denominado “Por onde começar”, contém indicações objetivas de ações a serem realizadas pelo gestor para iniciar a construção da proposta educacional. Já o terceiro momento, intitulado “Caminhos a percorrer”, contempla uma discussão teórica acerca dos elementos considerados centrais na construção efetiva de propostas de “educação integral” : as diretrizes de “educação integral”; os espaços e a infraestrutura; a formação de “parcerias público-privadas”; a proposta curricular; entre outros. Além da parte destinada à orientação conceitual, a Fundação Itaú Social e o CENPEC introduziram uma ferramenta *online* cuja função é subsidiar a construção prática do plano de “educação integral”. A partir dessa ferramenta, os municípios e os Estados cadastrados poderão criar um documento final, em formato PDF, com descrição de estratégias, metas e dinâmicas de funcionamento da política de “educação integral”. Existe, pois, um modelo de plano de “educação integral” já definido, isto é, um roteiro pronto, cabendo a cada realidade – Estados e municípios – adaptar-se ao mesmo, inserindo as suas peculiaridades dentro de um padrão previamente estabelecido.⁷⁷

A divisão de trabalho existente no interior desse projeto envolve duas ações centrais. A Fundação Itaú Social atua na organização política e ideológica do guia, definindo a concepção de “educação integral” em convergência com o projeto de “cidades educadoras”. Ademais, ajuda a difundir o guia para o âmbito da educação pública brasileira através de seu *site* e dos eventos que promove, como, por exemplo, Seminários e Colóquios sobre a temática “educação integral”. Já o CENPEC, ao ter a função de “coordenação técnica”, ajuda a

⁷⁶ Informação obtida em: <http://www.itausocial.com.br/pt-br/acontece/newsletter/agosto-de-2015/guia-auxilia-gestores-elaborarem-politicas-de-educacao-integral> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

⁷⁷ Cumpre destacar que, apesar de não aparecer em nenhum documento a relação explícita entre Guia e União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, essa instituição vem divulgando esse instrumento *online* em seu *site* como uma experiência inovadora. O acesso ao Guia pode ser feito diretamente através deste *link*: <https://undime.org.br/noticia/14-12-2015-11-34-fundacao-itaú-social-e-cenpec-lancam-ferramenta-online-que-auxilia-municipios-e-estados-na-construcao-de-planos-de-educacao-integral>

organizar política e ideologicamente o guia, subsidia as ações de formação dos chamados “gestores educacionais”, promove oficinas para a discussão da temática “educação integral” e realiza “visitas técnicas” para auxiliar no planejamento e execução dos planos de “educação integral” que são criados pelos Estados e municípios a partir do guia.

A rede mobilizada em torno do Guia pressupõe também instituições da aparelhagem estatal. Desde o início da iniciativa, em 2013, a Fundação Itaú Social e o CENPEC já auxiliaram diversos municípios e Estados na construção de sua proposta de “educação integral”. No quadro abaixo, listamos todos os municípios que foram assessorados pelo CENPEC no ano de 2015 no interior dessa iniciativa.

GUIA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EDIÇÃO 2015	
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	Secretaria Municipal de Itabira (MG)
	Secretaria Municipal de Petrópolis (RJ)
	Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS)
	Secretaria Municipal de Mogi Mirim (SP)
	Secretaria Municipal de Salvador (BA)
	Secretaria Municipal de Vitória (ES)
	Secretaria Municipal de Sobral (CE)

Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/politicas-de-educacao-integral-locais-de-atuacao/>

O Prêmio Itaú-Unicef tem por objetivo “identificar, reconhecer e estimular parcerias entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas no desenvolvimento de projetos socioeducativos que contribuam para as políticas públicas de Educação Integral (...)”.⁷⁸ Foi criado pela Fundação Itaú Social, CENPEC e UNICEF no ano de 1995 e marcou a entrada dessas organizações na temática “educação integral”, tal como já foi exposto.

Com relação à divisão de trabalho da rede no interior do Prêmio, é possível verificar que a Fundação Itaú Social atua formulando e difundindo, através de documentos e de seu *site*, a concepção de “educação integral” assentada no projeto “Cidades Educadoras”. É também responsável por injetar parte significativa dos recursos para a realização do Prêmio, investimento esse que certamente provém do Banco Itaú, considerando a relação orgânica entre a Fundação e o conglomerado econômico.

⁷⁸ Informação obtida em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaunicef/> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

O UNICEF tem importância ímpar na rede por ter a função de legitimar a iniciativa em âmbito internacional, dando maior relevância ao Prêmio. Por ser uma organização de grande influência no cenário internacional, o UNICEF, ao participar do Prêmio, traz uma marca distintiva para a iniciativa, colocando-a em um patamar qualitativamente superior em relação às demais ações de “educação integral” promovidas por outras organizações que não têm o peso político e ideológico da participação de uma agência internacional.⁷⁹

O CENPEC novamente tem a função de “coordenação técnica”, o que inclui auxiliar a Fundação Itaú Social na elaboração de conceitos e valores referentes à temática da “educação integral”. Além disso, de acordo com o regulamento do Prêmio, verifica-se que o CENPEC também é o responsável por atuar na formação presencial e a distância dos profissionais da área de Educação e Assistência Social que atuarão como avaliadores dos projetos inscritos no âmbito do Prêmio. Após o resultado da premiação, é o CENPEC o responsável por criar metodologias e materiais de treinamento para a formação presencial e a distância dos gestores, coordenadores e educadores vinculados às organizações vencedoras do Prêmio. Por último, o CENPEC também atua na organização de colóquios e seminários a cada edição da iniciativa, tendo em vista promover a discussão da temática “educação integral” pelos participantes de cada edição.⁸⁰

Além dessas três organizações, cumpre destacar ainda outras duas organizações privadas que contribuem para a execução da iniciativa: Canal Futura e Todos Pela Educação. De acordo com o regulamento da edição 2015 do Prêmio, ambas as organizações têm a função de indicar seus representantes para assumirem a comissão julgadora dos projetos semifinalistas, auxiliando na execução prática do Prêmio (Ibidem).

A rede em torno do Prêmio Itaú-Unicef envolve a presença também de instituições da aparelhagem estatal, como a UNDIME, o Colegiado Nacional de Gestores de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Devido à relevância da iniciativa para a educação escolar pública, é importante destrinchar cada articulação.

⁷⁹ Ainda que discordemos da visão educacional mercadológica e interessada defendida pelo UNICEF, é preciso reconhecer que a organização tem um peso político no campo da educação brasileira, fruto das estratégias de hegemonia empreendidas pela mesma na busca pelo “consenso educacional”. Sendo assim, é possível depreender que as iniciativas educacionais assinadas pela mesma possuem maior chance de influenciar as políticas públicas, considerando a notoriedade que tem a UNICEF na sociedade capitalista contemporânea.

⁸⁰ Para ter acesso ao regulamento da última edição do programa que foi realizado no ano de 2015, ver: <https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaú-unicef-regulamento/> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

Com relação à UNDIME, Altenfelder (2015), superintendente do CENPEC, afirma que o órgão tem três funções importantes na realização do Prêmio: a) mobilizar as secretarias de educação do país para que incentivem a participação das escolas; b) indicar profissionais para que atuem na comissão de seleção regional dos projetos; e c) indicar técnicos das secretarias municipais de educação para comporem as comissões julgadoras responsáveis pela avaliação dos projetos a serem premiados. Verificamos que a UNDIME exerce papel central para que a proposta intelectual e prática do Prêmio Itaú-Unicef venha a ser efetivada na realidade educacional brasileira, facilitando a inserção da iniciativa nos municípios.

O CONGEMAS também é órgão importante para a efetivação do Prêmio Itaú-Unicef. Ao analisar o regulamento dessa iniciativa, foi possível verificar que o CONGEMAS tem duas funções relevantes: a) indicar profissionais dessa instituição para compor a comissão de seleção regional dos projetos e b) também compor a comissão julgadora das experiências a serem premiadas. Em suma, o CONGEMAS atua na operacionalização direta da iniciativa, mediante a sua experiência no âmbito da iniciativa pública vinculada à área social. Além disso, poderá atuar na mobilização das escolas municipais, substituindo as lacunas deixadas por um Secretário de Educação do mesmo município.

O CONSED também é considerado uma instituição “parceira” do Prêmio Itaú-Unicef. Com base no regulamento da iniciativa, foi possível verificar que, assim como a UNIDME e o CONGEMAS, o CONSED também tem a função de indicar profissionais que vão compor a comissão julgadora dos projetos inscritos e mobilizar as escolas de sua área de influência. Em suma, trata-se de uma organização que amplia a inserção nacional do CENPEC e da Fundação Itaú Social.

Considerando a importância do Prêmio no projeto de “educação integral” do CENPEC, consideramos importante evidenciar a abrangência do mesmo na educação desde que foi criado até os dias atuais:

LEVANTAMENTO DAS INICIATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF (1995-2015)	
REGIÕES	UNIDADES EDUCACIONAIS
Centro-Oeste	82
Norte	51
Nordeste	247
Sudeste	631
Sul	175

Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaú-unicef-instituicoes/>

É possível observar que o CENPEC e demais integrantes da rede obtiveram certo “sucesso” na inserção do Prêmio, demonstrando esforço para estabelecer a capilarização política de suas ações.

Em síntese, embora as redes pressuponham certo grau de horizontalidade de relações, o CENPEC se destaca porque possui grande capacidade de formulação, difusão e implementação de ideias e, ainda, mobiliza organizações e instâncias da aparelhagem estatal para efetivar uma proposta dominante de “educação integral”.

5.3.2 A Rede integrada por CENPEC e MEC na temática “educação integral”

Nas ações anteriores, verificamos que o CENPEC conseguiu estabelecer relações com outros organismos da sociedade civil e fortes vínculos com Secretarias de Educação e com os órgãos de secretários estaduais e municipais. Para identificar a relação com o MEC, nosso ponto de partida foi o Programa Mais Educação, instituído em 2007, no âmbito do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) durante o segundo governo Lula da Silva, considerado a primeira iniciativa governamental relacionada à ampliação da jornada escolar na Educação Básica.

De acordo com a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, que subsidiou a criação do programa, afirma-se que a iniciativa teria por objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens através da indução da ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva da “educação integral”. Atualmente, o programa está vigente em todos os municípios e Estados brasileiros, principalmente naqueles territórios mais vulneráveis, marcados por um alto grau de pobreza e, no caso da educação, apresentam baixo IDEB. Em última instância, trata-se de uma iniciativa focalizada, buscando compensar as desigualdades sociais que se refletem na vida dos estudantes e na situação da escola pública brasileira.

A influência do CENPEC no Programa Mais Educação pode ser percebida através da análise do *site* eletrônico do MEC, especialmente, na seção “Publicações”. A partir dela, é possível verificar a existência de dezessete documentos selecionados pelo governo federal para servirem de apoio político, ideológico e prático na construção de uma política de “educação integral”. Do total de documentos existentes, constata-se a presença de quatro documentos assinados pelo CENPEC: “Caderno CENPEC Educação Integral”, “Muitos

Lugares Para Aprender”, “Tecendo Redes Para a Educação Integral” e “Gestão Intersetorial no Município”.

Ademais, observa-se a existência de três documentos não assinados pelo CENPEC, mas que contaram com a participação dessa organização para a elaboração do texto-base: “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada – CECIP”, “Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional” e “Rede de Saberes Mais Educação - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”.

Em síntese, verifica-se que a presença do CENPEC na página do Programa Mais Educação é bastante significativa, considerando o montante de documentos, já que sua presença foi computada em sete dos dezessete documentos existentes no portal do MEC.⁸¹

Em que pese a importância teórica e prática de todos os documentos supracitados e vinculados à iniciativa em questão, iremos discorrer sobre a articulação política estabelecida entre o CENPEC e o MEC a partir dos três cadernos que compõem a “Coleção Mais Educação”. Tais documentos foram criados no ano de 2009 e compreendem as seguintes publicações: (1) “Gestão Intersetorial no Município”; (2) “Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional”; e (3) “Rede de Saberes Mais Educação - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”. A opção por evidenciar a Rede de Articulação Política formada entre o CENPEC e o MEC a partir desses cadernos justifica-se pelo fato dos mesmos subsidiarem “a conceituação, a operacionalização e a implementação” do Programa Mais Educação. (BRASIL,2009a)

O primeiro caderno, “Gestão Intersetorial no Município”, possui um caráter operacional, uma vez que seu objetivo é subsidiar a implantação dos projetos de “educação integral” no interior do Programa Mais Educação. Ele discute sobre a estrutura organizacional da iniciativa, considerando os marcos legais, a intersetorialidade da ação pública, os programas ministeriais que compõem o Mais Educação e os procedimentos de gestão a serem adotados no território (BRASIL, 2009a).

Verificamos que o MEC é quem assina o documento, porém se explicita nessa publicação que a sua elaboração ficou a cargo do CENPEC, especialmente, da “Equipe da Área Educação e Comunidade”, coordenada por Maria do Carmo Brant de Carvalho, uma intelectual orgânica do CENPEC muito atuante na discussão sobre “educação integral”.

⁸¹ Não é nosso foco discutir de forma aprofundada sobre o conteúdo de cada um dos documentos apresentados, mas apenas citá-los para evidenciar a dimensão da rede formada entre CENPEC e MEC.

Além do fato do CENPEC ter sido o responsável pela elaboração desse documento, foi possível constatar, a partir da leitura crítica do mesmo, que muitas ideias do projeto de educação escolar do CENPEC estão presentes nessa publicação, com destaque para a questão da intersetorialidade e das “parcerias público-privadas”.

O fato significativo é o de que o MEC considera tais estratégias como “eficientes” na operacionalização do Programa Mais Educação e as recomenda aos governos estaduais e municipais.

O segundo caderno, “Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional”, possui um caráter teórico, uma vez que contempla o texto considerado “referência” para o debate nacional em torno da “educação integral”. Trata-se de um documento que se propõe a discutir sobre os aspectos conceituais e legais da “educação (de tempo) integral” no Brasil, o currículo a ser contemplado nesse tipo de educação, a relação escola-comunidade, o papel do poder público, a formação de educadores, os tempos e espaços na “educação integral”, além do papel das redes sócio-educativas (BRASIL, 2009b).

Constatamos que a mesma foi assinada pelo MEC, porém há um destaque de que se trata de uma formulação coletiva:

Desde o final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, um grupo de trabalho formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de **organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública** e de professores universitários passou a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. O resultado desse trabalho é o texto referência sobre Educação Integral, ora apresentado, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersetorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos. (BRASIL, 2009b, p.9-10, destaques nossos)

Ao final desse documento, o MEC explicita quais são essas “organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública”, dentre elas o CENPEC. Em outras palavras, isso significa dizer que mesmo tendo o MEC assinado o documento, o substrato

político e ideológico do mesmo foi produzido por diferentes instituições, organizações privadas – com destaque para o CENPEC – e intelectuais orgânicos.⁸²

A análise do segundo caderno permitiu-nos identificar semelhanças entre a concepção de “educação integral” defendida nos documentos do CENPEC e aquela explícita na publicação. Destacamos os seguintes pontos comuns: a) a centralidade das formulações veiculadas pelo projeto “Cidades Educadoras”; b) a ideia de “educação integral” para promover capital humano e social; c) a proposta focalizada de “educação integral”; d) a noção de intersectorialidade para a ação social; e) as “parcerias público-privadas”; e f) o estímulo à participação social. Isso significa que as formulações do CENPEC ganharam terreno fértil no MEC.

O terceiro caderno, “Rede de Saberes Mais Educação - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, aborda a discussão didático-pedagógica em torno do currículo de “educação integral”. Esse documento discute uma proposta pedagógica de “educação integral” que articule os saberes escolares com os saberes comunitários, algo que seria possível através da criação da chamada “Mandala de Saber Mais Educação”, uma forma de organização curricular considerada pelo MEC “flexível”, integrada e diversificada (BRASIL, 2009c).

Foi possível averiguar que o MEC é o responsável por sua autoria, assinando, pois, o caderno. No entanto, verificamos que as ideias políticas e pedagógicas contidas na publicação não foram criadas apenas pelo MEC, já que o governo federal utilizou-se das experiências pedagógicas desenvolvidas pela ONG *Casa da Arte de Educar*⁸³, especialmente, com relação à produção das chamadas “Mandalas de saber”, para criar e difundir a “Mandala de Saber Mais Educação”.

Chama atenção o fato de que a organização Casa da Arte de Educar foi a vencedora do Prêmio Itaú-Unicef em 2009, mesmo ano em que os cadernos da triologia “Mais Educação” foram criados. Além disso, o CENPEC foi parceiro dessa organização em outras ações, como revela o quadro:

⁸² Para ter acesso a todas as instituições, organizações privadas e aos nomes de intelectuais que participaram da elaboração desse texto referência para o debate em torno da educação integral, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8196-6-mais-educacao-edc-integral-baixa-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 22 de dezembro de 2015.

⁸³ A Casa das Artes é uma organização que estabelece articulações políticas com governos, empresas e institutos para desenvolver projetos na área educacional. Atua desde o ano 2000 em subúrbios e favelas da cidade do Rio de Janeiro. Para mais informações, ver: www.casadasartes.org.br Acesso em 22/11/2015

RELAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS ESTABELECIDAS ENTRE CASA DA ARTE DE EDUCAR E CENPEC

ACÇÃO	PERÍODO	OBJETIVOS	PARCEIROS
<u>Projeto:</u> Educação Complementar	2006 a 2008	1)“Realizar uma ação de educação Integral pactuada com a sociedade, entre escolas, museus,universidades, empresas e governos.” 2) “Aperfeiçoar a estrutura pedagógica da Casa da Arte de Educar, dividida em Núcleos de Pesquisa (Artísticas; da Memória; Diálogos com a Escola; Educação Urbana; Educação para as Ciências)”	SECAD/ MEC; MinC; MCT; Deptº de Física e Artes/ UERJ; EM Assis Chateaubriand; EM Uruguai; MAST, Instituto de Educação do Rio de Janeiro, CENPEC /Instituto Itaú, UNESCO/Criança Esperança
<u>Projeto:</u> Formação Continuada de Professores – Programa Mais Educação	2006 a 2010	“Desenvolver e aplicar a metodologia Rede de Saberes com coordenadores do Programa Mais Educação”	SECAD/MEC; MinC; diversas Secretarias Munic de Educação nas regiões; CENPEC /Instituto Itaú
<u>Projeto de Pesquisa:</u> Caderno Rede de Saberes Mais Educação - “Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – Caderno de Professores e Diretores de Escolas”	2008 a 2009	“Publicar material voltado para diretores de escolas e professores que apresenta o programa Mais Educação e sugere bases para a elaboração de propostas pedagógicas tendo como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades.”	SECAD/ MEC; CECIP; CENPEC ; APRENDIZ SÃO PAULO, CNTE; CONSEDE; REDE CEP; Secr. Munic. de Apucarana, Recife e Nova Iguaçu; Undime; UFMG; UNI-RIO; UFPR; UFRJ; UFRGS.

*Quadro elaborado com base em informações da Casa da Arte de Educar. Para mais informações, ver: http://artedeeducar.org.br/data/SECAD2_MEC_Relatorvsfinal.pdf

Concluimos que, ao premiar tal organização, o CENPEC não apenas reconhece as ideias dessa ONG como relevantes, mas também passa a compartilhá-las, na medida em que

elas representam a sua visão de educação. É provável que as formulações da ONG *Casa da Arte de Educar* tenham se constituído como referência para o MEC pela intermediação do CENPEC.

Especificamente sobre o tema "currículo", foi possível constatar que existem semelhanças entre a concepção e a orientação de trabalho educativo defendido pelo MEC e aquelas do CENPEC. Destacamos algumas ideias e propostas comuns: a) concepção de um currículo mais pragmático e menos centrado no saber sistematizado; b) descentralização da escola no processo educativo, na linha do projeto "Cidades Educadoras"; c) incorporação e valorização de voluntários; e d) oficinas e projetos de trabalho como metodologias de ensino.

Cumpramos registrar ainda que a relação do CENPEC com o MEC avança na temática da "educação integral" e abarca outros projetos governamentais importantes, entre eles destacamos a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os dados disponíveis no portal da Controladoria Geral da União comprovam isso: em 2011, o MEC repassou ao CENPEC R\$ 6.295.272,65 para realização da Olimpíada.⁸⁴

Trata-se de uma relação forte e mantida por diferentes Ministros nos últimos anos, que elegeram um organismo privado como instância formuladora para a educação pública.

Mas como uma organização privada conseguiu influenciar a política educacional?

Para um importante intelectual orgânico da "direita para o social" no Brasil, formulador e difusor da ideologia da responsabilidade social, isso pode ser explicado da seguinte forma:

Em resumo, penso que para influenciar políticas públicas é necessário ter força política. Mas ninguém nasce com ela. Precisamos conquistá-la por meio da coerência das nossas ideias e atitudes, da nossa ética, da nossa coragem e até da nossa ousadia, pois não podemos ter medo do ridículo. Precisamos acreditar nas nossas causas (GRAJEW, 2007, p.40).

E complementa:

Em primeiro lugar, precisamos entender que política pública não é uma ação individual e voluntária. Trata-se de uma ação universal, que distribui direitos. Assim, é necessário congrega e organiza as pessoas em torno das ideias para lhes dar força e legitimidade. Em seguida, temos de convencer as pessoas a respeito da importância da causa. Para tanto, existem as pressões

84

Disponível em: http://www.portaltransparencia.gov.br/PortalTransparenciaPesquisaFavorecidoPJ_3.asp?Exercicio=2011&hidIdTipoFavorecido=2&hidNumCodigoTipoNaturezaJuridica=3&textoPesquisa=&CpfCnpjNis=57395287000113&codigoAcao=8870&idFuncionalProgramatica=8081 Acesso em 29 de fevereiro de 2016.

(ou *lobbies*), que devem ser feitas de maneira articulada. As empresas e outros setores, quando utilizam o *lobby*, fazem-no organizadamente, pois já conhecem os caminhos por onde passar para atingirem seu objetivo. É preciso agir utilizando os mecanismos jurídicos, pressionar por meio da formulação de estratégias e de manifestações públicas, para que os governos não se omitam da sua responsabilidade. Por isso, penso que não se deve ter medo de fazer uso de métodos um pouco incomuns, mas com grande eficiência em termos de pressão democrática e pacífica. Aliás, a pressão só será legítima se for coerente com a causa. Uma causa ética deve ser alcançada por métodos éticos, democráticos e pacíficos. (GRAJEW, 2007, p. 40-41)

O fato é que, por deter a hegemonia no Brasil, as classes e frações da classe empresarial organizam-se na sociedade civil como forças sociais potentes, transformando-se em bloco no poder. Pelas alianças que estabelecem, sobrevivem ao tempo e se renovam a cada conjuntura, viabilizando redes de articulação política poderosas. O CENPEC destaca-se nesse processo. Além de uma capacidade de formular concepções sobre educação, consegue criar vínculos fortes com organizações da sociedade civil e com instâncias na aparelhagem de Estado para fortalecer o projeto empresarial de educação.

CONCLUSÕES

O objetivo da pesquisa foi analisar as formulações políticas e pedagógicas do CENPEC sobre o tema “educação integral” para a escola pública brasileira. Nessa busca, procuramos identificar e analisar as concepções pedagógicas que fundamentam as formulações do CENPEC e também as possíveis estratégias políticas de difusão de tais formulações no campo educacional. A questão que norteou essa busca foi assim definida: **Em que consiste a formulação “educação integral” do CENPEC para a educação escolar pública brasileira? Como o CENPEC difunde tal formulação?**

A exposição dos resultados da pesquisa foi organizada em cinco capítulos.

No primeiro, realizamos uma reflexão sobre classe social e educação, para delimitar teoricamente a educação escolar no campo das relações de poder, uma vez que já havíamos identificado a ligação do CENPEC com a classe empresarial. Nessa construção teórica, buscamos não só relacionar os temas "classe social" e "educação", mas também contextualizar o conceito com referências que traduzissem a configuração contemporânea das classes sociais. Além de tratar classe social e educação no contexto da nova pedagogia da hegemonia, procuramos também refletir sobre a importância da família na formação da classe, com a intenção de, mais adiante, descobrir em que medida a trajetória pessoal de Maria Alice Setubal influenciou a construção do CENPEC.

Acreditamos que o conceito de classe social ocupou uma posição central em nossa pesquisa, porque dele extraímos três categorias de análise. Ao delimitarmos que as classes sociais possuem projetos de educação e que isso implica em torná-los realidade, definimos três categorias para analisar as formulações do CENPEC: (1) Projeto de Educação Escolar; (2) Trabalho Educativo; e (3) Redes de Intervenção Política. Elas funcionaram, ao longo do desenvolvimento da investigação, como ferramentas teóricas que, aliadas às categorias do método dialético, possibilitaram a apreensão do movimento real do CENPEC, especificamente no tema “educação integral”.

No segundo capítulo, apresentamos o quadro geral das reformas educativas coordenadas pela classe empresarial na década de 1990 no contexto da “mundialização da educação” para captar as diretrizes centrais desse processo, visando, com isso, mais adiante, identificar o possível alinhamento do CENPEC a esse processo. Demonstramos que tais reformas possuem princípios claros e eixos estruturantes que oferecem a materialidade desse fenômeno. Ademais, os eventos internacionais de educação promovidos pela UNESCO e

Banco Mundial, além do Relatório Jacques Delors, são construções políticas que serviram para nortear a base do novo consenso na educação. Concluímos o capítulo afirmando que as reformas educativas deveriam ser entendidas como estratégias utilizadas pelas frações da classe empresarial para orientar a formação humana em consonância com sua concepção de cidadania e produção.

No capítulo três empreendemos uma reflexão sobre aspectos da dinâmica da educação brasileira, buscando identificar como a temática “educação (de tempo) integral” foi conduzida no período de 1985 a 2015 e como o CENPEC foi se posicionado ao longo da história recente. Verificamos que a temática da “educação (de tempo) integral” não teve relevância de 1985 até 1994, ainda que tenham existido algumas experiências nesse contexto, respectivamente, os CIEPs, o Programa Minha Gente e o PRONAICA. Procuramos argumentar que essas iniciativas foram focalizadas nas crianças das frações mais exploradas da classe trabalhadora, possuindo, desse modo, um viés assistencialista sem capacidade de se manter como política educacional duradoura.

Nos períodos de governo FHC (1995-1998 e 1999-2002), a “educação (de tempo) integral” começou a ganhar novos contornos. A LDB previu a ampliação da jornada escolar somente para os alunos do Ensino Fundamental e afirmou que isso deveria ocorrer “progressivamente”. O PNE (2001-2010), por sua vez, projetou a ampliação da jornada escolar tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil, mas não deixou de utilizar de novo o termo “progressivamente”, reforçando a ideia de que a “educação (de tempo) integral” não era prioridade, já que não existia nenhum limite temporal definido explicitamente para a sua realização.

Apesar desse delineamento, verificamos que o CENPEC, juntamente com a FIS e o UNICEF, levantou a bandeira em torno da “educação integral” em 1995, com a criação do Prêmio Itaú-Unicef, demonstrando o seu interesse relacionado à importância do tema.

Nos períodos de governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), o tema “educação (de tempo) integral” ganhou maior importância. Mas isso ocorreu em concomitância com o fortalecimento da hegemonia empresarial no campo da educação. Se antes de 2003 o aparecimento de expressões como “educação integral” e/ou “educação de tempo integral” era restrito nos programas governamentais, a partir daquela data o tema ganhou destaque nas formulações relacionadas à Educação Básica.

Na linha do aprofundamento, foi nos governos Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015 março de 2016, momento de fechamento da pesquisa) que a preocupação com a “educação

(tempo) integral” atinge o seu auge. O bloco no poder deu continuidade às políticas educacionais iniciadas no governo anterior, bem como criou outras. O novo PNE (2014-2024) não faz mais uso do termo “progressivamente”, tal como ocorreu no Plano anterior, e sim estabelece a educação de tempo integral como uma das metas prioritárias. O Programa Mais Educação foi aperfeiçoado em 2011 e mantido com sua proposta de “educação integral”. As DCNEB foram atualizadas em 2013 e no documento base é possível verificar um grande número de menção ao termo “educação integral”.

Contudo, pudemos verificar que a prioridade dada ao tema seguiu numa perspectiva questionável, na medida em que a orientação política foi sustentada pelas noções de cidades educadoras, “parcerias público-privadas”, mobilização social e outras formulações que traduzem a visão de Estado gerencial previsto no projeto neoliberal da terceira via. Ademais, os investimentos públicos não cresceram para viabilizar o atendimento da expansão dessa forma de organização do tempo escolar. Nesse processo, foi consolidado o deslocamento conceitual no discurso educacional brasileiro: a “educação de tempo integral” foi substituída por “educação integral”.

No capítulo quatro, concentramos a análise no CENPEC. O conceito de classe social foi fundamental para essa construção. A incorporação da família como elemento de constituição da classe foi importante para analisar os antecedentes de criação do CENPEC. Verificamos que a trajetória familiar, acadêmica, política e cultural de Maria Alice Setúbal foi decisiva na estruturação do CENPEC e que esse organismo se constitui num poderoso aparelho privado de hegemonia dos interesses da classe empresarial especializado em temas educacionais e com grande capacidade de atuação na sociedade civil e na aparelhagem estatal

Em relação à trajetória do CENPEC, verificamos que, desde a sua criação, o organismo foi ganhando cada vez maior relevância no cenário educacional brasileiro, complexificando e ampliando as suas iniciativas na Educação Básica, fato que ocorreu a partir da substituição das ações filantrópicas pelas ações de responsabilidade social. Desde sua fundação, o CENPEC vem intervindo na educação escolar pública através de assessorias e projetos. Concluímos o capítulo afirmando que o compromisso demonstrado com a educação pública e a melhoria de sua qualidade, revelado através de um discurso supostamente democrático, constitui-se como uma estratégia de poder para afirmar o projeto empresarial de educação numa referência para o conjunto da sociedade.

No capítulo cinco realizamos a exposição da análise sobre as formulações acerca da “educação integral” do CENPEC. Com base nas categorias, chegamos a um conjunto de conclusões.

Em primeiro lugar, verificamos que todos os quatro princípios estruturantes das reformas educacionais no contexto da “mundialização da educação” foram contemplados nas formulações de “educação integral” do CENPEC: educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social; educação como promotora da equidade; ênfase nos resultados de aprendizagem; e eficiência do sistema educacional. Com relação aos três eixos norteadores das reformas educacionais, somente a qualidade da educação apareceu no projeto de educação escolar do CENPEC. Os outros dois eixos – descentralização do sistema educacional e autonomia escolar; e responsabilização – não apareceram claramente. Esses dados nos possibilitam afirmar que o CENPEC está sintonizado em grande parte com as reformas educacionais neoliberais.

Em segundo, a concepção política e pedagógica de “educação integral” do CENPEC, baseada nas cidades educadoras, procura subordinar a educação escolar à educação política para formar o novo homem coletivo. A finalidade é desenvolver tanto capital humano como capital social, tendo como norteamento formar o novo homem coletivo em termos tecnocientífico e ético-político.

Em terceiro lugar, a concepção de “educação integral” do CENPEC é focalizada, funcionando como instrumento de equalização das desigualdades sociais sem enfrentar os fundamentos dessa desigualdade, optando pela noção de equidade. Além disso, apresenta uma visão educacional restrita, na medida em que procura estabelecer a relação mecânica entre qualidade e resultados de aprendizagem – os quais seriam verificados exclusivamente mediante IDEB, desconsiderando os demais fatores que interferem no desenvolvimento do aluno.

Em quarto, as estratégias de ação – envolvendo as noções de intersetorialidade, “parcerias público-privadas” e participação social – utilizadas pelo CENPEC são medidas neoliberais que trazem como consequências: (i) a retirada da centralidade do Estado frente à educação para atribuí-la aos voluntários na promoção do “bem comum”; e (ii) a realização de uma política educacional fragmentada e focalizada nas frações mais exploradas. Especificamente sobre as “parcerias público-privadas”, cumpre destacar que tal estratégia facilita o ordenamento dos processos pedagógicos a partir da lógica privada. Mais uma vez, o CENPEC seguiu as reformas educacionais neoliberais.

Em quinto, o CENPEC vem secundarizando o papel da escola e remodelando a responsabilidade acerca do trabalho educativo a partir do paradigma das cidades educadoras. Isso favorece o desmonte de uma escola verdadeiramente pública, universal, laica e de qualidade para todos, bem como corrobora para a desprofissionalização do trabalho docente. No mais, ao oferecer sugestões pedagógicas que priorizaram o saber cotidiano destituído de historicidade em detrimento do conhecimento sistematizado, o CENPEC corrobora para a formação humana aligeirada e acrítica.

Em sexto lugar, o CENPEC não atua isoladamente. Sua força reside justamente na capacidade de estabelecer conexões políticas com organizações da sociedade civil e instâncias da aparelhagem estatal para criar e difundir suas iniciativas de “educação integral”. Trata-se de uma forma de ampliar o alcance da difusão do projeto. Assim, as redes de articulação política estabelecidas pelo CENPEC alcançaram o MEC, resultando em forte atuação desse organismo na definição da concepção do programa governamental Mais Educação.

Por fim, a atuação do CENPEC foi importante para consolidar no discurso educacional a prevalência da menção “educação integral” sobre “educação de tempo integral”, afirmando, pela mudança semântica, uma definição conceitual.

Pelo conjunto de elementos apresentados, é possível afirmar que o CENPEC é portador de um projeto de “educação integral” cuja base filosófica se relaciona à pedagogia do “aprender a aprender” e à educação como instrumento de equalização social. Trata-se de uma formação unilateral, fundamentada nos preceitos neoliberais, que se opõe à perspectiva emancipatória da formação omnilateral.

Assim, a função política desse organismo seria formular e difundir as referências empresariais para a reorganização da educação pública, afirmando a hegemonia empresarial na sociedade brasileira

Diante do percurso de pesquisa realizado, acreditamos ter contribuído para desvelar os limites e intencionalidades do projeto do CENPEC para a Educação Básica pública brasileira. Nossa expectativa é de que os dados e as conclusões apresentadas no estudo possam desmistificar a face progressista do CENPEC, ajudando a compreender como a “direita para o social” vem se organizando na educação brasileira.

Esperamos que este trabalho, ao lado de outras produções críticas, possa contribuir com os esforços dos que efetivamente defendem a escola pública como instância de formação humana autônoma e referenciada em preceitos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

AICE. **Declaração de Barcelona. Carta das Cidades Educadoras.** Barcelona, 1990. Disponível em: <<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2015.

AICE. **Proposta definitiva. Carta das Cidades Educadoras,** 2004. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em 12/10/15

ALIANÇA CAPOAVA. **Responsabilidade Social Empresarial: Por que o guarda-chuva ficou pequeno?** São Paulo: Aliança Capoava, 2010. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0A888Publica%C3%A7%C3%A3o%20Alian%C3%A7a%20Capoava.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

ALTENFELDER, Anna Helena. Cenpec parabeniza Undime pelos 25 anos. **Reportagem site da UNDIME,** 2015. Disponível em: <<https://go.undime.org.br/noticia/cenpec-parabeniza-undime-pelos-25-anos>>. Acesso em 12 de novembro de 2015

ALVES, Giovani Antonio Pinto. **Dimensões da Precarização do Trabalho - Ensaio de sociologia do trabalho.** Bauru: Projeto Editorial Praxis, 2013.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Texto aprovado do PNE ratifica política de privatização da educação: **Reportagem [05/06/2014]. Notícia site eletrônico do ANDES – SN.** Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6839>>. Acesso em 12 de novembro de 2015

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. (p. 35-48).

BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BORGIANNI, Elisabete. **Política social: fundamentos e história.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERALDO, Débora. Cenpec foi pioneiro na discussão sobre Educação Integral no Brasil. Conheça esta trajetória. In: **Reportagem no site do CENPEC.** Disponível em: <<http://www.old.cenpec.org.br/noticias/ler/Cenpec-foi-pioneiro-na-discuss%C3%A3o-sobre-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-no-Brasil.-Conhe%C3%A7a-esta-trajet%C3%B3ria>>. Acesso em 10 de novembro de 2015

BOITO JR., Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, nº 17. Rio de Janeiro: Revan, 2003 p.1-25. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/unicamp/Governo_Lula.pdf>. Acesso em 10 de março de 2015

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

BRANDÃO, Inácio de Loyola; OKUBARO, Jorge. **Desvirando a página - a vida de Olavo Setubal**. São Paulo: Global, 2008.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, sem ano. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Portaria Normativa Interministerial 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 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. **Programa Mais Educação – Gestão intersetorial no território**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009a.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009b.

_____. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação Integral**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009c.

_____. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em 01/12/15>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. **Reportagem site MEC**, 8 de novembro de 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576>>. Acesso em 01 de janeiro de 2016

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. Escolas com tempo integral têm forte evolução no desempenho. **Reportagem site MEC**, 5 de outubro de 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/379-educacao-integral-1444911421/18137-escolas-com-tempo-integral-tem-forte-evolucao-no-desempenho>>. Acesso em 02 de janeiro de 2016

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, Secretaria Educação Básica, DICEI, 2013a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Dilma vê dois turnos na escola como fundamentais para um país desenvolvido. **Reportagem site MEC**, 29 de julho de 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/379-educacao-integral-1444911421/18925-dilma-ve-dois-turnos-na-escola-como-fundamentais-para-um-pais-desenvolvido>>. Acesso em 9 de março de 2016.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, pp. 377-401, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2014.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará -1996 a 2009**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/publico/FABRICIO_AARAO_FREIRE_CARVALHO.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2016

CASA DE ARTE DO SABER. **Relatório: parcerias desenvolvidas com a SECAD/MEC - Ministério da Educação 2006-2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://artedeeducar.org.br/data/SECAD2_MEC_Relatorvsfinal.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2016

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Para onde caminham os cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em 02 de novembro de 2015

CAVALIERE, Ana Maria. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios a pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em 02 de novembro de 2015

CENPEC. **Raízes e Asas Vol 1 - Escola e sua função social**. São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.old.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/raizes-e-asas-v1-a-escola-e-sua-funcao-social>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

_____. **Educação e Cidade**. São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 01, 2006a. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/9>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

_____. **Educação Integral**. São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 02, 2006b. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

_____. **Uma História e Suas Histórias.** São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/projetossociais/historia_historias.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2008a. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/comunicacao/RelaInstit2008/RelatorioInstitucional2008.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. **Avaliação de percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral.** São Paulo: CENPEC, 2008b. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/avaliacao_de_percurso.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2009. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/comunicacao/RelaInstit2009/Relat%C3%B3rio%20Institucional.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2010. Disponível em: <<http://wwwold.cenpec.org.br/comunicacao/RelaInstit2010/RelatorioInstitucional2010-2011novo.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2011a. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/comunicacao/Relainstit2011/reinst2011.html>>. Acesso em 28 de agosto de 2014

_____. **Tendências para a educação integral - Unicef.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011b. Disponível em: < www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf >. Acesso em 02 de novembro de 2015

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2012. Disponível em: <<http://wwwold.cenpec.org.br/comunicacao/RelaInstit2012/RelatorioCenpec2012.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: <<http://wwwold.cenpec.org.br/comunicacao/Relainstit2013/RelatorioAtividadesCenpec2013.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo: CENPEC, 2014. Disponível em: <<http://www.relatoriodeatividades.org.br/>>. Acesso em 28 de agosto de 2014

CENPEC, INSITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação.** São Paulo: CENPEC, 1999. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/31.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e UNICEF. **Educação integral: experiências que transformam- subsídios para reflexão.** São Paulo : Fundação Itaú Social – Unicef: CENPEC, 2013. Disponível em: <<http://wwwold.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-integral-experiencias-que-transformam-subsidios-para-reflexao>>. Acesso em 02 de novembro de 2015

CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Jovens Urbanos: marcos conceituais e metodológicos**. São Paulo : Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/02MarcosConceituaisPJU.pdf>>. Acesso em 02 de novembro de 2015

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana FinziFoá. São Paulo: Xamã, 1996.

CNTE. **Educação Integral começa com valorização da categoria**. Site CNTE. Reportagem publicada em 31 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10311-educacao-integral-comeca-com-valorizacao-da-categoria.html>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO. Eurelino. **Uma esquerda para o capital: Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, 2005.

COELHO. Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI, 2007.

COSTA, Antonio Carlos da. Apresentação. In: CENPEC. **Amigos da Escola- voluntários e parceiros**. vol. 1. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F94_009-05-00003%20Livro1-Volunt%20e%20parceiros.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2016.

COUTINHO. Maria Angélica da Gama Cabral. **A história da educação integral em seropédica: a experiência do caic**. S/ANO. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SEROPEDICA.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

CRUZ, Flávia Foreque Valdo. **Dilma corta metade das vagas no Pronatec, promessa de campanha. Folha de São Paulo (Reportagem). 4 de setembro de 2015**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677647-dilma-corta-metade-das-vagas-no-pronatec-promessa-de-campanha.html>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. A Voz da Educação. **Rádio CNTE**. Programa nº 90 realizado em 13 de março de 2010. Programa de Rádio. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/a-radio-pela-educacao/4975-programa-90-cnte-defende-estrutura-e-valorizacao-dos-professores-para-educacao-integral.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **Caros Amigos**, ano XII, nº. 136, julho 2008. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em agosto de 2013.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarianização**. 2010, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2010. (p.138-170)

FILHO, Naércio Aquino Menezes; LEON, Fernanda Leite Lopez. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/viewFile/138/73>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar -Educação para Todos – 2000**. Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>>. Acesso em 2 de março de 2015

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em 3 de março de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana. G. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** Sem data. Disponível em: <[http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_\(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio\).doc](http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio).doc)>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>>. Acesso em 7 de março de 2014.

_____. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Revista Trabalho Educação e Saúde, vol.1 nº.1 Rio de Janeiro, 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.13 a 39).

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Visões críticas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GRACIANO, Mariângela. (coord.) **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4) Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/em-questao-4-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>>. Acesso em 28 de agosto de 2013.

GRAJEW, Oded. Como influenciar políticas públicas. In: GHANEM, Elie (org.). **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira.** São Paulo: Ashoka :Avina : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política.** Volume III Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª edição, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere. Vol. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações.** São Paulo, Edições Loyola, 2008

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A era dos extremos, o breve século XX: 1914-1991.** 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

IOSCHEP, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da Educação no desenvolvimento do Brasil.** São Paulo: Francis, 2004.

IPEA. **CAIC: Solução ou Problema?** TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 363. Brasília — DF: 1995. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

ITAÚ. **Relatório de Atividades 1999.** Banco Itaú S.A: 1999. Disponível em: <<http://ww13.itaubr.com.br/portali/html/port/download/relatorio1999.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** – 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise de dados.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Kátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria. **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Jorge Ávila de. **Redes na educação: questões políticas e Conceptuais.** Revista Portuguesa de Educação, p. 151-181, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087191872007000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 2 de abril de 2014.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação Pública como Nicho de Investimento Social Privado.** 2010, 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

LOPES, Mônica Jardim. **Construindo o projeto de sociabilidade neoliberal: o voluntariado como componente do processo educativo**. 2013. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MACARIO, Eptácio; ROCHA, Flávia R. Fernandes. A perversa concentração de renda via sistema tributário. **Rev. Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 195-204, 2014. Disponível em: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

MARKOWITZ, Michele Andrea. **Bancos e banqueiros, empresas e a famílias no Brasil**. 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. (p.39-53)

MARQUES, Eduardo Cesar. Redes Sociais e Poder no Estado Brasileiro: Aprendizados a partir das Políticas Urbanas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.21, nº 60, p. 15-41, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29759.pdf>>. Acesso em 2 de abril de 2014.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: EdUFF, 2009a.

_____. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, 2009b. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>>. Acesso em 28 de agosto de 2013.

_____. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. 1º ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011. P.72-90.

_____. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, Adriano de Paiva (Org.); PEREIRA, Carla Cristina Carvalho (Org.); PINA, Leonardo Docena (Org.); LANDIM, Renata Aparecida Alves (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. 1. ed. Editora UFJF, 2013a. v. 1. 196p

_____. Classe empresarial e o Plano Nacional de Educação: uma análise sobre o processo ainda em curso. In: Andréia Ferreira da Silva; Melânia Mendonça Rodrigues. (Org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. 1ed. Campina Grande: Editora da UFCG, 2013b, p. 74-106

MARTINS, Ângela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Características e fundamentos da concepção thompiana de cultura e repercussões na educação. **Trabalho Necessário**, Ano12, nº18, p 145-159, 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18%20artigo%20do%20dossi%C3%A4A%20-%20Angela%20Martins%20e%20Lucia%20Neves.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Classes sociais e luta de classes: atualidade dos conceitos**. (s/ano). Disponível em: <http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_badaro.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

_____. A formação da classe operária inglesa: história e intervenção. **Trabalho Necessário**, Ano12, nº18, p. 18-41, 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%2018%20%20artigo%20do%20dossi%C3%AA%20-%20Marcelo%20Badar%C3%B3.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. Costa(org); **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MERCADANTE, Aloisio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2013. 15 slides, color. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/apresentacao_pacto_2013.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200005>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

MOLL, Jacqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro "Letra Viva"**. 2001. 109f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ciep - escola de formação de professores**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

MOTTA, Vania Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009. 2009

MOTTA, Vânia C. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana. G. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita pra o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lucia. Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Introdução: A Formação para o Trabalho Complexo: uma abordagem teórico-metodológica. In: metodológica. In: NEVES, Lucia. Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado. Da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ramon. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 249-263, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a04v29n2.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº28, Poços de Calda, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, Porto Alegre, - v.25.n.2., p.197-209, mai./ago, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIXÃO, Thaylla Soares. **Reflexão sobre a intervenção empresarial na Educação básica a partir do caso CENPEC**. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia apresentado na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2013. Artigo relacionado disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/620025/reflex%C3%A3o-sobre-a-interven%C3%A7%C3%A3o-empresarial-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Cortez Explica - Escola em Tempo Integral**. YouTube (Vídeo online) *YouTube*, 12 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9ubLnb5NKmE>>. Acesso em 29 de dezembro de 2015.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: **A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PINO, Ivany. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIRES, Denise Elvira. A divisão social do trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. Ed. Ver. Ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. (p.125-130)

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRETTO, Nelson. Educação e Novos Saberes. In: **Educação integral: experiências que transformam- subsídios para reflexão**. São Paulo: Fundação Itaú Social – Unicef: CENPEC, 2013.

RAMOS, Marise. Avaliação por Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008

REDE GLOBO, INSTITUTO FAÇA PARTE. **Manual Amigos da Escola**. s/ano. Disponível em: <<http://download.globo.com/amigosdaescola/manual.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

ROCHA, Juliana Macedo. A parceria entre sociedade civil e Estado na educação: uma análise do Programa Acorda, Brasil - Está na Hora da Escola. In: **IV AnpEd – Sul**. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Poster/01_11_41_p649.pdf>. Acesso em 13 de março de 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, Thayene Campos. **Educação Profissional em cena: análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e suas implicações na formação humana**. 2014. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, vol. 1,n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 20 março de 2014.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 20 março de 2014.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4^a Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SETUBAL, Maria Alice. A maior riqueza é a educação. **Revista ÉPOCA**: Editora Globo, 27 de novembro de 2006. Entrevista concedida a Ana Aranha. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI55378-15245,00.html>>. Acesso em 15 de setembro 2014.

_____. Em entrevista ao Portal, Maria Alice Setubal fala sobre o desafio de se pensar uma educação para o século XXI. São Paulo: site CENPEC, 13 de junho de 2012. **Entrevista concedida ao site CENPEC**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Em-entrevista-ao-Portal,-Maria-Alice-Setubal-fala-sobre-o-desafio-de-se-pensar-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-s%C3%A9culo-XXI>>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

_____. A educação no país do futebol. São Paulo: Folha de São Paulo, 31 de julho de 2013. **Entrevista concedida ao grupo Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/121505-a-educacao-no-pais-do-futebol.shtml>>. Acesso em 30 de novembro de 2014.

_____. Meus pais estimulavam as descobertas culturais, sociais e políticas. Grupo Abril: Educar Para Crescer, 27 de abril de 2014. **Depoimento concedido ao site Educar para Crescer**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/depoimentos/maria-alice-setubal-meus-pais-estimulavam-descobertas-culturais-sociais-politicas-625983.shtml>>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

_____. Ser professor não é uma coisa missionária. É uma profissão: depoimento. São Paulo: CENPEC, 2016. Entrevista concedida ao CENPEC. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/2016/01/18/ser-professor-nao-e-uma-coisa-missionaria-e-uma-profissao/>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em 30 de fevereiro de 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Rj: Vozes, 5ª edição, 1997.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação no campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em 29 de dezembro de 2015.

SOUZA. Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Ed.UFMG, 2012.

SOUZA, Silva Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e 'responsabilidade social'**. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros? Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, vol.26, n. 90, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 3 de janeiro de 2016.

ZURBRIGGEN, Cristina. **Las redes de políticas públicas**, 2003. Disponível em: <http://www.iigov.org/documentos/?p=1_0105>. Acesso em 28 de agosto de 2013.

ANEXO 1 - DOCUMENTOS LEVANTADOS NO SITE DO CENPEC SOBRE “EDUCAÇÃO INTEGRAL”.

<p>GRUPO 1 : Textos sobre educação integral que o CENPEC é autor ou co-autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno 1 CENPEC “Educação e Cidade” (2006).
	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno 2 CENPEC “Educação Integral” (2006).
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecendo redes para a Educação Integral (2006).
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecendo redes, parcerias que fazem história (2006).
	<ul style="list-style-type: none"> • CENPEC Uma História e Suas Histórias (2007).
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Percurso: Fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral (2008).
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2008).
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2009).
	<ul style="list-style-type: none"> • Série Mais Educação, CADERNO 1 “Gestão Intersetorial no Território” (2009).
	<ul style="list-style-type: none"> • Série Mais Educação, CADERNO 2 “Texto Referencial para o debate nacional. (2009).
	<ul style="list-style-type: none"> • Série Mais Educação, CADERNO 3 “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”. (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2010).
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2011).
	<ul style="list-style-type: none"> • Tendências para a Educação Integral (2011).
	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem (2011).
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2012).
	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades CENPEC (2013).
	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos da Educação Integral: Em busca da qualidade e da equidade (2013).
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral: Experiências que transformam, subsídios para a reflexão (2013).
	<ul style="list-style-type: none"> • Jovens Urbanos: Marcos conceituais e metodológicos (2013).
<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios de Atividades CENPEC (2014). 	
<p>GRUPO 2: Textos em que o CENPEC aparece de forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Avaliação Econômica, Avaliação Econômica de Projetos Sociais- Programa Escola Integrada - BH (2008).
	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Estadual de Tempo Integral, governo de Goiás (2011).

subordinada	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Escola, Espaços e Sujeitos da educação integral (2011). • Educação Integral em Maringá (s/ano).
<p style="text-align: center;">GRUPO 3: Notícias sobre educação integral que mencionam alguma participação do CENPEC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação integral está entre os focos de atuação do Cenpec (2010). • Programa Escola Integrada - Cenpec recebe visita da coordenadora do programa de Educação Integral de BH (2011). • Reformulação da educação integral em Goiás – Cenpec realiza formação de gestores de educação integral em Goiás (2011). • CENPEC e FIS assessoram projetos do poder público em educação integral (2012). • CENPEC foi pioneiro na discussão sobre educação integral no Brasil. Conheça essa trajetória (2012).
<p style="text-align: center;">GRUPO 4: Entrevistas realizadas com a presidente do CENPEC – Maria Alice Setubal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para que servem as ONGs, afinal? (2011). • As novas formas de participação cidadã (2011). • O professor no centro do debate educacional (2012). • Maria Alice Setubal: Novas formas de aprender e ensinar (2013). • Maria Alice Setubal: O direito ao letramento (2013). • O papel estratégico da educação (s/ano). • A educação no país do futebol (s/ano).
<p style="text-align: center;">GRUPO 5: Entrevistas realizadas com pessoas do CENPEC, demais pesquisadores e representante da UNICEF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação integral: uma proposta para o nosso tempo (2014). • ONGs e Escolas: olhares que tecem uma educação integral (2014). • Entrevista: "Os três poderes têm que se unir mais pela Educação" (2013). • “A educação integral deve tratar a criança e o adolescente como um ser humano indivisível” (s/ano).

ANEXO 2 – MODELOS DAS FICHAS ANALÍTICAS CONSTRUÍDAS

DOCUMENTO: CADERNO 1 EDUCAÇÃO E CIDADE				
CATEGORIA 1: PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	TEXTO “Educadora, protetora, saudável. Uma cidade feita de pertencimento” – Maria do Carmo Brant de Carvalho			
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p>“Cidade Protetora (...) engloba os demais conceitos: Cidade Educadora e Cidade Sustentável. P.49</p>	<p>“Portanto, não basta a uma cidade ser educadora e/ou saudável; é preciso estar associada à proteção social. É necessário fortalecer espaços e oportunidades de convivência no microlocal (...)” p.51</p>	<p>“(...) Se, nas comunidades tradicionais, a família e as redes de sociabilidade microterritoriais se ocupavam quase exclusivamente dessas funções, nas comunidades contemporâneas, elas são compartilhadas com o Estado por intermédio das políticas públicas” p.51</p>	<p>“Nesse contexto, pode-se dizer que a família, os grupos da sociedade civil local e as políticas públicas têm funções imprescindíveis no desenvolvimento e proteção social de todos que habitam o território. É a esse conjunto, quando orgânico, que podemos denominar de cidade protetora, saudável e educadora. P.51</p>
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO	<p>“É fundamental reconhecer que o exercício vital das famílias e as microorganizações do território próximo(as sociedades amigos do bairro, as paróquias, os grupos de convivência...) processam proteção social em seu sentido amplo. Nessa direção, desempenham, em seu âmbito, funções similares às das políticas sociais. (...)” p.51</p>	<p>“(...)Há um tipo de proteção que advém das redes de relações de proximidade, geradas pela família e organizações comunitárias do microterritório” p.51</p>		

DOCUMENTO: TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

CATEGORIA 2: TRABALHO EDUCATIVO	TEXTO 9 – DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL (FIS/CENPEC e UNICEF)			
	CONCEPÇÃO	ORIENTAÇÃO	CONCEPÇÃO	CONCEPÇÃO
ATRIBUIÇÕES AO PROFESSOR	<p>“A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, isto é, exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições entre diversos campos do conhecimento (arte, cultura, tecnologia etc.)” P.92</p>	<p>“Os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentidos para o cotidiano e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que crianças e adolescentes percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo. As novas gerações precisam ganhar mobilidade social e espacial, experimentar possibilidades de sociabilidade alargadas pela via do esporte, da arte, da circulação e de novas linguagens e relações. Assim, outro grande desafio consiste em encontrar metodologias e estratégias de ação que desenvolvam essas competências e favoreçam a inclusão social.” P. 93</p>	<p>“O desafio é articular e combinar saberes e práticas existentes na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade. É preciso construir estratégias para compartilhar intenções e estabelecer fluxos de comunicação entre educadores de diferentes áreas e instituições no território” p. 94</p>	<p>“Um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse de crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras” p. 94</p>
ATRIBUIÇÕES DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES	Idem	Idem	Idem	Idem
ATRIBUIÇÕES DOS VOLUNTÁRIOS	Idem	Idem	Idem	Idem

DOCUMENTO: RELATÓRIO DE ATIVIDADES CENPEC 2013

CATEGORIA 3: REDES DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA	RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2013					
INSTITUIÇÕES	<u>Prêmio Itaú Unicef:</u>	<u>Assessoria à secretaria estadual de educação do Pará</u> - Secretaria do Estado da Educação do Pará (PA)	<u>Escola integrada em belo horizonte</u> - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH)	<u>Assessoria à secretaria municipal de educação do rio de janeiro</u> - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ)	<u>Guia de políticas de educação integral: orientações para implementação no município</u>	<u>Programa jovens urbanos</u>
ORGANIZAÇÕES	<u>Prêmio Itaú Unicef:</u> -FIS -CENPEC UNICEF -União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) -Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) -Canal Futura -Rede Andi	<u>Assessoria à secretaria estadual de educação do Pará</u> -FIS -CENPEC	<u>Escola integrada em belo horizonte</u> -FIS -CENPEC	<u>Assessoria à secretaria municipal de educação do rio de janeiro</u> -FIS -CENPEC	<u>Guia de políticas de educação integral: orientações para implementação no município</u> -FIS -CENPEC	<u>Programa jovens urbanos</u> -CENPEC -FIS
PESSOAS						