

# AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO DA “QUESTÃO SOCIAL”

## EXPANDING THE SCHOOL JOURNEY AND ADMINISTRATION OF THE “SOCIAL ISSUE”

Saraa César Mól<sup>1</sup>  
Ana Luiza Avelar de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo tem o objetivo de fazer um debate teórico a partir de fontes primárias e secundárias de pesquisa, sobre a ampliação da jornada escolar, compreendendo-a a partir da dinâmica do capital internacional e a partir da posição dependente do Brasil nesse contexto. Objetivamos compreender a relação da ampliação da jornada escolar no Brasil, nos anos 2000, com a administração da “questão social”, tal como previsto por organismos internacionais no contexto das Políticas de Desenvolvimento do Milênio. Acreditamos que a ampliação da jornada escolar possui, nesse período, uma função social de acobertamento de conflitos de classe, a partir de uma perspectiva de educação que visa conformar as massas para a nova sociabilidade burguesa.

**Palavras-chave:** questão social; ampliação da jornada escolar; políticas de desenvolvimento do milênio.

### Abstract

The article aims to make a theoretical debate from primary and secondary sources of research, on the expansion of the school day, understanding it from the dynamics of international capital and from the dependent position of Brazil in this context. We aim to understand the relationship of the extension of the school day in Brazil, in the 2000s, with the administration of the “social question”, as foreseen by international organizations in the context of the Millennium Development Policies. We believe

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFV, mestre em Educação pela UFSJ, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, integrante do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO. E-mail: saraa\_mol@ymail.com

<sup>2</sup> Assistente social, mestre em Serviço Social pela UFJF, doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ, professora assistente da Faculdade de Serviço Social da UFJF. E-mail: analuiza\_avelar@yahoo.com.br

that the expansion of the school day has, in this period, a social function of covering up class conflicts, from an educational perspective that aims to conform the masses to the new bourgeois sociability.

**Keywords:** social issue; expansion of the school day; millennium development policies.

## **Introdução**

A ampliação da jornada escolar no Brasil foi alvo de experiências desde o século XX e ainda naquele século adquire sustentabilidade legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL 1996). Esta plausibilidade é reafirmada no século XXI por uma série de normatizações que retomam a ampliação da jornada escolar. No contexto do impacto das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais aplicadas à escola desde o final do século XX, visando o alívio da pobreza nos países de capitalismo dependente, tem sido forjada uma concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, a partir da contribuição de uma sociedade civil supostamente solidária. E nesse bojo várias têm sido as iniciativas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Isso tem se desenrolado exatamente numa fase do capitalismo em que novas estratégias vêm sendo elaboradas, com vistas à administração da “questão social”.

Destacamos, no âmbito de organismos internacionais, as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs) e, entendendo a posição subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho, no contexto do capitalismo dependente, ressaltamos a forma como o Estado vem agindo como educador (NEVES, 2005), com vistas a conformar, não sem contradições, a nova sociabilidade forjada a partir de tais orientações.

Nesse sentido, objetivamos compreender a relação da ampliação da jornada escolar no Brasil na primeira década dos anos 2000, prosseguindo até 2014<sup>3</sup>, com a administração da “questão social”, tal como prevista por organismos internacionais no contexto das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs).

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Empreendemos um estudo sobre o contexto da crise do neoliberalismo no final do século e das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs) como estratégia de controle da “questão social”. Motta

---

<sup>3</sup>Tendo em vista a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 2014.

(2012), Ianamoto (2006) e Netto (2001) foram essenciais nesse sentido.

Quando falamos em ampliação da jornada escolar não podemos deixar de levar em consideração o ordenamento legal brasileiro que envolve essa questão, tais como: a LDBEN - Lei 9.394/96; Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/ 2001; o Decreto Nº. 6.253, de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei 13.005, de 2014. Trabalhamos com autores que vêm contribuindo para as reflexões acerca das políticas de ampliação da jornada escolar/educação em tempo integral, como é o caso de Cavaliere (2002, 2009).

O primeiro tópico discute as novas necessidades de administração da “questão social” no novo milênio, enquanto o segundo engloba a ampliação da jornada escolar como administração da “questão social”. Então, trazemos algumas considerações sobre o estudo efetuado.

### **As novas necessidades de administração da “questão social” no novo milênio**

Este tópico busca contextualizar como vem se dando a administração da “questão social” a partir das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs), tendo em vista o controle da crise capitalista do final do século XX. Essa reflexão considera essas crises como inerente ao sistema, demandando sucessivas estratégias de controle a fim de manter o processo de acumulação do capital.

Para tal discussão partimos da concepção gramsciana de Estado, ao qual cabe parte da função de hegemonia, a fim de promover um conceito (burguês) único de realidade, que possui papel importante na reprodução das relações de produção (CARNOY, 1994). Nesse sentido:

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2000, p. 20, 21).

Assim, contrariamente ao sentido do Estado liberal, mais do que aparelho repressivo da burguesia, o Estado inclui a hegemonia da burguesia na superestrutura: “[...] o Estado é simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e

uma força repressiva (sociedade política), que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados” (p. 98). É uma extensão do aparelho hegemônico da classe dominante, impõe as leis burguesas como se houvesse apenas uma classe, uma sociedade (CARNOY, 1994).

Caminhando ainda com o mesmo autor, entendemos que o Estado, como instrumento de dominação burguesa, participa da luta pela consciência, uma vez que o desenvolvimento das forças de produção é insuficiente para o desenvolvimento burguês, daí a importância da hegemonia na arena da consciência. O autor explica que é por meio da revolução passiva que o poder do Estado e sua relação com as classes dominadas são constantemente reorganizados, com vistas à preservação da hegemonia da classe dominante e à exclusão das massas no exercício da influência sobre as instituições econômicas e políticas.

Essa compreensão é fundamental no estudo das estratégias para a administração da “questão social” no contexto da crise do neoliberalismo no final do século XX, tendo em vista o papel educador do Estado com vistas à conformação das massas à nova sociabilidade burguesa.

Motta (2012) apresenta o balanço do neoliberalismo e discute a ideologia das orientações dos organismos internacionais nas chamadas Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs), procurando, a partir disso, compreender o que está por trás do novo ideal de Estado.

Para Motta (2012) a promessa dos benefícios globais defendida e difundida pelo FMI por meio das medidas do Consenso de Washington não foi cumprida, não adveio da abertura comercial nos anos 1980-90 junto da hipertrofia do capital financeiro. Assim, o livre-mercado não ampliou a acumulação da riqueza, que continuou a se concentrar nos países de economia central. Apenas parte irrisória do excedente veio para os países de capitalismo dependente, vale dizer, nos períodos de expansão do capital, sendo ela praticamente nula nos períodos de crise. Inclusive nos países centrais, segundo a autora, o que houve foi a intensificação da polarização entre países e classes, o aumento da pobreza, do desemprego e da precarização do trabalho.

Essa intensificação das mazelas sociais e as crescentes reações dos trabalhadores provocaram um quadro de tensão social e política em meados dos anos 1990. Isso gerou uma busca por novas alternativas políticas - conservadoras e reformistas, tanto por parte dos organismos multilaterais, quanto por setores social-democratas, partindo do argumento de que a pobreza acentuada ameaça a coesão social e põe em risco as bases da governabilidade (MOTTA, 2012).

Essas políticas são permeadas por uma concepção harmônica entre Estado, mercado e

sociedade civil. Trata-se do projeto da Terceira Via, que para Lima e Martins (2005) tem como utopia a promessa liberal de realização dos homens conforme as leis do mercado, buscando refinar o neoliberalismo. Seu programa é direcionado às forças de centro-esquerda que alçaram ou pretendem alçar o poder nos anos finais do século XX.

É preciso contextualizar, contudo, a posição dos países de capitalismo dependente, como o Brasil, em relação às orientações dos organismos internacionais. Motta (2012) afirma que a posição de subordinação desses países aos países centrais confere àqueles apenas sua submissão às condições exigidas pelas políticas econômicas, além de administrar a pobreza crescente, esvaindo-se a ideia de desenvolvimento. As alternativas a esses países são restritas a:

1) reverter a gigante reserva de trabalhadores em atrativo de mercado para inserir-se no quadro das relações seletivas apresentando-se como um mercado interno potencial, seja para a “superexploração da força de trabalho”, seja enquanto mercado de consumo popular<sup>4</sup>; 2) aceitar o destino de ser um “peso morto” e administrar a pobreza, seguindo as orientações dos organismos multilaterais e utilizando-se das parcas doações dos países ricos (MOTTA, 2012, p. 39).

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

Trata-se da administração da “questão social”. Segundo Iamamoto (2006), a “questão social” está intrinsecamente vinculada à organização da sociedade capitalista, a qual acirra as relações de desigualdade, miséria e pobreza, pois a produção social é cada vez mais coletiva, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se monopolizada por uma parte da sociedade, expressando disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, atingindo a vida dos sujeitos numa luta pela cidadania e no embate pelo respeito aos direitos políticos, sociais,

---

<sup>4</sup> Isso porque as transformações tecnológicas econômicas e políticas, a hipótese do “fordismo periférico” é insustentável. Com o salto de produtividade de trabalho na indústria, EUA, União Europeia e Japão passaram a se interessar por relações seletivas, fonte de mercado, dispensando concorrentes industriais de primeira linha (MOTTA, 2012, *apud* CHESNAIS, 1996).

civis e humanos.

Segundo Netto (2001), o termo surge no pensamento conservador no primeiro terço do século XIX, para dar conta do fenômeno do pauperismo absoluto massivo da população trabalhadora. De acordo com Iamamoto (2007), ela foi tratada do ponto de vista da classe dominante como uma ameaça que a luta de classes representava a ordem instituída. Dessa forma, para o pensamento conservador a “questão social” vai sendo naturalizada e convertida em objeto de ação de ação moralizadora (NETTO, 2001).

Ainda segundo o autor, a partir da análise marxiana da “lei geral da acumulação capitalista”, Marx constata que a precisão da dinâmica da “questão social” é um complexo muito mais amplo e irreduzível à sua manifestação imediata como pauperismo. Para Marx “a “questão social” está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho – a exploração” (NETTO, 2001. p. 45).

Sua estrutura tem três pilares centrais: em primeiro lugar, podemos afirmar que a “questão social” propriamente dita remete à relação capital/trabalho (exploração), seja vinculada diretamente com o trabalho assalariado ou com o “não trabalho”; em segundo, que o atendimento da “questão social” vincula-se diretamente àqueles problemas e grupos sociais que podem colocar em xeque a ordem socialmente estabelecida (preocupação com a coesão social); e, finalmente, que ela é expressão das manifestações das desigualdades e antagonismos ancorados nas contradições próprias da sociedade capitalista (PASTORINI, 2004, p. 114).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, passando por seus períodos cíclicos de crises, as mudanças que se processam na sociedade, fazem com que haja mudanças também nas expressões da questão social e na forma como o Estado a responde.

*A hipótese é que na raiz da “questão social” na atualidade, encontram-se as políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira e do grande capital produtivo – das instituições e mercados financeiros e empresas multinacionais, enquanto forças que capturam o Estado, as empresas nacionais e o conjunto das classes e grupos sociais, que passam a assumir os ônus das chamadas “exigências dos mercados”. Existe uma estreita relação entre a responsabilidade dos governos, nos campos monetário e financeiro, e a liberdade dada aos movimentos do capital transnacional para atuar, no país, sem regulamentações e controles, transferindo lucros e salários oriundos da produção para se valorizarem na esfera financeira. Esse processo redimensiona a “questão social” na cena contemporânea, radicalizando as suas múltiplas manifestações (IAMAMOTO, 2009(b), p. 31).*

Assim, a questão social na atualidade é vista como um processo de “criminalização”, que envolve as classes subalternas, retornando a concepção de “classe perigosa” e não mais a de “classe trabalhadora”, podendo vir a ser reprimida e excluída. Dessa forma, a questão social

volta a ser tratada como caso de polícia, ao invés de uma ação do Estado, no que diz respeito às necessidades básicas da classe subalterna.

Segundo Iamamoto (2002) são quatro os aspectos que atribuem novas mediações históricas à produção da questão social na cena contemporânea. O primeiro aspecto refere-se a lógica de acumulação do sistema, que provoca crises que se eclodem no mundo, gerando recessão. Sendo consequência da mesma a volatilidade do crescimento que redundando em maior concentração de renda, aumento da pobreza, que atinge os recônditos mais sagrados do capitalismo mundial, não apenas as periferias dos centros mundiais.

Já o segundo aspecto refere-se a “acumulação flexível”, que afeta a divisão social e técnica do trabalho, atingindo o conjunto de todos os trabalhadores, inclusive o do Assistente Social. Como terceiro aspecto Iamamoto (2002) considera a privatização do público, com um Estado cada vez mais comprometido com os interesses econômicos e políticos dominantes nos cenários, tanto nacional quanto internacional.

A autora assinala como quarto aspecto o apelo a caridade e o individualismo. Para a autora “a debilitação das redes de sociabilidade e a sua subordinação às leis mercantis estimula atitudes e condutas centradas no indivíduo isolado, em que cada um “é livre” para assumir os riscos, as opções e responsabilidades por atos em uma sociedade de desiguais” (IANAMOTO, 2002, p. 30)

Em suma, os tratamentos assumidos pela questão social, possuem características clientelistas, onde os serviços prestados aos trabalhadores são vistos como benefícios e favores, e não como direitos dos mesmos.

Essa forma de caracterizar direitos como benefícios e transferir a responsabilidade da execução de políticas sociais do Estado para setores do mercado, quando rentáveis, e da sociedade civil é característica do contexto do neoliberalismo, no qual ocorre, além da minimização da presença do Estado nas políticas sociais, (em que este é submetido cada vez mais aos interesses políticos e econômicos dominantes), estas ficam cada vez mais “focalizadas, descentralizadas e privatizadas”, presenciando a destituição dos serviços sociais públicos, em consequência da desresponsabilização do Estado, caracterizando o discurso difundido pelo neoliberalismo, que tem a “espantosa façanha de atribuir título de modernidade ao que há de mais conservador e atrasado na sociedade brasileira”: fazer do interesse privado a medida de todas as coisas, obstruindo a esfera pública, a dimensão ética da vida social pela recusa das responsabilidades e obrigações sociais do Estado (IANAMOTO, 2006, p. 37).

A partir de nossas pesquisas identificamos uma estratégia do capital para a administração da “questão social” no Brasil no contexto das políticas educacionais no novo milênio. Trata-se da ampliação da jornada escolar como estratégia de controle das “classes perigosas”.

### **A ampliação da jornada escolar como administração da “questão social”**

Partindo da referida concepção gramsciana de Estado, é importante situar onde se situa a escola nesta configuração. O fato é que, conforme Gramsci (2001)<sup>5</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. Nesse sentido, podemos perceber sucessivos ajustes em sua função social, tendo em vista seu papel estratégico para a conformação das massas à sociabilidade burguesa.

É nessa ótica que procuramos compreender a ampliação da jornada escolar no Brasil no contexto do novo milênio. A que necessidades políticas, econômicas e sociais ela busca atender? Como através desse projeto o Estado busca convencer as massas e, ao mesmo tempo, sem abdicar de dimensões coercitivas?

Cavaliere adverte para o fato de que em cada circunstância histórica, o tempo de escola está em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Assim, alterar, reduzir ou ampliar o tempo de escola envolve implicações político-culturais de grande alcance. Tais forças são possuidoras de diversas naturezas, como o tipo de cultura familiar predominante, a visão sobre a formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho. Algumas se relacionam ao bem-estar das crianças, outras, às necessidades do Estado e da sociedade e outras, à rotina e ao conforto dos adultos (pais ou professores). O tempo escolar, assim, assume uma dimensão cultural, não devendo ser tratado de forma meramente administrativa ou organizacional (CAVALIERE, 2002).

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 identificada por Cavaliere (2009) como

---

<sup>5</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.

“escola de tempo integral”. Já aquela que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades preferencialmente fora do espaço escolar, é nomeada por ela de “aluno em tempo integral”. As propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são próprias, mas trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido (CAVALIERE, 2013). O que estaria, então, por trás desse papel “ativo” atribuído à sociedade civil no provimento de espaços educativos?

No plano normativo, o aumento do tempo escolar adquire relevância no cenário educacional brasileiro no final do século XX e, nesse contexto destacamos o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para além de quatro horas diárias, entretendo, no parágrafo 2º, que, a critério dos sistemas de ensino, o Ensino Fundamental seja ministrado em tempo integral. Ao prever, no art. 87, a conjugação de esforços para a progressão das redes escolares públicas urbanas deste nível de ensino para o regime de escolas de tempo integral, a lei dá indícios de que essa instituição seja o *locus* das atividades de jornada ampliada.

Também é importante destacar a lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010. Sobre a Educação Infantil, ele prevê, no objetivo n. 18, a adoção progressiva do atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos. Como objetivos e metas para o Ensino Fundamental aponta: “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). O referido plano ainda prevê uma ampliação da jornada escolar que englobe atividades como práticas de esportes e atividades artísticas, no entanto, posta como estratégia para resolução de problemas sociais e educacionais.

A educação em tempo integral, também referente ao mínimo de sete horas diárias, desta vez, de permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007b), tem seu raio de ação, no que tange aos níveis da Educação Básica, totalmente ampliado com a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c) que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Trata-se do financiamento do tempo integral para todos os níveis desta etapa da educação. Podemos destacar que, na medida em que o Decreto n. 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007b) não restringe o tempo integral a atividades na escola, deixa subtendido que atividades

fora da escola, no contexto da ampliação da jornada, também sejam escolares e alvo do financiamento em questão.

A ampliação da jornada escolar teve destaque com o Programa Mais Educação (PME), iniciativa federal ocorrida no Brasil durante os anos de 2008 a 2016 e que, a partir de 2010 transfigurou-se numa proposta de educação integral em tempo integral.

Nesse sentido, instituído pela Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007e) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), a proposta do PME considera que a integralidade da formação do ser humano também tem relação com o acesso a atividades protagonizadas por outros sujeitos, que não são professores; em outros espaços, além da escola; e por meio de parcerias com instituições públicas ou privadas, “atendendo” prioritariamente alunos com baixo desempenho educacional e em situação de vulnerabilidade.

É como uma concepção contemporânea de educação integral que Coelho (2014) identifica a proposta educativa do PME, pois, nesse sentido ela:

[...] é entendida num espectro amplo, que inclui uma maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade, o território em que habitam e sugere que essas instituições se abram para o seu entorno, no sentido de assumir funções para além das estritamente pedagógicas. Em outras palavras, funções sociais que, ao extrapolar essa sua natureza primeira, emprestam-lhe um caráter mais assistencial, de **proteção social**. [...]. (COELHO, 2014, p. 187, grifos nossos).

A ampliação da jornada escolar continua a ser objeto dos planos para a educação brasileira, já que também em 2007 é incorporado a uma das diretrizes do alicerce jurídico do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup> (PDE), sobre o qual teve grande influência o Movimento Todos pela Educação, lançado em setembro de 2006 e que, embora tenha sido apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, foi constituído por grupos empresariais (SAVIANI, 2009). Trata-se do Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a) - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ao pretender “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007a), dá indícios de que a ampliação da jornada não está atrelada, obrigatoriamente, ao interior da escola.

Prosseguindo na apresentação dos aspectos normativos subjacentes à ampliação da jornada escolar no Brasil, precisamos nos reportar ao momento em uma das vinte metas do mais recente PNE prevê o oferecimento da “educação em tempo integral” (BRASIL, 2014). Essa expressão é inédita em relação ao plano anterior, e, embora alie a expectativa desta oferta a toda

a Educação Básica, não pretende contemplar, até 2024, todas as escolas e todos os alunos deste nível de ensino. Estruturada numa perspectiva em que os espaços dessa educação podem mesclar-se entre a escola e o extraescolar, e em que as atividades integrantes dos tempos podem ser oriundas de entidades que não a escola, a meta reitera a possibilidade levantada no “compromisso” do decreto anterior.

Nos referimos à lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou PNE com vigência entre 2014 e 2024. No que tange à Educação Infantil a lei, na estratégia 1.17, apresenta a estratégia<sup>ii</sup> de “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” (BRASIL, 2014). O referido PNE destina a sexta meta especificamente para a educação em tempo integral e, pelo exposto, com ela pretende: “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” (BRASIL, 2014).

Sobre os espaços, as estratégias indicam tanto ao investimento no interior das escolas, quanto o fomento à articulação da escola com outros espaços educativos. Mas destacamos que, por privilegiar o investimento prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, segue o viés assistencial do plano anterior.

Silva identifica uma sintonia entre as formulações do Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais voltas para o alívio da pobreza e a educação integral em tempo integral forjada no PME.

O que está em jogo para o BM é a manutenção do seu papel especializado, qual seja, gerar dividendos a partir do endividamento dos países dependentes que apresentam índices elevados de pobreza e ao mesmo tempo, pedagogicamente, estabelecer estratégias educacionais que difundam uma cultura da divisão de responsabilidades entre governos e organismos da sociedade civil na oferta do direito à educação (SILVA, 2018, p. 1628).

No contexto do novo milênio percebemos que o amparo legal da ampliação da jornada escolar/educação em tempo integral ancora a concepção de educação integral do referido programa e tem como base uma sociedade harmônica, capaz de se solidarizar com os alunos situados em vulnerabilidade.

Entendemos que essas premissas encontram-se em conformidade com as orientações das Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs) para a educação nos países de capitalismo dependente. Para Motta (2012), essas políticas são engendradas visando a

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

Nesse sentido, Motta afiança que as atribuições da escola são ‘alargadas’ e a ação pedagógica é restringida em seu caráter político, podemos dizer, num sentido emancipatório. É a esse objetivo que entendemos estarem a serviço as competências necessárias ao desenvolvimento no contexto do novo milênio.

### **Considerações finais**

Esse estudo partiu do pressuposto de que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, vêm respondendo aos interesses dos organismos internacionais, que imprimem uma nova tônica no bojo do novo milênio, tendo em vista as novas necessidades do capitalismo no bojo da crise do final do século.

A função social da escola é reconfigurada, com vistas à forjar o conformismo. Compreendemos que as políticas de ampliação da jornada escolar contemporâneas, bem como

---

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

seus aportes normativos, têm associado o aumento de permanência do aluno na escola (ou sob sua responsabilidade), à proteção social e ao desempenho escolar, incitando a divisão de tarefas entre escola e sociedade para tal, desfigurando esta instituição de seu aspecto de formativo pedagógico a partir de conhecimentos sociohistoricamente construído.

Entendemos que a ampliação da jornada escolar tem buscado responder a demandas do capitalismo relacionadas à contenção da pobreza, controlando politicamente as massas com vistas a adequá-las à sociabilidade burguesa, tendo em vista a manutenção da coesão social e a administração da “questão social”.

Assim, para a diminuição da pobreza, do desemprego, das desigualdades sociais, dimensões da “questão social”, é convocada a sociedade civil, apresentada como harmônica, o que possibilita investimento privado e expansão do processo de acumulação.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em:

20 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em> 30 mar. 2019.

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 2007d. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 abr. 2014

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. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007c. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2019.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 225-242.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.v. 1, p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

GRAMSCI, Antonio. V.3. *Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ:Civilização Brasileira, 2000.

IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do Assistente Social na Atualidade. In: CFESS. **Atribuições Privativas do (a) Assistente Social em Questão**. Brasília:CFESS, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, K. R. Sç MARTINS, A. S.; A Nova Pedagogia da Hegemonia: Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.). **A Nova Pedagogia da**

**Hegemonia:** Estratégias do Capital para Educar o Consenso. 1ed.SÃO PAULO: XAMÃ,  
2005, v. 1, p. 43-68

---

<sup>i</sup> Tal plano 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. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. 2016.

<sup>ii</sup> Referente à meta 1, a saber: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a).