

# Educação integral no novo milênio: contornos e contradições

Saraa César Mól

Instituto Federal do Rio de Janeiro - CDUC

saraa\_mol@ymail.com

## Resumo

Conceituar a educação integral implica em situar a corrente ideológica que a permeia, como, quando, por que, pra quem. Não é um assunto que se inaugura nesse século, mas que nele alcança visibilidade, integrando as estratégias para a conformação das massas, em decorrência da crise do capitalismo do final do século XX. Este trabalho busca analisar como vem se delineando a educação integral na política educacional brasileira, no âmbito federal, no século que ora nos encontramos. Contextualiza preocupações subjacentes às políticas educacionais do século XXI no Brasil; situando o *Programa Mais Educação* (PME), instituído em 2007 pelo governo federal como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Subsidiaram as análises, que se deram a partir de pesquisa bibliográfica e documental, autores como Coutinho (2000, 2006), Carnoy (1994), Fontes (2006), Algebaile (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Motta (2005, 2012), Libâneo (2012, 2016). Também nos aportamos em documentos legais e que foram elaborados para subsidiar as práticas educativas à época do referido Programa. Concluímos que a educação integral no século XXI no Brasil, representada pelo PME, participou da estratégia de convencimento das massas em relação a um deslumbramento com uma escola de acolhimento em detrimento de uma escola de conhecimento, a fim de mantê-las coesas com os interesses do capital.

**Palavras-chave:** educação integral; políticas de desenvolvimento do milênio; Programa Mais Educação

## Introdução

Conceituar a educação integral implica em situar a corrente ideológica que a permeia, como, quando, por quê, pra quem. Não é um assunto que se inaugura nesse século, mas que nele alcança visibilidade, integrando as estratégias para a conformação das massas, em decorrência da crise do capitalismo do final do século XX.

No século XXI a educação integral vem sendo bandeira de diferentes organizações da sociedade civil no Brasil, na defesa de uma concepção que conseguiu penetrar o aparelho do Estado, desembocando em um programa que alcançou alta capilaridade, o *Programa Mais Educação*, instituído em 2007 pelo governo federal como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Em 2008 o PME estava implantado em 54 municípios, alcançando 4.936 municípios em 2013, perpassando 86,9% dos municípios brasileiros, o que representou um

crescimento de 8.855,5% (BRASIL, 2013). Porém, a queda no repasse dos recursos às escolas, notadamente a partir de 2015, sem dúvida diminuiu a capilaridade do Programa, que em 2016 deixou de estar em vigor, já no governo Temer.

Neste contexto, este trabalho busca analisar como vem se delineando a educação integral na política educacional brasileira, no âmbito federal, no século que ora nos encontramos. Para tanto, contextualiza preocupações subjacentes às políticas educacionais do século XXI no Brasil e situa o *Programa Mais Educação* nesses contextos.

Subsidiaram as análises, que se deram a partir de pesquisa bibliográfica e documental, Coutinho (2000, 2006), Carnoy (1994), Fontes (2006), Algebaile (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Motta (2005, 2012), Libâneo (2012, 2016). Também nos aportamos em documentos legais e que foram elaborados para subsidiar as práticas educativas à época do referido Programa (BRASIL, 2007b, 2007d, 2010).

O artigo apresenta um primeiro tópico situando a configuração do Estado brasileiro no contexto que ora trabalhamos, apresentando os contornos das políticas educacionais.

### **O Estado e o “caso” brasileiro no novo milênio**

A compreensão dos contornos conferidos à educação integral no novo milênio passa pelas funções que o Estado tem assumido, ou melhor, deixado de assumir, em relação às políticas sociais, ao menos em seu sentido estrito.

Isso porque o entendemos na concepção de Gramsci, que fixa para o Estado dois níveis superestruturais: “a sociedade civil”, definida como o conjunto de organismos “privados”; e a “sociedade política”, o Estado em sentido estrito, de forma que ambos correspondem, de um lado, à função<sup>1</sup> de hegemonia<sup>2</sup> que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e de outro, ao comando exercido através do Estado e do governo (CARNOY, 1994). O Estado é, assim, formado pela:

---

<sup>1</sup>Nessa função, o Estado é Educador (CARNOY, 1994).

<sup>2</sup>É preciso considerar que a hegemonia se dá no âmbito da direção e do domínio, uma vez que a classe é dominante em ambos os níveis, no que diz respeito aos aliados e aos dominados, respectivamente. Importante salientar a figura dos intelectuais nesse processo, visto que possuem a função de hegemonia, de organização (GRAMSCI, 1994).

Sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado coerção”, formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência e execução das leis, mecanismos que se identificam com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial militar, ou seja, com o governo em sentido estrito; a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 2000, p. 35).

Dessa forma, o Estado representa, tanto o instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante, quanto uma força repressiva mantenedora da fraqueza e desorganização dos grupos subordinados (GRAMSCI, 1971 *apud* CARNOY, 1994) e a sociedade civil é entendida como uma dimensão do Estado, tendo nela lugar, as relações de poder, vale dizer, nunca de forma homogênea, sendo ela palco de luta de classes e contradições, não podendo ser compreendida fora das relações sociais que se expressam no mercado. Ela é um momento da superestrutura político ideológica, condicionada pela base material da sociedade, onde a luta de classes é empreendida (COUTINHO, 2000).

A partir dessa perspectiva, entendemos, a partir de Coutinho (2006), que as várias frações da burguesia brasileira já têm consciência da impossibilidade de recorrer à dominação sem hegemonia, esforçando-se na combinação da dominação com formas de direção hegemônica, a fim de obter um razoável grau de consenso dos governados.

No Brasil, temos o cenário de ajuste do capitalismo a partir dos anos 2000, o que constitui-se desdobramento das mudanças ocorridas no final do século anterior, especialmente a partir da crise mundial de acumulação do capital da década de 1970, quando, a partir das relações de poder e luta de classes, num processo de reordenamento do Estado conforme interesses do capital, houve o desmantelamento do Estado de bem-estar social e a consequente diminuição dos gastos sociais sob a vigência do Estado Neoliberal (CARDOSO, 2006; FRIGOTTO; 2003; PAULANI, 2006).

Nessa perspectiva, é necessário considerar o papel incisivo dos organismos financeiros internacionais no ajuste estrutural dos Estados à nova ordem econômica e política internacional, pois conforme Algebaile (2009), eles vêm atuando, não apenas controlando o pagamento da dívida externa, como também influenciando as ações a serem realizadas em diversos setores estatais, como o educacional. Evangelista, Marcondes e Shiroma (2007),

Frigotto (2003), bem como Shiroma, Garcia e Campos (2011), contribuem nesse debate, evidenciando, inclusive, que tais orientações não são assimiladas pelos países de forma mecânica, mas são alvo de disputas e negociações, conforme a correlação de forças que se estabelece na sociedade.

É preciso considerar, ainda, as especificidades com as quais operaram, nesse contexto, os países periféricos (tal como o Brasil), os quais, nesse processo, conforme Algebaile (2009), reforçaram a dependência em relação aos países centrais. Neves (2005) salienta que o aprofundamento do modelo neoliberal no Brasil, a partir dos anos 1980, se deu sob a vigência de um Estado Educador, num processo de redefinição de suas práticas, educando para o consenso, de acordo com os interesses do capital, tanto nacional quanto internacional, e estabelecendo uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar o projeto neoliberal de sociabilidade. Trata-se, segundo expressão cunhada pela autora, de uma Pedagogia da Hegemonia (NEVES E SANT'ANNA, 2005).

Mas, onde se situa a escola nesta configuração? O fato é que, conforme Gramsci (2001)<sup>3</sup> *apud* Neves e Sant'anna (2005), esta instituição é o mais importante dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, no bojo da qual as ações educativas se desenvolvem. E como essa instituição – a escola - vem se configurando? Quais funções sociais vem assumindo? Para Algebaile (2009), foi sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso<sup>4</sup> (FHC), entre 1995 e 2002, que uma política educacional neoliberal se delineou e possibilitou observar a ampliação das funções da escola às custas de ‘encurtamentos’ na educação e nas políticas sociais, movimento esse que caracterizou seu ‘robustecimento’, ou seja, a atribuição de mais tarefas e atividades à instituição escolar pública, em detrimento do trabalho com o conhecimento.

Nos anos que se seguem, o Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2003 no poder, reforçou-a de forma significativa, de forma que o governo adotou a política macroeconômica abertamente neoliberal, cooptando para essa política, importantes movimentos sociais ou neutralizando a sua maioria. Isso desarmou as resistências ao modo

---

<sup>3</sup>GRAMSCI, Antonio. V. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlo Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Orelha de Luiz Werneck Vianna. Quarta capa de Michael Löwy. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394 p.

<sup>4</sup>Embora o marco do neoliberalismo no Brasil ter se dado no governo de Fernando Collor de Mello (1990) (MARCONDES E SHIROMA, 2007), e as primeiras mudanças de peso terem se dado ainda no governo Itamar Franco (1992-1995) (PAULANI, 2006).

liberal-corporativo<sup>5</sup>, abrindo caminho para a consolidação da hegemonia neoliberal de forma maior e mais estável. A isso Gramsci chamou de “transformismo”, que corresponde à cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco de poder (COUTINHO, 2006).

Em relação à educação escolar nesse período, Motta (2005) discute sua mudança de foco a partir do novo marco de ajustes em âmbito superestrutural na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio. Trata-se das políticas de desenvolvimento do novo milênio (PDMs), engendradas pelos organismos internacionais no processo de crise do capitalismo, em finais da década de 1990.

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

É no contexto da mundialização do capitalismo e no processo de intensificação das mazelas sociais que a função social da educação é recolocada no centro das políticas de combate à pobreza e de desenvolvimento, tendo como protagonista a sociedade civil. Nessa perspectiva, as orientações do Banco Mundial, respaldadas por outros órgãos multilaterais, mantêm o foco na educação, sustentando a tese de gerar capital humano, de acordo com o eixo dos princípios da contrarreforma do Estado: flexibilidade, desregulamentação e descentralização. Na última virada do século, como visto, a fim de se realizar uma alegada consolidação de uma sociedade solidária, à educação foi atribuída outra função: a de gerar capital social para a consolidação de uma sociedade solidária às camadas mais pobres da população, compondo as orientações de estabilização política para o desenvolvimento sustentável (MOTTA, 2005, p. 285).

Para Motta (2012), tais políticas são engendradas visando à construção de uma relação aparentemente harmônica entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, a qual, no contexto de tais políticas, é alvo de um planejamento que visa sua consolidação como esfera dissociada do Estado e mais eficiente no atendimento das demandas sociais, além de espaço de harmonia solidária e livre associação voluntária dos indivíduos. É pelos aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil<sup>6</sup> – vista pelos neoliberais como um terceiro

---

<sup>5</sup> “[...] a proposta [...] representativa dos interesses da burguesia, que consiste em dismantelar o pouco que há de público nesse Estado em crise e, como consequência, confiar ao mercado a regulação dos problemas sociais e econômicos” (COUTINHO, 2006, p. 196).

<sup>6</sup>Coutinho (2006) e Fontes (2006) nos ajudam a compreender o conceito de sociedade civil delineado por Gramsci.

setor entre o Estado e o mercado e como um espaço de associação voluntária dos indivíduos – esse exercício de função educativa deve ser conduzido, passando ela a ser a única saída para as camadas mais pobres. Nesse sentido, para a autora, o papel da educação é enfatizado em duas dimensões:

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

Motta afirma que as atribuições da escola são ‘alargadas’, esvaziando a ação pedagógica de seu caráter político emancipatório. Percebemos a presença dessa nova dinâmica conferida à educação no processo de ajuste neoliberal - com base em um discurso de ‘sociedade solidária’ – ainda no projeto de educação do governo de Lula<sup>7</sup>, entre 2003 e 2011, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Referimo-nos, mais especificamente, a um momento em que personalidades e representantes de empresas brasileiras propuseram um ‘compromisso’ que teve a adesão do governo federal - o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, bastante presente em ‘compromissos’ da sociedade civil para com a educação pública.

É nesse contexto de mudanças estruturais alicerçadas em um trabalho da sociedade civil, que a educação escolar passa a pautar propostas de ampliação da jornada no Brasil; e é com a consolidação do ‘Movimento Todos pela Educação’, responsável pelo ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, que a oportunidade de mercado para a ampliação da jornada escolar se confirmou, por meio de organizações não governamentais. Em outras palavras, a partir dessa ideia de “todos pela educação” numa sociedade solidária, políticas e propostas de ampliação da jornada escolar têm apresentado seus contornos, escondidas na ideia de ‘educação integral’. Entre elas, destacamos o Programa Mais Educação

---

<sup>7</sup>Apesar do esforço do empresariado, desde os anos 1990, para a produção da nova sociabilidade adequada aos interesses do capital, articulando o discurso da eficácia empresarial ao da justiça social (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011).

(PME), iniciativa federal na direção da educação integral em tempo integral, cuja implantação e implementação deu-se, no país, durante os anos de 2008 a 2016. Tal programa constituiu-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Mas, como veremos no tópico a seguir, importantes intelectuais orgânicos do capital forjaram a concepção de tal programa.

### **Educação integral no novo milênio: adequação às des(funções) do Estado**

Ainda nos anos 2000, já num momento de balanço em relação às consequências do neoliberalismo, uma concepção de educação integral é defendida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - organização da sociedade civil, sem fins lucrativos (OSCIP) que, conforme Silva (2017), atua no campo da educação como um aparelho privado de hegemonia do Itaú Unibanco Holding S.A, desde 1987.

Com foco na vulnerabilidade, o CENPEC vem se consolidando e engendrando reflexões sobre uma concepção de educação integral atrelada à proteção integral, a ser oferecida por meio da conjugação de esforços entre o Estado, as empresas e a sociedade civil, alertando quanto à insuficiência da escola para tanto. Explica Costa:

As parcerias entre esfera pública e privada são, portanto, fundamentais para que se ofereça educação integral associada à formação integral, dotada de sensibilidade para com o local, em oposição às políticas centradas apenas no Estado normativo e burocrático (COSTA, 2018, p. 408).

É a partir dessa concepção que a organização vem difundindo a temática junto ao poder público, ao empresariado e ao dito terceiro setor, com vistas à indução de políticas públicas de educação integral no contraturno escolar (COSTA, 2018), atuando, inclusive, conforme Maurício (2016), na elaboração de planos de educação integral de estados e municípios e na coordenação técnica de premiação bienal oferecida pela fundação Itaú Social, em parceria com o Unicef – Prêmio Itaú-Unicef, com diferentes enfoques, desde 1995 – entre eles, o da educação integral.

Em 2007, o Prêmio Itaú Unicef<sup>8</sup> considerou a parceria de organizações da sociedade civil com escolas públicas, fez alusão ao Movimento Todos pela Educação e a educação integral intersetorial continuou norteando a concepção educativa do CENPEC, que

---

<sup>8</sup>Parte integrante do Programa Educação & Participação, uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo coordenado pelo CENPEC (COSTA, 2018).

associa educação integral a proteção integral, a múltiplos espaços e atores educativos (SILVA, 2017).

Também a partir dessa perspectiva, Silva (2017) explica que a Associação Cidade Escola Aprendiz nasce da iniciativa de Gilberto Dimenstein, jornalista, membro do conselho editorial do jornal Folha de São Paulo e comentarista da Rádio CBN (SP) em 1998, abarcando uma perspectiva de escola a céu aberto para crianças e adolescentes de escolas públicas locais do bairro de Vila Madalena, em São Paulo.

É inicialmente com outra proposta que o Instituto Paulo Freire<sup>9</sup> também “abraçou a bandeira” da educação integral, quando de sua fundação, em 1992, atuando nas linhas de educação de jovens e adultos, educação cidadã e educação popular. Na década de 1990, no entanto, essa concepção foi se modificando e à escola são atribuídas outras funções, especialmente relacionadas à lógica participativa que a atrela à capacidade de organização da parte pauperizada da população, incorporando a ideia de “cidade educadora” (SILVA, 2017).

Em Santos (2010), temos que o conceito de Cidade Educadora foi cunhado no início da década de 1970 pela UNESCO e deriva do conceito de cidade educativa<sup>10</sup>. Sua proposta questiona a posição da escola enquanto instituição única de promoção da educação formal. O referido autor salienta que, a partir de 2001, uma série de cidades brasileiras passou a integrar a Associação Internacional das Cidades Educadoras, fazendo com que esse conceito começasse nortear a política pública de seus municípios.

É a partir dessa perspectiva que, no seio da Secretaria de Educação Básica (SEB)<sup>11</sup> e da Diretoria de Currículos e Educação Integral, foi instituído, por meio da Portaria n. 7, de 2007 (BRASIL, 2007b) o Programa Mais Educação (PME), posteriormente regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como uma iniciativa a ser implementada de forma intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, e financiado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

---

<sup>9</sup>O trabalho do Instituto volta-se para assessorias, consultorias, pesquisas, formação (presencial e distância), seja para organizações da sociedade civil, movimento sociais, entes federados, instituições públicas ou fundações de grandes empresas privadas.

<sup>10</sup>Para Santos (2010), este conceito foi veiculado por relatório realizado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida, em 1971, pela UNESCO. Para Silva (2013), o “*Relatório Faure*” possuía um caráter prescritivo para a política educacional dos países-membros das Nações Unidas (ONU): “educação permanente e cidade educativa”. Essa discussão ingressa no Brasil no final dos anos de 1970, principalmente pelas mãos de Paulo Freire e Moacir Gadotti.

<sup>11</sup>De 2011 a 2016.



repassado diretamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Constituiu-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007d), que foi lançado oficialmente no Brasil em 24 de abril de 2007, no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), dispondo de trinta ações, ampliadas posteriormente, e que dizem respeito à educação em seus diversos níveis e modalidades.

Por sua vez, o Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a), alicerça jurídico do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do qual o PME é uma das ações de apoio, dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em setembro de 2006, que, embora tenha sido apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, foi constituído por grupos empresariais (SAVIANI, 2009). Dentre as suas vinte e oito diretrizes estabelece, na sétima, o objetivo de “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007d).

Interessante notar que as publicações subsidiárias do PME lançadas em 2009, voltadas para sua conceituação, operacionalização e implementação foram produzidas pelo CENPEC, pela reunião de diversos setores da sociedade civil<sup>12</sup>; e ainda, elaborado com base nas experiências desenvolvidas pela organização não-governamental “Casa das Artes” em favelas da cidade do Rio de Janeiro, organização essa vencedora da premiação bienal Itaú-Unicef “Tempos e espaços para aprender” (2009) – organizado pelo Cenpec (SILVA, 2014).

No que tange aos critérios para adesão ao Programa e de prioridade dos alunos contemplados, o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014) indicava as escolas com menores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior participação dos estudantes no Programa Bolsa Família, assim como estudantes com problemas de aprendizagem, evasão, repetência e defasagem idade-ano. Posteriormente, a resolução n. 2, de 2016 (BRASIL, 2016) dispôs a adesão ao PDDE em fases, sendo que a primeira englobava escolas com menor rendimento na Prova Brasil.

A educação integral em tempo integral presente no PME apresentava-se com um cunho “focal” e foi ainda expressa no Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) como

---

<sup>12</sup>Como gestores municipais, estaduais e federais, representantes da União nacional dos dirigentes municipais de educação – Undime, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Cnte, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – Anfope, de Universidades e de Organizações não Governamentais.

“jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

Essas atividades deveriam ocorrer dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob sua orientação pedagógica, a partir dos “territórios educativos”, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, tais como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

A vertente do modelo de organização da ampliação da jornada escolar que tende a investir em mudanças no interior das instituições escolares, em condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral, é posta por Cavaliere (2009) como “escola de tempo integral”. Já aquela que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades preferencialmente fora do espaço escolar, é nomeada pela mesma autora de “aluno em tempo integral”.

Através da escola, mas não apenas nela, pretendia-se propiciar, no âmbito do PME, a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007c); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010).

Percebemos que o Programa associou uma concepção de educação integral à ideia de ampliação da jornada escolar, reconhecendo a importância da formação integral dos alunos. Mas trata-se de uma concepção associada à proteção social, função que extrapola a natureza primeira da escola, emprestando-lhe um caráter mais assistencial.

A formação, no caso do PME, a fim de contemplar os já citados objetivos, ainda associava a educação integral a um currículo que partisse da realidade da comunidade na qual a escola estivesse inserida, do entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades, valorizando a diversidade, relacionando os “saberes comunitários” e os “saberes escolares” (BRASIL, 2009d), o que revelava uma proposta de educação integral intercultural.

Nesse contexto, agentes educativos, como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio e agentes

culturais referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, tiveram espaço de atuação no PME, na forma de um trabalho voluntário<sup>13</sup> (BRASIL, 2009c).

É possível perceber, com Libâneo (2016), a proposta do PME como estratégia para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política; a menção de que o Estado divida com a sociedade e com as comunidades, as responsabilidades pela escola pública; a associação do uso da escola para controle político e social, secundarizando o processo de ensino aprendizagem, as questões de conteúdo e método; promovendo, assim, o desfiguramento do espaço escolar.

Em 2016, os recursos para a materialização do Programa foram deixando de ser repassados e, então, a pauta da ampliação da jornada escolar, que no PME encontrava-se “mascarada”, cedeu lugar ao escancaramento, num Programa instituído já após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em que a educação integral já não se configura como bandeira.

### **Considerações finais**

O breve percurso histórico delineado demonstra que a educação integral do novo milênio se difere das experiências do século anterior, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia nos anos 1950, sob idealização de Anísio Teixeira, e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desta feita no Rio Janeiro, já nos anos 1980, quando, sob inspiração do CECR, Darcy Ribeiro foi protagonista. Isso porque tais instituições tiveram a estrutura da escola como espaço fundamental para a materialização de uma educação integral.

A penetração do CENPEC no Ministério da Educação e a instituição do PME exemplifica as duas direções subjacentes ao processo de convencimento necessário no novo milênio, a partir dos ideais e valores relativos a uma educação consonante com a concepção de Estado interessante ao capital. Referimo-nos aos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias do Estado, de forma que este, por meio do PME, fortaleceu a direção delineada da educação integral indicada pelo referido organismo da sociedade civil. Isso se deu inclusive por meio de seu protagonismo na produção dos documentos norteadores

---

<sup>13</sup>Sob regência da lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

das práticas educativas relacionadas ao Programa, como também na incorporação, em documentos oficiais, da ideia da educação em tempo integral como sete horas, compreendo o período total que o aluno permanece na escola *ou sob sua responsabilidade*<sup>14</sup>, ou seja, em outros espaços, com outros sujeitos, aprendendo outros conhecimentos, para além daqueles sócio-historicamente constituídos como escolares, conforme o modelo delineado por Cavaliere (2009) como *aluno em tempo integral*.

Entendemos, a partir de Fontes (2006), que a imbricação da sociedade civil no Estado assegura que seus interesses dirigentes e dominantes sejam garantidos pela educação exercida pelo Estado Educador. É que é precisamente essa relação entre sociedade civil e o Estado que explica como, em todos os espaços sociais, a dominação se faz presente, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos.

No caso da educação integral, seres sociais solidários, capazes de contribuir para a coesão social e para uma sociedade mais harmônica. Uma sociedade na qual a colaboração possa substituir a ação do Estado no provimento de recursos humanos e estruturais para a promoção de uma educação integral. Trata-se de uma colaboração “necessária” para o trabalho com conhecimentos que a escola, enquanto “uma instituição falida e enfadonha”, supostamente já não pode mais oferecer. Nesse cenário, os saberes que circulam nas comunidades com maior situação de vulnerabilidade, em seus espaços educativos dotados de equipamentos sociais, e nas atividades providas por meio de parcerias com ONGs e empresas, conforme o PME, tornam-se significativos, em detrimento do conhecimento historicamente produzido pelos homens cuja função de transmissão às novas gerações é da escola.

Este cenário descortina uma educação integral capacitada, por meios de estratégias da “sociedade política” e da “sociedade civil”, a convencer as camadas populares a se deslumbrarem com uma escola de acolhimento em detrimento de uma escola de conhecimento, a fim de mantê-los coesos com os interesses do capital.

## Referências

[ALGEBAILLE, Eveline](#). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. 352p.

---

<sup>14</sup>É o caso da definição de educação em tempo integral prevista no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014b), este já no governo Dilma.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2015

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília, 2007d.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. 2013. Relatório de Pesquisa interinstitucional com UFG, UFMG, UFPA, UFPE, UFPR, UNIRIO. 130 p.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.25-66.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 4ed. Campinas (SP): Papirus, 1994

COSTA, R.. Ampliação da jornada escola e o terceiro setor: a atuação do CENPEC. *Educação e realidade*, v. 43, p. 401-414, 2018.

COUTINHO, C. N. Estado Brasileiro: gênese, crises e alternativas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.173-200.

EVANGELISTA, Olinda; MARCONDES, Maria Célia de; SHIROMA Eneida Oto. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: EVANGELISTA, Olinda; MARCONDES, Maria Célia de; OTO, Shiroma Eneida. *Política educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 53-86.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 201-240.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Educação e crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 3000.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Educação e crise do trabalho*: Perspectivas de final de século. 9ª. ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 260p.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1994.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Condições e interesses pela ampliação da jornada escolar no Brasil. *Educação e Cultura Contemporânea* (Online), v. 13, p. 84-100, 2016.

MOTTA, Vania. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, educação e saúde*, v. 6, p. 549-571, 2009.

MOTTA, Vania. *Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. 310p.

NEVES, L. M. W.; SANTANNA, R. S. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005, v. 1, p. 19-39.

PAULANI, Leda. Maria. O projeto Neoliberal para a sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Júlio César França. Lima; Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006, v. p. 67-107.

SANTOS, Tiago Luiz Alves dos. *Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ*. 2010b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010. Disponível em:<[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/thiago\\_luiz\\_alves\\_dos\\_santos.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/thiago_luiz_alves_dos_santos.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Projeto 20 anos do HISTEDBR. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, R.M.C; CAMPOS, R.F. Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stive; MAINARDES, Jeferson. *Políticas educacionais, questões e dilemas*. S.Paulo, Cortez editora, 2011 (p.222 – 247).  
em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463/445>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A predominância da vertente alunos em tempo integral nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. *Revista brasileira de educação*, v. 1, p. 1-20, 2017.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 mar. 2015.