

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Evaldo de Assis Moreira

O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na
rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2012–2020)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Evaldo de Assis Moreira

O Programa Ensino Integral – PEI como Política de Expansão de Jornada Escolar na
Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo (2012-2020)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação: História, Política, Sociedade,
sob a orientação do Profº Dr. Daniel
Ferraz Chiozzini.

São Paulo

2021

Evaldo de Assis Moreira

O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2012–2020)

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade.

Aprovado em: ____/ ____/ ____

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 170072/2018-7.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – Finance Code 170072/2018-7.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo ao professor orientador Dr. Daniel Chiozzini, pela compreensão acerca dos obstáculos que inesperadamente atravessam nossa vida no decurso da pesquisa, também pela atenção e, ainda, pela prontidão nos encaminhamentos deste estudo. Quero ressaltar aqui minha admiração e respeito por se dedicar aos estudos em defesa da escola e da educação públicas.

Aos professores Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Mauro Castilho, pela crítica e direcionamento apontados na qualificação. Muito obrigado mais que especial!

A minha amiga Josefa, que dividiu comigo as dificuldades de pesquisa, muito obrigado pela paciência e pelo carinho. Agradeço sua leitura crítica.

Agradeço aos amigos de muitas risadas e cervejas, pelas impressões críticas e outras sensíveis que muito trocamos acerca da escola, da educação, da política, da vida e da arte. Léo e Zuca, estamos juntos!!

À família Rosário, agradeço, em especial, à minha fonte inspiradora, que já partiu, Dona Arminda, que com sua força ancestral impactou para sempre minha vida. Agradeço a compreensão de todos pelas minhas ausências. Aos meus irmãos, Adauto e Celi, por não ter sido possível, por vezes, estar mais perto, e aos meus sobrinhos queridos Michelle e William. Amo vocês!!

Tenho muito a agradecer à escola pública, aos profissionais da educação, que estão no chão da escola dando sentido à vida de muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos. A escola mudou a minha vida! Dedico este estudo aos professores da escola pública.

Ao Carlos, meu parceiro que chegou neste finalzinho do segundo tempo trazendo alegria, leveza e revigoramento. Muito obrigado!!

À minha sobrinha neta Anne Beatriz, que trouxe, há três anos: luz, energia e vida renovada à família!!

**“a história da sociedade até aos nossos
dias é a história da luta de classes”**

Karl Marx

RESUMO

Esta pesquisa objetiva examinar a política de educação integral da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a qual se encontra em implementação desde 2012, por meio do Programa Ensino Integral (PEI). A tese investigou como esse programa se vincula a um movimento de integração do Brasil ao processo de internacionalização da educação, que tem como características fundamentais melhorar prioritariamente os índices educacionais e diminuir as desigualdades, sobretudo por meio de programas de expansão de jornada escolar. O estudo dialoga, inicialmente, com experiências históricas que buscaram desenvolver a educação integral, sinalizando suas potencialidades e limites. Na sequência, retoma as políticas de indução para a Educação Integral, institucionalizadas pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007, que criou o Programa Mais Educação (PME), incrementando os programas de expansão da jornada escolar pelas redes públicas de ensino em todo o Brasil. A investigação identificou aproximações entre as propostas pedagógicas dos dois Programas mencionados e os pressupostos da Teoria do Capital Humano. Além disso, no caso paulista, também foi possível perceber um desenho pedagógico e um itinerário formativo vinculados a interesses empresariais, expressos por meio da participação de organizações da sociedade civil.

Palavras-chaves: educação integral; expansão de jornada; Mais Educação; Programa Ensino integral; São Paulo.

ABSTRACT

This research aims to examine the policies of integral education at the public school system of the state of São Paulo, implemented since 2012 using “Programa Ensino Integral” (“Integral Education Program”, PEI). This thesis investigated how this program connects itself with a movement of integration of Brazil to the process of internationalization of education, which has as fundamental characteristics improving education indexes and decreasing inequalities, mainly as a result of programs of extension of the school day. Initially, this study engages with historical experiments that strived to develop integral education, signaling its potentials and limits. In the sequence, it returns to the inducing policies for Integral Education, institutionalized by the Interministerial Ordinance nº 17 of 2007, that created the “Programa Mais Educação” (“Program More Education”, PME), incrementing programs of extension of the school day in public schools throughout Brazil. The investigation identified similarities between the pedagogical proposal of both Programs with the premises of the Human Capital Theory and, regarding the state of São Paulo, of a pedagogical drawing and formative itinerary associated to business interests, expressed through the participation of organizations of the civil society.

Keywords: integral education; extension of the school day; Mais Educação; Programa Ensino integral; São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	70
Figura 2 – Vista geral dos espaços do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ..	72
Figura 3 – Evolução da matrícula na Educação Básica em Educação Integral no Brasil: 2010–2016	97
Figura 4 - Alíquotas da vinculação de recursos para a educação no Brasil ...	100
Figura 5 – Tipificação das modalidades de Educação Integral vinculadas ao PDDE	103
Figura 6 – Síntese dos principais documentos orientadores do Programa Mais Educação (PME)	114
Figura 7 – Destinação dos recursos do Programa Mais Educação – Conforme a categoria econômica	126
Figura 8 – Síntese dos macro campos do Programa Mais Educação	127
Figura 9 – Mandala dos Saberes – segundo o Programa Mais Educação	131
Figura 10 – Publicidade do lançamento do Programa para a Educação 2011	143
Figura 11 – Síntese das principais legislações – Programa Escola Integral no Estado de São Paulo.	149
Figura 12 – Síntese dos principais documentos orientadores do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo.	153
Figura 13 – Custo médio comparativo por modalidade de ensino na rede pública estadual de São Paulo – 2015	160
Figura 14 – Partes do documento Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)	166
Figura 15 – Fluxograma do Plano de Ação aplicado às escolas de ensino integral (PEI) da Rede Estadual de Ensino	167
Figura 16 – Descrição do Plano de Ação e dos Programas de Ação	168
Figura 17 – Modelo de Plano de Ação, segundo <i>Diretrizes do Programa Ensino Integral</i> (2014)	168
Figura 18 – Modelo de Programa de Ação, segundo <i>Diretrizes do Programa Ensino Integral</i> (2014)	169
Figura 19 – Referencial político – segundo a concepção pedagógica do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	171

Figura 20 – Síntese dos princípios do Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo	173
Figura 21 – Síntese das características principais dos eixos estruturantes da Proposta Pedagógica do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	175
Figura 22 - Modelo de atividade: Caderno do Gestor – Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo	176
Figura 23 – Modelo 1: Plano de Nivelamento – Instrumento de avaliação do Programa Ensino Integral na rede pública paulista.....	185
Figura 24 – Modelo 2: Guia de Aprendizagem – Instrumento de avaliação do Programa Ensino Integral na rede pública paulista.....	185
Figura 25 – Avaliação 360º: competências e macroindicadores para os profissionais que integram as escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo.....	187
Figura 26 – Evolução de matrícula na Educação Integral (São Paulo 2010–2018).....	193
Figura 27 - Escolas da rede estadual de ensino com Programa de Ensino integral (PEI). Diretoria de Ensino – Centro (2019).....	195
Figura 28- Quantidade de escolas do tipo PEI na capital paulista, de acordo com a Diretoria de Ensino da Educação e com o IPVS.....	198
Figura 29 – Resumo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).....	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de aparição, com base no Banco de Dados da Capes	28
Tabela 2 – Matrícula na Educação Básica por etapa/modalidade no Brasil: 2010–2016.....	96
Tabela 3 – Número de alunos matriculados na rede pública na Educação Integral por região em diferentes etapas da Educação Básica.....	98
Tabela 4 – Regiões no Brasil com Estados que mais se destacam em relação à Educação Integral.....	98
Tabela 5 – Desempenho do Ideb na rede pública (anos finais), por região – 2005–2019.....	123
Tabela 6 – Valor anual estimado por aluno (Fundeb–2011) para Ensino Integral	126
Tabela 7 – Evolução dos investimentos nos programas de expansão da jornada na rede pública estadual – segundo Lei Orçamentária do Estado de São Paulo (2018-2020).....	161
Tabela 8 – Percentual de participação do Estado de São Paulo em relação ao total de matrículas de Educação Integral (2017).....	192
Tabela 9 - Evolução do número de matrícula na Educação Integral em São Paulo (2010–2018).....	193
Tabela 10 – Distribuição por distrito da cidade de São Paulo por quantidade de matrículas Educação Integral.....	194

LISTA DE SIGLAS

Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa de Ensino Integral
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEE SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SGRH	Secretaria de Gestão e Recursos Humanos
Sinpeem	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	25
2. A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL	41
2.1 A edificação da educação burguesa no contexto da Revolução Francesa	41
2.2 O Projeto Republicano para a educação paulista – do fim do Império ao início da República: a disputa pela hegemonia política	48
2.3. Algumas experiências em Educação Integral com matizes políticas diferentes	55
2.3.1 A Educação Integral em São Paulo: uma experiência do Movimento Integralista (1932–1937)	56
2.3.2 A Educação Integral no Brasil: Anísio Teixeira e as Escolas-Parque (1950–1960)	60
2.3.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR): a ambientação e os precedentes político-socioculturais	63
2.3.2.2 A hora e a vez de “Liberdade” – um lugar político-social para Educação Integral	67
2.3.2.3 A intencionalidade nos espaços pedagógicos na concepção arquitetônica da Escola-Parque	69
2.3.2.4 Do rebatimento da experiência baiana à inviabilidade e invisibilidade da Educação Integral de Anísio Teixeira nas Escolas- Parque	73
2.4 O planejamento educacional de Brasília: a descaracterização da Escola-Parque e o seu apagamento pela historiografia da educação ...	77
2.5 A Escola Unitária e a formação integral de Gramsci e Marx na Escola-Parque de Anísio Teixeira: algumas aproximações	82
2.6 A Educação Integral na perspectiva anarquista	85
2.7 A experiência dos Ginásios Vocacionais	87

2.8 Educação Integral e itinerários formativos nas experiências de Educação Anarquista e dos Ginásios Vocacionais: algumas aproximações na perspectiva de Paulo Freire	91
3. O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – PANORAMA E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA JORNADA ESCOLAR	96
3.1 O Financiamento da educação no Brasil: o caso do Programa de Educação Integral como estratégias das políticas indutoras	99
3.1.1 O Financiamento da educação no Brasil	99
3.1.1.1 O financiamento da Educação Integral no Brasil.....	102
3.2 As Políticas de Focalização e a transição para as Políticas Indutoras	109
3.2.1 Os programas de Educação Integral como estratégias das Políticas Indutoras.....	109
3.2.2 As Políticas Indutoras: a centralização das ações e a desconcentração dos recursos	111
3.2.2.1 Política Indutora 1: Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007	111
3.2.2.2 Política Indutora 2: Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio	112
3.2.2.3 O Programa Mais Educação: seus condicionantes e determinantes de natureza político-educacional	112
3.2.2.3.1 Antecedentes e base legal do Programa Mais Educação ..	116
3.2.2.3.2 O PME como marco regulatório	117
3.2.2.3.3 O desenho curricular do PME: uma proposta de itinerário formativo	127
3.3 A descentralização das ações e a desconcentração dos recursos: novos contornos nas políticas de indução	132
4. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): IMPLANTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA	135
4.1 A educação em disputa: o lugar do Programa Ensino Integral (PEI) nos debates da Assembleia Legislativa de São Paulo	135

4.1.1 A educação em disputa: o lugar do Programa Ensino Integral (PEI) nos debates no Sindicato da Categoria dos Profissionais da Educação .	138
4.2 A gênese política e os marcos legais do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo	140
4.3 Antecessor ao PEI: o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI (2005)	144
4.4 Da adesão ao PEI	147
4.5 O Programa Ensino Integral (PEI): apresentação	148
4.5.1 Objetivos, justificativa e finalidades do Programa Ensino Integral (PEI)	154
4.5.2 Financiamento do PEI.....	160
4.6 A gestão da escola do tipo PEI como empresa.....	163
4.6.1 Instrumentos da gestão empresarial escolar	166
4.6.2 Bases político-conceituais do PEI.....	171
4.6.3 Modelo pedagógico do PEI: premissas conceituais.....	172
4.6.3.1 Juventude e protagonismo	177
4.6.4 A criação do Conselho Nacional de Juventude e da Secretaria Nacional de Juventude – CNJ/SNJ	178
4.6.4.1 O Estatuto da Juventude	180
4.6.5 Instrumentos de acompanhamento pedagógico	184
4.6.6 A Avaliação 360º.....	186
5. IMPLANTAÇÃO DO PEI NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	191
5.1 Os representantes da sociedade civil – novos parceiros dos programas educacionais de expansão da jornada	200
5.1.1: Do surgimento das ONGs ao envolvimento com as políticas de Estado.....	200
5.1.1.1 Todos pela Educação – Compromisso	202
5.1.1.2 Instituto de Cidadania Empresarial.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	218

APRESENTAÇÃO

Para buscar nexos entre as razões para a pesquisa e minha trajetória de vida considero relevante me apresentar a esta banca avaliadora. Este não é um memorial, trata-se tão somente de uma breve retrospectiva que visa recuperar os trajetos e itinerários que me constituem enquanto sujeito até aqui, a partir dos quais podemos compreender melhor minhas escolhas, dentre elas, este momento de vida acadêmica.

Sou Evaldo de Assis Moreira, nasci em 1966, filho mais novo de três irmãos. Minha mãe, Isaura, mineira de Ouro Fino, cidade localizada ao Sul do Estado de Minas Gerais, na divisa com São Paulo, migrou para a capital paulista juntamente com seus cinco irmãos e com meus avós. Os cinco filhos foram trabalhar como empregados domésticos, todos adolescentes. Minha mãe, com doze anos de idade foi ser babá para uma família rica no bairro do Morumbi.

Meu pai, Manoel, baiano da cidade de Itaberaba, localizada a 280 km de distância de Salvador, no Estado da Bahia, veio para São Paulo, segundo relatos de familiares, nos anos 1930, num caminhão de bananas, à procura de trabalho. A viagem foi feita com seu irmão mais velho, os dois ainda muito jovens, mas já adultos. Meu pai conseguiu vários empregos, como ajudante de pedreiro, carpinteiro, jardineiro, motorista, dentre outros, e foi numa situação de trabalho que ele e minha mãe se conheceram.

No início dos anos de 1960, um panfleto anunciava a venda de um loteamento na região de Vila Brasilândia, extremo norte da capital paulista, a 14 km do marco zero do centro da cidade, localizado na Praça da Sé. Meu pai, juntamente com seu irmão, decidiu comprar um dos terrenos, dividi-lo ao meio e construir suas casas, visto que ambos eram pedreiros e já estavam casados.

O alcoolismo e a violência familiar desde sempre se fizeram presentes em minha casa. Os demais quatro irmãos de minha mãe estabeleceram suas famílias próximas aos meus avós, na região do bairro do Jabaquara, zona sul da capital paulista. Minha mãe, distante de seus familiares, sofria com a violência que se agravava contra si e os filhos pequenos. Cresci vendo minha mãe ser espancada pelo meu pai. Por vezes, os vizinhos chamavam a polícia

e, de madrugada, éramos levados à delegacia, onde dormíamos num banco até que amanhecesse e pudéssemos voltar para casa. Por fim, o alcoolismo trouxe a debilidade da saúde e a morte do meu pai veio rápido.

Sancionada em 07 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340, conhecida como Maria da Penha, é uma necessidade histórica nos lares em que a violência provoca traumas e sofrimentos, sobretudo em crianças. Sua condição de desenvolvimento e de vulnerabilidade emocional é atingida e as consequências podem ser comprometedoras para a estrutura socioemocional. É salutar destacar, também a este respeito, a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, que lançou uma preocupação sobre o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, na perspectiva dos Direitos Humanos, e estabeleceu, também, responsabilizações.

O reconhecimento da importância das pautas sociais que apontam para a restauração das condições de vida dignas, bem como o suporte assistencial e jurídico de ampla cobertura psicossocial, no entanto, não existiam até pouco tempo atrás. Dessa forma, penso ser de grande valia recuperar esses dois marcos, representativos, dentre outros, de avanços em conquistas sociais recentes, os quais podem ser acessados por famílias que se encontram em algum grau de vulnerabilidade social na atualidade, a fim de que alcancem melhores condições, diferentemente daquelas em que eu cresci.

Em minha memória, é bastante latente o caminho que eu fazia para a escola. Curioso é que eu já percebia as mudanças das construções, do comércio, das casas, das ruas no trajeto entre minha casa e a escola. Minha casa era muito pobre, bastante parecida com as demais do bairro, e à medida que eu me dirigia à escola, que ficava a 1,5 km de distância, as mudanças eram perceptíveis. Casas bonitas e grandes, comércios e edificações se aglomeravam, as ruas se alargavam e a intensidade e o fluxo de pessoas nas ruas aumentava. O que, talvez, se traduziria, mais tarde, na minha escolha pelo curso de Geografia.

A escola, EEPSP Professor Antonio Luíz de Brito, era muito grande, mais de 20 salas de aula, talvez a única para grande parte da população daquele distrito da Vila Brasilândia. Fui matriculado na antiga 1ª série do 1º grau, em 1972, então com 6 anos de idade. Evidentemente era muito pequeno

para perceber a influência do regime civil-militar, no entanto, a disciplina rígida e a tensão presente o tempo todo dentro da escola eram frutos da austeridade do regime. Não me lembro de ter uma sensação de alegria, prazer ou frescor escolar. Pelo contrário, minhas lembranças dão conta de uma vida escolar sempre em tons de ameaças, advertências e silêncios sendo exigidos a todo instante.

O ano era 1971 e o presidente militar Emílio Garrastazu Médici promulgava, no dia 11 de agosto, a Lei nº 5.962/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em resumo, essa normativa definiu o Ensino Médio como profissionalizante e reorganizou o ensino em 1º grau e 2º grau. Dessa forma, o meu ingresso no sistema escolar ocorreu um ano após a nova LDB.

Também vale destacar, como consequência dessa reforma educacional, o fim do Exame de Admissão. Nos 40 anos de vigência desse corte de classe, o acesso à escola pública a partir do ensino primário foi um dos impeditivos legais mais cruéis com a população pobre deste país, em que pesem tantos outros impeditivos elitistas, que tornavam o acesso dos mais pobres à escola pública em nível secundário mais difícil. Ao mesmo tempo, convém ressaltar também, naquele momento histórico, a massificação da educação escolar.

A educação infantil naquela época era para pouquíssimas crianças. Em primeiro lugar porque não era obrigatória, o que passou a ocorrer apenas a partir da entrada em vigor da emenda constitucional nº 59, de 2009, que definiu a idade escolar obrigatória a partir dos 4 anos de idade; e, em segundo lugar, porque não havia muitas creches e unidades de pré-escola. A própria Educação Infantil estava em debate acerca de sua importância enquanto etapa escolar.

Até os 6 anos de idade, muitas vezes minha mãe me levava para o seu trabalho. Eram casas, apartamentos e escritórios para limpar na região do bairro de Higienópolis. Havia uma patroa em especial – Dona Cidinha – assim carinhosamente chamada pela minha mãe. Esta patroa não se importava com minha presença na casa, desde que me limitasse às dependências de serviço e à cozinha. Ela tinha um casal de filhos, gêmeos, com a mesma idade que a minha.

Era uma família muito rica, viajavam muito, e Sidnei e Lavínia, os filhos ricos, tinham inúmeras atrações, como brinquedos eletrônicos, livros e outras atividades, das quais eu também podia participar. Lembro que ficávamos sentados ao chão com muitos brinquedos no centro: de um lado, do lado da sala de estar, sobre o carpete, ficavam os dois irmãos, à frente, os brinquedos, e do outro lado, dentro da cozinha, sentado ao chão frio e limpo pela minha mãe, eu, brincando com eles.

Interagíamos, desde que os filhos da patroa ficassem do lado da sala e o filho da empregada do lado da cozinha. Evidentemente eu não percebia essa humilhação. Talvez minha mãe sim, porém suas condições objetivas não a favoreciam em absolutamente nada contra essa situação vexatória.

Dona Cidinha comprava todo o material escolar e uniforme dos três filhos da empregada. Frequentemente a patroa renovava os livros, brinquedos e roupas velhos ou usados e os doavam para os filhos da empregada.

Com certa frequência eu era exposto e estimulado pelos livros, brinquedos e brincadeiras que favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tanto que aprendi, ainda que rudimentarmente, a ler e a escrever antes de entrar na escola na 1ª série. Aliás, eu era o único aluno da sala já pré-alfabético mesmo sem ter frequentado a pré-escola.

Na escola, Dona Celina foi minha professora do 1º ao 4º ano. Era muito austera e pouco afável com todos da turma. Mulher branca, alta e magra, já de idade avançada. Sempre muito bem vestida, nos mantinha a todos à distância com seu olhar frio e indiferente. Seu perfume exagerado e cabelos extremamente perfumados eram sentidos por todos.

Lembro-me que fui o único aluno negro da sala por uns três anos mais ou menos. Seu olhar sobre mim era uma incógnita para mim. Por duas vezes, após o fim da aula, quando todos já haviam saído, Dona Celina, sem dizer nada, me entregava uma sacola com alimentos e roupas. Eu chegava em casa e dizia que a escola havia dado. Desconfiada, minha mãe compareceu à escola para saber do que se tratava e foi quando soube que não era uma ação da escola, mas sim da professora. Lembro-me de minha mãe se dirigindo à professora e interrogando-a se outros alunos também haviam recebido a tal sacola e se ela havia resolvido fazer caridade somente porque eu era negro.

Hoje sabemos que o motivo que levou a professora a decidir que somente eu, de toda a sala de aula, merecia sua ajuda. Racismo é a razão explícita nesta situação.

Cresci numa família festeira, alegre e de risada fácil. Nesse ambiente, fui me desenvolvendo em meio às festas que aconteciam frequentemente nas casas da família. Em todos os aniversários, a festa estava garantida. Muita comida boa, música e diversão. As risadas altas e escandalosas das minhas tias eram engraçadíssimas. Os bailes *blacks* e as músicas americanas em estilo Soul Music alternadas com Jorge Ben, Tim Maia e Sandra de Sá nos clubes e casas da vizinhança foram marcantes.

Em 1981, com 15 anos de idade, tive meu primeiro emprego como *office-boy*. O contato com a cidade, os arranha-céus, o frenético movimento dos carros e pessoas, o ritmo acelerado do centro da cidade me atraíam. Queria estar pelas ruas da cidade, conhecer os trajetos dos ônibus, os bairros, os lugares, enfim, explorar a cidade em minhas andanças de trabalho se tornou um fascínio. Lembro-me das reuniões de muitos *office-boys* pelos fliperamas que cresciam pela cidade, atraindo os jovens que se divertiam durante o horário de trabalho.

A opção entre trabalhar e estudar nunca foi um dilema para a classe trabalhadora. Desse modo, abandonei a escola após concluir a 8ª série para me preocupar em manter as condições de sobrevivência, ou seja, trabalhar. E assim ocorreu com meus irmãos também.

Durante os anos de 1980, vejo hoje que o mercado de trabalho absorvia rapidamente o jovem com o mínimo de escolarização. As exigências profissionais, tecnológicas e de formação se aprofundariam dez anos depois com a reestruturação produtiva que impeliu especializações, algum domínio tecnológico e escolaridade elevada. Desse modo, o jovem que via certa facilidade de colocação no mercado de trabalho nos anos de 1980 enfrentou o desemprego a partir dos anos de 1990.

Ainda sem muita consciência política, lembro-me de que, em 1988, trabalhando numa empresa de importação e exportação de fertilizantes e agrotóxicos, o chefe da sessão pediu aos cinco *office-boys* que evitassem a região do centro da cidade, pois havia muito perigo por lá. Dizia ele que

vândalos e marginais estavam depredando a cidade e que haveria muito tumulto. Anos depois fui saber que se tratava das manifestações pelas diretas já!

O avanço tecnológico ocorrido com o advento dos sistemas de informação, aliado ao acirramento da divisão social do trabalho, jogou milhares de trabalhadores para a informalidade e o desemprego. A década de 1990 é um marco social para entender as mudanças na estrutura produtiva no Brasil.

Já adulto e enfrentando as dificuldades de recolocação no mercado de trabalho, advindas dessa reestruturação produtiva, retornei para a escola a fim de terminar o ensino médio, obtendo, então, a escolaridade mínima exigida com esse processo que ocorria no mercado.

Em 1996, ano de reformulação da LDB, dada com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, ingressei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no curso de Geografia. É interessante pensar, hoje, que, reconhecendo a necessidade dos estudos para conseguir uma recolocação e melhores oportunidades de trabalho, estudar ainda é, talvez, a única, arrisco a dizer, alternativa eficaz que nos possibilita ou favorece outros horizontes, uma vez que ela permite ao sujeito aspirar outras perspectivas de vida. Essa potência transformadora só os estudos podem instar nos sujeitos. E assim foi comigo.

O curso de Geografia não foi uma escolha aleatória. Até aquele momento da minha vida a dimensão socioespacial havia se tornado, em mim, inspiradora e intrigante. Observar as diferenças, mudanças, estruturas, movimentos e nuances espaciais era algo que estava presente em mim desde a tenra idade. Conforme descrito anteriormente, quando criança eu já constatava que havia algo de intrigante na paisagem.

A turma pequena no período da manhã, eu como único negro, todos muito jovens e um ambiente estranho rapidamente aguçaram meu interesse no ambiente universitário. Ainda destoado dos demais colegas de turma devido à diferença de idade, fui me enturmando à distância. Os debates políticos e as discussões sobre estudos, pobreza, violência, oportunidades, direitos sociais, militância, papel da universidade e partidos políticos eram os que mais me

interessavam. Assim, além das próprias disciplinas do curso, eu encontrara nas reuniões do Centro Acadêmico um espaço potente de aprendizado.

Não demorou muito para que eu me integrasse aos coletivos e começasse a participar da luta política. Naquele momento, ano de 1996, surgia a consciência política. Dentre as lutas mais significativas, orgulho-me de ter participado das primeiras reuniões organizativas dos estudantes dos diversos cursos para a criação do cursinho popular da PUC-SP. Atuei como professor do cursinho popular por dois anos. Neste ano de 2020, Waldemar, um dos principais ativistas daquele movimento, faleceu, infelizmente, devido à covid-19.

Naquele momento, o principal obstáculo que enfrentávamos era o reitor Antonio Carlos Caruso Ronca, contrário à criação do cursinho popular. A alegação era a elevação dos custos operacionais. Ocupamos salas de aulas, fizemos manifestações por todo o *campus*. Panfletávamos divulgando o projeto nas escolas de inúmeras periferias da cidade, como da Vila Brasilândia, mas também em igrejas, estações de trens, etc. Até que o cursinho começou a funcionar aos sábados dentro do horário de aulas do *campus*.

Academicamente, 1997 foi marcante. No curso, a discussão em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia ganhou relevância e por esse tema me interessei particularmente, a ponto de realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a respeito dele, o qual teve como título: *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental*.

Já inclinado à pesquisa, desenvolvi, durante o curso, estimulado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), uma investigação sobre os temas que envolviam a chamada Agenda 21 e o meio ambiente.

A segunda fase de militância ocorreu quando iniciei a docência na escola pública. O ano era 2001 e a rede pública estadual contratava professores em formação, como era o meu caso. Com 33 aulas de Geografia, no período da tarde, na cidade de Embu das Artes, localizada a 24 km da capital paulista, começava minha jornada no magistério paulista. Nesse momento, a Apeoesp, sindicato dos professores da rede estadual paulista, foi marcante como reconhecimento da importância da luta organizada. Em 2004,

realizei novo ingresso na escola pública, desta vez na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

A militância organizada me proporcionou conhecer diferentes frentes de luta e atuar nelas, participando, por exemplo, do I Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2001, e da inauguração da Central Sindical e Popular (CSP/Conlutas), em 2004, movimento arregimentado majoritariamente pelo Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU). Este último, um instrumento de luta da classe trabalhadora frente ao recrudescimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e ao aparelhamento e recuo do Partido dos Trabalhadores (PT) na luta contra o capital.

Atuando ativamente na luta sindical e social, sendo diretor regional da Apeoesp, por duas gestões, bem como conselheiro regional do Sinpeem (sindicato de professores municipal), no ano de 2005 ingressei no curso de Mestrado, pela Universidade de São Paulo, no departamento de Geografia, na linha de pesquisa Ensino e Geografia, sob orientação da prof^a Dra. Léa Francesconi.

Em 2009, defendi o mestrado, intitulado: *Políticas públicas para a educação básica de jovens e adultos na Região Metropolitana de São Paulo - RMSP: o caso do ProJovem (2005-2007)*, sendo aprovado com mérito e com indicação para publicação da pesquisa pela professora da banca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Maria Clara Di Pierro.

De 2005 a 2009, participando organicamente de uma organização política, a Frente de Oposição Socialista (FOS), atuando na luta sindical, tanto na Apeoesp como no Sinpeem, lecionando, ao mesmo tempo, nas redes públicas de ensino estadual e municipal, além de estar cumprindo as atribuições acadêmicas ligadas à pesquisa do mestrado, entrei em colapso psicoemocional após o falecimento de minha mãe, em 2010. Fui diagnosticado com estafa emocional e com síndrome do pânico, ficando afastado, em tratamento psiquiátrico, até 2013.

Obtive alta médica e, em 2014, retornei as atividades, me desligando oficialmente, no entanto, das minhas funções nos dois sindicatos e nas demais obrigações políticas. Em 2015, exonerei o cargo de professor na rede estadual paulista e mantive o de professor na rede municipal, na qual fui designado para

a função de Assistente do Diretor de Escola, atividade que venho desempenhando nos últimos anos.

Apesar de ter sido combalido, tenho pensado sobre como, do ponto de vista da luta política, esta minha trajetória de vida pode ser lida e sobre como as minhas experiências convergem com minhas escolhas, inclusive acadêmicas. Assim, retomando esse percurso, penso, como Negro e pobre, em minha visão a respeito do papel da escola, em minha militância estudantil e depois sindical, no interesse pelas políticas públicas educacionais, no interesse pela Agenda 21 e pelo meio ambiente na pesquisa Pibic, no TCC discutindo os Parâmetros Curriculares que haviam acabado de ser instituídos, nos programas educacionais no mestrado e, neste momento, no doutorado, investigando a educação integral.

O que se evidencia nestes itinerários de vida é, com exceção do período afastado devido ao esgotamento psíquico levado à exaustão pela entrega completa na luta política, uma permanente inquietude pela vida social. O aprofundamento do interesse pela questão social, traduzido nesta pesquisa em Educação Integral, se explica, em parte, pela persistência em discutir o papel do Estado, leia-se, das políticas públicas.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é relativamente comum ter contato com colegas professores egressos dos cursos de formação de professores da PUC-SP. Além disso, também é sabido que alguns programas dessa universidade vêm se destacando e têm sido chamados a participar de debates, palestras, formações, seminários e até assessorias em educação, em diversos espaços e fóruns, além da própria Secretaria Municipal de Educação, para discutir a escola pública. No que diz respeito a essas participações, o programa Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), com sua solidez, tradição e relevância, figura entre os estudos pós-graduados de maior contribuição, sendo este um fator de escolha para o desenvolvimento da pesquisa que ora apresento.

No programa, o itinerário de estudos do aluno-pesquisador privilegia a educação pública e seus desdobramentos, em seus aspectos particulares e singulares, promovendo o deslocamento dos temas e abordagens para lugares novos e atraentes no campo da educação e, ao mesmo tempo, provocando e

introduzindo reflexões novas em temas e objetos já visitados, a exemplo do que ocorre em relação à abordagem na perspectiva histórico-cultural, dentro do campo da educação, desenvolvida no programa EHPS.

Assim, esta pesquisa abordou a Educação Integral e se desenvolveu sendo conduzida pelas contribuições teóricas mencionadas acima, edificando novas problemáticas, atraída por perspectivas pouco exploradas, e considerando novas inflexões.

No que se refere às disciplinas eletivas e obrigatórias cursadas, como: Seminários Avançados de Pesquisa; História da Educação I e II; e Imprensa, Impresses e Pesquisas em Educação, elas foram importantes por nos chamam a atenção quanto às questões de fontes e métodos. Além disso, também aprofundam a formação do aluno-pesquisador os espaços de debates abertos no programa EHPS, como o Colóquio História das Instituições e dos intelectuais da Educação Brasileira, promovido pelo GP.

Neste sentido, penso que este percurso, compartilhado com vocês neste pequeno texto, embora possa parecer estar em constante procura de respostas para a compreensão da complexa trama que delineia nossa história de vida, marcada por uma infância violentada, por racismo, desemprego e abandono escolar, pelo ingresso tardio na vida acadêmica, pela luta por escola pública e pela exaustão na luta política, se resume, na verdade, em poder elaborar novas perguntas. Eis aqui, talvez, o objetivo desta pesquisa, conhecer por dentro as políticas públicas e, assim, poder contribuir para a superação dos conflitos e tensões próprios da educação escolar.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, tomamos como ponto de partida a Portaria Interministerial nº 17, de 2007, para concebermos as políticas de indução, aspecto tratado a partir do referencial teórico, especialmente em teses e dissertações. Num segundo momento, por intermédio de levantamento bibliográfico, recuperamos algumas experiências em Educação Integral relevantes para situar historicamente o problema da pesquisa.

A Educação Integral, como política pública¹, é um tema relativamente novo dentro do campo da historiografia educacional brasileira, uma vez que sua institucionalização é recente. O primeiro documento no sentido desse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, desde então, o tema vem sendo ajustado e aperfeiçoado na legislação até os dias atuais, culminando com a regulamentação do financiamento da Educação Integral, dada pela resolução nº 02, de 14 de abril de 2016².

No que se refere a ser uma pauta de reivindicação social, por sua vez, sobretudo da parcela mais pobre da sociedade, a escola em tempo integral soa como uma solução, pois a criança, estando mais tempo na escola, estaria, em tese, mais protegida das mazelas sociais e distante da rua, como também teria acesso a uma melhor aprendizagem. Ou seja, a educação integral acaba por ser caracterizada, também, como um indicativo de qualidade na escola pública.

Convém alertar que, durante a pesquisa, observaram-se duas abordagens principais acerca do tema Educação Integral. A primeira referindo-se àquela cuja discussão filosófica aborda fundamentalmente aspectos que tangenciam a formação humanística (BARBOSA, 1989; MOURA; LIMA FILHO;

¹ Consideramos que a origem do termo “política pública”, bem como seu uso, merece esclarecimento, uma vez que a forma indiscriminada com que a expressão tem sido utilizada neutraliza e esvazia seu conteúdo político. No caso brasileiro, Boneti (2006, p. 96) considera que o início da República, quando da constituição das esferas do Executivo, Legislativo e Judiciário como instâncias de poder, é que configura o Estado como Instituição. Dessa forma, é a partir daí que se inaugura o período de implantação de “políticas públicas”.

² As principais normatizações associadas à educação integral que se seguiram à Constituição de 1988 são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) (Lei nº 10.172/2001); o decreto nº 6.253/2007; a Lei nº 11.494/2007; a Lei nº 8.035/2010; a Portaria Interministerial nº 17/2007; e o decreto nº 083/2010.

SILVA, 2015; MOOL, 2012; VIEIRA; OLIVEIRA, 2010). A segunda, mais recente, está relacionada à abordagem que tem sido realizada no bojo das políticas de indução, o que, em resumo, significa expansão da jornada escolar. Todavia, há, ainda, outros aspectos, como o acesso à educação integral, a proteção social e o desenvolvimento integral (CAVALIERE, 2010, 2014).

Neste estudo, quando tratarmos do Programa Mais Educação (PME) e do Programa Ensino Integral (PEI), privilegiaremos a abordagem da Educação Integral como estratégia para expansão da jornada escolar, pois ambos os programas expressam esse movimento de políticas educacionais que, ainda que se anunciem como bastante diversificadas, acabam por induzir as redes de ensino público a aumentarem a jornada escolar.

Com relação à questão da qualidade, a ideia de Educação Integral quase sempre aparece atrelada a esse tópico. Segundo Paiva (1987), a reivindicação ligada a essa questão já estava presente nos debates político-educacionais ocorridos em São Paulo, na década de 1920, os quais eram “impulsionados pela Reforma Paulista do Ensino”, coordenada por Sampaio Doria (PAIVA, 1987, p. 103), na medida em que um conjunto de medidas técnicas eram mobilizadas. Para a autora, surgiram, naquela época, os “profissionais da educação”, com seus pareceres técnicos e suas soluções administrativas para a área, e os “especialistas em educação”, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ganharam notoriedade, especialmente por meio do jornalismo (PAIVA, 1987, p. 103).

Essa articulação entre educação integral e qualidade do ensino também foi explorada em pesquisas recentes, especialmente envolvendo experiências desenvolvidas em municípios específicos, como ocorre no estudo de Castro (2009), que procura demonstrar, a partir do caso de uma escola no interior paulista, a falácia da Educação Integral no que se refere à sua promessa de avanço nas aprendizagens das crianças.

A autora acompanhou duas turmas em uma escola que aderiu ao programa de Educação Integral, na cidade de Pirassununga, no interior do Estado de São Paulo. Comparou o rendimento escolar da turma que foi incluída no Programa de Educação Integral e, com base nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

(SARESP), aferidos antes e depois da adesão ao Programa, constatou que não houve melhoria no rendimento escolar daquela turma, além de comprovar apenas a expansão do tempo escolar.

Paradoxalmente, há pesquisas (GUILARDUCCI; COELHO; ROSA, 2018) que constataam que a propaganda política investe, durante campanhas eleitorais, na defesa de que as crianças, os adolescentes e os jovens passem mais tempo na escola. Esse, de fato, parece ser objetivamente o único aspecto que a Educação Integral pode garantir, ou seja, a expansão do tempo de permanência na escola.

Conforme anteriormente colocado, as pesquisas sobre a Educação Integral revelam uma diversidade não apenas do ponto de vista teórico-metodológico, mas também temática.

Segundo Rosa (2016), em sua investigação a respeito das dissertações e teses defendidas no Brasil sobre a Educação Integral, foi possível identificar que, no período de 2000 a 2012, houve uma oscilação em termos de número dessas produções. Um crescimento significativo delas, porém, pode ser constatado a partir de 2007, ano de instituição do Programa Mais Educação. Para a autora, talvez a motivação para esse aumento esteja relacionada tanto à indução do governo federal, realizada desde 2007, com a implementação desse programa, quanto à publicação de documentos oficiais que abordam a questão do tempo (ROSA, 2016, p. 197).

Seus estudos revelaram, ainda, que 77,4% das pesquisas daquele período sobre a Educação Integral estão vinculadas às temáticas de proteção integral, enquanto que as demais, 22,6%, direcionam-se à vulnerabilidade social. Com relação a este último tema, segundo a autora, ele foi abordado pelas pesquisas no item acerca dos critérios utilizados pelas escolas ao selecionar os estudantes/turmas para o ingresso na Educação Integral.

O balanço tendencial sobre as dissertações e teses analisadas pela referida autora também apontou que 74% das pesquisas tratavam de dois eixos centrais, quais sejam: a) a formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares; e b) a implantação/implementação de experiências, programas ou políticas.

Ainda segundo Rosa (2016), conforme pesquisa realizada no banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir das políticas de indução do governo federal, entre as quais especialmente o Programa Mais Educação, instou-se o interesse dos pesquisadores sobre as diversas abordagens e temáticas da educação integral.

Tabela 1 – Frequência de aparição, com base no Banco de Dados da Capes³

PROGRAMA	INCIDÊNCIA/ FREQUÊNCIA
Programa Mais Educação (Federal)	3
Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) (Rio de Janeiro)	4
Escola Estadual Tempo Integral (Goiás/GO)	5
Escola Tempo Integral (São Paulo)	6
Escola Tempo Integral (Rio Grande do Sul)	7
Centros de Educação Integral (Curitiba/PR)	8
Projeto Escola Pública Integrada (Araranguá/SC)	9
Escola Pública de Tempo Integral (Apucarana/PR)	10
Educação em Tempo Integral (Juiz de Fora/MG)	11
Centros de Atenção integral à Criança e ao Adolescente (Caicc) (Brasília/DF)	12
Projeto de Período Integral (Maravilha e Tigrinhos/SC)	12
Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Uberlândia/MG)	13
Escola Agrícola Tempo Integral (Palmas/PR)	14

Fonte: ROSA (2016, p. 81).

Os programas desenvolvidos em cada ente da federação, conforme a Tabela 1 acima, instados pela política de indução do governo federal, passaram a serem objetos de estudos como estratégias de Educação Integral induzida.

³ A Tabela 1 foi elaborada a partir dos dados apresentados por Rosa (2016, p. 81), nos quais ela evidencia que, no período de 2000 a 2012, as dissertações e teses abordaram diversas temáticas dentro da educação integral. O destaque nos programas foi realizado, na tabela, pelo fato de que, segundo o levantamento de dados da Capes realizado pela autora, eles aparecem mais de três vezes em pesquisas.

De posse desses dados, optamos por dirigir nossa atenção, inicialmente, ao Programa Mais Educação (PME). Primeiro porque ele resultou no aumento do número de pesquisas, conforme apontado anteriormente, e, portanto, conhecer políticas indutoras como essa, sua natureza e funcionamento, em seus aspectos políticos e educacionais, interessa de perto a esta pesquisa. Em segundo lugar, a escolha se justifica devido ao número significativo de pesquisas vinculadas aos itens (a) e (b) acima apontados, como expressão das políticas de indução elaboradas para as estratégias de Educação Integral do Brasil.

Identificamos até aqui que há uma prevalência dos estudos sobre Educação Integral a partir do advento das orientações legais e das disposições jurídicas que se avolumaram a partir dos anos 1990. Nesse período, os marcos legais da educação se tornaram referencial da produção acadêmica ao mesmo tempo em que observamos a carência de estudos com predileção sobre as experiências de caráter histórico-filosóficas.

Tais marcos legais estruturantes para a educação, como a LDB, de 1996, o ECA, de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em Jomtien (1990), dentre outros, influenciam as pesquisas sobre educação, de um modo geral. Da mesma forma, no que se refere às pesquisas sobre Educação Integral, elas também foram especificamente influenciadas dessa forma. A partir de 2007, conforme vimos na pesquisa de Rosa (2016), e ainda segundo Cavaliere (2007 apud ROSA, 2016), as pesquisas sobre Educação Integral demonstram que ela passou a ser abordada a partir de três aspectos normativos principais constantes nas legislações específicas, os quais são, também, centrais nas políticas de Educação Integral: 1) proteção social; 2) proteção integral; e 3) formação escolar. (ROSA, 2016, p. 60). De acordo com a autora, as pesquisas têm procurado discutir esses três aspectos na forma de estudos de caso, o que significa dizer conhecer a escola moderna por intermédio dos programas específicos de Educação Integral (ROSA, 2016).

Rosa (2016) chama de experiências modernas ou sócio-históricas os estudos sobre Educação Integral que privilegiam os aspectos teórico-metodológicos que procuram articular filosofia de vida e curriculum/programa na forma de estudos de caso. Das 53 pesquisas analisadas a respeito desse

aspecto, 29, ou seja, 54,7%, tratavam da escola atual em seus processos de implantação de estratégias de Educação Integral (ROSA, 2016, p. 92).

Ainda segundo a autora, as experiências históricas modernas de Educação Integral podem ser classificadas em a) conservadoras; b) liberais; e c) socialistas. Dentro dessa classificação, ela considera que as concepções de Educação Integral, corroborando os estudos de Cavaliere (2007 apud ROSA, 2016), podem ser agrupadas em i) assistencialistas; ii) autoritárias; iii) multisetoriais; e iv) democráticas (ROSA, 2016, p. 60).

Notamos, em nossa revisão bibliográfica, que os estudos sobre Educação Integral feitos a partir de abordagens legais e de marcos normativos, bem como a prevalência de pesquisas sobre as experiências modernas ou sócio-históricas, têm provocado um aprofundamento das investigações e, cada vez mais, a criação de nichos de pesquisas.

Parente (2016) tem se especializado em construir tipologias e categorizações de estudos para pesquisas em Educação Integral. Segundo a autora, as políticas de Educação Integral recuperam experiências históricas, porém em contextos atuais muito diversos e esse fenômeno tem criado experiências de Educação Integral específicas (PARENTE, 2016, p. 574).

A autora sugere que as pesquisas sobre Educação Integral considerem, em seus estudos, as fases das políticas públicas em educação que abarcam a Educação Integral. Nesse sentido, ela elaborou 13 critérios para a criação de tipologias de Educação Integral. (PARENTE, 2018, p. 424-425).

Segundo a autora, as políticas de Educação Integral devem ser pesquisadas considerando as quatro fases das políticas educacionais: a) agenda; b) formulação; c) implementação; e d) avaliação. Assim, para ela, a fase (a) trata do período em que o debate nacional, a emergência e a urgência social impõem o debate ao cenário nacional; a fase (b) trata do corpo legal e da normatização da política de Educação Integral; a fase (c) corresponde aos programas de indução (neste caso, o Programa Mais Educação); e a parte final, (d), corresponde àquela que ainda está por vir, a avaliação. A autora sugere que, diante das múltiplas experiências e programas diversos de Educação Integral, ainda estamos na fase de implementação (PARENTE, 2018).

Entendemos que nossa pesquisa compreende as fases (b) e (c) sugeridas pela autora, quer dizer, propomos um exame crítico acerca da formulação e da implementação dos programas de expansão de jornada escolar.

A fim de lançar mais luz sobre essa temática, selecionamos, também, três outras pesquisas, que apresentamos a seguir. .

A primeira delas é o trabalho intitulado *Currículo Integrado do PrOEJA*, de Bernhard Sydow, defendido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), em 2012, o qual buscou traçar a genealogia da Educação Integral. Para isso, o autor passa pela discussão curricular acrescentando ao tema elementos novos recuperados pela historiografia em diversas experiências educacionais do passado, que perpassavam a Educação Integral como propósito. Dentre elas, as Classes Experimentais, os Ginásios Vocacionais e a Escola-Parque estão entre as mais significativas⁴.

A segunda pesquisa é a dissertação de Gustavo José Albino de Sousa, defendida, em 2016, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), com o título: *Educação Integral: percursos e ideias sobre formação humana*. Nela, o autor discute por quais caminhos pedagógicos a escola, em sua perspectiva de Educação Integral, reorganiza seus tempos e espaços para a implementação desses programas.

Terezinha Morais da Silva, por sua vez, em sua dissertação intitulada *Educação Integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012–2016)*, defendida, em 2018, no Programa EHPS da PUC-SP, traz uma pesquisa sobre o Programa Ensino Integral (PEI) lançado, no Estado de São Paulo, em 2011. Em sua conclusão, a autora aponta para a dissociação entre conteúdos, projetos e

⁴ Nessa pesquisa, optou-se por utilizar o conceito de Instituição-Escola, de Justino Magalhães (2007). O autor problematiza o conceito ao buscar contornos mais precisos para a escola como objeto epistêmico e procura construir um quadro teórico-metodológico para as pesquisas em educação, trazendo apontamentos específicos. Nesse sentido, chama a atenção para três aspectos a serem considerados na investigação quais sejam, materialidade-apropriação-representação, que as diferenciam e, ao mesmo tempo, as aproximam das demais abordagens, como: Educação-Instituição e Instituição-Escola, comumente pesquisadas sem delimitação teórico-metodológica específica.

intenções e defende que esses disparates comprometem a implementação do programa.

Numa leitura de conjunto, percebe-se que essas pesquisas procuram conhecer os problemas enfrentados pela escola no processo de implementação de um dado programa de Educação Integral. Esse fato põe em relevo uma discussão importante, uma vez que essas pesquisas parecem revelar que a escola resiste em mudar, fenômeno que também tem sido tema de pesquisa dentro do campo da Cultura Escolar⁵.

Mudar a dinâmica de organização e funcionamento das unidades educacionais, quer dizer, reorganizar os tempos, espaços e currículo da escola, parece ser a questão central que vem chamando a atenção dos pesquisadores sobre os programas de Educação Integral e, também, sobre a escola tradicional⁶.

Essa ambivalência que caracteriza a educação evidencia sua natureza viva de enfrentamento entre culturas que se afloram em determinados momentos históricos ou em certas situações educacionais, como, por exemplo, a implementação de um programa que exige mudanças organizacionais no interior da escola. Assim, o caráter de disputa que a educação traz em sua gênese evidencia-se, nesses momentos, como resistência.

⁵ O conceito de cultura está aqui ancorado na discussão que Thompson realiza em sua obra *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular e tradicional* (1998). Nela, o autor sugere o sentido de conflitos e tensões no campo da disputa sempre que uma dada cultura hegemônica é instada em seu modo de se reproduzir. Nesse sentido, reconhecemos no termo “cultura” desse autor elementos de resistência, entendimento que se vai depreender também para o presente estudo, já que a implementação dos programas de Educação Integral implica, objetivamente, novos marcos regulatórios do tempo escolar, configurando um embate entre o tempo escolar da escola tradicional *versus* o tempo escolar da escola com expansão de jornada. Assim, a essa tensão, provocada pelo conflito entre a escola de tempo parcial *versus* a escola com jornada expandida, atribuímos, nesta pesquisa, o termo “cultura escolar”, a fim de exprimir o sentido da tensão e dos conflitos.

⁶ A Educação Integral como tema de pesquisa pode ser abordada sob diferentes enfoques: de um lado, como política educacional, quando admitida como estratégia de política pública e, portanto, com ênfase na análise do programa; de outro, pode também ser investigada do ponto de vista da proposição do programa, ou seja, da perspectiva de seu modo de funcionamento, quer dizer, das ações do programa; e, por fim, do ponto de vista curricular, que privilegia a discussão teórica ou sobre a aprendizagem. Para este estudo, realizamos uma pesquisa simples no catálogo de teses da Capes e percebemos que a busca pelo termo “Educação Integral” se mostrou inviável. A partir desse procedimento, obtivemos, inicialmente, 175.620 resultados. Mesmo utilizando os “boleadores” de busca, chegamos a 979 teses. Diante desse obstáculo, e a fim de conseguirmos elementos que nos permitissem entender a complexidade do termo, optamos por buscar nos seguintes autores de referência: Vitor Henrique Paro, Ana Maria Cavaliere e Jaqueline Moll e Anísio Teixeira, bem como nos referenciais teóricos de Marx e de Gramsci.

Em síntese, conforme apontado anteriormente, identificamos nas pesquisas citadas um elemento comum, qual seja, a discussão em torno da expansão do tempo como característica nos programas de escola em tempo integral.

A esse respeito, conforme a o trabalho de Rosa (2016, p. 78), 37 dissertações e 4 teses abordaram aspectos relacionados ao tempo integral em escolas de Educação Integral, num total de 179 pesquisas analisadas. Tais pesquisas, nos parece, estão diante dos novos marcos regulatórios do tempo promovidos pela expansão do tempo na escola de tempo integral, o que significa dizer que elas investigaram os embates que se desenvolvem como disputa, tensão e conflito no interior do tempo dentro da escola. Disputa, tensão e conflitos, vale dizer, são elementos que definem os novos marcos regulatórios no enfrentamento aos tempos historicamente consolidados da escola tradicional.

É salutar retomar a discussão acerca do tempo e de suas dimensões conforme apontado por Thompson (1984), quando da reflexão que esse autor realiza a respeito da disciplina do trabalho e do capitalismo industrial. A partir dessa acepção, Faria Filho e Bertucci (2009) redimensionam a concepção de tempo pensando a escola como expansão da lógica capitalista. Citado por esses autores, Thompson afirma: “o tempo, longe de ser entendido como uma categoria a priori era uma forma de regulação da vida social e as lutas em torno do mesmo envolvem toda a formação social” (THOMPSON, 1984 apud FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 18). E, ainda tomando o texto dos autores: “não por acaso muitos historiadores da educação relacionam a expansão do tempo da escola com a expansão do capitalismo” (THOMPSON, 1984 apud FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009). Essa correlação de tempo evidentemente não ocorre de maneira transportada automaticamente da fábrica para a escola, todavia a escola pode ser entendida como produtora e produto da sociedade capitalista, moldada em diferentes graus e por diversos mecanismos, dentre eles, a disciplinarização do tempo dentro e fora da escola⁷.

⁷ A apropriação do tempo pelo capitalismo foi debatida em diversos textos de Marx, sempre do ponto de vista da exploração e da expropriação pelo capital. Na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, em seu capítulo I, intitulado “A Mercadoria”, Marx discute o tempo

Nessa perspectiva, a expansão tempo escolar, exigida pela escola de tempo integral, representa não apenas mais uma regulação do tempo, conforme Thompson, mas, sobretudo, uma regulação da vida social. Isto significa dizer que, no que se refere à escola integral, novos aspectos regulatórios da vida social são colocados em movimento para cumprimento dos objetivos da Educação Integral.

O termo Educação Integral sugere certa contradição quando anuncia uma Educação Integral associada à escola de tempo integral. Num primeiro momento temos a impressão de que a primeira ideia é equivalente à segunda. É verdade que a primeira parece prescindir da segunda, porém a segunda ideia não prescinde da primeira. Em outras palavras, para objetivar uma Educação Integral não é preciso mais tempo na escola, como também mais tempo na escola não define Educação Integral e, muito menos, melhor aprendizagem.

Em outra perspectiva analítica, Faria Filho e Bertucci (2009), embasados pela teoria thompsoniana, apontam para uma abordagem que talvez melhor analise os conflitos e tensões na escola. Segundo os autores,

o processo de escolarização, as culturas escolares não são um pressuposto, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 18).

Considerando essas colocações, e após a constatação de que há resistência às mudanças pela escola e a comprovação de que a Educação Integral, associada à expansão do tempo escolar, não está diretamente vinculada à melhoria da aprendizagem, a pergunta que emerge como

como medida para quantificar o tempo de trabalho. Em *O Capital*, volumes I e II, “o tempo”, como categoria analítica, pode ser entendido em duas dimensões. A primeira, como unidade de medida, e, a segunda, em decorrência da primeira, ou seja, como fator de apropriação pelo capital. No entanto, no processo de renovação do marxismo ocidental, novas abordagens e releituras impulsionaram a produção teórica marxista. Nesse movimento de renovação, não apenas temas, mas possibilidades de novos campos de investigações se alargaram. Nesse processo, Bertucci e Faria Filho (2009), Oliveira (2012), Moraes e Muller (2003) e Vieira e Oliveira (2010), para citar alguns dos trabalhos, redirecionaram o conceito de “tempo”, discutido nas obras de Marx do ponto de vista da exploração e da unidade de medida de trabalho, para ressignificar esse conceito dentro dos “tempos no processo de escolarização”, numa perspectiva cultural marxista. Nesta visão, o “tempo” passa a ser concebido como “experiência”. Trataremos desse ponto no capítulo relativo aos programas de educação integral.

indagação inicial para esta pesquisa é: qual a natureza política desses programas de expansão de jornada?

Para ser respondida, essa pergunta exige um estudo aprofundado, o qual caminhará em duas direções: a primeira consiste em lançar um olhar cuidadoso sobre a dimensão histórica do conceito de Educação Integral no sentido filosófico. Assim, trata-se, aqui, de buscar responder, também, a outra questão: qual a formação humanística contida nessas propostas de Ensino Integral, quer dizer, nessas propostas de expansão da jornada escolar, especialmente no Estado de São Paulo?

A segunda direção se volta a analisar, como estudo de caso, a configuração política em que surge o Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo.

Conhecer e examinar as propostas de Educação Integral requer, como primeiro passo, investigar, de um lado, a natureza política desses programas, a qual, ao mesmo tempo em que é própria da educação, também se configura como elemento de disputa; e, de outro, as relações que se depreendem dessa condição. Ao mesmo tempo, este itinerário de pesquisa exige, ainda, elucidar as correlações ideológicas internas e externas presentes nessas propostas, dada a conjuntura em que elas se apresentam, ou seja, como propostas educacionais. Nesse sentido, trata-se de desvelar, explicitar e demonstrar como a Educação Integral vincula-se aos interesses, tanto em escala local, como regional, nacional e internacional.

Essa complexidade intrínseca ao tema educacional merece ser investigada pelas pesquisas em Educação. Além disso, ainda que tais perguntas já tenham sido feitas de diferentes maneiras, com enfoques distintos e em diversas pesquisas recentes, elas, todavia, não abordaram o tema especificamente como política pública.

Adotamos como perspectiva um referencial teórico que nos auxilie na interpretação desse fenômeno histórico-social materializado em nosso objeto de pesquisa. Assim serão importantes as concepções de Justino Magalhães no trato das unidades escolares como Instituição-Escola, de Thompson, no que diz respeito aos conflitos e tensões próprias da cultura escolar, e de Gramsci,

ao tratar da educação Integral na perspectiva da politecnia e da formação humanística.

Com efeito, Vieira e Oliveira (2010, p. 528) esclarecem essa perspectiva apontada acima quando afirmam que “as concepções de Thompson e de Gramsci, na contracorrente do economicismo e do estruturalismo, assumiram a centralidade da política, entendida como ação humana dirigida a fins”. É com essa compreensão de política que trilhamos os caminhos desta pesquisa, considerando as políticas para Educação Integral em seu propósito.

Neste ponto, convém recuperar, em Thompson (1981), sua posição acerca da história do marxismo ocidental, cujos desdobramentos culminaram em novas abordagens e temas, bem como em categorias e métodos dentro das tradições marxistas, porém sem a ortodoxia estruturalista do marxismo tradicional.

Para Thompson (1981), a evolução dos debates no interior do marxismo promoveu uma elevação substancial, decorrente do processo de discussão epistemológica marxista, deslocando o eixo tradicional marxista de apreensão dos fenômenos da realidade – estrutura e superestrutura – para ambientes mais complexos, considerando a “experiência e a cultura” como categorias, ainda que sob a ótica marxista, reveladoras para a apreensão da realidade concreta. Assim, salienta Thompson:

com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou como supõem certos praticantes teóricos, como instinto proletário e etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações [...] (THOMPSON, 1981, p. 189).

Com esse entendimento, Thompson reelabora a acepção de sujeitos históricos, tradicionalmente interpretados pelos marxistas ortodoxos como sujeitos socialmente determinados, como o estruturalismo historicamente os apreende.

Com efeito, é sobre essa perspectiva de inovações temáticas trazidas pela evolução do marxismo ocidental que esta pesquisa se assenta, procurando responder às questões teórico-metodológicas a respeito do objeto desta pesquisa, a saber: as políticas para Educação Integral no Brasil, ou seja, os programas de expansão de jornada escolar.

O desafio contido na pergunta apontada anteriormente nos remete inicialmente aos dois principais programas de Educação Integral vigentes no Brasil. Identificadas como Políticas Indutoras de Educação Integral⁸, quando ambas se tornaram um marco educacional, elas sinalizaram uma intervenção direta do governo federal para incentivar a elaboração de programas de Educação Integral em todo o país, inaugurando um tipo de intervenção específico no início do século XXI.

As experiências educacionais com propósito de Educação Integral ocorreram e ocorrem em diferentes momentos históricos no Brasil, com dinâmicas distintas, de forma isolada e experimental. No entanto, entendemos que, pela primeira vez, de maneira concentrada na esfera federal e com empenho e envolvimento das estruturas de governo no sentido de focalizar a Educação Integral, evidencia-se a relevância e a urgência social que essa proposta ganhou, já que ela mobilizou dois governos, em momentos distintos, em 2007 e em 2016, a um chamado nacional a esse tema. Dessa forma, dada a sua importância como marco educacional, esta pesquisa objetiva realizar um exame crítico sobre as políticas de indução à Educação Integral, aqui admitidas como políticas de expansão de jornada escolar.

Durante a revisão bibliográfica, identificamos, na tese de doutoramento de Schimonek (2017)⁹, que analisou as políticas indutoras de Educação Integral do Brasil, comparando-as a um programa semelhante desenvolvido em Portugal, elementos que nos auxiliam no processo de pesquisa. No trabalho, a autora articula a experiência internacional ao movimento de empenhar esforços para a implementação de programas de Educação Integral em direção à

⁸ Moll (2012) e Cavaliere (2014) são referências na produção e disseminação acadêmica do termo “Políticas Indutoras”. A expressão tem sido mais comumente utilizada para designar estratégias político-educacionais de fomento pedagógico e financeiro para a elaboração de programas de Educação Integral pelas redes oficiais de ensino em todo o Brasil. Tais estratégias visam ampliar a carga horária atual de 5 horas diárias na escola, desenvolvendo atividades dentro da jornada diária, ou no contraturno dos estudantes, alterando gradativamente de 5 para 7 horas diárias de rotina escolar, perfazendo-se um total de 35 horas semanais, e podendo chegar a 45.

⁹ Em detrimento das demais pesquisas que privilegiam as estratégias de adequação dos tempos e espaços da escola, em razão da implementação de seu programa de Educação Integral, encontramos neste trabalho uma análise criteriosa das políticas indutoras. A investigação examina as políticas de indução articulando-as aos aspectos de internacionalização da educação e a seus determinantes, apontando, assim, para uma reflexão teórica mais contributiva para a historiografia da educação, trazendo novos elementos de análise e campos de investigação.

internacionalização da educação ocorrido no Brasil. Com certo grau de ineditismo em sua análise, Schimonek (2017) examina e compara as políticas de Educação Integral nos dois países e evidencia similitudes entre os programas.

Identificando elementos que orientam e redefinem as políticas educacionais em escala nacional e internacional, a autora conclui sua pesquisa comparada colocando em relevo a relação entre a internacionalização da educação no início século XXI e o alinhamento estratégico-político dos países da periferia do capital ao modelo educacional supranacional, com vistas à inserção de países pobres, ou em vias de desenvolvimento, ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como condição para integração na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (AKKARI, 2011).

Em nível nacional, a articulação das políticas educacionais entre os organismos internacionais e supranacionais não é novidade. Durante o regime civil-militar no Brasil a agenda educacional daquele período era balizada pelo que ficou conhecido pela historiografia como acordo MEC-USAID¹⁰. No entanto, a autora traz um exame crítico atualizado que redefine os termos das novas alianças internacionais, tendo a educação como pauta de acordos econômicos.

Há, portanto, em curso, um realinhamento educacional internacional, ligado a um movimento de atualização das investigações em Educação Integral, do qual, ao lado do trabalho de Schimonek (2017), esta pesquisa objetiva participar.

Como apontamos em relação a outros trabalhos mais acima, nos parece que estas pesquisas também estão diante dos novos marcos regulatórios do tempo, os quais são promovidos pela expansão do tempo na escola de Tempo Integral. Em outras palavras, elas investigaram os embates que se desenvolvem como disputa, tensão e conflito no interior do tempo dentro da escola, elementos que definem, como já afirmamos, os novos marcos

¹⁰ O termo ficou conhecido por retratar os acordos político-econômicos que orientaram os convênios sobre a educação firmados entre o Brasil e os Estados Unidos durante o regime civil-militar.

regulatórios no enfrentamento aos tempos historicamente consolidados da escola tradicional.

Na **seção 2** desta tese, abordamos, a partir de alguns marcos, a Educação Integral numa perspectiva histórica. Inicialmente procuramos vestígios e indícios da gênese de uma Educação Integral que se germinou no debate educacional durante a Revolução Francesa. Em seguida, já no Brasil, procuramos identificar, no período a partir da Proclamação da República, ecos dos princípios republicanos para a educação, advindos da Revolução Francesa, com destaque para a cena política paulista.

Seguindo os estudos que apontam para as experiências educacionais que tangenciam o tema da Educação Integral, selecionamos quatro matizes político-educacionais, sendo uma conservadora, duas liberais e uma anarquista/socialista, as quais se desenvolveram em contextos diversos: a) Integralistas (1930–1937); b) Escolas-Parque de Anísio Teixeira, desenvolvidas em Salvador (1950) e em Brasília (1960); c) anarquista com Educação Integral, no início do século XX; e, por fim, d) a experiência dos Ginásios Vocacionais (1962–1969) em São Paulo.

Na **seção 3**, discutimos a transição das Políticas de Focalização, interpretação histórica predominantemente utilizada na década de 1990, para uma atualização que vem se consolidando a partir dos anos 2000, denominada Políticas de Indução, a qual caracteriza a educação para o século XXI. Ainda nesse capítulo, deslocamos para a sua centralidade as principais características do Programa Mais Educação, identificado como a maior expressão das políticas de indução vigentes.

Para a **seção 4**, realizamos um exame crítico sobre o Programa Escola Integral, levando em conta sua gênese política e seu contexto, bem como seu modo de funcionamento e sua organização empresarial de modelo pedagógico, a qual foi idealizada pela organização não governamental Instituto Corresponsabilidade Pela Educação (ICE). Ao final, a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, e considerando o processo de implementação, na rede pública de ensino no Estado de São Paulo, do Programa Ensino Integral, analisamos as políticas de indução na educação para o século XXI.

Na **seção 5**, apresentamos o panorama de implantação do PEI, elucidando sua geografia bem como sua gênese política.

2. A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1 A edificação da educação burguesa no contexto da Revolução Francesa

Para discutir a Educação é preciso recuperar sua trajetória pela historiografia, visão esta que permite refletir, também, sobre a formação do homem. Nessa perspectiva, elencamos, neste capítulo, alguns momentos históricos nos quais o debate acerca da formação do homem aparece de forma latente e, ao mesmo tempo, vinculado ao debate da educação. Inicialmente faremos esse percurso revisitando a Revolução Francesa, no período de fim do Império e começo da República no Brasil e, também, as experiências educacionais que surgiram em momentos históricos efervescentes politicamente¹¹.

Se retomarmos, na história moderna e contemporânea, momentos efervescentes, em que se propunham rupturas ou reordenamentos sociais de grande monta, é possível identificarmos tais eventos muito pontualmente, conforme indicamos acima.

O homem como alicerce e, ao mesmo tempo, como objeto central de discussão, como ponto de partida e de chegada, no sentido da realização das formulações propositivas que ocasionaram mudanças filosóficas significativas, esteve presente, mais recentemente, nos momentos de marcos civilizatórios de relevância histórica, como na passagem do Feudalismo para o Capitalismo, durante a Revolução Industrial, nos períodos de lutas de classes, nas guerras mundiais e, segundo entendemos, no que e refere a esta pesquisa, também durante a Revolução Francesa e, no Brasil, no início da República.

Mesmo que não estejamos vivendo momentos de clivagens, como os exemplificados acima, a ideia de, pela via da educação, forjar um novo homem,

¹¹ O recorte histórico (1930-1960), resultante da revisão bibliográfica, identificou três principais experiências educacionais vinculadas a contextos políticos de disputa. São eles: a) o Movimento Integralista em São Paulo (1930) e; b) as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, em Salvador (1950) e em Brasília (1960).

é um debate vivo ainda nos dias de hoje. Trata-se, conforme Marx chamou a atenção, de um processo inerente à condição humana:

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, e se torne força de trabalho específica, é mister educação ou treino. (MARX, 1975, p. 192).

Quando realizava seus estudos naquele momento histórico de profundas transformações sociais, Marx (1975) identificou, na educação, seu poder transformador da natureza humana. Dessa colocação depreende-se o entendimento de que a formação humana é um processo permanente e de intrínseca relação com a sociedade, visto que são os próprios homens que se constituem como sujeitos históricos. Assim, se a educação guarda em si esse potencial transformador, podemos inferir que ela se torne elemento crucial de disputa, dado seu caráter prospectivo, quer dizer, sua capacidade de forjar um homem, ou melhor, de contribuir para a edificação de um tipo de homem com vistas a um projeto de sociedade.

É por essa perspectiva que propomos identificar, no debate relativo à Revolução Francesa, evidências históricas da disputa entre os representantes revolucionários, no que se refere às proposições de homem formuladas pela via da educação, e, ao mesmo tempo, conhecer o projeto contrarrevolucionário e o lugar da educação nesse debate.

Para a realização dessa pesquisa e considerando as colocações feitas acima, elegemos a historiadora Carlota Boto, uma vez que sua produção contribui enormemente para lançar luz naquele cenário histórico de disputa político-educacional, no contexto revolucionário.

Dessa forma, como obra de referência para essa discussão sobre a problemática do marco civilizatório, no contexto da Revolução Francesa e na perspectiva da formação do novo homem, utilizamo-nos de seu livro *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa* (1996), onde pudemos localizar evidências desse processo, as quais trazemos, como nossa questão central, organizadas em quatro perspectivas: a primeira delas relaciona-se à concepção que a autora apresenta de “homem novo”, extraída do contexto da Revolução Francesa; a segunda tange ao papel da educação, em seu propósito formativo desse tipo novo de homem; com relação à terceira,

ela se refere ao lugar de tensão e de disputa que a educação ocupa nesse contexto de idealização do homem; e, por fim, a quarta diz respeito aos primeiros indícios de Educação Integral contidos na problemática da Revolução Francesa, ainda que de maneira ocultada.

Para iniciarmos a discussão sobre nosso objeto de pesquisa, ou seja, a Educação Integral¹², é salutar o momento histórico que a autora recupera, uma vez que durante o período revolucionário essa temática aparece em vários episódios, ainda que de maneira indireta. Além disso, os embates políticos que a autora traz à tona se desenrolam no momento em que duas posições opostas, e ao mesmo tempo complementares, disputam uma concepção de homem novo¹³. Para chegarmos a essa identificação, retomamos o debate sobre o projeto de homem novo, como designado ela.

Neste capítulo, por procurarmos tratar apenas de apresentar e situar aquele momento histórico, nosso intento é tão somente o de localizar, no texto da autora, e extrair dele, tanto a construção do Homem Novo como os desdobramentos desse evento no contexto do desenvolvimento do processo revolucionário como marco civilizatório. Não utilizaremos, por essa razão, outros interlocutores para esse objetivo, mas exporemos aqui apenas as contribuições da autora, juntamente com as vozes com a quais ela dialoga, para abordar aquele processo histórico.

Para Diderot¹⁴, segundo a autora, o homem é assim definido:

¹²A Educação Integral à qual nos referimos ao longo de toda a pesquisa busca se ater aos conceitos especificados na portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e, também, no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, instituído pela portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, documentos que adotamos como balizadores da pesquisa. Ainda que o termo utilizado pelas portarias e pelos demais documentos oficiais seja amplo e impreciso, procuraremos delimitar contornos mais precisos à medida que a pesquisa se aprofunde e se aproxime das referidas portarias. O termo tem sido utilizado em inúmeras pesquisas e com sentidos os mais variados. A esse respeito, ver: “Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira” (2015), texto apresentado por Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva à 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Porto de Galinhas(PE), em 2012.

¹³ A denominação de Homem Novo dada pela autora se desenvolve a partir da disputa pela educação durante o período revolucionário na França. Essa expressão se justifica pelo fato de que as propostas de educação em disputa se realizavam discutindo o lugar da educação e da escola como instituições que edificariam uma nova sociedade. Daí a necessidade de um Homem Novo idealizado no período revolucionário capaz de construir essa nova sociedade.

¹⁴ Exponente orador, o francês Denis Diderot é considerado um dos principais defensores do Iluminismo. Suas ideias sustentavam a razão como princípio para a liberdade e a conquista

ser que sente, reflete, pensa, que passeia livremente sobre a superfície da terra. Que parece ser superior a todos os outros animais, que vive em sociedade, que inventou as ciências e as artes, que tem uma bondade e uma maldade próprias, que a si mesmo se deu mestres, que fez leis para si. (BOTO, 1966, p. 42).

Esse pensamento, base sobre a qual se edificou a proposta dos revolucionários, tinha como personagem central, num primeiro momento, Diderot, que serviu de plataforma para todo discurso defendido posteriormente na Assembleia Legislativa Francesa, pelo então proeminente orador Condorcet¹⁵. Nessa concepção de homem percebe-se uma visão naturalista e racionalista, engendrada pelo pensamento iluminista, entendimento a partir do qual se constrói, no contexto da Revolução, por intermédio dos jacobinos¹⁶, a defesa de um homem novo.

A idealização do homem novo, conforme identificado, naquele contexto, pela autora Carlota Boto, pode ser exemplificado por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 26 de agosto de 1789. Para a autora,:

A Revolução Francesa pretendeu ser a invenção de uma nova forma de ser humano, o que se depreende do ato de declarar desde o princípio: os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos: as distinções sociais só podem ser fundadas na utilidade comum. (BOTO, 1996, p. 72).

Na esteira desse pensamento, mais adiante, a autora coloca, com base na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que “o período revolucionário preconiza a regeneração do homem, a estreia do inédito nas novas gerações” (BOTO, 1996, p. 96).

Nesse sentido, o novo Homem, pretendido pelos arautos da Revolução, seria institucionalizado, cabendo ao Estado, agora instituído como República, edificá-lo, chamando a educação como parte fundamental desse projeto civilizatório, a partir de um novo Marco Civilizatório. Nesse contexto de idealização de um homem novo, agora sob os auspícios da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em meio à Revolução Francesa, ocorre também um revestimento de civismo, com referências ao nacionalismo, tendo,

de direitos sociais. Durante a Revolução Francesa, suas ideias contribuíram para o debate acerca da Educação. Ver: Diderot (1985).

¹⁵ Ver: Condorcet (2008).

¹⁶ Designação àqueles que se opunham ao absolutismo francês na Revolução. Os jacobinos empunhavam princípios como liberdade e defendiam a República, eram orientados pelas ideias iluministas constituídos, majoritariamente, pela pequena burguesia. Ver: Mota (1994),.

como cimento social, eixos estruturantes ligados à percepção de povo, de nação, de cidadania e de escolarização, elementos os quais a autora identifica como “nova civilidade republicana” (BOTO, 1966, p. 102).

Para que esse projeto de Homem Novo pudesse ser edificado, agora sob a tutela do Estado, na sua mais nova forma – A República – fez-se necessário também um projeto de educação. Assim, coloca-se novamente o debate sobre qual tipo de educação seria adequado frente aos novos desafios. A esse respeito, a autora conclui:

entender como território da educação a formação de almas republicanas supunha, entre os revolucionários, direcionar a escola para a formação do homem político, capaz de se orientar no sentido da imersão na coletividade (BOTO, 1996, p. 103).

Ao mesmo tempo, esse Homem Novo, instruído pela escola dentro de um projeto de educação, agora revestido de homem político, tinha como conteúdos balizadores os ligados a uma formação cívica, moral e de regras de conduta, a serem transmitidos por meio de inculcação. Dessa forma, pelas mãos dos revolucionários, surge, contraditoriamente, uma educação com missão cívica e, ao mesmo tempo, inovadora. Assim, iniciam-se os primeiros passos em direção a uma educação burguesa, no sentido de lograr à educação o papel central na edificação do Homem Novo.

Não obstante, esse percurso de celebração do Homem Novo pela via da escolarização traz para a cena revolucionária um embate político-educacional em disputa. A Revolução Francesa reivindicava uma escola única, pública, laica e gratuita, universalizada para todos e todas as crianças e, por tal utopia revolucionária, a educação foi trazida à centralidade do debate revolucionário. Nas palavras de Boto, “almejava-se que a escola, como instituição do Estado, deveria gerir e proteger a República” (BOTO, 1996, p. 160).

É de se supor que essa centralidade reveste a Educação de um poder estratégico a ser disputado. Segundo a autora, Condorcet, principal porta-voz, naquele momento, desse projeto de Homem Novo escolarizado, defendia que:

pensar a educação pressupunha antever as novas gerações, tendo em vista o exercício cada vez mais pleno de suas faculdades intelectuais como estratégia de aprimoramento moral, da política e do bem-estar coletivo. (BOTO, 1996, p. 129).

Na obra de Boto (1996), localizamos três indícios de aproximações, no contexto da Revolução Francesa, com as ideias que poderiam ser, por nós, identificadas como gênese da Educação Integral.

O primeiro deles pode ser identificado, a partir da interpretação da autora, em algumas passagens do projeto de educação de Condorcet, o qual, também segundo ela, foi apresentado, em 20 de abril de 1792, na Assembleia Legislativa. De acordo com esse texto, formar o homem completo significava abarcar “o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada adulto” (BOTO, 1996, p. 159).

O segundo indício se evidencia na ideia de que, para os preceitos revolucionários, a educação, como um projeto de formação permanente, objetivaria promover o que se poderia chamar de “desobscurantismo”, por meio de uma escola que pudesse considerar sua capacidade formadora. Assim, nas palavras da autora, de acordo com o pensamento de Condorcet, “se a natureza dotara o homem de talentos, havia que se permitir seu pleno desenvolvimento”. (BOTO, 1996, p. 121).

Mais adiante, e de forma mais acabada, a ideia de Educação Integral é colocada, como terceiro indício, conforme as palavras da autora, do seguinte modo:

os saberes escolares, veiculando o que o Estado recém inaugurado pretendia registrar como legítimo, elegiam, para tanto, objetos que pudessem modelar a alma da criança para seu quadro mental futuro. Sugerem-se hábitos físicos, aprendizagens cognitivas e lições de moral capazes de, pela utopia da infância, radicar a perfeição do amanhã. (BOTO, 1996, p. 121).

A proposta de Educação Integral, engendrada no contexto dos debates na Revolução Francesa, encontrou, também, seus adversários. Em primeiro de agosto de 1793, sobe à tribuna Antoine Claire Thibaudeau¹⁷, representante dos girondinos¹⁸, grupo político que defendia os interesses da nobreza, para argumentar contra a proposta de Educação em debate na Assembleia.

¹⁷ Advogado e político francês. Thibaudeau esteve, politicamente, à frente das discussões em torno da educação durante os debates no processo revolucionário.

¹⁸ Girondinos era a denominação de um grupo político moderado da Assembleia Nacional e da Convenção Nacional francesa. Durante a Revolução Francesa, era chefiado por Jacques-Pierre Brissot. Seus membros pertenciam, em sua maioria, à burguesia provincial. Ver:: Mota, (1994).

Thibaudeau, em seu discurso, defendia o lugar privilegiado da família na condução dos processos de formação das crianças. Segundo a autora, a alegação do girondino manifestava as incertezas do projeto dos jacobinos. Assim, para ele, “a competência educativa da família seria decisiva na formação da personalidade humana”. Além disso, o opositor acusava “o excessivo poder que adquiriria o Estado quando a maior parcela do compromisso pedagógico fosse por ele assumida” (BOTO, 1996, p. 185).

Reforçando os argumentos contrários à Educação, a qual, em nosso entendimento, guarda em si aspectos do que podemos chamar de indícios de Educação Integral, a autora narra que, na sessão de 30 de julho de 1793, outro orador, um deputado chamado Grégoire¹⁹, também girondino, sobe à tribuna para se posicionar contrário à proposta. O deputado critica o projeto que, naquele momento, era defendido por Le Peletier, representante dos girondinos. Boto relata em seu livro que o deputado “critica fundamentalmente a ideia de uma educação comum radicada na perspectiva de formação integral” (BOTO, 1996, p. 184).

Nosso intento, ainda que breve e inicial, foi, neste texto, o de tão somente indicar o tema pelo qual aprofundaremos nossa pesquisa à guisa de localizar, na história, vestígios de uma gênese que poderíamos chamar Educação Integral.

No desenrolar do período da Revolução Francesa, o qual tomamos como Marco Civilizatório, o embate político teve como personagens centrais jacobinos *versus* girondinos. Estes últimos eram um grupo conservador, formado por representantes dos interesses do Clero e da Nobreza. Os jacobinos, por sua vez, representavam seus interesses na Revolução tendo como base política os pensadores que, a partir do Iluminismo, evocavam os novos tempos. Dessa forma, propunham o rompimento com a nobreza e lutavam pelo fim do Absolutismo. Diversos expoentes se destacaram durante o período revolucionário na defesa do Homem Novo, dentre os quais Diderot, Robespierre, Condorcet e Le Peletier, que viram, na Revolução, um momento

¹⁹ Representante da igreja, Henri Grégoire era bispo e foi um importante expoente dos ideais em defesa da nobreza. Influente e orador, participou ativamente nos debates sobre educação no contexto da Revolução. Sua posição foi contrária ao projeto de educação, tendo como argumento central a ideia de que não é simples reproduzir um passado sem considerar o presente e suas diferenças particulares.

chave de transformação social. Suas ideias, a base da razão erigida no Iluminismo, edificaram as propostas revolucionárias, ainda que com todas as contradições próprias de qualquer processo histórico.

Os girondinos, de outro lado, em uma evidente desvantagem de força política, demonstrada pelos debates na Assembleia, não conseguiram, à época, frear o processo revolucionário em ascensão, nem quanto à luta política na tribuna, durante os debates, nem, tampouco, na luta travada nas ruas.

Desse processo revolucionário, edifica-se o Estado burguês, que, na visão de Le Peletier, segundo as palavras de Boto:

erigia o monopólio da violência legítima e com uma rede escolar agenciada para produzir o consenso, deveria estruturar, pela centralização simbólica, uma forma única e legítima de olhar para o mundo". (BOTO,1996, p. 196).

Com estas colocações, objetivamos localizar, no contexto da Revolução Francesa, o lugar da educação na edificação de um novo homem, tendo a educação como alicerce constitutivo da República. Intentamos, também, identificar indícios históricos da gênese propositiva de uma Educação Integral que, mais tarde, revestida de preceitos republicanos no Brasil, participará dos debates político-educacionais na primeira década do século XX. Tais elementos serão aprofundados ao longo da elaboração desta tese.

2.2 O Projeto Republicano para a educação paulista – do fim do Império ao início da República: a disputa pela hegemonia política

Os ecos da Revolução Francesa, e seus desdobramentos, foram irradiados por quase toda a Europa. Enquanto a França rediscutia seu projeto de Homem Novo e o lugar da educação nesse processo, aqui no Brasil, durante a última década do Império, também ocorria um debate acerca da instrução, sobretudo a elementar.

Antes, no entanto, de tratar daquele momento, cabe realizar uma reflexão a respeito da expressão “política pública”. Ainda que, de modo corrente, ela seja usada para designar a ação do poder público intervindo na realidade social, esse uso se dá, frequentemente, sem que se precise, historicamente, em que contexto o termo foi engendrado.

Boneti (2006, p. 16) corrobora esse entendimento quando afirma que “uma ação estatal de intervenção social se constitui em uma política pública”. Além disso, o autor aprofunda o debate ao esclarecer que uma política pública é:

feita entre os “agentes do poder”, quer seja local, nacional ou global, constituindo-se, na verdade, de uma disputa de interesses pela apropriação de recursos públicos, ou em relação aos resultados da ação de intervenção do Estado na realidade social. (BONETI, 2006, p. 16).

O autor chama a atenção para o fato de que, uma vez instituído o Estado como estrutura político-administrativa e, desse modo, como forma de poder, ele intervém na realidade segundo os interesses dos grupos que o compõem.

Nesse sentido, dando sequência à sua reflexão Boneti (2006) acredita que a denominação indiscriminada da expressão política pública, de forma deslocada de seu momento histórico, acaba por generalizá-la e neutralizá-la, corroborando sua imprecisão e levando à compreensão de que ela pode ser utilizada para caracterizar a ação estatal em quaisquer contextos. Dessa forma, ele nos adverte que, para identificarmos uma política pública, ela deve ter como característica alguns elementos:

Para melhor compreender o processo de gestação das políticas públicas é necessário começar considerando que existe um poder Legislativo, Executivo e Judiciário. Estas três instâncias de poder têm entre elas uma relação de cumplicidade na perspectiva da permanência do sistema político vigente, bem como o poder do grupo e/ou partido político governante no momento. Isto é importante ser mencionado para entender que as políticas públicas tendem a satisfazer, em primeiro lugar, a estes princípios. Nesta perspectiva, as políticas públicas tendem a ser gestadas no sentido de se estabelecer um vínculo entre a sociedade civil e o Estado mediante as ações de intervenção na realidade social. Este vínculo se materializa por envolver o cidadão comum também na cumplicidade de manutenção do sistema e/ou do grupo governante vigente, pela legitimação/votos dos poderes instituídos. (BONETI, 2006, p. 52).

Portanto, para o autor, denominam-se políticas públicas as ações de intervenções na realidade social, na medida em que se institui um sistema político, enquanto Estado-Nação, composto pelas instâncias internas a ele, quais sejam, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Dessa colocação depreende-se o entendimento de que, no Brasil, podemos falar em políticas públicas a partir da República, momento em que se

constitui um sistema político que se caracteriza pela legitimação das instâncias de poder.

Com este entendimento e de acordo com Freitag (1980, p. 48), esse período de transição marca o início da consolidação de uma sociedade política. Para essa autora:

poderíamos dizer que no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma de sociedade política. (FREITAG, 1980, p. 48).

Inúmeras ações de intervenção na realidade social durante o Império, no que tange à instrução, por exemplo, são bastante conhecidas na historiografia educacional, porém não serão, por nós, designadas políticas públicas.

Naquele período Imperial, segundo Beisiegel (1974, p. 6), entre as ações de intervenções na realidade educacional destaca a atuação da Coroa, quando da aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a “criação das escolas de primeiras letras que fossem necessárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país”, por exemplo.

A legislação educacional como um todo, no período Imperial, de fato se dirige à realidade social daquele momento, no entanto sua gênese está exclusivamente no poder da Coroa e não em um poder hierarquizado dentro de uma estrutura político-administrativa, na qual os conflitos de interesse são arregimentados pelas instâncias representativas de poder.

Com a República, as ações de intervenções na realidade educacional continuam, evidentemente, no entanto, “nos seus primeiros anos não se alterou substancialmente o quadro geral da instrução pública” (SPÓSITO, 1992, p. 13). A partir dela, no entanto, esse tipo de ações, agora entendidas como políticas públicas, iniciam sua trajetória de planejamento, racionalidade e disputa.

Como exemplo da racionalidade e de planejamento, a partir da República, no que tange à realidade educacional, inicia-se, ainda que timidamente, a organização de um sistema de ensino sob a tutela do Estado. Nesse sentido, conforme Spósito, “outras medidas empreendidas pela Administração Pública, no início do regime republicano possibilitaram maior

avanço na organização do sistema escolar e sua expansão à coletividade”. (SPÓSITO, 1992, p. 31).

A autora apresenta, através do exemplo de São Paulo, a transição entre o final do período Imperial e o início da República para demonstrar a expansão da criação de ginásios educacionais. Essa forma, segundo ela, em 1892 foi criado apenas 1 ginásio escolar; em 1933, foram criados 2; e, em 1945, eram 7 ginásios. Para Spósito, “estes números mostram o ritmo lento de ações de intervenções do Estado enquanto política pública educacional” (SPÓSITO, 1992, p. 13).

De acordo com Paiva (1987, p. 55), a República trouxe novas dimensões e acepções acerca da educação. Assim, democracia, cidadania, direitos sociais, ascensão social, progresso e desenvolvimento passaram a fazer parte da expectativa educacional. Para o autor:

No período que sucede imediatamente a Proclamação da República, muitos são os que acreditam na realização dos ideais democráticos e defendem a difusão do ensino primário. Nos primeiros anos, apesar de mantida a descentralização do ensino elementar, multiplicam-se os pronunciamentos que tentam convencer os novos governantes de que, de posse do novo regime, as necessidades da democracia aumentaram de que o povo deve governar e dirigir seus destinos, impondo-se a ideia de instrução. (PAIVA, 1987, p. 55).

Corroborando esse pensamento Dallabrida (2014, p. 350), quando afirma, a respeito das novas dimensões evocadas pela República para a realidade educacional, que elas evidenciam “um generoso impulso trazido pelos primeiros republicanos”.

A edificação de uma política pública educacional a partir da República deve ser considerada em seu momento de transição, pois ela carrega em si elementos de mudança e de ruptura, bem como continuidades e permanências.

O transplante do ideário de República, trazido do processo revolucionário francês para o Brasil daquele período, encontra acento na elite hegemonicamente agrária brasileira. Evidentemente sob outro contexto histórico.

Os liberais, segmento político-social partidário, foram os expoentes de uma ideia de educação que já se fazia presente e influente na fase final do Império. Naquele momento, segundo Paiva (1987, p. 72), “argumentava-se em

favor da difusão do ensino em função de seus benefícios sociais e econômicos”.

Um dos mais expressivos liberais conhecidos pela historiografia educacional foi Rui Barbosa, como mostra a autora:

Rui Barbosa é inegavelmente, o mais importante liberal da educação de todo o Império. Suas proposições, elaboradas a partir de um diagnóstico e de suas ideias liberais, vão além do que seria possível executar na época, mas podemos considerar seu enfoque como realista. Ele se preocupa com a melhoria qualitativa do ensino (PAIVA, 1987, p. 76).

O quadro político do final do Império e início da República se caracteriza fundamentalmente pelo poder da elite agrária, mas também pela classe comerciante e industrial ainda incipiente. As ideias liberais permearam os dois setores político-econômicos interessados em disputar e/ou compor o poder na nova estrutura do governo. Naquele período de transição, em que essas ideias liberais republicanas se capilarizam no tecido social novo que se configurava, a autora descreve o cenário de disputa do poder político-econômico nos seguintes termos:

A República, proclamada em meio ao enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura pelas crises do final do Império e pela própria abolição, integra tais elementos em seus quadros. Os ideais republicanos são liberais e encontramos nos primeiros governos elementos que pretendem favorecer a industrialização do país. No entanto, estes setores não se sustentam por muito tempo no poder. As oligarquias agrárias se recuperam das sucessivas crises do café e recuperam o poder político, acusando os governos anteriores de conduzirem mal os negócios do país e de pretenderem desviar para a indústria capitais necessários à agricultura. Ligados fortemente aos capitais estrangeiros, sobretudo ingleses, os agraristas consolidam sua posição no início da República. O domínio oligárquico facilitado pelo federalismo e tendo à frente os fazendeiros caracterizará o quadro político do início da República. (PAIVA, 1987, p. 78).

É sob esse contexto de disputa de poder que o liberalismo se engendra na política republicana educacional. A recomposição do poder político naquele momento histórico encontra, na educação, forte apelo para o sentimento de nação e de povo.

Os sentimentos de nacionalismo, desenvolvimento e progresso tornaram-se bandeiras de luta pelo liberalismo²⁰. Nesse sentido, os anseios

²⁰ Nesse ambiente de rearranjo político e social, no período de transição entre o fim do Império e início da República, num cenário de disputa pela hegemonia, surge um movimento capitaneado pelos militares da luta pelo desenvolvimento e pelo progresso e, ao mesmo tempo, de combate ao analfabetismo. As “ligas” representavam esses sentimentos, que

pela instrução e pela ampliação das oportunidades educacionais faziam-se prementes.

Segundo Paiva (1987, p. 96), o cenário político-econômico de disputa pelo poder encontrou, no Estado de São Paulo, terreno fértil para expressar a luta dos liberais pela hegemonia. Nesse sentido, a autora afirma:

O foco de todo esse movimento é São Paulo, onde a nascente burguesia incentiva a efervescência no plano das ideias e da cultura, e o primeiro reflexo de tal mobilização no terreno educacional é a reforma do sistema de ensino paulista em 1920, ligada a grupos nacionalistas. Esta mobilização corresponde ao fortalecimento de um grupo de camadas dominantes. (PAIVA, 1987, p. 96).

Assim, um expressivo sentimento nacionalista se destacou, em São Paulo, na política educacional. Sampaio Doria ficou conhecido na historiografia educacional por sua reforma no ensino, a qual, em resumo, tratava de propor:

a redução do ensino elementar para dois anos, diante da impossibilidade orçamentária de se estender tal ensino a toda a população escolar, se mantido o sistema tradicional de cursos elementares e complementares de 6 a 8 anos. (PAIVA, 1987, p. 98).

Mais tarde, os diversos grupos que compunham o pensamento liberal nacionalista em São Paulo fundam o Partido Democrático.

A crença na educação, existente desde aquele período inicial da República até a década de 20, momento em que se debate o lugar da educação como promessa de desenvolvimento e progresso em nome da democracia liberal, ficou conhecida como *entusiasmo pela educação*, expressão que, após os anos 20, ressurge como otimismo da educação²¹.

encontraram, no liberalismo, seu escopo político. O liberalismo era composto por vários grupos espalhados pelo Brasil. Em sua maioria, pelo setor agro-industrial emergente, por comerciantes, aristocráticos, pela burguesia militarizada e por republicanos. A Liga Nacionalista de São Paulo, uma das mais expressivas, tinha como um dos seus mais proeminentes defensores Sampaio Dória.

²¹ Há consenso, entre os pesquisadores da educação, a respeito de que o sentimento pedagógico, no início da República, trazido, de um lado, pela atmosfera de desenvolvimento, e, de outro, pelo fim da Monarquia, era de que a educação republicana detinha o elixir da salvação para os problemas sociais. O debate em torno da educação, e sua centralidade no projeto de sociedade a ser edificado na República, trouxe esperança e otimismo. A expressão “entusiasmo pedagógico”, que 20 anos mais tarde vai se transformar em “otimismo pedagógico”, reflete esse sentimento. Inúmeros autores se debruçaram sobre esse período tendo, como um dos principais, NAGLE(2001). Ao lado dessa perspectiva, uma análise do mesmo período, porém com outro enfoque, discute esse sentimento pedagógico e reconsidera a questão, afirmando que as preocupações educacionais daquele momento expressam um tecnicismo que pode ser interpretado como movimento apolítico. Para melhor aprofundamento sobre essa crítica, ver: CARVALHO(1998).

De outro lado, as oligarquias mais conservadoras e com forte ligação com a aristocracia resistiam às pressões dos liberais. Essa aristocracia agrária, ainda detentora de certa hegemonia política, mostra-se preocupada. Segundo a autora:

Representando os interesses conservadores, a aristocracia denuncia a mobilização alfabetizadora mostrando-se preocupada com a “educação moral” da classe proletária e manifestando-se contrária ao ensino obrigatório. O analfabetismo não era o grande mal que afligia o país. Mas sim a falta de educação moral, de uma direção espiritual que oriente a conduta, os nossos sentimentos, nosso caráter (PAIVA, 1987, p. 99).

A disputa pelo ideário educacional da recente proclamada República, ocorrida entre a aristocracia conservadora e o pensamento liberal, em São Paulo, em meados das décadas de 10 e 20 do século XX, revela a intrincada trama de poder que envolve o deslocamento das preocupações educacionais. Enquanto que a expansão quantitativa dos sistemas de ensino era a principal bandeira de luta dos nacionalistas em defesa da universalização da instrução, com vistas ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se iniciava, as elites aristocratas preocupavam-se com os efeitos morais dessa população escolarizada.

Em São Paulo, quando Sampaio Doria, inspirado pelas ideias liberais republicanas, reformou o sistema de ensino, pretendendo universalizar, a curto prazo, a educação elementar, o fez reduzindo o tempo escolar para ampliar o acesso à educação, quer dizer, quantitativamente a preocupação cedia lugar para aspectos qualitativos.

É nesse período de luta contra o analfabetismo, inicialmente conduzida pelas ideias liberais e expressa pelo movimento *entusiasmo pela educação* e, posteriormente, já na década de 20, encampada pelo Partido Democrata, período do *otimismo pela educação*, que localizamos os “primeiros indícios de Educação Integral” (PAIVA, 1987, p. 95).

Segundo Beisiegel (1974, p. 7), “as disputas em torno das ideias de obrigatoriedade do ensino elementar e o reconhecimento da impossibilidade de sua realização na prática, aparecem desde muito cedo na Província de São Paulo”. Ao lado disso, as correntes migratórias ocorridas após a proclamação da República se intensificam, juntamente com a burguesia industrial

emergente, fazendo de São Paulo rapidamente um polo urbano, com necessidades de escolarização pressionadas pela elite comercial-industrial.

Nesse cenário de desenvolvimento das ideias educacionais e de disputa em torno do lugar social da educação, identificamos, na cena paulista, talvez a gênese da Educação Integral enquanto formulação de uma ideia, ainda que não realizada, pois o debate daquela época, no nosso entendimento, abarca a ideia da defesa de uma Educação que apenas se delineia integral.

A pujança das políticas educacionais impulsionadas pelo dinamismo político, econômico e social no Estado de São Paulo coloca, já naquela época, final dos anos 20, São Paulo em posição de destaque. A efervescência política, reflexo da disputa acirrada pelo poder político, realizada, por intermédio da educação, pelos grupos interessados na hegemonia ideológica educacional, revela, para a historiografia da educação, a gênese da Educação Integral.

Autores de referência como Beisiegel (1974), Paiva (1987) e Spósito (1992), dentre os mais expressivos, reafirmam essa posição de destaque do Estado de São Paulo nas ações de intervenção do poder público na política educacional como sem precedentes na historiografia educacional brasileira. É verdade que a proclamação da República reverberou, em seu espectro Federativo, ações educacionais como política pública de bastante relevância histórica em várias regiões e Estados, no entanto, a expressividade do Estado de São Paulo no cenário nacional, quando analisado na perspectiva de políticas públicas, revela-se com um dinamismo de grande monta.

De nosso entendimento, a gênese da Educação Integral possivelmente está no contexto dessa disputa pela educação ocorrida em São Paulo. No entanto, anos mais tarde, encontramos, em Anísio Teixeira, uma realização mais acabada dessa ideia, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no Estado da Bahia.

Desse modo, a pesquisa avança para um exame pormenorizado acerca do papel da educação em São Paulo e de sua capilaridade, em termos de irradiação e de influência histórica.

2.3. Algumas experiências em Educação Integral com matizes políticas diferentes

A pesquisa sobre a Educação Integral nos conduziu a um cenário da história educacional, a partir da República, com destaque para São Paulo, numa época em que o epicentro político girava em torno da disputa pela hegemonia política.

Nesse viés a educação se inclui como instância ideológica de conformação social para um projeto político, o que, como vimos, requer a participação ativa de um escopo pedagógico para que ela seja formatada, como ocorreu durante o processo da Revolução Francesa, no qual a educação ocupou espaço de centralidade e de disputa.

Na historiografia educacional brasileira, por sua vez, há especial atenção ao período inicial de República, o qual se estende pelo menos até 1910 ou 1920, um momento também de disputa e de tensão em torno da Educação, entendida como projeto edificador de um tipo de sociedade, sob os auspícios da recém-inaugurada República (BEISIEGEL, 1974; FREITAG, 1980; PAIVA, 1987).

Nesse ambiente de efervescência política e de tensão, três forças principais, atuantes em torno de um projeto educacional, se destacavam em suas experiências pedagógicas. Segundo Coelho (2009 apud GUILARDUCCI, 2018, p. 1), ainda que com algumas divergências, esses matizes políticos podem ser compreendidos como: conservadores, liberais e socialistas/anarquistas.

Para análise, traremos aqui uma experiência de cada tipo. A primeira, como representativa do tipo conservador, se refere à proposta pedagógica dos “Integralistas”; a segunda, por sua vez, vincula-se a Anísio Teixeira e às experiências das “Escolas-Parque”, tanto a da cidade de Salvador, desenvolvida no início da década de 1950, como a de Brasília, de 1960; por fim, no caso do terceiro tipo, abordaremos uma experiência do tipo anarquista.

2.3.1 A Educação Integral em São Paulo: uma experiência do Movimento Integralista (1932–1937)

No que tange, especificamente, à Educação Integral, encontramos, no Movimento Integralista, capitaneado pelo seu maior expoente, Plínio Salgado, elementos contundentes de um projeto de Educação Nacional. Para esse movimento da década de 1930, o apelo Nacionalista na Educação, forjado com a participação de muitas forças políticas, pode ser explicitado conforme citação a seguir:

O ideário integralista tem como seu pré-requisito estrutural o nacionalismo. Inicia-se com um nacionalismo escolar, onde, através do livro didático, os autores chamam a atenção para as florestas verdejantes do Brasil ou para o gigante deitado eternamente em berço esplêndido. Ao mesmo tempo, esse nacionalismo, através de Bilac, ressalta a desgraça de caráter e morte moral do país, conclamando-o a reagir através da formação da Liga de Defesa Nacional. (TRAGTENBERG, 1981, p. 99-100).

Para esta pesquisa, nos interessa conhecer e analisar mais de perto a natureza política da proposta de Educação Integral concebida e implementada pelos integralistas. Entre os autores que nos auxiliam nessa empreitada, podemos citar: Castro, Aquino, Andrade (2009), Tragtemberg (1981), Guillarducci (2018; 2019), Cavalari (1995); Trindade (1974); Dotta (2016), Palhares (2016) e Rosa (2016).

Segundo Tragtemberg, (1981), a Educação Integral idealizada e implementada pelos integralistas, mais do que uma força política disputando a hegemonia no poder, tratava-se, na realidade, de uma filosofia de vida:

O integralismo se apresenta como um grande movimento de mobilização cultural, pretendendo realizar, no seu projeto de uma revolução conservadora, mudanças de superestrutura sem afetar as infra-estruturas, uma revolução cultural pelo avesso, introjetando nos explorados (economicamente) e nos dominados (política e socialmente) a ideologia dominante. (TRAGTEMBERG, 1981, p. 96).

Para se ter uma ideia do tamanho e da força política desse movimento liderado por Plínio Salgado, vale dizer que, após a realização do seu 1º Congresso, em agosto de 1935, Salgado fez o primeiro balanço do movimento. De acordo com o balanço realizado nesse momento, movimentos integralistas já contavam com um deputado federal, quatro deputados estaduais, 1.123 grupos, organizados em 548 municípios, e quatrocentos mil adeptos espalhados em quase todo território nacional.

Dentre os expoentes, além do próprio Salgado, destacavam-se também nomes como Belisário Pena, mas a fala pública mais conhecida, encarregada

de amplificar a defesa de uma Educação Integral foi, em grande medida, encampada pelo padre Dom Helder Câmara.

Na sua pedagogia integralista, Dom Helder Câmara critica a pedagogia liberal, desmistificando a desigualdade social básica, que, na sua opinião, poderia ser remediada pela intervenção estatal. Assim, na sua concepção, e acordo com Tragtenberg (1981, p. 103), “de que vale a harmonia de classe ensinada pela escola etc, se, na vida, quando as ganâncias e competições recalcam os líricos altruísmos, o governo não intervém de modo claro e eficiente?”.

Nos discursos do padre Dom Helder Câmara, ainda segundo o autor, diversas passagens ilustram o embate com o Movimento Escola Nova e sua insistência em apregoar uma Educação Integral pautada, sobretudo, no tripé “Deus – Pátria – Família”, numa perspectiva formadora de uma Educação Integral para um Homem Integral.

Juntamente com o grupo, outro nome de relevo foi, também, o de Backeuser²². De acordo com Tragtenberg (1981, p. 101-102), “a posição integralista em relação à educação formal como projeto para a sociedade nacional aparece delineada através do escrito de Backeuser ‘Técnica da Pedagogia Moderna’”.

Ainda conforme o autor, para Backeuser a escola seria o ambiente em que se coordenam e se fortalecem os aspectos sociais dos indivíduos, sem perder de vista a formação da personalidade. Além disso, caberia à escola:

mostrar que o homem é sempre membro de uma comunidade social, comunidade essa que começa fundamentalmente na família e se alarga ao pequeno grupo de pessoas com os mesmos interesses de classe ou clã, até a pátria, isto é, ao Estado, grande comunidade que abraça todas as demais que nela agitam, até a humanidade. (TRAGTENBERG, 1981, p. 102).

Em linhas gerais, para Backeuser, segundo Tragtenberg (1981), a Educação Integral está alicerçada em três princípios básicos: a) iniciativa; b) cooperação; c) preparo para a vida, pela vida.

²² Everardo Adolpho Backheuser, ou simplesmente Everardo Backheuser, foi um engenheiro, geólogo, geógrafo, escritor, deputado estadual e pedagogo brasileiro que se notabilizou por sua atuação intelectual no Movimento Integralista. Foi, também, presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação.

De modo geral, os integralistas conceberam uma organização que pudesse orientar as práticas pedagógicas no sentido de formatar um sujeito apto para o Movimento, papel que caberia à Educação. Segundo Coelho (2005):

ao angariar a simpatia das pessoas mais humildes pelo movimento que, de certa forma, prestava a assistência que lhes era negada pelo Estado, os Integralistas somam pontos para o alcance de sua meta – arregimentar adeptos por todas as localidades e, dessa forma, difundir sua missão, sua bandeira: Deus Pátria e Família. (COELHO, 2005, p. 91).

Encontramos, na pesquisa de Coelho (2005), três escolas em Teresópolis, nos anos de 1934 e 1935, que funcionaram dentro do espectro do Integralismo. Segundo a autora, foi possível conhecer, em três periódicos da época, o *Jornal semanário*, o *O Therezopolis*, de 1934, e o *Folha Corrida*, de 1937, algumas informações até então pouco pesquisadas. Assim, um trecho de *O Therezopolis* citado pela autora traz:

Escola Alberto Torres – mantida pelo Núcleo Integralista de Therezopolis – começará a funcionar no próximo dia 1º, a Escola mantida pela Ação Integralista Brasileira, na sede do Núcleo, à Praça 3 de Outubro s/nº. O horário para o funcionamento das aulas será das 18hs às 19h30 hs, as matrículas estarão abertas desde o começo das aulas, sendo as mesmas francas a qualquer pessoa. Secretário do D.E.D. José Fernandes Costa (*O Therezopolis*, 30/09/1934), (COELHO, 2005, p. 5).

Ao que parece, segundo os jornais, e de acordo com a autora, a escola ainda não estaria em funcionamento, mas as menções deixam clara a ação do Núcleo Integralista naquela região da cidade de Teresópolis.

Continuando com sua investigação, Coelho (2005) destaca uma segunda notícia no referido periódico, a qual informa que havia oito escolas de alfabetização espalhadas pelo município de Teresópolis sob a tutela dos Integralistas. A matéria no jornal dizia:

Integralismo – Aos chefes dos Nucleos Districtaes – Tendo chegado ao conhecimento da Chefia Municipal que algumas escolas não estão funcionando, essa Chefia lembra aos Chefes Districtaes, que todas as oito (8) escolas de alfabetização disseminadas no Município, devem funcionar todos os dias uteis, sem interrupção. O integralista que concorrer para a sua paralisação, está se afastando da doutrina. Nilo Tavares – S.M.E. (*O Therezopolis*, 1904/1936). (COELHO, 2005, p. 5-6).

Na pesquisa de Palhares (2016, p. 94) a respeito da Educação Integralista em Minas Gerais, a autora afirma que havia, pelo menos, 3.000 escolas com essa orientação naquele estado. No entanto, de acordo com ela, a escassez de documentos dessas escolas pode estar associada à repressão sofrida devido à disputa político-ideológica vigente naquela época.

Para Rosa (2016, p. 67), tal carência de documentos comprobatórios dessas escolas e, também, de suas orientações pedagógicas mais sistematizadas, pode ser explicada pela ausência ou pouca prioridade desses registros para os integralistas. Segundo a autora, “suas ações prescindiam de um lugar formal para sua eficácia”.

Citando Cavalari, Rosa afirma, ainda, que o movimento centrava sua formação e educação escolar com base nos núcleos e divisões internas. Assim, de acordo com ela, “os Núcleos Integralistas possuíam departamentos e esses, por sua vez, divisões, nas quais cada uma delas tinha responsabilidades específicas” (CAVALARI, 1999 apud ROSA, 2016, p. 68). Com relação a essas divisões, ainda a partir de Cavalari, ela afirma que:

A Divisão de Estudos compreendia as seções de Jardins de Infância, Alfabetização, Escolas Profissionais e Cultura Geral; A Divisão de Educação abrangia a Educação Integralista, Educação Esportista, Educação Moral e Cívica, Educação Sanitária e Boas Maneiras; A Divisão de Escolas de Férias abrangia Escolas de Campo, de Montanha e à Beira-Mar; a Divisão de Divertimentos compreendia parques infantis “play ground”, cinemas, teatros, circos, feiras e exposições, excursões, visitas a estabelecimentos, fábricas e museus, jogos esportivos, recreativos e educacionais. E, finalmente, a Divisão de Escotismo que compreendia uma seção Técnica e uma seção de Serviço. A primeira abrangia os serviços de Organização, Operações e Instrução; e a segunda compreendia os de Intendência, Saúde e Disciplina e Justiça. (CAVALARI, 1999, apud, ROSA, 2016, p. 68).

Observa-se, dessa forma, uma organização preocupada com a formação dos integralistas desde a pequena infância. Nesse sentido, o processo de escolarização dentro das premissas que preconizam edificar um sujeito predominantemente nacionalista e cristão exige, da organização, um trabalho de inculcação desde a tenra idade.

2.3.2 A Educação Integral no Brasil: Anísio Teixeira e as Escolas-Parque (1950–1960)

Na historiografia da educação, Anísio Teixeira ocupa um lugar intelectual. Sua trajetória política se confunde com a de educador quando o assunto é educação no Brasil. Mas, além disso, uma segunda imbricação se dá quando acrescentamos a estes dois aspectos as instituições por ele criadas: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador, no Estado da Bahia, nos anos de 1950, e a Escola-Parque de Brasília, no início dos anos de 1960.

Ao longo do processo de idealização, construção e materialização desses projetos, mas também graças à atuação de Anísio Teixeira, trazendo seu ideário, durante a existência dessas escolas, ambas se tornaram referência para a Educação Integral.

Assim, temos o intelectual e o político, em sua ativa participação, imprimindo, na História da Educação, seu legado teórico e, ao mesmo tempo, entrecruzando esse percurso com a luta em defesa da escola pública. Desta forma, a história do Intelectual se confunde com a História das Instituições, neste caso, com a história das duas Escolas-Parque ainda existentes.

Posto dessa forma, faz-se necessário trazer para este cenário teórico-metodológico as contribuições de Justino Magalhães (2007, 2010, 2015, 2016) quando identifica, em seus apontamentos, a “necessidade de contornos teórico-metodológicos mais precisos no trato destes temas ao se definir o objeto epistêmico” (MAGALHÃES, 2007). Nesse sentido, para o autor,

a construção historiográfica da *Escola-Instituição* circunscreve-se enquanto objeto epistêmico incluindo sua *materialidade*: condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estrutura organizacional, de poder e de comunicação – instâncias basicamente objetivas e de funcionamento – a *representação*: engloba os aspectos referentes a memória e arquivos e os aspectos concernentes à modelização orgânica e projeção da ação, aos grupos de mobilização e de aplicação, pedagogias, currículo, estatuto e agentes – a *apropriação*: refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida. (MAGALHÃES, 2007, p. 71, grifos do autor).

Nesse sentido, é importante considerar as proposições desenvolvidas pelo autor na medida em que, embora não seja possível apartar da história da instituição o legado de Anísio Teixeira, cabe definir, com mais precisão, quais aspectos desse entrecruzamento entre a história do intelectual Anísio Teixeira

e a história da instituição Escola-Parque são mais pertinentes para esta pesquisa.

Necessariamente, há uma sobreposição entre esses dois campos da historiografia da educação, no entanto, há que se definir mais precisamente qual o campo de pesquisa de cada um deles, posto que existem procedimentos, categorias, áreas de atuação e até mesmo temas e abordagens específicos a cada um deles.

Diante dessas colocações, elevar-se-á, nesta pesquisa, à categoria de objeto epistêmico, a História da Instituição, o que se justifica por três razões principais: primeiro porque se trata de uma experiência materializada numa proposta objetiva de Educação Integral; segundo pelo fato de ela estar circunscrita num momento histórico da educação brasileira de disputa pela hegemonia política; e, terceiro, por sua relevância e pioneirismo na historiografia da educação.

Recuperando os apontamentos de Magalhães (2007) citados acima, temos uma definição que, a priori, destaca três aspectos que o autor identifica como Instituição-Escola enquanto objeto epistêmico, quais sejam, *materialidade-representação-apropriação*.

Esse tripé, quando tomado em sua totalidade, constitui-se em uma abordagem teórico-metodológica própria. Para o autor:

compreender e explicar a realidade histórica educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zona de influência. (MAGALHÃES, 2007, p. 70).

Nessa perspectiva, a História da Instituição-Escola se distingue da História do Intelectual na medida em que, nesta pesquisa, temos como problemática investigativa as políticas para Educação Integral e encontramos, na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador (1950), e na Escola-Parque de Brasília (1960), razões históricas para elegê-las como fontes importantes para subsidiar esta reflexão.

Todavia, face à necessidade de resolver questões epistemológicas, reconhecemos a clivagem entre os campos da História dos Intelectuais, da História da Educação e da História da Instituição no bojo do desenvolvimento

da História como Ciência, o que se depreende do processo de evolução do conhecimento, em particular, o da Educação.

2.3.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR): a ambientação e os precedentes político-socioculturais

Com respeito às condições da cidade de Salvador nas décadas de 1930 e 1940, Santos Neto (2012 apud ROCHA, 2014) traz a posição de Saturnino Brito, que havia sido chamado para resolver problemas sanitários no município. Desse modo, para ele, a capital baiana, nesse período, é “atrasada, do ponto de vista econômico e social em relação a outras cidades de mesmo porte, com aproximadamente 200 mil habitantes”. Ainda tomando como referência a publicação de Rocha (2014), muitas outras cidades passavam, nessa época, por um processo de modernização e urbanização, enquanto Salvador parecia parada no tempo. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e até mesmo Recife procuravam reestruturar suas vias de circulação, planejar áreas de escoamento de produção, dotar regiões de maior capacidade produtiva e etc (SANTOS NETO, 2012 apud ROCHA, 2014).

É nesse contexto que, a convite do prefeito José Americano da Costa, o então renomado arquiteto francês Alfred Agache, que tinha em seu currículo reformas urbanas em São Paulo e no Rio de Janeiro, se dispõe a elaborar um plano de urbanização para a cidade. Assim, em 1940, constitui-se uma comissão, chefiada por Agache, para a composição do projeto. Segundo Rocha (2014, p. 26), no entanto, são desconhecidos os motivos da rejeição desse plano. Acredita-se que a recusa do projeto teve, dentre outras razões, o alto valor cobrado pelo arquiteto.

Ao mesmo tempo, porém, havia outros projetos urbanísticos mais pontuais acontecendo na cidade de Salvador, como o da construção do Estádio da Fonte Nova. Dessa forma, dentre os arquitetos que já atuavam na cidade, dois encaminharam suas propostas de projetos urbanísticos, sendo que o escolhido foi o de Mário Leal Ferreira, que viria a se tornar coordenador de uma equipe multidisciplinar encarregada de pôr em prática o plano de urbanização para o município.

Com a morte de Ferreira, entretanto, iria surgir aquele que cruzaria o caminho de Anísio Teixeira poucos anos à frente. Diógenes Rebouças, um arquiteto oficial ligado a vários setores do governo à época, passou, então, a coordenar, com a participação de Hélio de Queiroz Duarte, a Comissão do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador (CPUCS).

Em 1946, Otávio Mangabeira, eleito governador do Estado da Bahia, convidou Anísio Teixeira para ser o Secretário da Educação. Na visão de Anísio Teixeira, após 1930, os brasileiros eram; “todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior” (TEIXEIRA, 1959).

Nesse movimento mais amplo de reformas e projetos urbanísticos é que a concepção de educação de Anísio Teixeira se insere como parte de uma estratégia social de modernização, a qual ocorreu, não apenas em uma perspectiva arquitetônica, mas, sobretudo, no que diz respeito a um conjunto de ações planejadas de reestruturação dos espaços públicos, como o Centro Educativo de Arte Teatral e o Teatro Castro Alves, além da remodelação da praça Castro Alves, do Terreiro de Jesus e dos bairros de Piedade e de Campo Grande (ROCHA, 2014, p. 42).

Ao lado disso, esse movimento arquitetônico, social e urbanístico, capitaneado pelo governo, que se iniciou na década de 1930, tomou a cena histórica de Salvador e adentrou os anos seguintes, englobando, também, um aspecto cultural com seus matizes artísticos e fazendo germinar, em Anísio Teixeira, a ideia de ampliá-lo ainda mais, evidenciando a necessidade de um Plano de Edificações Escolares.

Dessa forma, em 1948, a Secretaria da Educação e Saúde organiza uma Semana de Arte Contemporânea, retomando a discussão sobre o Modernismo. Através de Anísio Teixeira, realizam-se, também, uma série de eventos nos Salões de Artes Plásticas. Este aspecto é relevante, pois, Anísio convidou seis artistas para pintar a entrada do salão de ofícios, na futura Escola-Parque, o que mostra a importância que ele dava às artes na formação integral dos alunos. Nesse sentido, cabe a observação de Rocha (2014, p. 42), ao afirmar que “o Modernismo na concepção dos prédios vai se aprofundando e aperfeiçoando, para dar conta do projeto pedagógico”.

Por ocasião da construção da Escola-Parque, Anísio Teixeira convida, também, alguns proeminentes artistas modernistas para pintar suas obras em grandes painéis na entrada do Setor de Trabalho. São eles: Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribe, além de Carlos Magno e Genner Augusto (EBOLI, [1969], p. 20).

Chama a atenção esse aspecto, o qual nos parece relevante para pensar o lugar de importância que Anísio Teixeira coloca tanto para a educação como para a cultura, quer dizer, pensar um projeto de educação significar inseri-la num contexto mais amplo de transformação social no qual toda a cidade é replanejada e, nesse movimento, cabe à educação lugar de destaque. Nas palavras de Rebouças (1992), citado por Rocha (2014):

Anísio nos deu a incumbência de colocar no Plano da Cidade de Salvador oito grandes conjuntos desses, e nós fizemos um anteprojeto, justamente localizando todos estes equipamentos dentro daquela cidade que tinha como parâmetro, para o EPUCS, uma população prevista de um milhão de habitantes. De maneira que quando ele viu a planta e compreendeu a localização, disse: “aprovo cem por cento”. (REBOUÇAS, 1992, p. 148 apud ROCHA, 2014, p. 50).

Para enfrentar o desafio de planejar, projetar e construir centenas de escolas em todo o território baiano em apenas quatro anos, além de recuperar e manter as escolas existentes, Anísio Teixeira estruturou, assim que assumiu o cargo de Secretário da Educação e Saúde, em 1947, o Serviço de Obras da Secretaria da Educação e Saúde. Além disso, encomendou ao sociólogo americano Charles Wagley e à sua equipe um levantamento das questões sociais, econômicas, de moradia e de graus de desnutrição, de higiene e de saúde nos bairros periféricos de Salvador (BASTOS, 2014, p. 77 apud ROCHA, 2014).

À frente deste processo, o educador assumiria o papel de elaborar os projetos dessas escolas e de construí-las visando a garantir “um teto para cada escola”. Assim, o plano deveria prever:

[...] uma escola elementar compreensiva para cada sede de município; uma escola nuclear para cada distrito, uma escola mínima para cada povoação e as escolas de penetração para as populações dispersas nas zonas rurais e, mais, os núcleos regionais de educação secundária, profissional e normal, com os seus múltiplos edifícios (escola normal, escolas primárias anexas, escola secundária com pavilhões de ensino ginásial, comercial, doméstico e industrial, internatos, à maneira dos dormitórios das universidades americanas,

e edifícios de vida social e cultural). (TEIXEIRA, 1948, p. 15-16 apud ROCHA, 2014, p. 42).

Esse plano, conforme descrito nessa citação, traz o embrião daquilo que se tornaria a experiência mais bem acabada de Educação Integral no Brasil. Nele, vemos uma concepção tanto de educação quanto de escola. Nas palavras de Anísio Teixeira (1959), no caso específico de Salvador:

Aí deparamos com a cidade já construída, sem áreas previstas para as construções escolares necessárias e, como no interior, com todo um sistema escolar para edificar. Além disto, o sistema de turnos (no mesmo prédio, funcionam duas escolas, uma pela manhã e outra à tarde) havia criado uma escola de tempo parcial, com um prédio demasiado reduzido para se fazer a educação elementar da criança. A falta de áreas suficientemente amplas para grupos escolares completos e o hábito do professor só trabalhar um turno, isto é, quatro horas, levou-nos a imaginar um sistema especial de escolas, em que fossem localizadas as funções do ensino propriamente dito em um prédio e, em outro ou grupos de outros, os da educação física, artística, social e pré-vocacional. Nasceu daí o prédio escolar que designamos de “escola-classe”, composto tão somente de sala de aula e dependências para o professor, e o prédio escolar, que designamos de “escola-parque”, compreendendo sala de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física e mais dormitórios, biblioteca, restaurante e serviços gerais. (TEIXEIRA, 1959, p. 11-12).

Anísio Teixeira informa, assim, em seu discurso de inauguração, como fora concebido o Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador.

Durante suas viagens aos Estados Unidos, Anísio Teixeira, segundo Cavaliere (2010), conheceu algumas escolas americanas. Na primeira delas, Anísio permaneceu, por sete meses, na Universidade de Columbia; na segunda, em 1928, quando retornou para aprofundar seus estudos, teve contato com as obras de John Dewey e W. Kilpatrick, “as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010).

Ainda segundo a autora:

Após o retorno ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. (CAVALIERE, 2010, p. 50).

Inspirado pelo modelo arquitetônico escolar e por uma concepção de educação, nos moldes da organização escolar do tipo *platoon*, observada por Anísio na Brady School, em Detroit, Anísio afirmava que “a educação norte-americana insistia na socialização das atividades escolares, a fim de salvar a escola de toda superficialidade e segregação” (CHAHIN, 2016, p. 33).

A convite de Anísio Teixeira, o arquiteto Rebouças também elaborou os projetos de mais dois complexos escolares, a Escola Normal de Aracaju, no Estado de Sergipe, e o Centro Educacional do Estado de Alagoas, na cidade de Maceió, ambos projetados com a parceria de Fernando Machado Leal e inaugurados no final da década de 1960. Elas, no entanto, não se tornaram conhecidas e raramente são citadas em pesquisas sobre Anísio Teixeira.

2.3.2.2 A hora e a vez de “Liberdade” – um lugar político-social para Educação Integral

Percorremos até aqui um posicionamento histórico para interpretar a trajetória do projeto educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) E, com isso, elucidamos o contexto sociocultural e político em que o projeto se desenvolveu até o momento de sua materialização.

A escolha do local onde seria construído o CECR não poderia ter abdicado da força social daquele momento, conduzida pela luta de Anísio Teixeira e de seus colaboradores. O governador Octávio Mangabeira e sua equipe visitaram vários bairros da periferia de Salvador até chegarem em “Liberdade”.

Na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1967, Anísio Teixeira, em seu pronunciamento, lembrou aquele momento:

Recordo-me que a construção deste Centro resultou de uma ordem de V.exa., certa vez que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. (CONFERÊNCIA NACIONAL EDUCAÇÃO, 1967 apud TEIXEIRA, 1967, p. 381).

Anísio Teixeira, nessa citação, faz referência à visita do Governador ao Bairro de Liberdade, quando se deparou com um quadro crítico de crianças em situação de abandono e ausência de assistência.

O bairro da Liberdade está situado no alto do planalto que divide Salvador em Cidade Alta e Cidade Baixa, religadas por meio do Plano Inclinado. Possui aproximadamente 190 hectares de área, abrangendo localidades como Soledade, Lapinha, Sieiro, Japão, Duque de Caxias, Curuzu, Cravinas, Bairro Guarani, Alegria, Jardim São Cristovão, São Lourenço e parte do Largo do Tanque e da Baixa do Fiscal.

Acompanhando o crescimento da cidade de Salvador, para onde se dirigia a população rural a fim de fugir da seca que assolava o interior do Estado, o processo de expansão da Liberdade se iniciou nas primeiras décadas do século XX, tendo como via de irradiação desse crescimento a Avenida Lima e Silva, ainda hoje a principal avenida do bairro, que concentra um número significativo de estabelecimentos comerciais e de serviços. Diante desse quadro, na terceira década do século XX, já havia quatro chácaras, situadas no Curuzu, ocupando uma grande parcela da área do bairro.

No final da década de 1940, início da construção do CECR, a população total do bairro era de aproximadamente 33.020 habitantes (BRASIL, 1951).

Segundo Rebouças (1992), “a decisão de implantar o primeiro CECR na ‘Liberdade’ foi do próprio Anísio, que teria afirmado: ‘eu prefiro começar pelo bairro da Liberdade, é lá que temos os problemas maiores, não só em números de pessoas com nível econômico baixo. Eu quero agir lá dentro’”. (REBOUÇAS, 1992, p. 147 apud ROCHA, 2014, p. 50).

Os “problemas maiores” aos quais Anísio Teixeira se refere dizem respeito ao movimento de ocupação ocorrido em novembro de 1946, possivelmente por grupos de sem-teto, configurando como uma das primeiras ocupações organizadas naquela cidade. (ROCHA, 2014, p. 51).

Segundo reportagem de um jornal da época – *A Tarde* –, a invasão do “Corta-Braço” iniciou-se com cerca de 200 famílias, as quais, através de algumas lideranças, pressionavam os órgãos públicos a fim de cobrar das autoridades a regularização daquela situação. Os terrenos invadidos pertenciam à Prefeitura de Salvador e, embora estivessem desocupados, estavam aforados (ajuizados) a um italiano, Francesco Pelossi. Em 29 de abril de 1947, o Governador Octávio Mangabeira decide desapropriar, por utilidade pública, as terras invadidas (ROCHA, 2014, p. 51).

2.3.2.3 A intencionalidade nos espaços pedagógicos na concepção arquitetônica da Escola-Parque

Os projetos para a construção do CECR foram encomendados ao escritório de arquitetura de Paulo de Assis Ribeiro, a pedido do arquiteto Rebouças e, também, do arquiteto Hélio Duarte. Havia a incumbência, na concepção dos projetos, de não somente projetar uma edificação escolar, mas existia, também, a tarefa de imprimir nele um espaço carregado de intencionalidades pedagógicas renovadoras para a época.

Segundo Anísio Teixeira, a “escola deveria ser um lugar de educação onde cada criança, por seus interesses individuais, pudesse aprender pela “experiência”, no entanto, não por simulacros, mas pela própria vida” (CHAHIN, 2016, p. 32).

Ainda em seu discurso de inauguração, Anísio Teixeira expressa sua intencionalidade educacional, atribuindo, ao mesmo tempo, sentimento e preocupação social:

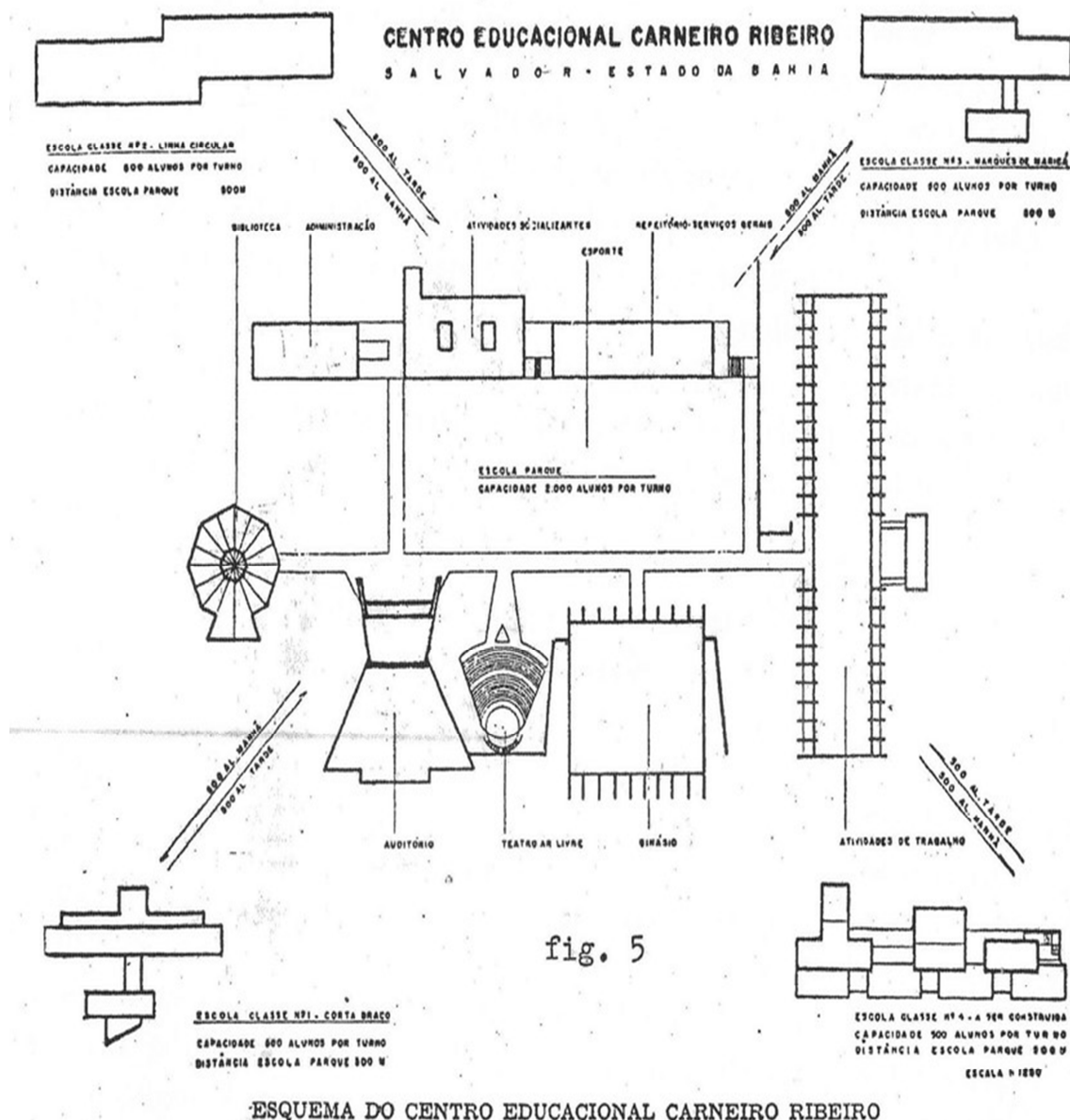
a criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanato, mas as residentes da Escola-Parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as Escolas-Classe. (EBOLI, 1969, p. 16).

De acordo com EBOLI, (1969), em linhas gerais, o projeto consistia em:

- a) quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos;
- b) uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia ainda um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu. (EBOLI, 1969, p. 12).

Abaixo (Figura 1), vemos um croqui do projeto do CECR, que Anísio Teixeira batizara de “Centro de Educação Popular”, conforme discurso proferido pelo próprio Anísio Teixeira por ocasião da sua inauguração, em 21 de outubro de 1950 (EBOLI, 1969, p. 13).

Figura 1 – Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: EBOLI (1969, p. 21).

Construído numa área que ocupou 42.292 m², constituída de sete pavilhões, a Escola-Parque em seu projeto inicial, contava com, conforme Figura 1: 1) Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; 2) Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação e ginástica; 3) Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio, escola, banco e loja; 4) Setor Artístico: música instrumental, canto, dança e teatro; 5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.; 6) Direção e Administração Geral:

currículo, supervisão e orientação educativa; 7) Assistência médico-odontológica aos alunos; 8) Assistência Alimentar.

À época da inauguração, a direção do CECR foi entregue à irmã de Anísio Teixeira, a professora Carmen Spínola Teixeira.

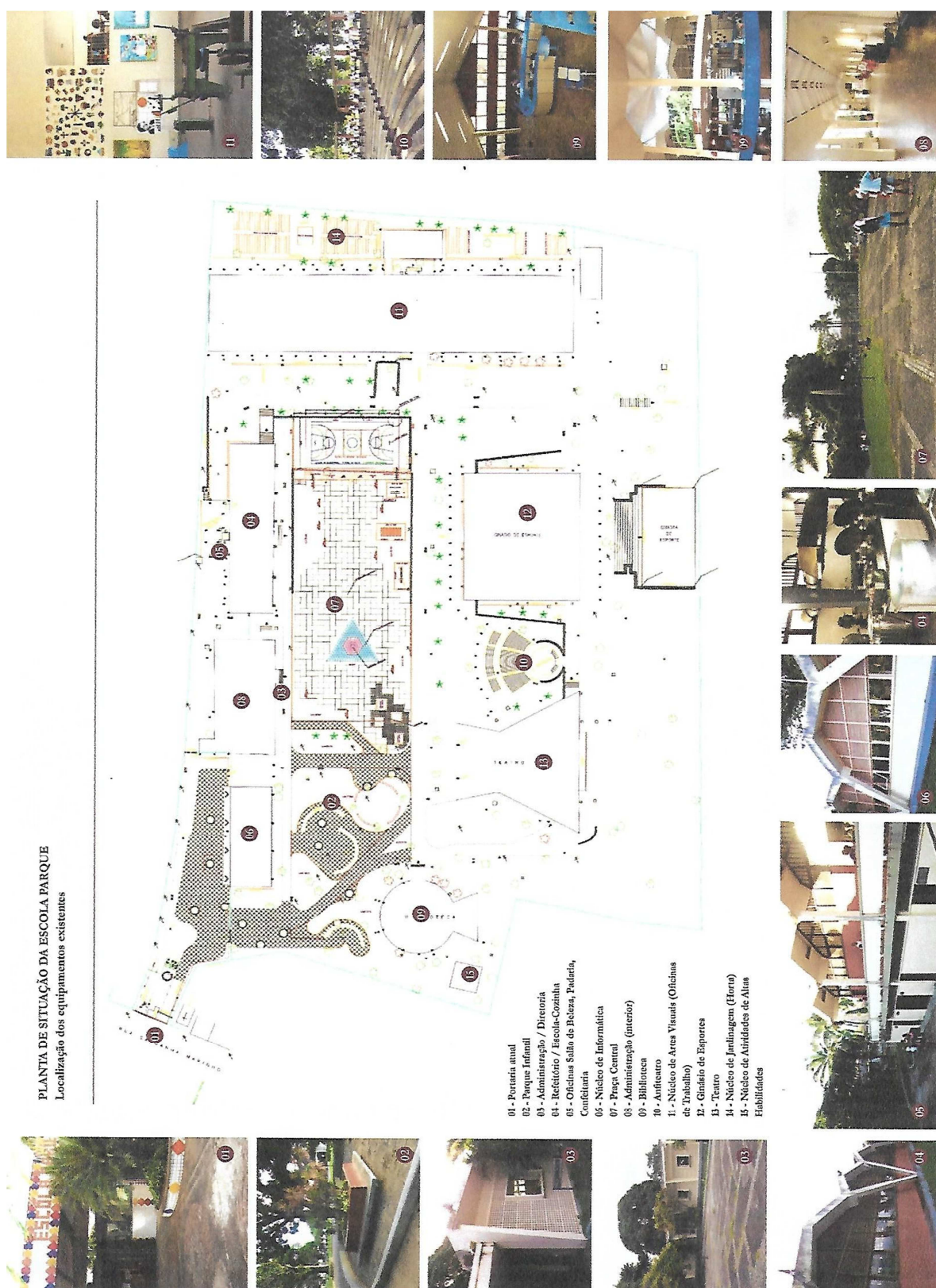
O corpo docente e técnico, escolhido pela própria Carmen foi recrutado em Salvador e no interior do Estado. Em sua maioria, tratava-se de profissionais que haviam realizado cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais, no SENAI, do Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte e em bolsas nos Estados Unidos da América do Norte (EBOLI, 1969, p. 21).

O esquema do projeto arquitetônico educacional presente na Figura 1 exprime uma concepção de educação que, nas palavras do arquiteto Hélio Duarte, ainda que divergentes, em alguns pontos, de Anísio Teixeira, revela a intencionalidade dos espaços concebidos. Nas palavras de Duarte,

havia uma diferença básica entre mim e o Anísio; ele confiava muito na educação comunitária: eu dizia: Anísio, isso é loucura, a educação nos Estados Unidos é comunitária porque é educação luterana. [...] então a educação é luterana por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso [...]. Eu era federalista e o Anísio era municipalista e comunitarista como educador. (DUARTE apud CHAHIN, 2016, p. 33).

A preocupação central no projeto arquitetônico do Centro Educacional Popular expressa esta máxima, ou seja, a de uma escola que possa promover não apenas sua incumbência instrucional, mas, sobretudo, que possa estimular o convívio comunitário, social, artístico e coletivo, privilegiando a experiência.

Figura 2 – Vista geral dos espaços do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: ROCHA (2014, p. 98).

Em setembro de 1950, já no final do governo de Mangabeira, foram inauguradas as Escolas-Classe I, II e III. A construção de todo o projeto original, em sua totalidade, nunca foi concluída. O processo total de construção durou dezesseis anos e enfrentou inúmeros problemas de ordem política e de recursos.

Na Figura 2 vemos a real disposição de todos os espaços em funcionamento na atualidade do Centro de Educação Popular – Escola-Parque. Nela, há quinze espaços onde se localizam os equipamentos existentes. Nos chama atenção, nessa concepção arquitetônica, sua intencionalidade, conforme apontamos anteriormente, além do gigantismo. Se pensarmos que se trata de uma escola, o que verdadeiramente se destaca são as proporções pedagógicas de conjunto.

Conforme apontado, vê-se que inexistia o equipamento dormitório, previsto no projeto original, o qual nunca foi construído. No entanto, excetuando os espaços administrativos – itens 3 e 8 presentes na Figura 2 –, comuns em qualquer unidade escolar, os demais expressam a intencionalidade inovadora.

Destacamos três aspectos que merecem atenção e que caracterizam centralmente a Educação Integral concebida por Anísio Teixeira. São eles: *prática cultural – socialização – experiência*. Nos parece que nessa tríade está a chave para a Educação Integral concebida por esse educador e refletida no projeto arquitetônico.

Os espaços identificados na Figura 2 exprimem mais que uma escolarização. Há uma evidente intenção em promover o que é comunitário e coletivo na vida social escolar, por intermédio da experiência socializante, numa prática cultural para a formação integral humana.

2.3.2.4 Do rebatimento da experiência baiana à inviabilidade e invisibilidade da Educação Integral de Anísio Teixeira nas Escolas-Parque

A Historiografia da Educação e a Intelectual comumente investigam, sob os mais diferentes enfoques, a vida e a obra de Anísio Teixeira, bem como a Escola-Parque. No entanto, conforme dito mais acima, neste capítulo,

raramente a historiografia da Instituição-Escola se debruça sobre este último tema para estudá-lo enquanto objeto epistêmico.

Segundo o arquiteto Hélio Duarte (1973, p. 49), porém, a Escola-Parque, mesmo antes de se tornar referência em Educação Integral, já era conhecida. Hélio Duarte presidiu a subcomissão de planejamento do Convênio Escolar de São Paulo e, nessa ocasião, já se mencionava o exemplo de planejamento arquitetônico escolar desenvolvido na Bahia. O Convênio Escolar de São Paulo foi um programa de construção de prédios escolares, ocorrido durante os anos de 1949 a 1953, no qual Hélio Duarte ocupou lugar de destaque.

Além desse caso, há outros exemplos de planejamento arquitetônico escolar, aos quais estamos nos referindo como “rebatimentos da experiência baiana”, como os seguintes, mencionados por Rocha (2014):

Outros projetos escolares que obtiveram reconhecimento nacional e internacional e que se baseiam diretamente na experiência baiana são: o “Plano de Construções Escolares para Brasília”, concebido por Anísio Teixeira em 1957, prevendo a construção de 28 Centros de Educação Elementar formados por uma Escola-Parque e quatro Escolas-Classe, dos quais se construíram apenas cinco centros: os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, projetados por Oscar Niemeyer, durante a gestão de Darcy Ribeiro – discípulo de Anísio, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987; e os mais recentes Centros Educacionais Unificados – CEUS, construídos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na periferia de São Paulo, a partir de 2001. Além disso, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR foi objeto de documentário elaborado pela UNESCO, logo após sua inauguração, mostrando-o como exemplo de sistema educacional a ser adotado em países em desenvolvimento. (ROCHA, 2014, p. 53).

A ideia de que a Educação e a Cultura são elementos de disputa, conforme discutido por Thompson (1998), pode ser vinculada, também, a Anísio Teixeira, que enfrentou conflitos e tensões dentro e fora da seara política. Inúmeros obstáculos de naturezas diversas caminharam ao lado de Anísio durante o processo que se desenvolveu desde a idealização até a consecução do Planejamento Escolar Baiano. Assim, conforme Rocha (2014),

é fato que a crise educacional se afirmou cada vez mais devido às velhas e tradicionais metodologias de ensino e aos poderes constituídos, em contraste com a modernização das concepções e fundamentações filosóficas da Educação. Por isso, a construção da Escola-Parque iniciou-se quase ao apagar das luzes das suas atividades no Governo de Octávio Mangabeira, pois exigiu muito investimento, reformulação de currículos, métodos e objetivos, para a escola primária atingir seus objetivos. (ROCHA, 2014, p. 77).

Nesta citação, há, como se pode ver, três pontos principais que exemplificam os problemas enfrentados por Anísio Teixeira: o primeiro refere-se à resistência dos poderes constituídos; o segundo, ao embate entre o ensino tradicional e o moderno; e, o terceiro, diz respeito aos recursos necessários para dotar todo o sistema de ensino com as novas diretrizes programáticas.

Ainda de acordo com o Rocha (2014),

com o afastamento de Anísio Teixeira, as perseguições locais e nacionais ganharam força contra ele, sobretudo as pressões sobre Carmem Spínola Teixeira, diretora geral, sobre os professores e sobre o Centro, diminuindo ou até mesmo cortando verbas, para que tudo desse errado. (ROCHA, 2014, p. 80).

Na terceira Conferência Nacional de Educação realizada, em 1967, no CECR – Escola Parque, Anísio Teixeira, em seu discurso, previu: “este centro está sobrevivendo, apesar de não faltarem ameaças.” (ROCHA, 2014, p. 80).

Em agosto de 1987, uma reportagem do jornal *A Tarde* denunciava as precárias condições de funcionamento do CECR: “esquadrias, pisos, telhados, paredes, redes hidráulicas e elétricas estavam deteriorados” (ROCHA 2014, p. 80). Além disso, a dispensa de 44 professores pelo diretor do INEP, Coronel Ayrton de Carvalho Mattos, para contenção de despesas, cimentou a crescente onda que se formava no sentido de inviabilizar a Educação Integral no Estado da Bahia. Completam esse cenário de inviabilização, que acompanhou todo o percurso do Planejamento Arquitetônico Escolar de Anísio Teixeira, as estratégias de invisibilidade.

Dessa forma, inviabilidade e invisibilidade, juntas, aceleram o processo de apagamento da História da Educação Integral na Bahia e em Brasília. Acentuando esse processo, as recentes medidas educacionais pouco ajudam a revigorar essa experiência pioneira, mas idealizam um modelo de Educação Integral que obriga as escolas mais antigas a se encaixarem.

Também com relação ao acesso às atividades extracurriculares, nota-se um fator que contribui para o apagamento do projeto. Para frequentar essas atividades na Escola-Parque, é preciso efetuar uma matrícula. Na verdade, no entanto, embora denominem matrícula, trata-se de um cadastro, posto que a matrícula efetiva do aluno está localizada em sua escola de origem. Dito de outra forma, o aluno acaba por escolher onde quer fazer suas atividades

extracurriculares, o que tem ajudado na diminuição da matrícula nas atividades desse tipo da Escola-Parque, fazendo com que seus projetos tenham baixa procura.

Há, ainda, outra questão que se relaciona ao número de alunos matriculados nessas atividades. Qualquer aluno de qualquer rede pública poderia frequentar as atividades extracurriculares na Escola-Parque, mas, com os conflitos entre as esferas estadual e municipal, acirrados pela legislação atual de Educação Integral, tanto os alunos da rede municipal quanto os da rede estadual podem, se preferirem, realizar tais atividades. No entanto, visto que a adesão a programas de Educação Integral, e a sua realização, vem aumentando vertiginosamente em muitas unidades escolares das duas redes, isso leva o aluno a preferir desenvolver esse tipo de atividades em sua própria unidade.

O financiamento da Educação Integral, o qual é desenvolvido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), prevê que o repasse de verba se dará na unidade de matrícula do aluno. Isso, no que se refere à Escola-Parque, significa, na prática, que ela recebe o valor do aluno, ainda que ele escolha realizar as atividades extracurriculares na Escola-Parque. Desta forma, e de maneira mais refinada, a Escola-Parque convive com a política de inviabilização aliada ao processo de invisibilização.

Cabe ainda ressaltar que durante muitos anos o custo operacional do CECR (Escola-Classe + Escola-Parque) foi financiado pelo Governo Federal por intermédio do INEP. Atualmente, ele é mantido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Corrobora este processo de inviabilização e de invisibilização o desconhecimento. Segundo Rocha (2014),

muitos desconhecem até hoje um convênio com a UFBA assinado em 1972, cuja cláusula III estabelece Estágio e Pesquisas, conforme anexo X: A UFBA poderá utilizar o CECR como campo de estágio para alunos da Faculdade de Educação, bem como realizar pesquisas e experimentação educacionais, convênio ainda em vigor e que poucos conhecem. (ROCHA, 2014, p. 80).

Conforme Andrade (2019), há um descontentamento quanto ao descaso dos governos com o projeto do CECR. Isso inclui críticas inclusive ao regime militar que, na concepção da autora, teriam razões para perseguir politicamente

Anísio Teixeira, visto que seu propósito de Educação ousado e inovador “batia de frente” com os interesses da elite²³.

2.4 O planejamento educacional de Brasília: a descaracterização da Escola-Parque e o seu apagamento pela historiografia da educação

Raramente aparecem, nas pesquisas, referências ao planejamento educacional de Anísio Teixeira no caso de Brasília. Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos um sem-número de trabalhos a respeito da experiência da Escola-Parque de Salvador, quase sempre privilegiando a vida e a obra do autor, levando a discussão para a seara do ponto de vista programático da Educação Integral, sobretudo na área da educação.

Curiosamente, em referência a Brasília, encontramos um maior número de pesquisas dentro da Arquitetura, e nesses casos, pouco discutindo o programa, evidentemente (WIGGERS, 2011; CHAHIN, 2016; XAVIER, 2013; 2015; 2017).

Assim como em Salvador, quando o planejamento escolar integrou o plano e as reformas da cidade, se inserindo no conjunto de preocupações sociais e culturais, em Brasília, a atmosfera de construção da nova capital do Brasil também proporcionou lugar de destaque à educação como parte importante do processo de organização espaço-social.

Localizamos, em Wigeers (2011), este entendimento acerca da combinação político-social para a introdução do planejamento escolar anisiano, assim como em Salvador:

²³ Anísio Teixeira foi morto pela ditadura. Pesquisamos a bibliografia a respeito para verificação da informação junto a documentos oficiais, teses e dissertações. Localizamos um documento da Comissão Nacional da Verdade, que foi instituída por força da lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. A Comissão produziu, em 2015, em colaboração com a Universidade de Brasília, um relatório intitulado “Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade”, elaborado numa ampla constituição de diversos grupos, setores e segmentos em defesa dos Direitos Humanos. O documento, de 363 páginas, procurou dar respostas a inúmeros casos de torturas, assassinatos e sumiços cometidos pelos agentes militares da época. Nele, há uma parte que trata especificamente sobre o caso “Anísio Teixeira” (p. 293-295), segunda a qual uma série de inconsistências e contradições de depoimento e inquéritos inconclusos deixam dúvidas quanto à morte do educador, que foi divulgada como acidente. Oficialmente, sua morte está associada a um acidente, seu corpo foi encontrado no fosso do elevador no prédio do amigo Aurélio Buarque de Hollanda em 11 de Março de 1971. No entanto, de acordo com as diligências da Comissão Nacional da Verdade, inúmeras lacunas e omissões ainda não foram esclarecidas. Nos arquivos da época foram encontradas anotações e fichas de Anísio Teixeira associando-o ao Partido Comunista.

O fundo em branco de uma cidade em construção – a futura capital – oferecia o espaço político perfeito para a implantação do sistema educacional pioneiro, pretendido como modelo para o Brasil, no qual a escola era vista como uma máquina de democracia, principalmente porque Brasília estava sendo construída para que pudesse funcionar como catalisadora da integração do país, como símbolo do nacional-desenvolvimentismo. (WIGEERS, 2011, p. 137-138).

O projeto para construção das Escolas-Classe e Escolas-Parque, além de todos os pavilhões anexos, como museus, teatros, centros de convivência e etc., conforme Anísio pensava, ficou a cargo do escritório de Oscar Niemeyer, sendo o projeto assinado por José de Souza Reis.

Segundo Chahin (2016), a concepção do planejamento escolar de Anísio repetia suas preocupações, como as de Salvador, e, nesse sentido, o projeto deveria exprimir as intencionalidades educacionais. Quer dizer, segundo o autor, os projetos seriam “consequências do ideário anisiano” (CHAHIN, 2016, p. 3). Além disso, ainda para ele, sobre sua organização,

influenciariam tanto o espaço de uso especificamente didático desses edifícios quanto as suas interações com o meio físico onde se inseriam. A escola faria parte de uma rede de equipamentos urbanos, deixando de ser pensada como um edifício ou monumento isolado e entranhando-se no cotidiano social, trazendo suas questões para o interior de suas atividades e também pautando os próprios debates no cerne do convívio entre as pessoas. (CHAHIN, 2016, p. 3).

A combinação entre a construção planejada de Brasília e o planejamento escolar de Anísio parecia ser a estratégia perfeita para implantar um sistema de ensino que pudesse se integrar no tecido social que se edificava. Para Chain (2016):

o Plano Piloto de Lúcio Costa desenhava a nova cidade para a qual seria imprescindível um Plano de Educação consolidado em uma rede de escolas que, junto dos blocos residenciais, seriam os equipamentos estruturantes de suas unidades de vizinhança. O Programa de escola-parque veio de Salvador como um núcleo de estruturação comunitária numa determinada porção do território. Em Brasília, a ideia caiu como uma luva e passou a ser considerada um dos equipamentos coletivos nucleares da unidade de vizinhança. (CHAHIN, 2016, p. 40).

Dessa forma, “afirma-se o conceito de Escola-Parque em que a comunidade deveria apropriar-se destas dependências, visando ser um espaço de articulação do bairro e promover a cultura local”. (XAVIER, 2015, p. 8). Ao que nos parece, a integração social pretendida na concepção do planejamento escolar de Brasília ficou longe de ser atingida.

A atmosfera política do momento era positiva para Anísio Teixeira. A política desenvolvimentista favorecia a oportunidade de implementação de um projeto educacional, visto que Anísio estava à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Juscelino Kubitschek, presidente da República à época, solicitou, então, a Anísio Teixeira, um planejamento educacional para a nova capital.

Assim, a construção de Brasília se confunde com a inauguração do sistema de educação da cidade, pelas mãos de Anísio Teixeira, que pretendia ser modelo para todo o país, uma vez que se edificava conjuntamente ao restante das demais necessidades sociais.

Em linhas gerais, o planejamento escolar de Anísio Teixeira consistia na implantação de 28 Escolas-Parque no Plano Piloto da cidade, sendo 14 escolas em cada asa. No entanto, assim como em Salvador, o projeto nunca fora concluído. Segundo Xavier (2017):

O primeiro Centro Educacional Elementar construído está localizado na superquadra Sul (SQS). O plano original visava a construção de 1 Escola-Classe (EC) e 1 Jardim da Infância (JI) em cada superquadra – (são 4 superquadradas), de tal modo que a cada conjunto de 4 (EC) + 1 (JI) haveria uma Escola-Parque (EP) que seria construída. (XAVIER, 2017, p. 165).

Segundo o mesmo autor, esse modelo seria replicado nas quatro superquadradas existentes: a)SQS 107; b)SQS 108; c)SQS 307; d)SQS 308), conforme o Plano Piloto da cidade. Esse projeto inicial de construção teve, após alterações, duas datas de inauguração, uma em 21 de abril de 1960, quando foi entregue à comunidade e, a segunda, em 20 de novembro do mesmo ano, quando da cerimônia oficial. (XAVIER, 2017, p. 166). A bibliografia utilizada aponta, no entanto, que vários fatores contribuíram para a descaracterização do modelo de Escola-Parque de Brasília e para o consequente apagamento de sua história. Xavier (2017) destaca três razões principais para esse fenômeno. Segundo ele:

[...] as coisas não aconteceram da forma esperada, que planejava a construção de uma Escola-Classe e um Jardim de Infância a cada grupo populacional de três mil habitantes e, no conjunto de quatro destas construções, uma Escola-Parque. A descontinuidade do planejamento anísiano contemplou todas as regiões administrativas, tendo ocorrido algumas complementações pontuais, mas isto está relacionado diretamente a políticas de governos e não de Estado, o que é um problema há tempos no país. (XAVIER, 2017, p. 159).

Corrobora essa visão Chahin (2016), ao afirmar que:

Apesar das condições iniciais de implantação terem sido mais otimistas e propensas à realização, o fim do Plano Educacional de Brasília foi o mesmo de Salvador. Ambos ficaram inacabados e suas escolas passaram a atender uma demanda populacional imprevista, invalidando a possibilidade de educação integral original, bem como qualquer possibilidade de articulação comunitária em escala territorial. (CHAHIN, 2016, p. 40).

Atualmente, os jornais da cidade de Brasília noticiam com frequência assuntos sobre as Escolas-Parque. Em matéria do jornal *Gazeta do Povo*, publicada em 15 de janeiro de 2018, diante da questão: “por que o modelo pensado por Anísio Teixeira não deu certo?”, o jornalista afirma que “o projeto tentado em Brasília ficou longe da expectativa do educador” e que “as escolas-parque atendem a menos de 5% dos alunos matriculados na rede pública da capital” (AZEVEDO, 2018).

Na mesma matéria, o jornal apresenta algumas razões para a ineficiência do plano de Anísio Teixeira em Brasília;

Um dos fatores é a descontinuidade dos modelos de políticas públicas de ensino no país e nos Estados, que sofrem mutações conforme o embalo de trocas de governo. Alguns educadores citam a rotina atribuída em que vivem os pais nos dias de hoje [...] (AZEVEDO, 2018).

Reafirmando a colocação acerca da descaracterização da Educação Integral idealizada por Anísio Texeira, localizamos, em Xavier (2017), o que segue:

desde a década de 1960 é perceptível a descaracterização do projeto anisiano quanto ao acesso e atendimento dos alunos nas Escolas-Parque. Em relação ao atendimento, este passa a extrapolar a circunscrição da unidade de vizinhança e a amplia geograficamente, visando a atender mais escolas em regime de atendimento no mesmo turno que o da Escola-Classe, uma vez que a quantidade de Escolas Parques existentes não corresponde ao montante ora planejado (DISTRITO FEDERAL, 2000 apud XAVIER, 2017, p. 162).

Soma-se a esse fenômeno de crescimento da população em idade escolar, superlotando as unidades, as constantes mudanças da legislação. Segundo o mesmo autor, “as mudanças no sistema de ensino, bem como a quantidade de anos” provocam a descaracterização. (XAVIER, 2017, p. 164).

Tal perda de identidade do projeto também se verifica no que se refere à construção de novas escolas, já que mesmo sendo tidas como “comuns” ou apenas apresentando algum aspecto diferenciado, muitas delas vêm sendo

nomeadas como Escolas-Parque. Em Ceilândia, a 35 km da capital Brasília, por exemplo, foram construídas, em 2014, duas Escolas-Parque. No entanto, conforme Xavier (2017), elas não funcionam “em regime de complementariedade com Escolas-Classe, o que é comumente descrito em Brasília como Escolas Tributárias, ou seja, Escolas-Classe atendidas por uma Escola-Parque”. (XAVIER, 2017, p. 189-190). Ainda para o autor:

com a descontinuidade do plano educacional para o Brasil, a não construção das demais Escolas-Parque provocou um grande número de matrículas na única escola existente desta tipologia, acarretando assim, a mudança da sistemática de atendimento ao aluno. (XAVIER, 2017, p. 174).

De nossa parte, soma-se a esse fenômeno apontado por Xavier (2017), a colocação da fala da vice-diretora da Escola-Parque de Salvador, quando aponta para o crescente número de escolas que, atendendo à Política de Indução de Educação Integral, ofertam aos alunos atividades escolares dentro da própria unidade, seja ampliando a carga horária, seja realizando atividades no contraturno.

Para encerrar este item acerca do processo de descaracterização do modelo de Educação Integral materializado no planejamento escolar idealizado por Anísio Teixeira, trazemos dois exemplos de Xavier (2017). No primeiro deles, o autor relata:

a quinta Escola-Parque de Brasília foi inaugurada em 20 de novembro de 1992, denominada Escola-Parque 201/211 Sul, com projeto de Maria Madalena Nogueira Israel, arquiteta da Fundação Educacional do Distrito Federal. Mas o edifício onde esta instituição funciona não foi projetado para o cotidiano escolar; ele foi projetado como posto de saúde. Antes da inauguração, a comunidade local se mobilizou em prol da construção de uma escola e não de um posto de saúde. Portanto o prédio original foi adaptado para o universo educacional. (XAVIER, 2017, p. 187).

No segundo exemplo, narra o funcionamento de uma Escola-Parque em imóvel não edificado para ser uma escola:

Brazlândia é tida como a Região Administrativa mais distante do Plano Piloto de Brasília, em 09 de Setembro de 2014 foi criada a Escola-Parque da natureza, localizada a aproximadamente 60 quilômetros da Capital Federal [...], ao contrário de todas as outras Escolas Parques brasileiras, esta funciona em um imóvel alugado (BEZERRA, 2015), não edificado para funcionar uma escola [...] (XAVIER, 2017, p. 192).

Chamamos a atenção, até aqui, para o processo de *inviabilização*, de *invisibilização* e de *descaracterização* do modelo de Escola-Parque inaugurado

por Anísio Teixeira. As razões para tal processo ainda estão em aberto para a pesquisa. No entanto, caminhamos para a análise de que os fatores de ordem político-econômica, juntamente com uma visão acerca da disputa, das tensões e dos conflitos próprios da educação, nos ajudam na interpretação desse fato histórico em processo.

2.5 A Escola Unitária e a formação integral de Gramsci e Marx na Escola-Parque de Anísio Teixeira: algumas aproximações

Identificamos, nos planos de edificações escolares de Anísio Teixeira, quando do planejamento educacional tanto de Salvador quanto de Brasília, vestígios ideológicos que nos permitem realizar aproximações entre ambos.

Nesses dois fatos históricos – a experiência de Salvador e a de Brasília – também localizamos similitudes ideológicas entre estes intelectuais, as quais nos conduziram, inevitavelmente, a um exercício teórico de cotejamento entre eles. Tais aproximações foram possíveis dada a verossimilhança entre, de um lado, as proposições de Gramsci e, de outro, a materialidade das Escolas-Parque. Dessa forma, do ponto de vista da pesquisa, não pudemos deixar de enxergar, a partir das duas experiências das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, possíveis zonas de contato com a Escola Unitária de Gramsci. Cabe então, à pesquisa, verificar tal hipótese.

O conceito de Educação Integral parece ser polissêmico, quer dizer, podendo designar um conjunto de interpretações interligadas entre si que exprimem a mesma ideia. Assim, termos como “desenvolvimento pleno”, “educação politécnica”, “formação humana integral” e “formação onilateral” nos conduzem à ideia de Educação Integral.

No entanto, na leitura dos clássicos, como Marx e Gramsci, assim como em seus interlocutores, conceitos como “formação integral”, “humanística”, “escola única” e “politecnia” se constroem de maneira complexa. Dessa forma, para Marx, por exemplo, segundo o entendimento de Barbosa, “politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral” (BARBOSA, 1989, p. 129, *apud*, MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061). Desse modo, na concepção desse intelectual, tais expressões não são tratadas como

sinônimas. A respeito disso, a autora ainda afirma que, conforme Marx, “é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (BARBOSA, 1989, p. 129 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Estamos, aqui, diante de dois aspectos que nos remetem às experiências de Anísio Teixeira, tanto de Salvador como de Brasília. Cabe assim, a seguinte questão, organizada na forma de duas perguntas: poderíamos sugerir que, no âmbito do planejamento educacional anisiano, estariam contidas essas duas dimensões, visto que a Escola-Parque se diferenciava, dentre outros aspectos, por oferecer um itinerário formativo que pudesse atingir os estudantes nos âmbitos intelectual, físico e tecnológico? Sem falar nos aspectos democrático, cultural e comunitário vivenciados pelos estudantes no espaço social da escola?

Em seguida, a autora completa o pensamento de Marx a respeito da politecnia:

na concepção de MARX, o ensino politécnico, de preparação multifacetada do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação [...]. (BARBOSA, 1989, p. 126 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1064).

Posto dessa forma, a autora se dirige para o planejamento educacional anisiano e encontra acento marxistas naquelas proposições educacionais. A Escola-Parque, ao promover o ensino politécnico, estaria em conformidade com as palavras da autora na medida em que o ensino politécnico, com base no pensamento de Marx, visa à transformação.

Tanto a formação humanística quanto a educação, a partir dos pressupostos marxistas, podem ser reconhecidos no planejamento educacional de Anísio Teixeira. Assim, o eixo conceitual de formação humana em Marx compõe-se de três categorias estruturantes para pensarmos a Escola-Parque: *onilateralidade - politecnia - escola unitária*.

No que se refere a Gramsci, acredita-se que a discussão acerca da formação humana aprofundada na politecnia esteja mais elaborada. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1064):

O humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas um humanismo que contribua para o desenvolvimento nos sujeitos, da capacidade de “criação intelectual e prática” e para a compreensão da totalidade social, tendo o princípio educativo do trabalho como sua base. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1069).

Ainda segundo os autores, Moura, Lima Filho e Silva (2015), de acordo com Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanística [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1069).

Diante do até aqui exposto, vimos que a Escola-Parque de Anísio Teixeira visava, em seu propósito escolar, uma profunda transformação dos estudantes por intermédio da educação.

As aproximações filosóficas e pedagógicas de Marx e Gramsci com o planejamento educacional de Anísio Teixeira, conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015), são evidentes. Na visão de Manacorda (2007 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015),

a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (MANACORDA, 2007, p. 36 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070).

Reconhecemos no planejamento educacional de Anísio Teixeira, tanto em Salvador quanto em Brasília, o financiamento do Estado. Aliás, um dos motivos para os processos de inviabilização, invizibilização e descaracterização, que ocorreram nas duas experiências, se deu, dentre outros fatores, por falta de recursos. Isto posto, significa dizer que a compreensão do papel do Estado em prover seus recursos para a educação, pelo menos na forma que Anísio defendia, não era, e continua não sendo, consenso.

As forças políticas que atuaram ao longo do tempo ao lado do desenvolvimento dos planejamentos educacionais de Anísio agiram fortemente assim que ele deixou o governo. A escassez de recursos para a manutenção

dos projetos foi, e tem sido, a justificativa premente nos diversos governos que passaram pela pasta da educação e em todos os cenários políticos desde então.

Discutiremos com mais profundidade esta questão no item sobre financiamento da educação, em particular ao tratarmos dos recursos destinados para os programas de Educação Integral a partir de 2007, com a institucionalização da regulamentação que criou as Políticas de Indução.

2.6 A Educação Integral na perspectiva anarquista

Na Primeira República houve um período em que o Movimento Anarquista trouxe contribuição para o debate sobre a educação brasileira. Devido à imigração italiana e espanhola, juntamente com alguns intelectuais brasileiros e portugueses, o movimento buscou novas práticas educativas. (SANTOS, 2018). Assim, nos estudos sobre a escola hegemônica, predominantemente burguesa e de padrões capitalistas, ou pelo menos de manutenção da norma, esse modelo de educação é visto como algo a ser superado pelos anarquistas.

Nesse sentido, conforme Moraes e Nadal (2017), para uma concepção anarquista de proposta para educação integral, serve de modelo uma educação libertária, emancipadora, autêntica, que se preocupe não apenas com a ingenuidade das crianças ou a rebeldia do jovem, mas também com a classe operária e com o próprio burguês, a favor da reversão de todo processo de dominação e de exploração.

Como exemplos de educação anarquista no Brasil, podemos citar conforme os autores acima, as seguintes, as quais, também para esses pesquisadores, “são amostras de experiências que tangenciam a educação integral no sentido da formação humanística” (MORAES e NADAL, p. 11, 2017):

o caso da Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, fundada em 1895 e que parece ter sido a primeira escola libertária; a Escola Germinal, em São Paulo, com origem registrada em 1906; a Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre, de 1906 e as escolas modernas N° 1 e N° 2 (CALSAVARA, 2012, p.256), em São Paulo, no ano de 1912 (MORAES e NADAL, 2017, p. 11).

Estudos mostram que o pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) buscou influências teóricas e práticas de princípios baseados no ensino integral, próximos aos ideais de Proudhon e Bakunin, e foi desenvolvendo um modelo libertário de educação conhecido como modelo da Escola Moderna.

A Escola Moderna buscou construir uma ruptura de paradigmas educacionais naquele período, levando à frente um novo sistema pedagógico, tentando romper com preconceitos raciais, de classe, de cor e de gênero que vigoravam em diversos sistemas de educação naquele momento, quando a maioria se subordinava à Igreja Católica (SANTANA, p. 8, 2018).

Um segundo exemplo, protagonizado pelo pedagogo e militante anarquista francês Sébastien Faure, a “Colmeia” é um marco que foi além de um método de pedagogia com jovens. Na Colmeia, assim como na Escola Moderna, existiam atividades outras para além de aulas. Em uma fazenda, na França, Faure e uma equipe diversificada trabalhavam com jovens a partir de oficinas de marcenaria, encadernação, alfaiataria, além do desenvolvimento de plantações, trabalhos com tipografias, atividades artísticas e culturais, dentre outras formas de arrecadar e sustentar um projeto autônomo, libertário, anticapitalista e que se construía com base na autogestão. (SANTANA, p. 10, 2018).

Segundo Benevides (2018), em São Paulo, a Escola Libertária Germinal é um exemplo importante da escola moderna idealizada dentro dos preceitos do anarquismo. Para o autor,

o objetivo das escolas adeptas às concepções libertárias era ocupar um espaço onde o poder público ainda não atuava, já que a educação pública, nos primeiros anos da república, resumia-se a algumas escolas existentes nas áreas burguesas da cidade que dificilmente conseguiam ser frequentadas pelos filhos dos operários. (BENEVIDES, 2018, p. 11).

Assim, os princípios de “igualdade, liberdade, solidariedade, anticlericalismo e antiestatismo”, bases para o pensamento anarquista, deveriam ser os pilares da comunidade escolar. E, dessa forma, tais escolas caminharam na vanguarda e inovaram implementando modelos de ensino que possibilitavam o convívio de crianças de sexos diferentes na mesma sala de aula.

Ainda segundo o mesmo autor, um anúncio publicado em um jornal da cidade de São Paulo, em 1904, evidencia o esforço da “escola germinal”:

Há 15 meses que funciona com êxito verdadeiramente surpreendente no Bairro do Bom Retiro (Rua Solon, 138) uma escola elementar racionalista, para ambos os sexos. A praticabilidade e a rapidez dos métodos aplicados nesta escola souberam despertar tantos interesses e tantas simpatias que, hoje, um bom núcleo sempre crescente de homens de boa vontade assegura-lhe o material escolar para distribuir, gratuitamente, todo o ano, aos alunos e - com uma cota mensal de 500 réis a título de incitamento - permite reduzir o pagamento mensal de cada criança a 2\$500 réis. Quem duvide da superioridade do ensino libertário sobre quaisquer outros métodos, é convidado a visitar a nossa escola, das 9 horas ao meio-dia e da 1 às 3 da tarde. Trabalhadores: Pensai no futuro de vossos filhos (Jornal “O Amigo do Povo,” n. 63, de 26 de janeiro de 1904 apud BENEVIDES, 2018, p. 10).

O período de disputa da institucionalização escolar, ocorrido do início da República até meados da década de 1930, caracteriza-se pelas experiências educacionais de matizes políticas diversas, visto que o espaço institucional para a educação ainda não estava consolidado por uma educação predominantemente estatal.

Ainda assim, em disputa, a educação libertária proposta pelos anarquistas representava ameaça à hegemonia política da época. Segundo Mimesse (2009), as escolas anarquistas foram legalmente fechadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, no ano de 1919 quando:

[...] autorizou, finalmente esta Directoria a determinar o fechamento de qualquer escola particular desde que verifique ser esta prejudicial á moralidade publica, á saude dos alumnos, ou attentatoria da ordem, das leis e da organização social do Paiz. Graças a estas medidas, poudes o Governo impedir que funccionassem nesta Capital e no interior, varias escolas particulares dirigidas por anarchistas fabricantes de explosivos, e que foram suspensas em virtude de requisição do Dr. Secretario da Justiça e Segurança Publica. (SÃO PAULO, 1918 apud MIMESSE, 2009, p. 111).

Nesse contexto, a educação libertária no Brasil experimentou períodos históricos de disputa no início do século XX. No caso de São Paulo, os estudos indicam que seu projeto de Educação, desenvolvido por intermédio de algumas experiências pedagógicas, mostrou-se perigoso para a hegemonia política que se constituía como força social à época.

2.7 A experiência dos Ginásios Vocacionais

Uma série de características destacam a singularidade desta experiência educacional ocorrida entre os anos de 1962 a 1969. Segundo Sydow (2012), a arquitetura dos prédios, o currículo, a dedicação integral dos professores e, sobretudo, sua proposta pedagógica, fizeram dos Ginásios Vocacionais uma realidade histórica significativa, sendo possível verificar, na prática, que há outras maneiras de ensinar e de aprender (SYDOW, 2012, p. 57).

No ano de 1961 foi criado, pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de junho, art. 302, o Serviço do Ensino Vocacional (SEV), como órgão especializado, diretamente subordinado ao gabinete do Secretário Estadual da Educação, para coordenar as unidades dos então criados Ginásios Vocacionais, conforme estabelecia o art. 25 da Lei estadual nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961.

Trabalhando como coordenadoras pedagógicas nos colégios experimentais²⁴ da cidade de Socorro, interior do Estado de São Paulo, Lygia Furquim conhece Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani. A Prof^a Maria Nilde Mascellani é, então, designada Coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional e o projeto dos Ginásios Vocacionais é implementado em seis unidades escolares. De acordo com Nakamura (2016):

Os Ginásios Vocacionais foram estabelecimentos de ensino público, em período integral, destinados a alunos a alunos do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, segundo as atuais diretrizes educacionais. Direcionado a jovens de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos no ingresso, admitidos perante aprovação nos Exames de Admissão vigentes em todas as escolas estaduais na época. Entre 1967 e 68, nas unidades da Capital, Americana, Rio Claro e Barretos, foram instalados Cursos Ginasiais Noturnos, destinados a jovens e adultos que trabalhavam durante o dia, e, também, o primeiro Curso Colegial Vocacional, junto ao Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha". Em 1969, foram instalados, também em São Paulo, os Cursos Complementares, em período noturno. (Nakamura, p.16, 2016).

A escola tinha a centralidade de seu currículo baseada em princípios como autonomia, aptidões práticas e teóricas, inspirações humanistas, além da

²⁴ As Classes Experimentais que passaram a se constituir a partir de 1958 foram adotadas por alguns Estados brasileiros. Instalou-se nos meios educacionais, concomitantemente, um debate sobre a conveniência ou não de se adotarem modelos estrangeiros. Isto porque, na maioria dos estabelecimentos que assumiram Classes Experimentais, os dirigentes propuseram a reprodução dos modelos de Sèvres ou de Paris, graças à grande influência que, desde o tempo do Império, a cultura francesa exercia em nosso meio. Outros, porém, difundiam o método Morrison ou Plano da Escola Compreensiva, de origem norte-americana e inglesa. No Estado de São Paulo, muitas escolas particulares, a maioria de caráter confessional, implantaram as novas classes. (MASCELLANI, 2010).

democracia, como prática pedagógica. Também cabe destacar que tais escolas não respondiam às suas respectivas jurisprudências regionais como as demais. Os Ginásios Vocacionais, ao contrário, tratavam diretamente com a Secretaria da Educação.

Segundo Chiozzini (p. 61, 2010), nesses ginásio, “a infra-estrutura institucional é que permitiu o desenvolvimento de uma experiência educacional efetivamente vanguardista e com resultados quase inquestionáveis para aqueles que dela participaram”. Corrobora essa concepção Tamberlini (2016) ao colocar que a professora Maria Nilde Mascellani tinha clareza de que apenas as mudanças metodológicas não seriam suficientes para a construção do projeto arrojado que almejava, adequado à nossa realidade, voltado para a educação brasileira, tendo em vista a formação do homem brasileiro, capaz de lhe propiciar autorrealização e inserção social, contribuindo para o desenvolvimento do país.

Algumas características marcam a experiência dos Ginásios Vocacionais como proposta curricular inovadora, como o ensino de Artes Plásticas, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Práticas Comerciais, Educação Musical, Educação Física e Artes Industriais (Nakamura, 2016). Desse modo, observa-se que, nessas instituições, era praticado um conceito de Educação Integral, o qual se buscava realizar por intermédio de um currículo que concebia a aprendizagem como um processo global, abrangendo o desenvolvimento intelectual, de atitudes e de habilidades.

Ainda segundo Tamberlini (2016), o Ensino Vocacional tinha objetivos claramente definidos, elaborados pelas equipes de professores, orientadores e diretores a partir das pesquisas inicialmente efetuadas na comunidade, do perfil do alunado e de sua realidade. O currículo compreendia disciplinas, atividades e uma metodologia adequada ao cumprimento dos objetivos previstos, organizando-se em três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas.

Na experiência dos Colégios Vocacionais se trabalhava com projetos, em diferentes áreas, escolhidos em função do interesse do aluno e com a Ação Comunitária, na qual os discentes, incentivados a assumir posição consciente e

atuante em sua comunidade, eram instados a buscar soluções para os problemas locais.

No que se refere às concepções de pessoa e de comunidade, elas eram oriundas dos movimentos sociais, políticos e educacionais dos grupos vinculados à Teologia da Libertação, na década de 1960, e estavam presentes, ao lado das formulações de Paulo Freire e Emmanuel Mounier, no período inicial da construção da proposta do Ensino Vocacional.

Todavia, para Chiozzini, (2010) é problemático falar em uma concepção teórica hegemônica que tenha norteado o surgimento e o desenvolvimento da proposta pedagógica dos Vocacionais.

Com relação à proposta dessas escolas, encontramos, em Mascellani (2010), um excerto do documento produzido em 1967 pela equipe pedagógica:

a experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, o do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas. (MASCELLANI, 2010, p.70).

Ainda tomando como referência a autora:

No caso dos Ginásios Vocacionais, convenciamos entendê-la como uma pedagogia social, crítica e transformadora. Por quê? Porque tomamos a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, os sujeitos da educação são entendidos como seres em movimento no plano social e cultural. Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos. (MASCELLANI, 2010, p.104).

Encontramos, na experiência dos Ginásios Vocacionais, em meio a uma atmosfera repressora do período cívico-militar no Brasil, mais precisamente no Estado de São Paulo, uma das mais significativas propostas inovadoras, que pode ser interpretada como libertadora e revolucionária, para a época. De nosso entendimento, comparativamente às experiências de Anísio Teixeira e das escolas anarquistas, os Ginásios Vocacionais foram certamente a mais avançada delas.

Em termos de proposta educacional que visa à formação integral, numa perspectiva de Educação Integral, os Ginásios Vocacionais experimentaram, considerando o período cívico-militar, a instabilidade política e a predominância do ensino tecnicista vigente à época, a possibilidade de transgredir e de permanecer atuando, mesmo sob a vigilância ideológica acirrada exercida por nove anos pelos militares.

A respeito da tensão vivida naquele período de repressão, Mascellani (2010) relata:

Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964. Convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove secretários de Educação. (MASCELLANI, p. 99, 2010).

Na busca por experiências educacionais que pudessem servir de ponto de apoio para esta pesquisa, no sentido de oferecer problemáticas substanciais a propósito de uma Educação Integral, ou numa perspectiva conceitual de formação humana unidimensional, encontramos, na experiência dos Ginásios Vocacionais, elementos evidentes de uma proposta de educação integral mais acabada.

2.8 Educação Integral e itinerários formativos nas experiências de Educação Anarquista e dos Ginásios Vocacionais: algumas aproximações na perspectiva de Paulo Freire

Em uma perspectiva de educação integral, no sentido da promoção do desenvolvimento pleno do ser humano, as experiências realizadas sob a égide do Anarquismo bem como aquelas advindas dos Ginásios Vocacionais se aproximam em alguns aspectos e se diferem em outros, seja do ponto de vista da *forma*, seja no que se refere ao *conteúdo*.

A aproximação a qual nos referimos baseia-se, em partes, na forma de organização e de funcionamento proposta por esses projetos, que visa otimizar e favorecer a participação dos alunos. De um modo geral, ambas as

experiências tinham como centralidade um itinerário formativo essencialmente humanístico, que buscava desenvolver aptidões por meio da prática pedagógica.

Na escola anarquista, os valores humanísticos, como igualdade e solidariedade, norteavam o currículo, já nos Ginásios Vocacionais, as práticas pedagógicas diversificadas, baseadas em experiências coletivas, edificavam o sujeito.

Guardando devidamente os diferentes momentos históricos em que cada uma dessas experiências se desenvolveu, cabe destacar que, no caso da primeira, ocorrida no início da República, os anarquistas eram uma força política. Dessa forma, como projeto educacional, sua proposta se constituía considerando a disputa pela hegemonia política, particularmente no Estado de São Paulo.

A educação como disputa figura-se, nesse sentido, dentro do espectro da luta de classes, posta pela edificação do projeto republicano de escola hegemônica. A escola anarquista, nesse contexto, início do século XX, era um contraponto à dominação religiosa, sobretudo jesuítica, na educação. Opunha-se aos valores vigentes do liberalismo, ainda incipiente, e, principalmente, não nascia das aspirações burguesas de sociedade.

Em que pese ainda não haver uma educação burguesa consolidada e hegemônica, institucionalizada naquele período específico de transição – fim do Império e começo da República –, já estava posta, naquele cenário social, a prevalência do Estado burguês liberal, visando o desenvolvimento das forças produtivas.

No caso dos Ginásios Vocacionais, seu desenvolvimento se dá 60 anos depois, em um momento político diferente, ou seja, durante a vigência do regime civil-militar. Ao contrário da escola anarquista, essa experiência pedagógica nasce dentro do espectro político hegemônico já consolidado, ou seja, a escola burguesa institucionalizada.

Posto dessa forma, significa dizer que a escola institucionalizada pelo poder público não admite outras experiências educacionais que não aquelas permitidas, quer dizer, autorizadas. No caso da escola anarquista, diferentemente, ela se dá à revelia do Estado ainda frágil, enquanto esfera de

poder, existindo como alternativa educacional e, principalmente, opositiva. Há que se destacar, no entanto, que a política educacional do período, em grande parte devido à atuação de Anísio Teixeira, tinha como característica uma descentralização, concedendo a estados e municípios grande autonomia para desenvolverem projetos educacionais experimentais. São marcos legais, nesse sentido: a instrução normativa emitida pelo Ministério da Educação, em 1958, que autorizava a criação de *Classes Experimentais*; a Lei de Diretrizes e Bases de 1961; e, no caso do estado de São Paulo, a Lei do Ensino Industrial, que permitiu a criação do Sistema de Ensino Vocacional (SEV).

A experiência dos Ginásios Vocacionais, portanto, figura-se dentro do espectro da pedagogia revolucionária. Primeiro porque partia de dentro da própria estrutura que controla a educação autorizada, quer dizer, a Secretaria da Educação da época e, em segundo lugar, por desenvolver métodos de ensino inovadores e com objetivos alheios aos estabelecidos para as demais escolas institucionalizadas.

Trazendo o currículo dos Ginásios Vocacionais para o centro do debate, é possível analisarmos esse aspecto aludindo a Paulo Freire (2015), acerca da educação bancária:

em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, p. 81-82, 2015).

A verdadeira revolução para a qual os Vocacionais acenavam estava na mudança curricular, na medida em que ela propunha um currículo oposto à concepção bancária de educação.

Paradoxalmente, os Ginásios Vocacionais existiram em um momento histórico de cerceamento das ideias e práticas democráticas, contrariando os valores pressupostos do seu período, próprios do regime cívico-militar. O refluxo das políticas descentralizadoras dos anos 1950, nesse sentido, acabou por comprometer o desenvolvimento da experiência. Para o regime político vigente, as práticas democráticas, como liberdade de pensamento, autonomia e participação coletiva, eram potencialmente perigosas, enquanto na

pedagogia dos Vocacionais representavam uma centralidade no currículo a serem desenvolvidas.

Em que pese o fato de a experiência dos Ginásios Vocacionais ter sido marcadamente revolucionária, no sentido de seu método pedagógico, outras marcas, como reorganização e funcionamento das unidades também são consideradas relevantes.

Do ponto de vista da educação integral, nesse caso, “não bancária”, e de seu objetivo, quer dizer, a formação e o desenvolvimento plenos dos sujeitos numa perspectiva formativa, ou seja, a edificação de um educando com vistas a um projeto de sociedade mais igualitário e socialmente justo, ou, na perspectiva freiriana, transformadora, os Ginásios Vocacionais revolucionaram, na medida em que, na visão de Paulo Freire;

a humanização se dá em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2015, p. 93).

Nesse sentido, a práxis, no currículo dos Vocacionais, estava a serviço do desenvolvimento do processo de humanização, quer dizer, educação integral.

No caso dos anarquistas, a educação integral que eles tinham em perspectiva, naquele contexto, opunha-se à educação burguesa liberal ainda incipiente. Do mesmo modo, para os Vocacionais, a educação integral que tinham em perspectiva, naquele contexto, de certo modo também se opunha à educação burguesa liberal já consolidada como modelo educacional. Mas, então, qual a diferença?

Para a escola anarquista, o objetivo da sua educação está na mudança política, quer dizer, trata-se de um processo a serviço da transformação para uma sociedade anarquista. Já para os Vocacionais, o que está em perspectiva não poderia ser a mudança da sociedade em primeiro plano, visto que o regime cívico-militar não permitiria sua existência, mas sim a mudança pela prática pedagógica, esta sim, revolucionária, nos moldes colocados em Paulo Freire.

Podemos sugerir então, do ponto de vista analítico, que a educação integral em perspectiva nessas duas experiências guarda em si duas dimensões importantes: *forma e conteúdo*.

Quanto à *forma*, quer dizer, mudança pela prática pedagógica, no sentido de propor alterações na prática escolar, a experiência dos Ginásios Vocacionais surge como referência para problematizar a educação integral.

Quanto ao *conteúdo*, quer dizer, mudança pela prática da educação, no sentido de propor alterações na sociedade, a experiência da Educação Anarquista surge como referência para problematizar a educação integral.

3. O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – PANORAMA E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA JORNADA ESCOLAR

Para apreender o fenômeno da Educação Integral – leia-se – políticas de expansão de jornada escolar – no Brasil, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos que adotamos a fim de, num primeiro momento, observarmos o movimento de implementação dessa estratégia educacional. Para tanto, acessamos inicialmente a base de dados do portal do Ministério da Educação (MEC) em busca de informações quantitativas. Em seguida, elaboramos tabelas e gráficos que pudessem expressar o comportamento desse fenômeno em termos de matrículas, bem como o de espacialidade do tema em estudo.

Tabela 2 – Matrícula na Educação Básica por etapa/modalidade no Brasil: 2010–2016

ANO	ENS. FUNDAMENTAL		ENS. MÉDIO		
	Total (1)	Tempo Integral (2)	Total (3)	Tempo Integral (4)	Total (2+4)
2010	27.064.103	1.264.309	7.369.837	133.907	1.398.213
2011	26.256.179	1.686.407	7.378.660	205.759	1.892.166
2012	25.431.566	2.101.735	7.310.689	268.431	2.370.166
2013	24.694.440	3.079.030	7.247.776	344.021	3.423.051
2014	23.982.657	4.371.298	7.229.831	411.527	4.782.825
2015	23.325.728	4.534.616	7.025.639	441.123	4.975.739
2016	23.015.916	2.416.573	7.117.841	486.052	2.902.625

Fonte: BRASIL (2017).

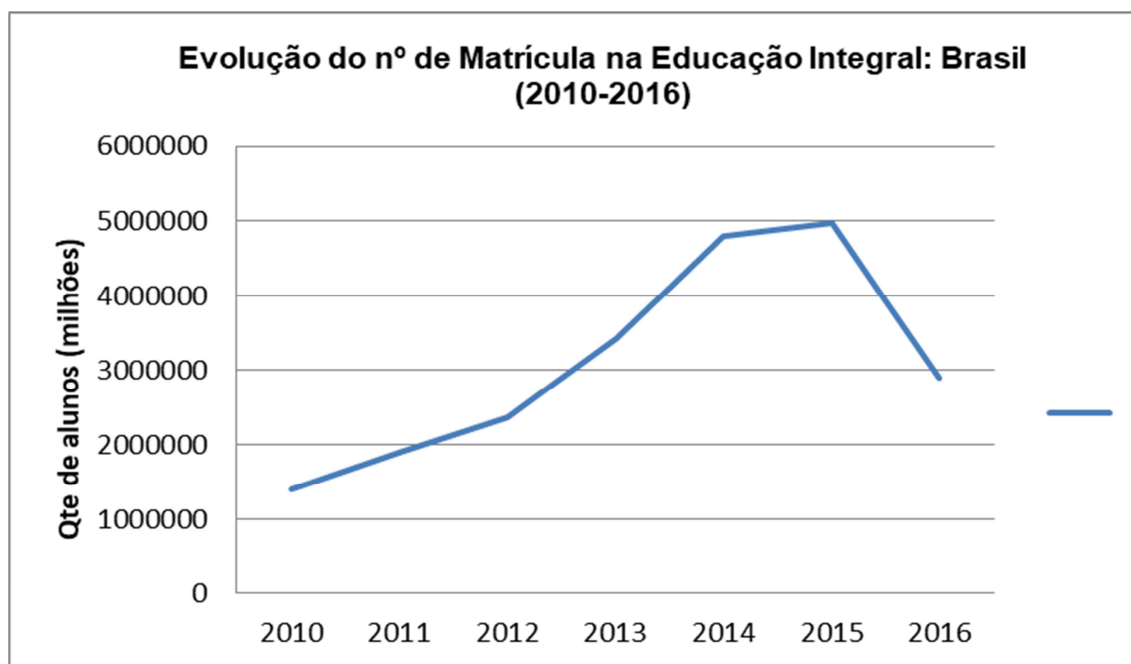
Na Tabela 2, podemos observar, na coluna 1, o total de matrículas de alunos no Ensino Fundamental, em todo o Brasil, em determinado ano. Na coluna 2, vemos a quantidade de alunos da coluna 1 matriculados em alguma modalidade de Educação Integral na etapa de Ensino Fundamental. Na coluna 3, temos o total de alunos matriculados no Ensino Médio, enquanto na coluna 4 somente as matrículas na Educação Integral desta etapa da educação básica.

Para uma visão geral do número de matrículas, a coluna 5 mostra o total de alunos matriculados nas duas etapas somente em Educação Integral.

Observando com maior acuidade, ainda que não tenhamos elementos para proceder uma análise mais aprofundada, podemos observar uma queda acentuada na quantidade total de alunos matriculados na Educação Integral do ano de 2015 para o ano de 2016. Ainda não temos elementos para proceder tal análise. De todo modo, observamos também a evolução do número de matrículas nos anos anteriores.

O gráfico abaixo (Figura 3) apresenta em números absolutos o total de matrículas referente ao período acima mencionado.

Figura 3 – Evolução da matrícula na Educação Básica em Educação Integral no Brasil: 2010–2016



Fonte: BRASIL (2017).

Observamos nesse gráfico a queda acentuada no número de matrículas que mencionamos anteriormente. Do mesmo modo, uma crescente taxa de matrículas nos anos iniciais de 2010 a 2014. Cabe indagar as causas desse fenômeno.

Para compreender o crescente fenômeno de adesão dos Estados e Municípios às estratégias de indução ao desenvolvimento da Educação Integral no Brasil, a partir da Portaria Interministerial nº 17 e do Programa de Fomento à Educação Integral, faz-se necessário apresentar em termos de números

absolutos um panorama geral do qual podemos extrair uma visão mais abrangente sobre o tema.

Os dados a seguir (Tabela 3) mostram o fenômeno da Educação Integral no Brasil. Convém destacar o papel dos dois documentos acima mencionados no sentido de induzirem, de forma aberta, os entes da federação a implementarem seus programas de expansão de jornada escolar nas mais variadas formas e arranjos. De todo modo, os números absolutos servem para apresentar a evolução, em todo território brasileiro, do fenômeno para o qual estamos chamando atenção.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados na rede pública na Educação Integral por região em diferentes etapas da Educação Básica

REGIÕES	2010	2011	2012	2013
Nordeste	310.947	474.277	687.301	1.268.580
Sudeste	586.813	752.520	804.234	940.360
Norte	135.229	187.659	239.543	390.434
Sul	189.517	212.732	295.030	342.809
Centro-Oeste	102.830	128.870	157.971	229.455

Fonte: BRASIL (2018).

Os números absolutos, ainda que em um panorama geral, mostram o crescimento em todo Brasil de alguma estratégia pública de implantação seja em qual formato for, de incremento para o crescimento da modalidade de Educação Integral pelas diferentes esferas da administração pública educacional. Cabe destacar a alavancada da região Nordeste e, do mesmo modo, deve-se dar a atenção devida ao crescimento modesto da região Centro-Oeste.

Em análise mais focalizada, na Tabela 4 podemos identificar, dentro de cada região, qual Estado mais se destaca. Numa visão também panorâmica, observamos o crescimento regional dentro dos Estados, com destaque para São Paulo, e, do mesmo modo, especial atenção para o Estado de Goiás.

Tabela 4 – Regiões no Brasil com Estados que mais se destacam em relação à Educação Integral

REGIÕES	ESTADOS	TOTAL DE INSCRITOS
Sudeste	São Paulo	339.348
Nordeste	Bahia	271.995
Sul	Rio Grande do Sul	169.337
Norte	Pará	137.309
Centro-Oeste	Goiás	104.394

Fonte: BRASIL (2018).

Convém salientar que, como se trata de um panorama geral de implementação de alguma modalidade de Educação Integral em todo território brasileiro, englobam-se nesses dados as ações de intervenções, em diferentes etapas da educação básica, das três esferas da administração pública.

3.1 O Financiamento da educação no Brasil: o caso do Programa de Educação Integral como estratégias das políticas indutoras

3.1.1 O Financiamento da educação no Brasil

Os recursos públicos destinados ao financiamento da educação no Brasil têm suas bases na Constituição Federal de 1988 (CF/88), bem como na Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB). No entanto, cabe destacar que inúmeros decretos e portarias de foro estadual e municipal regulamentam o uso desses recursos em suas esferas administrativas próprias.

Na CF/88, o tratamento acerca dos recursos ocorre em três artigos principais: o primeiro trata da função colaborativa entre os entes da federação; o segundo se refere ao percentual de distribuição; e, o terceiro, aborda a origem desses recursos.

Com relação ao regime colaborativo, o artigo 211 da CF/88 é a normativa que o estabelece, o que nos autoriza a interpretar que ele também inclui o aspecto do financiamento: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

No artigo 212, estabelece-se a distribuição percentual dos recursos:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito (18%), e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco (25%), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

A esse respeito, vale destacar que, ainda que a CF/88 estabeleça percentuais mínimos, os Estados e Municípios podem aumentar esse percentual, como ocorre no caso do Município de São Paulo, o qual, conforme sua legislação, aplica atualmente trinta por cento. (SÃO PAULO, 1990).

Em que pese o fato de que o artigo 213 da CF/88 trate da destinação desses recursos para as escolas públicas, é possível identificar nesse item da lei também uma possibilidade de atendimento às escolas privadas, conforme analisaram Oliveira e Adrião (2001, p.89). De acordo com o referido artigo:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988).

A origem dos recursos, ainda segundo a CF/88, foi tratada no Ato das Disposições Transitórias (ADCT), no seu artigo 60. Na LDB a origem dos recursos é especificada no artigo 68:

- Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
- I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 - II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
 - III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
 - IV – receita de incentivos fiscais;
 - V – outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996).

Em resumo, receitas provenientes dos impostos, transferências, salário-educação, contribuições sociais e incentivos fiscais constituem a origem da vinculação dos recursos à Educação. Segundo Oliveira e Adrião (2002), essa prevalência a respeito da origem das receitas expressa a primazia da Educação no contexto das políticas públicas. Para esses autores, a “discussão acerca da alíquota a ser vinculada está relacionada com a média histórica”.

Figura 4 - Alíquotas da vinculação de recursos para a educação no Brasil

ANO	DISPOSIÇÃO	ESFERA DA VINCULAÇÃO
-----	------------	----------------------

	LEGAL	UNIÃO	ESTADOS/DF	MUNICÍPIOS
1934	CF/34	10%	20%	10%
1937	CF/37	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1942	DL 4.958	Nenhuma	15 a 20%	10 a 15%
1946	CF/46	10%	20%	20%
1961	LDB 4024	12%	20%	20%
1967	CF/67	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1969	EC/1	Nenhuma	Nenhuma	20%
1971	LDB/5692	Nenhuma	Nenhuma	20%
1983	EC/14	13%	25%	25%
1988	CF/88	18%	25%	25%

Fonte: OLIVEIRA; ADRIÃO (2001, p. 98).

A média histórica de vinculação, conforme demonstra o quadro na Figura 4, sempre foi baixa. Embora numa primeira análise, possa representar aumento, se considerarmos os dez momentos em que esses dados foram capturados, é possível afirmar que o Brasil, ao longo dos 64 anos expressos no quadro, pouco vinculou seus recursos para a Educação.

Para Oliveira e Adrião (2001, p. 99), “garantir um mínimo a ser aplicado em educação e induzir um aumento nesse montante em relação à média histórica recente” tem sido o “espírito” da vinculação dos recursos à educação no Brasil.

Ainda a esse respeito, cabe destacar o papel que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído por força de Lei (a Emenda Constitucional nº 14, de 1996), foi um marco na história do financiamento da educação no Brasil.

A importância desse Fundo é representada pela profundidade das mudanças introduzidas por ele e pelos novos critérios estabelecidos na distribuição dos recursos públicos dos Estados e Municípios, vinculados à educação, conforme pudemos observar na Figura 4.

O Fundef também visava atingir resultados bastante positivos a médio prazo, que refletiriam nos indicadores educacionais de todo o País, particularmente dos municípios e regiões mais carentes.

Segundo artigo publicado na *Revista de Financiamento da Educação* (BASSI, 2011),

O Fundef foi constituído com a função contábil de reter grande parte da receita daqueles 60% da vinculação e redistribuí-las proporcionalmente de acordo com as matrículas no ensino fundamental em cada rede. Desse modo, tornou-se uma fonte importante de receita, ainda que decorrente da própria vinculação. Com esse mecanismo, os Governos Estaduais e os Municípios poderiam, por meio da expansão das matrículas de ensino fundamental, recuperar a receita retida e até buscar fonte adicional de recursos. Desde então, cada matrícula passou a corresponder a um valor por aluno/ano. Houve um grande incremento da municipalização do ensino fundamental. (BASSI, 2011.p. 6).

No entanto, dentre as críticas mais comuns, durante sua vigência, ainda segundo esta mesma *Revista*,

o Fundef tornou mais equitativo o gasto por aluno na rede pública de ensino fundamental, mas isso ocorreu em prejuízo da expansão das outras etapas e modalidades da educação básica, notadamente da educação infantil, a outra etapa sob a responsabilidade dos Municípios. (BASSI, 2011, p, 5).

Alguns anos depois, em 2007, a Lei nº 11.494 instituiu, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb, que, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tinha natureza contábil. Assim, nesse ano, entrou em vigor, por um período de quatorze anos, esse Fundo, introduzido pela emenda constitucional nº 53/06 (BRASIL, 2006a), que foi regulamentada, primeiro, pela medida provisória nº 339 (BRASIL, 2006b), a qual, por sua vez, foi transformada na Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007a). (BASSI, 2011).

Convém ressaltar que, segundo seu prazo de vigência, este expira em 2020. Cabe refletir, com vistas ao histórico do Brasil no trato do financiamento da educação, sobre quais medidas se avizinham frente ao cenário educacional da atualidade e sobre quais são os horizontes possíveis em termos de alocação e de percentual de recursos.

3.1.1.1 O financiamento da Educação Integral no Brasil

Com a elaboração dos programas de Educação Integral, por meio das políticas indutoras, a partir do século XXI, o governo federal regulamentou o

financiamento desses programas vinculando-os duas legislações já existentes: ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vigente desde a década de 1970, e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 2009, conforme artigo 7º do Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro, que dispõe sobre a criação do Programa Mais Educação. Conforme essa normativa:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 2010a).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ao qual a citação acima alude, foi criado em 2005 e, de acordo com um texto oficial a seu respeito;

tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. (BRASIL, [2019b]).

Para receber os recursos advindos de algum programa de Educação Integral induzido pelo governo federal desenvolvido pela escola, é preciso além das exigências cadastrais, que as ações da escola estejam agregadas em algumas das ações preestabelecidas pelo PDDE, conforme o quadro da Figura 5, abaixo.

Figura 5 – Tipificação das modalidades de Educação Integral vinculadas ao PDDE

MODALIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL			
Tipificação das Modalidades de Educação Integral	PDDE INTEGRAL	PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
	• Mais Educação • Novo Mais Educação	• Escola Acessível • Água na Escola • Escola do Campo • Escolas	• Ensino Médio Inovador • Atleta na Escola • Mais Cultura na Escola • Mais Alfabetização

		Sustentáveis	
--	--	--------------	--

Fonte: BRASIL ([2019b]).

Interessa para esta pesquisa, mais especificamente, o Programa Mais Educação, vinculado ao PDDE Integral e financiado pelo FNDE e pelo PNAE, conforme o quadro acima.

A complexidade que envolve a regulamentação desse recurso federal destinado aos gastos das unidades escolares, bem como sua prestação de contas, se traduz por um labirinto de decretos, portarias, resoluções, comunicados e instruções normativas que exigem atenção e acompanhamento por parte das direções das unidades escolares e de suas respectivas Associações de Pais e Mestres (APMs).

Além dessas três principais legislações, que regem a organização, o funcionamento e o financiamento da Educação Integral, ou seja, o FNDE, o PDDE, e o PNAE, outras cinco, dentre as principais, complementam e definem o uso desse recurso. São elas: a resolução nº 9/2011, a resolução nº 10/2013, a resolução nº 15/2014, a resolução nº 8/2016 e a resolução nº 6/2018.

No que se refere ao PDDE, muitos são os fatores que o identificam como o pesadelo de grande parte dos diretores de escola, assim como dos membros das Associações de Pais e Mestres (APMs). Assim entre eles, estão: a escassez dos recursos destinados, somada à burocracia, a qual é acompanhada de perto pela fiscalização das Diretorias de Ensino, responsáveis pelo recebimento da prestação de contas do repasse; as inúmeras restrições de uso dessa verba, que evidenciam uma discordância entre a destinação do recurso e as reais necessidades de manutenção das escolas; as obrigações com o fisco-contábil, visto que as APMs são entidades

jurídicas responsável no interior da escola, legalmente constituídas para gerir e prestar contas desse recurso; e o Tribunal de Contas, como instância de aprovação ou não dos gastos do recurso pela escola.

No portal próprio do sítio do MEC/PDDE, a escola deve inserir os alunos – mínimo de 15 – levando em conta a tipificação da modalidade de Educação Integral na qual eles estarão vinculados (conforme quadro da Figura 5) e, além disso, montar as turmas de tal forma que cada aluno deverá cumprir uma carga horária mínima de 7 (sete) horas diárias. O total da carga horária de cada aluno é controlado pelo próprio sistema e, no caso dessa modalidade de educação, será o de 35 (trinta e cinco) horas semanais, podendo chegar a 40 (quarenta) horas, conforme prevê a legislação.

Os valores os quais cada escola receberá pela quantidade de alunos inseridos em algum programa de Educação Integral do PDDE varia em função da quantidade de alunos X a quantidade total de alunos da unidade escolar. Tais recursos são repassados em duas parcelas, sendo uma no primeiro semestre e a outra no segundo semestre do ano letivo.

O procedimento acima descrito, uma vez realizado no portal do MEC/PDDE, é padronizado nacionalmente e o passo a passo é o mesmo para qualquer unidade educacional que desenvolva algum programa de Educação Integral e que, por isso, deva inserir os dados nesse portal oficial.

O recurso é depositado em conta corrente simples, em nome do presidente da APM, embora o cartão magnético seja padronizado (FNDE/PDDE), enviado por Brasília.

Em reunião no Conselho de Escola convocada pelo presidente da APM, os integrantes apreciam os orçamentos (mínimo 3), realizados antes da efetivação da compra e, assim, obtém anuência para os gastos. Ao final desse processo, da mesma forma, reunir-se-á novamente o Conselho de Escola para apresentar a prestação de contas de tudo que foi gasto daquele repasse, para apreciação e aprovação, ou não, do Conselho.

O presidente da APM encaminha, então, a prestação de contas à direção da escola, que a valida. Após a aprovação, encaminha-se para o contador as notas fiscais daqueles gastos, a fim de que ele possa proceder quanto às obrigações com o fisco, visto que a APM se constitui enquanto

pessoa jurídica. Em seguida, a direção da escola envia a prestação de contas para o órgão responsável pelo recebimento, em geral, a Diretoria de Ensino à qual aquela unidade está jurisdicionada. Toda essa documentação é, afinal, encaminhada pela diretoria de Ensino ao Tribunal de Contas do Município ou Estado.

Após aprovação da prestação de contas pelo Tribunal de Contas, publica-se, em Diário Oficial, sua validação. Assim, encerra-se o processo de prestação de contas daquele repasse. Caso haja alguma divergência ou inconsistência, não se publica em Diário Oficial até que o problema seja corrigido, pois o segundo repasse não será depositado sem que o primeiro tenha sido aprovado e encerrado pelo Tribunal de Contas.

Este *modus operandi* provoca, na escola, do ponto de vista administrativo, um desgaste que escapa aos objetivos da escola. Soma-se a isto, o aspecto pedagógico prejudicado, visto que esses procedimentos burocráticos mobilizam professores, pais e funcionários com idas e vindas, carimbos e assinaturas na documentação exigida, passando pela discussão sobre os gastos até a consecução dos serviços prestados de manutenção da escola.

É fato que o envolvimento de toda a comunidade escolar com a deliberação a respeito dos recursos é um aspecto importante a se considerar. Representa uma conquista democrática no que tange à participação da comunidade escolar. Para autores como Paro (1993; 1995) e Dourado, Paro e Zibas (2001), no entanto, mobilizar tempo e pessoal para tarefas burocráticas não contribui para melhoria pedagógica da escola.

Para Paro (1993) a racionalidade técnica que se realiza no trabalho da Administração Escolar, como vimos acima, deve estar a serviço da transformação social. Segundo o autor;

a Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO, 1993, p. 160).

O desgaste e a improdutividade impostos pela racionalidade técnica exaurem a todos os envolvidos, esvaziando de sentido pedagógico o seu trabalho e distanciando a escola de sua potência transformadora sobre a realidade social.

Segundo Habermas (2014, p. 75), Weber introduziu o conceito de racionalidade “para designar a forma de atividade econômica capitalista”. Em outras palavras, o autor faz referência à introdução, em todas as esferas da vida, inclusive na social, de alguma ação instrumental submetida a critérios racionais. Para o sucesso dessa empreitada, é preciso planejamento. Ainda segundo Habermas, Marcuse coloca que o planejamento pode ser entendido como “ação racional com respeito aos fins” (HABERMAS, 2014, p. 76).

Assim, considerando a posição de Paro (1993) acerca do papel da racionalidade técnica na escola frente ao desafio transformador da realidade social, para Weber, segundo Habermas (2014), por outro lado, a ação instrumental e os critérios racionais conduzem ao Planejamento. Já na perspectiva de Marcuse, como elemento prático dessa racionalidade técnica, estamos diante de um paradoxo que exprime os conflitos e tensões para os quais Thompson (1998) nos chama atenção ao analisarmos a cultura escolar.

É sob essa perspectiva de análise que vemos a burocracia escolar quando da prestação de contas do PDDE-Integral que descrevemos anteriormente. O que está em disputa no interior da escola, na realidade, é, de um lado, a escola em sua dimensão social, persistindo em construir caminhos de realização efetiva e possibilidades verdadeiramente potencializadora de transformação social, e, de outro, a racionalidade técnica impondo ritmos e tempos, rotinas e afazeres burocráticos apartados da essência da escola.

Para compreender essa disputa travada no cotidiano da escola, para Thompson (1998) é no campo da cultura que podemos apreender a tensão a qual mencionamos anteriormente, quando afirma que cultura é;

[...] um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos que somente sob pressão imperiosa – por exemplo – o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema” [...]. (THOMPSON, 1998, p. 17).

De nosso entendimento, a pressão imperiosa à qual Thompson se refere significa a racionalidade técnica, bem como o planejamento, que ditam formas burocráticas imprimindo um ritmo e tempos alheios aos objetivos escolares, conforme salientou Paro (1993).

As políticas indutoras de Educação Integral começam a ser implementadas a partir da primeira década do século XXI. Antes desse período, as iniciativas governamentais de combate ao analfabetismo ou ações mais específicas focalizando determinados segmentos da educação básica eram denominadas como medidas de focalização.

Nas palavras de Di Pierro (2005, p. 1.116) tais medidas “representam uma mudança de paradigma sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas”. Para a autora, a partir da década de 1990, a ascensão das demandas sociais, o reconhecimento das especificidades identitárias na reivindicação pela escola pública, a diversidade constituinte do processo de escolarização, por um lado, e o direcionamento específico dos recursos públicos para a educação – como o advento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (Fundef) e posteriormente sua transformação em Fundeb –, por outro, demonstram uma focalização da política de educação básica.

De nosso entendimento, entramos em uma nova fase de medidas de focalização a partir do século XXI. A redefinição da identidade das políticas públicas em educação passa a ser caracterizada como políticas de indução. Esse aspecto deve ser mais bem analisado, procurando elementos novos de definição dos tipos de ações e de intervenções por parte do governo.

Ressaltamos, aqui, um elemento que pode ser entendido como mudança de paradigma no trato das questões educacionais no cenário atual, a partir do século XXI, quer dizer, a internacionalização da educação.

A esse respeito, Akkari (2011) destaca alguns pontos que caracterizam esse período em que a educação adquire contornos novos;

O estado não se retira da educação. Ele se atribui um novo papel, o de Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e metas a atingir e coloca em prática um sistema de monitoramento e avaliação do cumprimento dos resultados desejados. Se por um lado, ele continua a investir uma parcela significativa do seu orçamento, por outro, ele se desobriga da organização e gestão cotidiana do sistema, funções que ele deixa para os níveis intermediários e locais, ao mesmo tempo em que estabelece parcerias e concorre com atores

privados dispostos a tomar uma parte significativa do mercado educacional (AKKARI, 2011, p.17-18).

Assim, há um deslocamento das ações e intervenções tradicionalmente conhecidas do governo, contidas nas reformas e programas educacionais, e passa-se a induzir diretamente na busca por resultados, pela qualidade da educação, por uma gestão dos processos, por padrões educacionais, por boa governança escolar, por tecnologia educacional, por acirramento de formas de controle e por monitoramentos.

Esses são alguns elementos novos que correspondem ao alinhamento internacional aos organismos supranacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

É nesse contexto de inserção do Brasil na internacionalização da educação que trazemos para análise as duas principais políticas da atualidade, que caracterizam a mudança de paradigma do governo, denominada política indutora de educação.

3.2 As Políticas de Focalização e a transição para as Políticas Indutoras

3.2.1 Os programas de Educação Integral como estratégias das Políticas Indutoras

Até o final da década de 1990, o debate sobre as políticas educacionais era pautado numa configuração acerca das ações, programas e projetos de políticas dirigidas à educação em caráter emergencial e/ou experimental, ou, ainda, com público-alvo específico. Tais procedimentos eram, então, denominados como políticas de focalização.

A gênese das Políticas de Focalização, segundo Vieira e Oliveira (2010), surge no debate sobre pobreza na América Latina e no Caribe, durante a Terceira Conferência Regional, realizada no Chile, em 1992. O documento *Focalización y Pobreza* (NACIONES UNIDAS, 1995), serviu de base para a discussão sobre esse tema. Analisando o cenário educacional no Brasil a partir da década de 1990, é evidente a sintonia entre as propostas germinadas nos

fóruns internacionais e o planejamento político educacional no Brasil. Assim, é possível afirmar que as respostas aos problemas educacionais se assentam sobre o princípio da sustentabilidade econômica.

Também de acordo com os autores,

a focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientela específicas, levando em conta suas características específicas e considerando o impacto do benefício potencial per capita (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Portanto, conforme eles concluem, a ideia de focalização

decorre do entendimento de que, a despeito dos grandes investimentos públicos em políticas sociais, os resultados das mesmas são deficitários, portanto, é preciso racionalizar recursos. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 72).

As Políticas de Focalização, assim definidas, significam: a) a interação entre os diversos ministérios na elaboração e proposta de programas que ultrapassem os limites político-administrativos de cada órgão; b) a resolução da problemática educacional perpassa pela destinação de programas específicos para grupos sociais menos favorecidos; c) tais programas específicos idealizados sob esse paradigma adquirem o caráter compensatório na medida em que são destinados aos pobres; e d) as políticas de focalização estão vinculadas à pobreza e são implementadas como medidas de equalização social.

No Brasil, a dimensão teórica a respeito das Políticas de Focalização ganha fôlego principalmente nas abordagens no interior da vertente educacional da economia da educação. Em geral, a discussão conceitual sobre esse tema tem como ponto de partida a visão economista, ao privilegiar a racionalização dos recursos, ou seja, a relação custo-benefício.

As Políticas de Focalização, entendidas como investimento público destinado especificamente para regiões e grupos sociais pobres (DI PIERRO, 2001) também implica a desconcentração dos recursos públicos. Esse movimento complexo de desconcentração pode ser apreendido considerando-se dois aspectos. Se é verdade que os recursos públicos continuam concentrados no Estado e seu repasse para as demais esferas administrativas (Estados e Municípios) de forma direta ainda ocorre, também é verdade que, com o chamado a partir da Reforma do Estado a todos os segmentos sociais organizados a participarem da gestão pública, os recursos financeiros deixaram

de ser de uso exclusivamente dos órgãos públicos e sua responsabilidade e administração passaram a ser divididas com os representantes de segmentos sociais agora denominados parceiros.

A esse movimento de capilarização dos recursos da União entre a administração pública direta e a participação dos representantes dos diversos segmentos sociais organizados na gestão administrativa e financeira dos recursos públicos denominamos, aqui, de desconcentração

3.2.2 As Políticas Indutoras: a centralização das ações e a desconcentração dos recursos

A partir das primeiras décadas do século XXI, vimos que as Políticas de Focalização tornaram-se mais frequentes na seara educacional. A implantação de programas, projetos e ações específicos, em caráter emergencial ou experimental, e, por que não dizer, eleitoreiros, inauguraram uma nova fase das *Políticas de Focalização*, as quais reconhecemos como *Políticas Indutoras*.

3.2.2.1 Política Indutora 1: Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

Instituída no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, a Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 trazia como objetivo:

Art 1º: Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulações, 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 [...] (BRASIL, 2007b).

Destaca-se, também, pois, que a portaria, levando-se em conta seu aspecto interministerial, foi elaborada pelo Ministério de Estado da Educação articulado com os Ministérios de Estado: do Desenvolvimento Social de Combate à Fome, dos Esportes e, por fim, da Cultura, que tinha como ministro, à época, Gilberto Gil.

3.2.2.2 Política Indutora 2: Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio (EMTI) foi instituído por meio de medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e pela Portaria do MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, exclusivamente pelo Ministério da Educação.

Após a cassação da presidenta Dilma Rousseff, resultante do processo de *impeachment*, toma posse, em 31 de agosto de 2016, como Presidente da República, em meio ao cenário político que havia se estabelecido, Michel Temer e, dois meses após, o Ministro da Educação Mendonça Filho sanciona o Programa.

O EMTI é destinado especificamente para a etapa final da educação básica, ou seja, o Ensino Médio, e traz como seu objetivo geral, de acordo com o art. 2º do instrumento legal que o instituiu:

apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa. (BRASIL, 2016).

Na justificativa do programa é apontado como necessidade “apoiar os Estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014.” (BRASIL, 2014c).

É interessante observar que todos os Estados fizeram a adesão a esse programa por ocasião de seu lançamento, diferentemente do que ocorre com a Portaria Normativa Intermunicipal nº 17, em relação à qual os entes da federação optam pela adesão.

3.2.2.3 O Programa Mais Educação: seus condicionantes e determinantes de natureza político-educacional

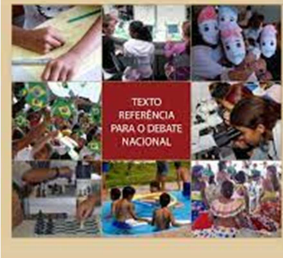
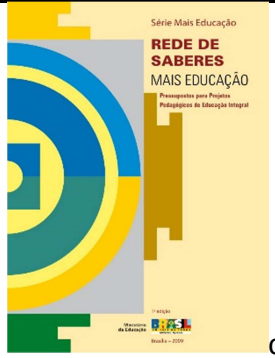
O Programa Mais Educação (PME) constitui-se como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil. Concebido como um Programa que abarca múltiplas formas de consecução e conceito, ele

não define uma concepção específica para Educação Integral, e tampouco impede outras, todavia, constrói um conjunto de orientações e condições para sua implementação, o que nos permite examinar sua natureza política.

Para a compreensão do PME foram lançados três documentos centrais, que servem como guia-mestra ao seu conteúdo, abordando três aspectos centrais: sua conceituação, sua operacionalização e, por fim, sua implementação.

Tais documentos orientadores (Figura 6), nomeados como: a) *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a); b) *Programa Mais Educação*: gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009b); e c) *Rede de Saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c), servem de base para apreender a complexa teia por onde o PME se consolida como uma “estratégia” de enfrentamento à problemática educacional no Brasil, configurando-se como um marco legal para as políticas educacionais e, em especial, para a Educação Integral.

Figura 6 – Síntese dos principais documentos orientadores do Programa Mais Educação (PME)

 a)	 b)	 c)
Neste documento são tratados: os marcos legais do PME; as temáticas que compreendem a Educação Integral; a estrutura e organização operacional do Programa Mais Educação; bem como seu funcionamento (BRASIL, 2009a).	Texto produzido pelos diversos segmentos que representam a comunidade escolar: associações, sindicatos: (Undime, Consed, CNTE, Anfope); e Universidades, além de outros segmentos da sociedade civil, sob a coordenação da Secad. (BRASIL, 2009b).	Apresenta sugestões de caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral, representados na forma de Mandalas de Saberes, como proposição metodológica para a construção de matriz curricular. (BRASIL, 2009c).

Fonte: BRASIL (2009a, 2009b, 2009c).

O PME, como política pública, se caracteriza, fundamentalmente, pela sua natureza enquanto *estratégia*. Depreende-se dessa condição, levando-se em conta o sentido técnico adotado pelo termo, a ideia de que se trata de um plano pré-estabelecido, organizado e planejado para enfrentar uma situação ou crise. A noção de *estratégia* é complementada, ainda, levando-se em conta que o Programa apresenta, de um lado, uma frente ampla de ações e de estruturas governamentais, em nível federal, mobilizadas para sua idealização, e, na outra ponta, ou seja, o chão da escola, as inúmeras possibilidades de ações, formas e projetos que viabilizam efetivamente sua concretização.

Com efeito, sua principal característica interministerial pode assim ser identificada:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministério da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. (BRASIL, 2007c).

O aspecto acima apontado, quer dizer, sua natureza política interministerial, na medida em que articula políticas educacionais e sociais conjuntamente, objetivadas numa estratégia multisetorial que induz e incentiva uma educação escolar ampliada para além dos muros da escola, condicionando-a à expansão da jornada escolar por intermédio de ações que busquem parcerias com museus, parques, bibliotecas, espaços comunitários e etc, além de uma reorganização curricular, faz dessa *estratégia* uma nova forma de enfrentamento e atuação do governo no combate à problemática educacional. A esse novo modelo de enfrentamento denomina-se Políticas Indutoras, às quais nos referimos no capítulo anterior.

O PME está circunscrito no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR), e é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

Gerencialmente, o PME é viabilizado por intermédio de transferência de recursos e de assistência técnica do MEC e as distribuições desses implementos entre as escolas que se inscrevem no Programa, que é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), devem ser geridas pelos Estados e Municípios.

Perseguindo essa proposta de identificar e examinar os elementos que caracterizam o PME, como já apontamos anteriormente, ou seja, sua identidade política, à qual nos referimos acima como *estratégia*, sinalizamos aqui o aspecto “inacabado”, em que sempre se faz necessário algum complemento legal para sua implementação, no confronto direto entre o Programa e a escola tradicional, no embate pela ressignificação dos tempos e

espaços institucionalizados pela tradição e pela cultura escolar em seu modo de organização e funcionamento historicamente instituídos.

Por outro lado, poder-se-ia pensar na obsolescência do Programa, quer dizer, caso fosse elaborado de tal modo, ou seja, pronto e acabado, isso inviabilizaria sua implementação.

3.2.2.3.1 Antecedentes e base legal do Programa Mais Educação

Do ponto de vista da defesa da Educação Integral, que antecede o PME, a legislação educacional no Brasil já apontava para a idealização e promoção de políticas de expansão do tempo escolar na perspectiva de um tipo de educação integral.

Convém alertar que o conjunto de referências construído no processo de discussão, culminando em publicações orientadoras ao longo da história educacional, também subsidia o entendimento acerca do PME como marco legal. Assim, a letra legal do corpo jurídico convencional educacional se soma a uma série de documentos-referência nesse arcabouço que compõe o conjunto de normativas sobre o PME. Vejamos alguns deles.

Na CF/88, nos artigos 205 e 214 podemos identificar os antecessores ao PME, na medida em que ambos apontam para o “pleno desenvolvimento da pessoa” e para a “implementação de estratégias que visam a garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988) respectivamente. Além disso, a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 34, estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

De maneira complementar ao espectro que abarca os antecedentes legais ao PME, também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.089/00 (BRASIL 2000), introduz na Educação Brasileira o conceito de proteção integral.

Igualmente o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, em sua meta 6, estabelece o percentual mínimo de 50% das escolas públicas em atendimento à educação integral, de forma a atender pelo menos 25% dos

alunos da escola pública (BRASIL, 2001). Com duração de 10 anos, ainda que já tenha prescrito, o Plano Nacional de Educação foi um marco importante, na medida em que priorizou a Educação Integral na letra da Lei.

Por fim, no ano de 2007, a Lei nº 11.494 aprovou o Fundeb – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, que organizou a distribuição proporcional dos recursos para a educação básica já considerando o tempo integral por tipo de estabelecimento (BRASIL, 2007a, art. 10 § 3º).

3.2.2.3.2 O PME como marco regulatório

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, em 24 de abril de 2007. Na mesma data, outra Portaria Interministerial, de número 19, também foi instituída, esta com o objetivo de estabelecer critérios para a construção de quadras poliesportivas nas escolas que aderissem ao PME, pois o entendimento era o de que uma vez que o aluno ficasse mais tempo na escola, era de se supor que as atividades físicas fossem realizadas em espaços adequados.

Também nessa mesma data, curiosamente, foi assinado o Decreto nº 6.094, que dispôs sobre a implementação, pela União, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, proposta que se efetivaria em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com 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. Assim, conforme seu artigo 1º:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007d).

Em resumo, o Decreto implementa um Plano que prevê a construção de medidas específicas que visem a melhoria da qualidade da educação básica. Trata-se de uma ação que buscou, através de um conjunto de preocupações, estabelecer prioridades em torno desse nível de ensino, fazendo um chamado

a toda a sociedade para que pactuasse esse *compromisso* (BRASIL, 2007d, art. 7º).

Em seu artigo 3º, a portaria estabelece a medida de qualidade da educação básica, ao apontar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como um indicador nacional. Como condição para participar, ainda que voluntariamente, o ente federativo deveria aceitar aplicar a Prova Brasil, uma avaliação nacional que compõe a aferição da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b, art. 10, §1º).

Observa-se, assim, que a análise da Portaria Interministerial nº 17, que instituiu o PME, deve ser feita em conjunto com os demais documentos e legislações complementares que a antecederam e, também, com as que sucederam sua institucionalização.

Em seus dez artigos, essa portaria se tornou um marco educacional. Objetivamente, estabeleceu as diretrizes político-sociais que formularam uma ideia de educação integral, a partir daquele momento em que ela se traduz, efetivamente, em política para expansão da jornada escolar, o que estrategicamente se convencionou chamar de Educação Integral.

A idealização de um Programa que pudesse servir de base para as ações educacionais implementadas em todo território nacional teve impacto sobremaneira na educação básica. Nesse sentido, a portaria definiu o Programa como uma estratégia para atender, prioritariamente, escolas de baixo Ideb²⁵, situadas, num primeiro momento, em capitais e em regiões metropolitanas, além de grandes cidades, em territórios marcados por altos índices de vulnerabilidade social, que pedem urgência de intervenção das políticas públicas e educacionais. Essa diretividade, ao envidar esforços institucionais para enfrentamento da problemática educacional, faz do PME um marco enquanto política interministerial de estratégia intersetorial.

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Ver: www.inep.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2021.

Como objetivo, em seu artigo 1º o PME aponta para duas direções. A primeira diz respeito à Educação Integral do ponto de vista formativo. Em segundo aspecto, destaca a reorganização dos espaços e tempos na escola:

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. (BRASIL, 2007b).

Ao propor alterar os tempos, espaços, processos e métodos na escola, o PME confronta a escola tradicional com uma proposta que visa ressignificar a organização e o funcionamento culturalmente instituídos para os tempos e espaços escolares.

Conforme anunciado nesse artigo, as contribuições para a formação integral, por intermédio de ações, projetos e programas vieram logo em seguida. A Portaria Interministerial nº 19, de mesma data, que estabeleceu critérios para a criação de quadras poliesportivas, e o Decreto 6.094, que estabeleceu um pacto político de compromisso em torno da qualidade da educação básica, norteiam, juntos, uma concepção de formação escolar e humanística.

Para cumprimento desse primeiro artigo, vale lembrar a publicação dos textos-referência que subsidiam sua implementação: a) *Educação integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a) ; b) *Programa Mais Educação*: gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009b) e c) *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c). Complementando essa, ação no sentido de implementar o Programa, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, através da Diretoria Integral, Direitos Humanos e Cidadania publicou, também o documento intitulado *Programa Mais Educação*: passo a passo (BRASIL, 2007c)).

Ainda como objetivo, o PME reforça que sua atuação se dará no contraturno. Nesse sentido, dirige sua intenção àqueles que visam a ampliação da jornada escolar:

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. (BRASIL, 2007b).

Esse aspecto é importante na medida em que incentiva, fomenta e condiciona a adesão ao PME à expansão do tempo do aluno na escola, aspecto reforçado pelo Decreto 6.094/2007, que estabelece metas para o cumprimento da melhoria da qualidade da educação básica, de maneira especificamente atrelada ao Ideb e condicionada à expansão do tempo na escola.

Assim, numa leitura de conjunto, vemos uma ação coordenada entre esses três documentos inaugurais do PME, as Portarias Interministeriais nºs 17 e 19/2007 e o Decreto 6.094/2007, instituídos concomitantemente. É com esse entendimento que os esforços do governo federal, em uma ação colaborativa intersetorial, inauguram uma nova atuação para alavancar a Educação Integral no Brasil. Dessa forma, o PME introduz as Políticas de Indução na educação brasileira.

Do ponto de vista de sua funcionalidade, o Programa Mais Educação, em seu artigo 2º, aponta oito itens que visam tratar de suas finalidades. Neles, vê-se claramente um objetivo relacionado à promoção social, em detrimento da aprendizagem, uma vez que o papel de foco na qualidade da educação básica ficou a cargo do pacto social promovido pelo Movimento Todos pela Educação – Compromisso, anunciado no Decreto 6.094/2007.

Com exceção do item II, todos os outros itens desse artigo 2º tratam de aspectos sociais, corroborando a leitura de que o PME foi idealizado como política mitigadora da pobreza:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua

participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V – promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII – promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII – prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007b).

A ênfase às questões sociais como objetivo fim do PME é latente. Identifica-se, nessa Portaria Normativa, um esforço em condicionar a vulnerabilidade social como fator decisivo para justificar o Programa.

Tanto a implantação como a execução do PME se realizaram pelo esforço do governo federal para tornar o Programa uma realidade no cenário educacional brasileiro, como pode ser observado no artigo 4, §2 da portaria que o instituiu:

O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. (BRASIL, 2007b).

Ao estabelecer a participação das instituições privadas no PME, o governo acena para todo tipo de parceria, incluindo um apelo ao voluntariado, delimitando que as ações dessas instituições privadas sejam oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens das redes públicas, o que não quer dizer, no entanto, que essas instituições devam oferecer às secretarias de educação dos Estados ou Municípios, programas, projetos e ações gratuitos direcionados ao público-alvo do PME.

A esse respeito, cabe verificar a participação do Movimento Todos pela Educação – Compromisso, que não apenas assina como signatário do PME, como atua ativamente no conjunto de ações de capacitações, formações e outras formas de projetos, junto às secretarias de educação dos Estados,

Municípios e Distrito Federal, parceria que se dá em conformidade com o artigo 6º, inciso VI, segundo o qual o Plano previa, também: “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais”.

Não por acaso, corrobora esse entendimento, o artigo. 7º do Decreto 6.094/2007, onde se lê:

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

Ao longo da Portaria, verifica-se, ainda, a constante preocupação com dois enfoques. O primeiro, garantir a expansão da jornada escolar e, o segundo, condicioná-la à questão de vulnerabilidade social. Assim, conforme o artigo 6º, inciso VIII, o Plano pretende “desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis” (BRASIL, 2007b). Dessa forma, esse aspecto pode ser decisivo para a deliberação dos projetos pelas escolas, uma vez que eles podem ser utilizados para adesão ao PME.

É importante destacar que a regulamentação do PME só ocorreu dois anos após sua institucionalização. O Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, buscou reforçar, de maneira objetiva, em sete artigos, o que a Portaria nº 17 estabelecia ao instituir o PME. Ao mesmo tempo, essa normativa firmou posição quanto a:

- expandir a jornada escolar em contraturno;
- destinar-se a regiões de vulnerabilidade social;
- condicionar a adesão à aplicação da Prova Brasil;
- visar a melhoria da qualidade da educação básica medida pelo Ideb e,
- permitir que o voluntariado, as organizações sociais e as instituições privadas participassem das ações que contemplam projetos e articulações em torno do PME.

A adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal ao Programa, dadas as condições pré-estabelecidas tanto pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, quanto pelo Decreto nº 6.094, todos de 24 de

abril de 2007, que, em conjunto, instituíram o PME, deve ser feita de forma voluntária, conforme estabelecem os artigos 4 e 5º do referido decreto:

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas. (BRASIL, 2007d).

Em resumo, o PME está vinculado ao desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, dentre elas, a Prova Brasil, que compõe fator determinante na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada Município, Estado e Distrito Federal.

A contrapartida do ente da federação estará no compromisso em melhorar sua nota no Ideb e em aumentar o número de matriculados a partir de alguma estratégia de expansão da jornada escolar.

Tabela 5 – Desempenho do Ideb na rede pública (anos finais), por região – 2005–2019

Regiões Brasileira	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Meta 2019
BRASIL	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	5.0
Norte	3.0	3.3	3.5	3.6	3.6	3.9	4.1	4.2	4.8
Nordeste	2.6	2.9	3.1	3.2	3.4	3.7	3.9	4.2	4.3
Sudeste	3.6	3.9	4.1	4.2	4.3	4.5	4.6	4.9	5.4
Sul	3.6	3.9	4.1	4.1	4.1	4.4	4.6	4.8	5.4
Centro- Oeste	3.2	3.6	3.9	4.0	4.2	4.4	4.8	4.8	4.9

Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados em BRASIL (2020).

Destaca-se, na Tabela 5, acima, que, admitindo o Ideb como índice que mede a qualidade da educação básica, é possível observar um avanço

sistemático. Na média, com exceção da região Norte, as demais apresentam um desempenho próximo ao 1.8 dentro do período de nove anos. Também vale observar que nenhuma região alcançou a meta estabelecida e que, de 2017 para 2019, houve um pequeno recuo em todo o Brasil.

Ainda que alguns estudos apontem para a não correspondência direta entre a Educação Integral e a melhoria do desempenho do Ideb, os dados obtidos apresentam avanços.

Não obstante, o Ideb passou a ser, portanto, além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir dele – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria qualitativa da educação.

Em outras palavras, no propósito de promover a indução para o aumento da Educação Integral no Brasil, o Ideb tornou-se uma moeda de troca com o governo federal, uma vez que os Municípios e Estados, incluindo também o Distrito Federal, viram, nessa estratégia, uma chance de barganhar aumento de recursos para seus projetos de Educação Integral, mediante a promessa de melhoria de rendimento escolar de sua rede de ensino.

O ponto de partida para pensar o financiamento do PME está no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, publicada dois meses após a instituição do PME, legislação que estabeleceu de que forma os recursos para a educação e a valorização da carreira do magistério deveriam ser aplicados.

O PME, que acabara de ser instituído, precisava ser operacionalizado, daí a importância da aprovação do Fundeb. Segundo a lei que instituiu esse fundo, os recursos seriam destinados de forma proporcional, respeitando as etapas, tipos e modalidades de ensino, conforme estabelecido em seu artigo 10 (BRASIL, 2007a). Assim, de maneira a estabelecer os critérios de distribuição entre as diferentes etapas, tipos e modalidades de estabelecimentos de ensino, esse artigo recomenda a aplicação de fator de ponderação:

§ 1º A ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano, observado o disposto no § 1º do art. 32 desta Lei.

§ 2º A ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), observando-se, em qualquer hipótese, o limite previsto no art. 11. (BRASIL, 2007a).

Em resumo, essa determinação significa aplicar o fator multiplicando-o pelo valor do custo mínimo. Na prática, representa uma uniformidade para o valor, independentemente da modalidade, tipo de estabelecimento ou etapa do ensino.

Segundo Menezes (2012),

as ponderações associadas às diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino apresentavam significativas diferenças entre si, em 2011, com exceção da creche todas passaram a ter o mesmo valor, 1,30, máximo permitido pela Lei nº 11.494/2007, que fixou sua variação no intervalo compreendido de 0,70 a 1,30 (art. 10, § 2º). Esse fato – que se fez associar, entre outros, à necessidade de serem elevados os valores mínimos anuais por aluno para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, incluindo as matrículas em tempo integral – acabou por resultar na ausência de diferenciação entre esses valores, os quais, em 2011, atingiram R\$ 2.248,06 tanto para a pré-escola quanto para os ensinos fundamental e médio. (Menezes, pág.5, 2012).

Em seguida, a mesma legislação especifica que a aplicação do fator de ponderação destinado à Educação Integral deverá ser regulada em legislação posterior. Conforme § 3º; “para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral [...]” (BRASIL, 2007a).

Em 2011, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral publicou o *Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011* (BRASIL, 2011a).

De acordo com esse documento;

O apoio financeiro da Educação Integral destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuem estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio conforme os critérios definidos neste Manual, selecionadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e divulgadas por intermédio das páginas eletrônicas <http://portal.mec.gov.br> e www.simec.gov.br. O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Educação Integral, para conta corrente em nome da Unidade Executora Própria - UEX representativa da unidade escolar, liberado em uma só parcela,

considerando as necessidades de 10 (dez) meses letivos para realização das atividades. (BRASIL, 2011a, p. 11).

Para a destinação dos recursos do PDDE/Educação Integral, ficou estabelecido que os gastos deveriam ser separados na medida em que seu uso adviesse das diferentes necessidades (Figura 7). Dito de outra forma, o referido manual estabeleceu normas para uso dos recursos.

Figura 7 – Destinação dos recursos do Programa Mais Educação – Conforme a categoria econômica

Categorias econômicas/Recurso PDDE	Destinação
Custeio	• Aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços; • Ressarcimento de despesas, transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento do PME.
Capital	• Aquisição de material permanente.

Fonte: Elaboração própria, a partir de BRASIL (2011a) e de BRASIL (2012).

Ainda em 2011, a Portaria Interministerial nº 1.721 de 07 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b) estipula o valor mínimo que cada aluno deve custar. Essa normativa, em seu anexo I, trouxe, para todo o Brasil, o valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e a estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para o exercício de 2011.

Reproduzimos, abaixo (Tabela 6), a partir do anexo I dessa portaria interministerial, uma tabela, exemplificando apenas um Estado de cada região administrativa, selecionado aleatoriamente, somente para efeito comparativo.

Tabela 6 – Valor anual estimado por aluno (Fundeb–2011) para Ensino Integral

Ensino Integral (Público) – Valor anual estimado/aluno/Fundeb/2011						
UF/Região	Ed.	Ens.	Ens.	Contribuição	Complementação	Receita

	Infantil	Fund.	Médio	dos entes	da União	estimada
AL/NE	2.075,13	2.248,06	2.248,06	1.241.808,8	323.027,5	1.564.836,3
AM/N	2.248,06	2.248,06	2.248,06	1.810.756,00	162.851,3	1.973.607,2
SP/SE	3.168,45	3.432,49	3.432,49	24.310.946,4	-	24.310.946,4
MT/CO	2.518,83	2.729,81	2.729,81	1.741.413,2	-	1.741.413,2
PR/S	2.137,17	2.315,26	2.315,26	4.566.228,2	-	4.566.228,2

Fonte: Elaboração própria, a partir de BRASIL (2011b).

Considerando as orientações do PME, conjuntamente com as demais legislações complementares, pode-se observar que o Estado de São Paulo se destaca. Além disso, conforme a própria lei que instituiu o Fundeb, a União complementarará o custo/aluno sempre que a receita for menor que o arrecadado.

3.2.2.3.3 O desenho curricular do PME: uma proposta de itinerário formativo

Considerando os objetivos e finalidades do PME, além da condição secundária de melhoria do Ideb, convém verificar como o Programa, a partir da expansão do tempo escolar, propõe o desenvolvimento integral. Com propósito claramente social, dirigido à população vulnerável e com baixo rendimento escolar, o PME se constitui enquanto política mitigadora da pobreza apresentando o itinerário formativo listado conforme a Figura 8, abaixo.

Figura 8 – Síntese dos macro campos do Programa Mais Educação

Macro Campos	Atividades
Acompanhamento Pedagógico	Matemática • Letramento • Línguas Estrangeiras; Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia.
Meio Ambiente	• Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer	• Atletismo; • Ginástica rítmica; • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; •

	Recreação/lazer; • Voleibol; • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; • Ioga; • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual; • Programa Segundo Tempo (ME).
Direitos Humanos em Educação	Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos, etc.
Cultura e Artes	Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico.
Cultura Digital	• Software educacional; • Informática e tecnologia da informação (PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde	Atividades de: alimentação saudável/ alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras). Propõe-se, neste macrocampo, aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.
Educomunicação	• Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em

	quadrinhos; • Fotografia; • Vídeo.
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	• Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
Educação Econômica	• Educação econômica e empreendedorismo; • Controle social e cidadania.

Fonte: Elaboração própria a partir de BRASIL (2007c).

Dentro deste cardápio de áreas e/ou temas pré-estabelecido pelo Programa, a escola deve propor um projeto pedagógico que se alinhe a um ou mais macrocampos. Cumpre reforçar que tais atividades deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que obrigatoriamente deverá ser desenvolvido no contraturno escolar, configurando, assim, a ampliação da jornada.

Dessa forma, o PME se apresenta como possibilidade para, por meio da expansão da jornada escolar, diminuir as desigualdades educacionais. Para tal objetivo, é conveniente adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores, conforme aponta o documento *Passo a Passo do Programa Mais Educação*:

– estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência, estudantes que congregam seus colegas, incentivadores e líderes positivos (âncoras), estudantes em defasagem série/idade, estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase, estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono, estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2007c, p. 13).

Seguindo o referido documento, recomenda-se uma discussão na comunidade escolar, acerca das atividades propostas, que abarque uma concepção de Educação Integral e, portanto, do itinerário formativo que aquela comunidade escolar concebe a partir do PME. Assim, o Programa Mais Educação se torna realidade efetiva no chão da escola, buscando, nas palavras do documento *Passo a Passo*, a partir da proposta da responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade, em vista da educação das novas gerações, refletir a respeito da seguinte questão: “qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a presença dos estudantes?” (BRASIL, 2007c, p. 15).

O caderno *Rede de Saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c), apresenta o roteiro conceitual pelo qual o itinerário formativo proposto pelo Programa pode ser desenvolvido pela escola.

Segundo o documento referência acima,

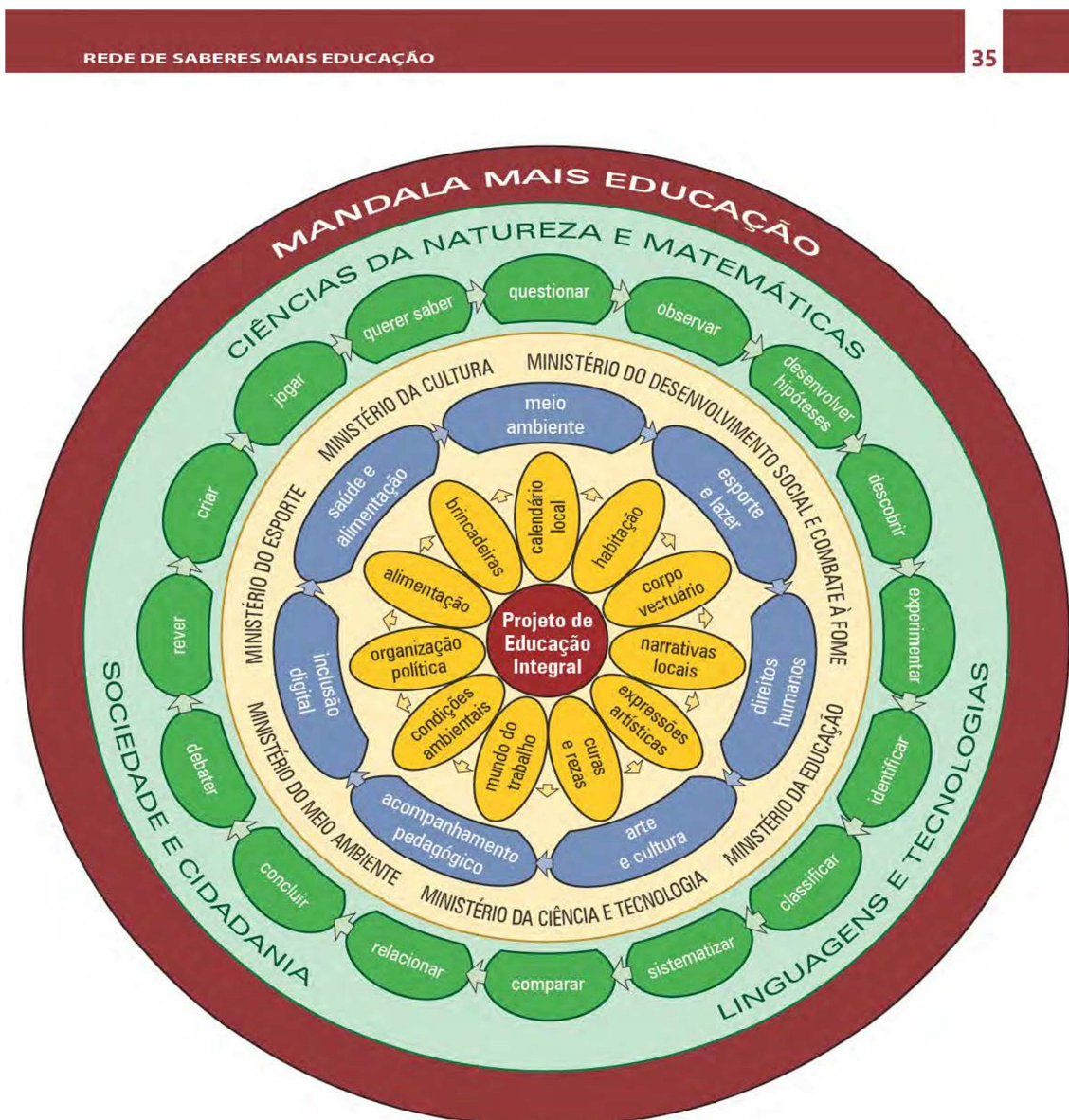
O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos, comunidades [...]. (BRASIL, 2009c, p. 33).

Com relação à elaboração do projeto pedagógico que a escola deverá desenvolver em busca da Educação Integral, na perspectiva do PME, o documento orienta que a escola procure pensá-lo “através de parcerias entre escolas, membros das comunidades, famílias, poderes públicos, organizações sociais etc. em torno de uma ação comunitária e escolar comum” (BRASIL, 2009c, p. 33). Ainda com respeito a esse processo, a publicação expressa o desejo de que seja possível, “mediante ampliação de tempo e espaço, repensar os processos de aprendizagem, seus nexos e possibilidades de forma a ampliar também os conteúdos e metodologias na relação ensino–aprendizagem” (BRASIL, 2009c, p. 33).

Em seguida, o documento-referência sugere uma mandala²⁶ como modelo conceitual que irá orientar o desenvolvimento das ações em torno da elaboração de uma proposta de Educação Integral (Figura 9). Trata-se de uma proposta metodológica dividida em duas mandalas complementares:

²⁶ Para a elaboração dos projetos pedagógicos para educação integral, o documento-referência utiliza-se dos desenhos das Mandalas. Nas palavras do texto: “A mandala que desenhamos para apresentar as estratégias do Mais Educação estrutura-se a partir do diálogo entre os saberes comunitários, os escolares e os programas de governo (federal e municipal). Esta Mandala pode ser comparada a uma Mandala Mãe (pois dela nascem diversas outras), a partir do encontro de possibilidades dos saberes e programas envolvidos. Ela é um instrumento para a construção de projetos de educação integral”. (BRASIL 2009c, p. 33).

Figura 9 – Mandala dos Saberes – segundo o Programa Mais Educação²⁷



Fonte: BRASIL (2009c, p. 35).

²⁷ O documento traz a seguinte legenda, relacionada à imagem:

- “1. Ao centro, o objetivo: a construção de Projeto de Educação Integral.
2. No segundo círculo situar os saberes comunitários selecionados.
3. O círculo seguinte é o espaço reservado para a identificação dos Macrocampos. Eles apresentam as áreas onde se situam os programas de governo.
4. Em seguida aparecem as áreas onde se situam os ministérios que compõem o programa.
5. Os saberes escolares integram o círculo seguinte”. (BRASIL, 2009c, p. 34).

Em síntese, a Mandala, segundo o PME, na perspectiva de uma Educação Integral,

foi criada para demonstrar que os saberes comunitários e os escolares possuem pontos comuns de investigação embora com metodologias e formulações diferenciadas. Os conhecimentos são socialmente construídos – isto é, são resultados de práticas que mobilizam recursos intelectuais de diferentes tipos, vinculados a contextos e situações específicas. O trabalho do professor é buscar relacioná-los. Esta mandala quer mostrar que não existe entre escolas e comunidades uma relação assimétrica: doador (escola) x recipiente (comunidade); conhecimento (escola) x ignorância (comunidade); ensinar / aprender; pensar / agir; recomendar / seguir; desenhar / implementar. (BRASIL, 2009c, p. 46).

A proposta metodológica sugerida propõe um debate em torno dos caminhos pedagógicos que os projetos da escola podem trilhar, tendo como referência os macrocampos, agora alinhados à Mandala. Cabe, então, à unidade escolar mobilizar esforços, considerando toda sua comunidade, no sentido de pautar o debate.

Há um claro chamado nesse procedimento metodológico para envolver a todos num processo cotidiano de discussão, apontamentos, decisão e planejamento para uma reescrita do Projeto Político Pedagógico.

3.3 A descentralização das ações e a desconcentração dos recursos: novos contornos nas políticas de indução²⁸

Além do caráter interministerial de consecução, da norma legal e dos atos jurídicos, do controle e do acompanhamento dos programas e projetos ainda sob a tutela do poder público, seja em esfera federal, estaduais e municipais, destacamos, também, a descentralização atual como característica de permanência das políticas de focalização nomeadas como indução, no sentido da sua idealização, elaboração e ação. Deste modo, as políticas de indução permanecem com a descentralização.

Segundo Arretche (1998):

²⁸ Os termos centralização/descentralização e concentração/desconcentração, para designar as opções políticas e recursos na seara educacional, são relativamente novos dentro da historiografia da educação. Dentre os autores que mais se destacam nessa discussão atentamos para Boneti (2006), Barroso (2005), Oliveira (2005), Akkari (2011), Arretche (1996) e (1988) e Draibe (1996).

No Estado federativo brasileiro pós-1988, estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos. Isto implica que os governos interessados em transferir atribuições de gestão de políticas públicas devem implementar estratégias bem-sucedidas de indução para obter a adesão dos governos locais. (ARRETCHÉ, 1988, p. 2).

Já na década de 1990, período de incremento das políticas liberais de descentralização, aprofundou-se ainda mais a tipologia da descentralização. Segundo o documento do nº 17 do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREALC) intitulado: “Os Efeitos da Democratização do Sistema Educacional sobre a Qualidade da Educação na América Latina”, “a descentralização do governo tornou-se prática comum na América latina, principalmente a respeito da transferência de poder dos níveis superiores para os inferiores” (WINKLER; GERSHBERG, p. 5, 2000).

Desse ponto de vista, as estratégias de ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação (PME), como políticas de indução, exemplificam a permanência da descentralização política desde o regime cívico-militar liberal, passando pela década de 1990 – início do período neoliberal, chegando até o primeiro quartel do século XXI –, aprofundando a descentralização com novos contornos, ou seja, com a participação orgânica de ONGs e de outras formas de organização social desde a concepção, elaboração e idealização dos programas e reformas educacionais, como vimos no caso do PME.

Do ponto de vista dos recursos, ou seja, quanto à concentração/desconcentração, Arretche (1998) coloca que:

a centralização financeira instituída pela reforma fiscal de meados dos anos 60 concentrou os principais tributos nas mãos do governo federal e, ainda que tenha ampliado o volume da receita disponível dos municípios, uma vez realizadas as transferências, estas estavam sujeitas a estritos controles do governo federal. (ARRETCHÉ, 1988, p.3).

No que tange à gestão dos recursos destinados aos programas, projetos e ações educacionais, seu planejamento requer a dimensão do financiamento. Tanto é verdade que localizamos a legislação que trata do financiamento da Educação Integral para esta pesquisa.

Portanto, o orçamento público prevê um gasto para implantação e implementação dos programas e projetos, neste caso, educacionais, provisionados pela Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), além de outros

dispositivos legais que auxiliam o aporte financeiro necessário para tais políticas.

Desse modo, a concentração dos recursos financeiros, seguindo a mesma lógica da descentralização política neoliberal mais atual, possibilitou, aos representantes dos segmentos sociais organizados, como no caso do PME, se inserirem no orçamento dos programas das políticas de indução.

Cursos, formações, capacitações e tantas outras formas já conhecidas, garantidas na forma da lei, permitem a estes segmentos sociais, inclusive, participarem também dos recursos destinados aos programas de expansão de jornada.

Chamamos a atenção para o fato de que, no atual estágio de descentralização e desconcentração das políticas de indução neoliberal, os segmentos sociais organizados participam da concepção, elaboração, até o uso dos recursos públicos destinados a essas estratégias de Educação Integral.

Recuperando a abordagem que trouxemos, na seção 2 deste texto, acerca do apagamento das experiências educacionais do século XX – período liberal – vale notar que ele difere do período neoliberal vigente, dentre outros aspectos, dada a presença, em tempos de indução, da capilarização horizontal dos segmentos sociais organizados, participando organicamente das políticas educacionais.

4. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): IMPLANTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA

4.1 A educação em disputa: o lugar do Programa Ensino Integral (PEI) nos debates da Assembleia Legislativa de São Paulo²⁹

Os estudos sobre os impressos como fontes têm trazido, em particular para a historiografia da educação, enorme contribuição, ampliando as possibilidades de análises, bem como o incremento do debate dentro desse campo teórico metodológico. Para este intento, nos utilizamos das contribuições de Luca (2009) e de Cruz (2007).

De acordo com Luca (2009, p. 132), o impresso representa uma função social acerca da sua materialidade. Ao mesmo tempo, a autora adverte que, no processo de configuração dos veículos impressos,

seus conteúdos e formas, as convenções sobre como deve ser feito e o que deve conter um determinado jornal ou revista são negociados social e culturalmente, num espaço de um diálogo conflituoso sobre o fazer imprensa a cada momento histórico. (LUCA, p. 132, 2009).

Ao pôr em relevo que um impresso não se trata apenas de um mero instrumento de comunicação veiculando informações, Cruz (2007) corrobora a colocação de Luca (2009). Assim, para ela, mais do que isto, tais materiais implicam em um “agir como força ativa na constituição dos processos de hegemonia social”. (CRUZ, 2007, p. 261).

As Comissões Permanentes da Assembleia Legislativa³⁰ são órgãos técnicos compostos por grupos de 11 ou 13 parlamentares indicados para compô-las, por períodos de dois anos, e têm a incumbência tanto de discutir e apreciar projetos de lei, emendas e outras proposições, antes da votação em

²⁹ Para examinar a disputa política em torno do projeto de Ensino Integral proposto pelo governo do Estado de São Paulo, adotamos, como estratégia metodológica, por recuperar as atas das sessões de sua Assembleia Legislativa, visando conhecer a natureza das disputas e tensões desenvolvidas pelos debates em torno do PEI. Tendo esse Programa sido aprovado no ano de 2011, utilizamos o período de 2006 a 2012 como parâmetro de investigação (SÃO PAULO[Estado], [2021d]), visto que no ano de 2005 foi instituído o Programa Escola de Tempo Integral (ETI), pela Resolução SE nº 89, de 11 de agosto.

³⁰ Para este estudo, do total de 46 atas analisadas no ano de 2006, localizamos duas sessões de debate sobre Educação integral. No ano de 2007, em 58 sessões, apenas três trataram do tema. A busca foi realizada utilizando o termo “educação integral”. O segundo período de busca compreende os anos de 2010 e 2011, o qual abarca o Programa Escola Integral (PEI). No ano de 2010 e 2011, nas atas de 63 sessões ao todo, não houve menção ao termo que designa o Programa Escola Integral (PEI).

plenário, como de convidar ou convocar autoridades para prestar esclarecimentos, além de realizar audiências públicas. No caso da Comissão de Educação, compete a ela dizer sobre proposições e assuntos relativos ao seu tema principal e à instrução pública e particular.

O Programa Ensino Integral (PEI) foi aprovado em 02 de dezembro de 2011. Naquele ano, a Comissão Permanente para Educação se reuniu apenas duas vezes, sendo que em uma delas a sessão foi cancelada por falta de quórum e, na outra, o Programa sequer constava na pauta.

Todavia, localizamos, nos anos anteriores, vestígios sobre a disputa a qual vimos sinalizando neste capítulo. Em duas sessões do ano de 2006, o então deputado Vanderlei Siraque (PT) solicitou, por convite, a então secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos (PSDB) a prestar esclarecimentos públicos sobre a implantação do Ensino Integral. Segundo a ata, outros temas entraram em debate, sendo o pedido do deputado ignorado.

Em 2007 localizamos três reuniões em cujas atas a Educação Integral aparece citada. Na primeira, novamente o deputado Vanderlei Siraque (PT) repetiu o convite feito à Secretária da Educação, mas, igualmente, não obteve resposta. Na segunda, há a informação de que o Deputado Carlos Gianazzi (PT) protocolou documento de convocação exigindo esclarecimentos da Secretária da Educação a respeito da implantação do Ensino Integral. Além disso, a convocação também pedia respostas a respeito de outras denúncias, como a de escolas sucateadas, a de falta de acessibilidade e a de degradação das condições de trabalho para os professores. Desta vez, o Presidente da Assembleia, Roberto Felício (PT), cedeu a palavra à Secretária.

Segundo o registro em ata, a Secretária, respondendo à convocação esclareceu: “são 5.500 escolas e não conseguimos atender a todas ao mesmo tempo porque há limites de orçamento” (SÃO PAULO[Estado], [2021d]). E, assim deu-se por encerrada a reunião.

De nosso entendimento, podemos considerar a ausência do debate na Assembleia Legislativa como estratégia de silenciamento e como artifício para enfraquecimento da oposição. Por outro lado, o conjunto de temas e a diversidade de reivindicações apresentadas nas pautas da Comissão também

contribuem para o negligenciamento providencial, pela bancada do PSDB, das discussões a respeito da Educação Integral, arrefecendo, assim, a oposição.

Ao mesmo tempo, vale relembrar, conforme dito anteriormente, que ambos os projetos de Educação Integral implantados na rede estadual de ensino passaram ao largo dos debates e das consultas públicas. Nesse percurso investigativo, podemos afirmar que a implantação dos dois programas de Educação Integral no Estado de São Paulo percorreu caminhos de apreciação e debate fora do Legislativo.

A esse respeito, localizamos, na Câmara Municipal de São Paulo, uma ata representativa para configurar a disputa político-ideológica própria dos conflitos de interesse que envolvem a educação. De acordo com esse documento, em 5 de fevereiro de 2014, sobe à tribuna da casa legislativa o deputado Floriano Pesaro (PSDB) para proferir seu discurso em defesa da Escola Integral em implantação na rede estadual de ensino. O deputado inicia sua fala afirmando que “não desperdiçará seu tempo para falar mal do Governo de Haddad (Prefeito de São Paulo), porque passaria o ano inteiro fazendo isso”. Em seguida, prossegue:

no governo do Estado de São Paulo, o Governador Geraldo Alckmin – que é uma unanimidade, faz um governo competente e entrega aquilo que promete – anunciou a criação de mais escolas de tempo integral, que é marca tucana, do PSDB. O estado de São Paulo passa a contar com mais 113 escolas com aula em tempo integral [...]. A expansão do programa Escola em Tempo Integral significa que mais de 55 mil estudantes terão acesso a ensino de ponta e integral. São hoje 182 escolas trabalhando nesse modelo, e mais, o Governo Tucano dobrará esse número até 2015. [...] Este compromisso está não só no Plano Plurianual do governo, mas também no Projeto de Lei Orçamentária que está sendo elaborado para ser encaminhado à Assembleia Legislativa no final do mês de maio. [...] essas escolas não deixam a desejar às escolas particulares. Nelas os estudantes terão acesso a toda tecnologia educacional de ponta, com professores bem formados e bem remunerados, todas as unidades contam com lousa digital, laboratório, 120 laptops e toda tecnologia disponível para a educação. [...] Estas escolas trabalham com currículo flexível e oferecem disciplinas eletivas e funcionam com professores com dedicação exclusiva que recebem gratificação de 75% sobre o salário-base. [...] vale destacar, nobres colegas, outra ação pioneira do Governador Geraldo Alckmin, neste ano, por meio de uma parceria com o Sebrae, o governo vai capacitar 150 professores do ensino médio para lecionar aulas eletivas de empreendedorismo. A ideia é despertar nos alunos o interesse pelo mundo dos negócios, pela iniciativa e pela inovação, afinal, são essas as molas propulsoras da nossa economia. O PSDB acredita no empreendedorismo. (SÃO PAULO [Município], 2014a).

Diante desse pronunciamento, explicitamos, por intermédio do debate no legislativo, o lugar da educação, conforme nos referimos no título desta seção. As disputas político-ideológicas em torno de um programa explicitam os conflitos de interesse próprios da política pública.

Reafirmamos, também, o que dissemos quando definimos o uso do termo “política pública”. Assim, ao revesti-lo de disputa e de luta pelo poder hegemônico, como assinalamos na discussão que fizemos inicialmente, o diferenciamos do termo “intervenção na realidade”.

4.1.1 A educação em disputa: o lugar do Programa Ensino Integral (PEI) nos debates no Sindicato da Categoria dos Profissionais da Educação³¹

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) divulgou, em maio de 2012, em seu periódico mensal, o *Jornal da Apeoesp*³², uma pequena nota crítica a respeito do programa. Esse texto, inclusive como box dentro de uma matéria maior, trazia a crítica do sindicato, se posicionando contra o programa e destacando diversos pontos:

Queremos qualidade para todos e não para poucos. Nossa entidade é enfática na defesa da educação de qualidade para todos e valorização de todos os profissionais da educação. Neste sentido, não aceitamos que sejam implementadas em algumas escolas da rede estadual de ensino “ilhas de excelência”, deixando as demais

³¹ Para conhecer a natureza das tensões e disputas em torno do PEI, visando examinar a narrativa dos profissionais da educação, optou-se pelo sindicato da categoria. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), fundado em 1945, é um dos mais expressivos da categoria com base estadual. Além disso, é muito conhecido, tanto por suas disputas internas como pela filiação à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Sua trajetória de luta e combatividade já figurou em dissertações e teses em todo Brasil. Atualmente na presidência da entidade está a professora Maria Isabel de Noronha – Bebel –, já em seu sexto mandato consecutivo. A entidade publica seu jornal mensal e seus boletins educacionais. Para esta pesquisa, nos utilizamos desses periódicos, bem como das informações disponibilizadas pelo site da instituição.

³² A entidade possui cinco principais publicações. a) *Jornal da Apeoesp* – publicação mensal e a principal para articular a base da categoria, além ser muito utilizada para sua mobilização; b) *Apeoesp Urgente* – publicação semanal com forte penetração na categoria, utilizada como material de diálogo entre os diretores e conselheiros sindicais e a base nas escolas, contém alto poder de mobilização; c) *Opinião Apeoesp* – encarte de poucas páginas que busca oferecer uma rápida notícia sem análise aprofundada acerca de temas diários de natureza diversa; d) *Boletim Educacional e Cultural* – também com periodicidade mensal, porém de temática específica, relacionada aos aspectos culturais, literários, além de pautas mais amplas e gerais; e, por fim, e) *Boletim dos Aposentados* – específicos para o servidor dessa categoria, com ênfase em aspectos previdenciários. Para este estudo, utilizamos dois periódicos principais: o *Jornal da Apeoesp*, do qual analisamos 24 exemplares, compreendendo os anos de 2011 a 2012, e o *Apeoesp Urgente*. Ambos estão disponibilizados pela página oficial da entidade: www.apoesp.org.br.

escolas sem estrutura, sem condições de trabalho e inadequada organização curricular. Por isto não estamos de acordo com o programa de escolas estaduais do Ensino Médio de Período Integral que vem sendo implantado em algumas poucas escolas. Não que estas escolas sejam “ilhas de excelência”, pois sequer está claro seu projeto político pedagógico, mas sabemos os prejuízos que esta iniciativa está gerando, professores efetivos das unidades que venham a se tornar escolas de tempo integral serão removidos *ex-officio* para outras escolas, pois os professores dessas escolas são designados, o que, na nossa análise jurídica, é inconstitucional. Muitos alunos também são prejudicados, porque realizam cursos no contraturno ou trabalham. Finalmente, os alunos do Ensino Fundamental serão transferidos para outras unidades, nem sempre escolas próximas de sua residência [...] pais, alunos, professores e toda a comunidade têm o direito de debater e definir as políticas educacionais (PELA reposição... p. 5, 2012).

Em que pese a citação ser longa, ela se refere a uma pequena nota, no canto superior direito da página do jornal da entidade, e, ainda que possa parecer expressiva em seu conteúdo, a mobilização da categoria frente ao programa corresponde, na verdade, à importância que a entidade deu a essa nota na publicação, ou seja, pequena.

Naquele ano, 2011, o então governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), acabara de ser eleito nas eleições de 2010, derrotando seu adversário político, Aloísio Mercadante, do Partido dos Trabalhadores (PT), em primeiro turno.

Uma vez eleito, o novo governador tratou de pautar o programa de governo que havia sido anunciado na campanha eleitoral e que enfatizava, entre outros compromissos, a educação. Lançado em 15 de outubro de 2011, o Programa Educação Compromisso de São Paulo foi instituído, oficialmente, pelo decreto nº 57.571, em 02 de dezembro daquele mesmo ano.

É interessante observar que, no ano de 2011, ocorreram eleições internas no sindicato. A Apeoesp tem histórico de uma entidade com disputas internas bastante acirradas. A grandiosidade de seus números demonstra a importância da base eleitoral que um sindicato dessa monta pode representar em termos políticos, não por acaso, a Central Única dos Trabalhadores, à qual esse sindicato é afiliado, atua fortemente nas deliberações internas e nos posicionamentos políticos da entidade. Talvez por essa razão, as eleições internas da entidade tenham acabado por deslocar a movimentação do sindicato para as disputas internas, negligenciando as discussões do Programa do governo.

Dessa forma, é possível que a ausência de combatividade e de mobilização da categoria em torno da questão da implementação do PEI tenha sido secundarizada, dada a candidatura de Aloísio Mercadante, enfrentando Geraldo Alckmin, na disputa pelo governo de São Paulo no ano de 2010, justamente o ano que antecedeu a aprovação do PEI pelo candidato vencedor tucano. Em outras palavras, o sindicato mobilizou sua base em torno da campanha do candidato petista em detrimento do enfrentamento das políticas de expansão da jornada escolar propagandeadas como Educação Integral à época da campanha eleitoral daquele ano.

Também em 2011, conforme pesquisa realizada nos periódicos mensais desse sindicato, pudemos constatar que as pautas de luta dialogaram mais com as lutas gerais, como a marcha contra a homofobia e contra o racismo e, ao mesmo tempo, com bandeiras de luta específicas, como a oposição à Resolução nº 44, que estabelecia o parcelamento das férias, e a luta pela recomposição salarial.

4.2 A gênese política e os marcos legais do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo

Segundo documento oficial *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, baseado em apenas dois artigos (nº 34 e nº 87) da LDB/96, o PEI tem o “objetivo de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade” (São Paulo [Estado], 2014, p. 9-10).

Em nenhuma das publicações legais, o PEI faz referência a qualquer marco legal historicamente conquistado acerca de qualquer aspecto relacionado à educação, ao ensino, ao direito subjetivo ou ao direito à escola pública.

A respeito dos únicos dois artigos da LDB, Lei nº 9.394/96, citados pelo PEI, o de nº 37 refere-se a que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O artigo nº 87, por sua vez, institui a “década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. (BRASIL, 1996).

Merece atenção esse aspecto pois essa omissão feita pelo governo do Estado de São Paulo sugere negligenciar toda uma luta em torno da educação e, em particular, as conquistas da escola pública, refletidas no conjunto atual de leis e em todo corpo jurídico, em um esforço para normatizar, referenciar, organizar e orientar a educação neste país, em especial a educação pública. Não recuperar esse movimento histórico de luta para justificar um Programa é uma escolha política.

Em 15 de outubro de 2011, o governo Estadual, na gestão de Geraldo Alckmin, lança oficialmente o Programa Educação Compromisso de São Paulo. Na ocasião, faz um chamado ao setor empresarial, o qual, segundo noticiado em texto no portal da Secretaria de Educação do Estado, participou ideologicamente da concepção do Programa:

O programa Educação — Compromisso de São Paulo teve também apoio e envolvimento de diversas organizações e instituições, como Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company. (SÃO PAULO [Estado], 2011c).

Não por acaso, o Decreto nº 57.571/2011, que lançou o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, o qual continha o PEI, foi debatido na Escola Paulista de Magistratura, em 15 de fevereiro 2012³³, num evento promovido pela Secretaria da Educação, tendo como agentes incentivadores o Ministério Público, a Procuradoria Geral do Estado, a Defensoria Pública, a Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado (ESPG) e a Escola da Defensoria Pública do Estado (Edepe).

Como debatedores sobre o Programa PEI, estiveram presentes o Secretário da Educação à época, Herman Voorwald; o corregedor-geral da justiça, desembargador José Renato Nalini; o presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação de Pernambuco (ICE), Marcos Magalhães; e a diretora executiva da ONG “Todos pela Educação”, Priscila Cruz.

³³ Nota disponível em jusbrasil.com.br. Acesso em 20 set. 2018.

Esse é o cenário político em que nasce o Programa que tem como objetivo oferecer uma possibilidade de uma escola pública de qualidade.

O Programa fora desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo por intermédio da então Secretaria da Educação³⁴, com a participação de setores apoiadores do governo, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, juntamente com a ONG “Todos pela Educação”.

O plano estratégico à época era o de alcançar excelência no ensino na rede paulista e de orientar as ações da pasta da educação nos quatro anos seguintes, além de servir de diretriz educacional para a educação no Estado de São Paulo.

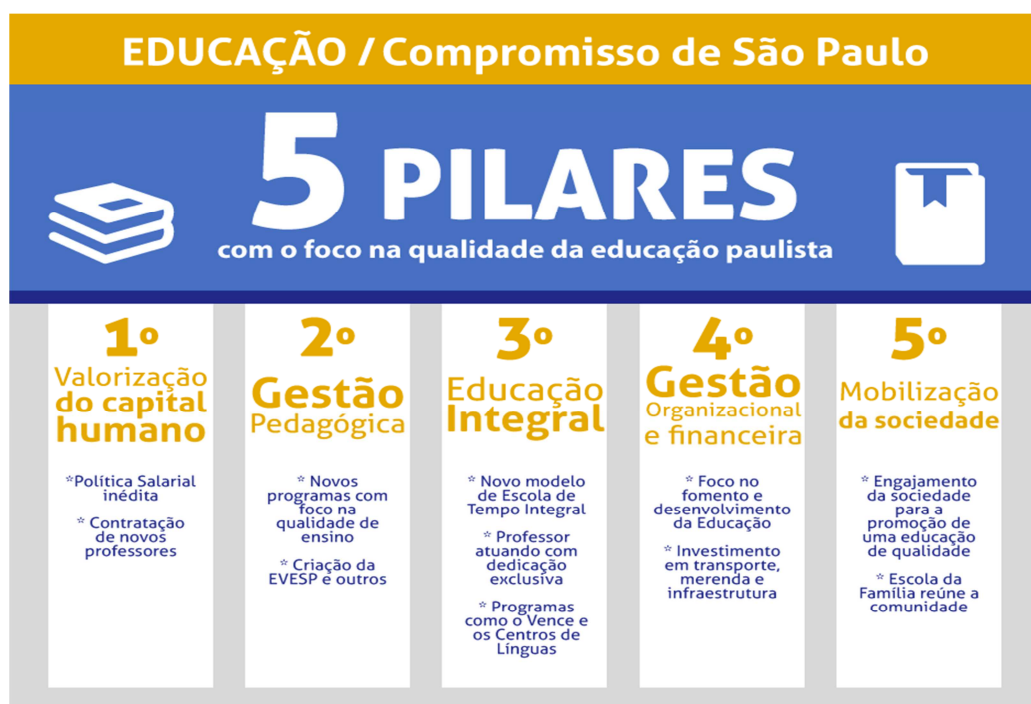
No ano de 2010, durante a campanha eleitoral ao governo do Estado de São Paulo, o então candidato Geraldo Alckmin (PSDB) prometia profundas mudanças na educação. Os resultados educacionais do Estado eram duramente criticados pelo próprio candidato.

A principal crítica estava localizada na Deliberação CEE nº 09/1997, que instituiu o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, defendida ferrenhamente pela então Secretária da Educação, Rose Neubauer, no governo de Mario Covas, ambos do PSDB.

Treze anos após a publicação dessa Deliberação, que ficou conhecida como “aprovação automática”, o estrago no desempenho da educação no Estado de São Paulo serviu de mote para o lançamento de um plano de salvação, segundo a campanha do candidato Geraldo Alckmin.

³⁴ O Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931, instituiu a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. Em 1947, o órgão passou a ser denominado Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). A Resolução SE 18, de 2 de maio de 2019, que dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas, alterou a SEESP para Secretaria da Educação (SEDUC). Todavia, como a análise documental para esta pesquisa trata do período anterior à mudança, utilizaremos a denominação SEESP.

Figura 10 – Publicidade do lançamento do Programa para a Educação 2011



Fonte: São Paulo [Estado] ([2019b]).

Dentro desse projeto de governo, e não como política de Estado, surge o Programa de Ensino Integral (PEI), terceiro item dos cinco que compõem o projeto educacional integrante ao Programa Compromisso de São Paulo (Figura 10), lançado durante a campanha eleitoral e instituído no primeiro ano após eleição do candidato Geraldo Alkmin, que foi eleito, em primeiro turno, naquele ano no Estado de São Paulo.

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo representava uma proposta mais ampliada de mudanças na carreira do magistério paulista. Tais alterações implicavam, conforme artigo 2º do decreto que o instituiu:

- I – Valorização da carreira do magistério e das demais categorias profissionais da educação [...];
- II – melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio [...];
- III – atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentam resultados acadêmicos insatisfatórios demonstrados pelos resultados do SARESP;
- IV – emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V – mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, família e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011a).

Esse decreto, que tinha como foco na qualidade da educação paulista, representa, em linhas gerais, um pacto social arregimentado por alguns setores

do Ministério Público e da corregedoria estadual, aglutinados em torno do governo Estadual de São Paulo.

O Programa do governo estadual, estrutura-se em 5 pilares:

- 1º: Valorização do Capital Humano – política Salarial inédita, Contratação de novos professores;
- 2º: Gestão Pedagógica – novos programas com foco na qualidade de ensino, criação da EVESP e outros;
- 3º: Educação Integral – Novo modelo de Escola de Tempo Integral, professor atuando com dedicação exclusiva e Programas com o Vence e os Centros de Línguas;
- 4º: Gestão Organizacional e Financeira – Foco no fomento e desenvolvimento da educação e Investimento em transporte, merenda e infraestrutura;
- 5º: Mobilização da Sociedade – engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade, Escola da Família reúne a comunidade. (SÃO PAULO [Estado], 2011a).

Para este projeto de pesquisa, interessa mais de perto o 3º item do Programa, por se tratar especificamente da Educação Integral.

A proposta de Educação Integral que o Programa objetiva traz um novo modelo de Escola em Tempo Integral, intitulado Programa de Ensino Integral (PEI), que destaca as experiências recentes do “Estado de Pernambuco, além de outras historicamente desenvolvidas no Brasil”. (SÃO PAULO [Estado], 2014, p. 12).

Na concepção do novo modelo, quatro princípios educativos fundamentais foram elencados para orientar a constituição de suas metodologias: “a Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o século XXI e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO [Estado], 2014, p. 13).

4.3 Antecessor ao PEI: o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI (2005)

Convém recuperar uma das experiências recentes como política pública para educação instituída no Estado de São Paulo e que antecede as Políticas Indutoras do governo federal, como o caso do Programa Mais Educação, de 2007, tendo como principal característica a expansão da jornada escolar.

Cabe aqui ressaltar que o PEI, em implantação, acontece de maneira sobreposta ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), quer dizer, simultaneamente. Podemos atribuir esse aspecto ao fenômeno do

neoliberalismo na educação. De todo modo, as escolas do tipo ETI continuam em funcionamento, no entanto, sua adesão já não é mais possível, visto que o PEI se configura como único programa vigente possível por adesão.

No ano de 2005, durante seu último ano de gestão, o então governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito pela primeira vez à frente do Estado, tendo como secretário da Educação Gabriel Chalita, também do PSDB, publicou a Resolução nº 89, em 9 de dezembro de 2005. A Resolução dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), que tem como objetivos, expressos em seu no artigo 2º:

- I – promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II – intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV – Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania;
- V – Adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO [Estado], 2005).

Como política pública, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo estabelece as bases sobre as quais as escolas poderão implementar a sua Educação Integral. Em seguida, no artigo 3º, a Resolução também especifica o público-alvo ao qual o programa visa atender:

O projeto Escola de Tempo Integral - (ETI) prevê o atendimento inicial das escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, e nas periferias urbanas. (SÃO PAULO, 2005).

Além disso, a Resolução apresenta como objetivo:

Prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. (SÃO PAULO, 2005)

Em resumo, o ETI já se propunha, em partes, aos mesmos objetivos e finalidades do PEI, tanto no que tange ao aumento da jornada escolar, quanto no sentido da Educação Integral e em relação ao público-alvo.

No que se refere à mudança de um Programa para o outro, a Resolução Seduc nº 44/2019 estabelece no art. 3º:

As unidades escolares que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI, conforme dispõe a Resolução SE 60/2017, que quiserem ser convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral, poderão aderir ao Programa, desde que respeitados os critérios estabelecidos pelo Secretário da Educação no momento do anúncio do processo de adesão das novas unidades escolares para o ano subsequente. (SÃO PAULO [Estado], 2019c).

Deste modo, entende-se que, na atualidade, coexistem dois modelos de Programa, que visam ampliar a jornada escolar dos alunos na rede estadual paulista.

No entanto, elas diferenciam-se no quesito desempenho escolar, na medida em que sua adesão não é condicionada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁵, e a nenhum dos outros indicadores de qualidade como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)³⁶ ou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)³⁷, o qual já existia à época, diferentemente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído dois anos depois.

Segundo Valentin (2018), algumas diferenças entre os dois programas, ETI e PEI podem assim ser analisadas:

no processo de implementação da ETI, o tempo de permanência dos alunos na escola é estendido, porém a equipe escolar e o regime de trabalho continuam os mesmos, diferentemente do PEI, que modifica grande parte da estrutura organizacional da escola, incluído professores e equipe gestora. (VALENTIN, 2018, p. 94).

³⁵ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população e pelo governo. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

³⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) foi criado pelo governo estadual em maio de 2008. Trata-se de um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além do ranking das escolas a partir do desempenho de seus alunos no 5º ano do Ensino Fundamental, as instituições de ensino também são avaliadas no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Na avaliação consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, além da análise de dados de aprovação, reprovação ou abandono escolar.

³⁷ O Saresp é uma prova externa, aplicada, anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico paulista. É aplicada, geralmente, no final de cada ano letivo para alunos de ensino que estejam matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e na 3ª série do Ensino Médio.

Com efeito, o PEI tem como premissa organizativa, do ponto de vista de seu funcionamento, a exigência de dedicação exclusiva do seu Quadro de Magistério para atuação em qualquer uma das unidades que aderirem ao Programa. essa condição *sine qua non* foi previamente pensada tendo sido colocada em legislação específica sob pena de inviabilização da movimentação do quadro do magistério necessária ao funcionamento do Programa.

4.4 Da adesão ao PEI

A Resolução SE nº44/2019, que dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral (PEI) no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências, estabelece, no seu artigo 2º, a respeito da adesão de unidades escolares, que:

Artigo 2º - A adesão de novas unidades escolares no Programa Ensino Integral percorrerá as seguintes etapas:

I. Anúncio do Secretário da Educação sobre a possibilidade de novas unidades escolares da rede estadual ingressarem no Programa Ensino Integral;

II. Anúncio dos Dirigentes Regionais de Ensino aos diretores das unidades escolares de sua circunscrição, para manifestação de interesse de adesão ao Programa;

III. Manifestação do diretor da unidade escolar sobre a implantação do Programa na unidade escolar;

IV. Reuniões de escuta da comunidade escolar e do conselho de escola sobre a adesão ao Programa Ensino Integral, sendo neste momento apresentado o Programa e suas especificidades;

V. Formalização dos documentos para adesão, conforme disposto nos §§ 5º, 6º e 7º.

§1º - A Secretaria de Estado da Educação disporá anualmente sobre os critérios para priorização de ingresso de novas unidades escolares no Programa.

§2º - A Diretoria de Ensino deverá fazer reuniões formativas com os diretores das unidades escolares que atendam aos critérios de priorização considerados para o Programa.

§3º - O diretor da unidade escolar se responsabilizará pelo engajamento e escuta da respectiva comunidade e seu conselho de escola.

§4º - A comunidade e o conselho de escola são atores importantes nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá.

§5º - O diretor da unidade escolar deverá encaminhar à Diretoria de Ensino registro fotográfico e escrito da reunião com a comunidade escolar e ata da reunião do conselho de escola.

§6º - Após a aceitação pelo diretor da unidade escolar e pela comunidade escolar, a adesão da unidade escolar ao Programa será formalizada pelo Dirigente Regional de Ensino, por meio do sistema eletrônico Portalnet.

§7º - Após a formalização no sistema eletrônico Portalnet, a Secretaria da Educação deverá validar as unidades escolares que

farão parte do Programa Ensino Integral no ano subsequente. (SÃO PAULO [Estado], 2019c).

Numa leitura com mais acuidade, percebe-se, nesse artigo que, embora a adesão das unidades escolares ao Programa pareça ser discutida dentro de um processo democrático, ela ocorre, na verdade, sob pressão, visto que a supervisão escolar comunica a escola a respeito da necessidade de discussão da unidade acerca do Programa.

Ainda pormenorizando a questão da adesão, é preciso considerar que, uma vez que a escola apresente histórico de resultados insatisfatórios nos índices oficiais que medem o desempenho dos alunos, a direção da unidade deve sofrer pressão maior ainda por parte da supervisão escolar para introduzir o Programa na escola.

Não por acaso, as escolas que aderiram ao PEI são acompanhadas mais de perto, conforme pesquisa do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Segundo o Relatório do Tribunal (2015), as escolas do tipo PEI são 26,96% mais visitadas pelo respectivo supervisor, contra 12,26% das do tipo ETI e apenas 13,31% de acompanhamento do supervisor escolar para as do tipo parcial.

Considerando também o próprio decreto que estabeleceu o Programa, convém ressaltar que ele alerta para a necessidade de adesão, visto que o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei 16.279, de 08 de julho de 2016, determina, na meta 6, que 50% das unidades escolares devem ter ensino integral (SÃO PAULO [Estado], 2016a).

Em destaque, o § 4º do artigo acima não deixa dúvidas a respeito da adesão, ou melhor, da sua obrigatoriedade, ao afirmar que “a comunidade e o conselho de escola são atores importantes nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá” (SÃO PAULO [Estado], 2019c).

4.5 O Programa Ensino Integral (PEI): apresentação

Para a implantação do Programa, foram elaborados dois documentos complementares que visam oferecer diretrizes pedagógicas que auxiliam na

sua consecução o primeiro intitulado *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014a), e o segundo, chamado *Informações Básicas* (SÃO PAULO [Estado], 2014f), ambos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP, em 2014.

O primeiro estabelece o organograma, o funcionamento, as responsabilidades e as metas a serem atingidas, bem como a organização, o itinerário pedagógico e a matriz curricular a ser seguida. O segundo apresenta as premissas básicas que sustentam o programa, com enfoque na gestão pedagógica e administrativa, no calendário, no horário de funcionamento e nas horas de trabalho.

Vale destacar que para efetivação do programa, a Secretaria Estadual da Educação teve que lançar um conjunto de legislação específica para ajustar as condições de trabalho e jornada dos professores, além do quadro de gestão da escola, às especificidades do programa³⁸.

A ausência de debate público, no sentido de mobilizar o conjunto da sociedade com o intuito de informar e de dar conhecimento sobre o Programa, por parte do governo, parece ser uma estratégia política. Verificamos esse *modus operandi* ao identificarmos que as pautas sociais, sobretudo da educação, frequentemente não são trazidas à cena social pelo governo do Estado de São Paulo. Pelo contrário, como vimos no caso do PEI, o qual foi debatido na seara jurídica exclusivamente.

Para seguirmos o caminho político percorrido pelo PEI, elaboramos um quadro-síntese contendo as principais legislações que instituíram o Programa (Figura 11). Ressaltamos que tantas outras legislações, são publicadas, ano a ano, com o objetivo de tornar o PEI cada vez mais capilarizado no cotidiano da rede pública estadual.

Figura 11 – Síntese das principais legislações – Programa Escola Integral no Estado de São Paulo³⁹.

³⁸ São as seguintes as legislações: Resolução SE 57, de 06/9/2018, Lei Complementar nº 1.164 de 04/01/2012, Resolução SE nº 06, de 31/01/2013, Resolução SE nº 87, de 20/12/2013, Resolução SE nº 52, de 02/10/2014, Resolução SE nº 67, de 16/12/2014, Resolução SE nº 68, de 17/12/2014, Resolução SE nº 19, de 2/4/2015, Resolução SE nº 09, de 29/1/2016, Resolução SE nº 57, de 25/10/2016,

³⁹ No total, listamos 23 legislações que visam organizar na rede pública de ensino paulista o PEI - Programa Ensino Integral: Resolução SE 03, de 13 de janeiro de 2012; Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012; Resolução SE 22, de 14 de fevereiro de 2012; Resolução SE

Legislação/data	Conteúdo	O que Institui
Decreto nº 57.571 02/12/2011	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.	Art. 1º: Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.
Lei Complementar nº 1.164 04/01/2012	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.	Art.1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada. Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade

69, de 27 de junho de 2012; Resolução SE 82, de 14 de agosto de 2012; Resolução SE 90, de 04 de outubro de 2012; Resolução SE 96, de 30 de novembro de 2012; Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012; Resolução SE 06, de 31 de janeiro de 2013; Decreto 59.354, de 15 de julho de 2013; Resolução SE 49, de 19 de julho de 2013; Resolução SE 60, de 30 de agosto de 2013; Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013; Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013; Resolução SE 87, de 20 de dezembro de 2013; Resolução SE 52, de 2 de outubro de 2014; Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014; Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2014; Resolução SE 6, de 23 de fevereiro de 2015; Resolução SE 19, de 2 de abril de 2015; Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016 e Resolução SE 25, de 13 de março de 2018.

		remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.
Lei Complementar nº 1.191 28/12/2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.	Art. 1º: Aplicam-se aos integrantes do Quadro do Magistério, que atuarem nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, instituídos pela <u>Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.</u>
Decreto nº 59.354, 15/07/2013.	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar	Art. 1º: O Programa Ensino Integral destinado a alunos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais, tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno

	nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.	desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, e será implementado de acordo com o disposto neste decreto.
--	--------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria a partir de: SÃO PAULO (Estado) (2011a); SÃO PAULO (Estado) (2012b); SÃO PAULO (Estado) (2012a); SÃO PAULO (Estado) (2013a).

Percebe-se, numa leitura de conjunto, que o PEI está sendo implementado a conta-gotas, quer dizer, a cada situação trazida ou percebida, na medida em que é introduzida no cotidiano escolar, emerge uma necessidade até então impensada. Assim, uma próxima legislação torna-se necessária para orientar, organizar e adequar o Programa à realidade de rede pública paulista.

Do ponto de vista da legislação, o PEI inicia sua introdução na rede pública paulista ignorando a existência da lei que regula o regime de contratação para o magistério paulista. O Estatuto do Magistério Público Paulista, Lei nº 444 de 27 de dezembro de 1985, ainda vigente, é completamente esvaziado em seu efeito jurídico e perde força política frente à imposição legal no conjunto de legislações relativas ao PEI.

Artigo 1º - Esta lei complementar estrutura e organiza o Magistério Público de 1º e 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos termos da Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e denominar-se-á Estatuto do Magistério.

Artigo 2º - Para os efeitos deste Estatuto, estão abrangidos os docentes e os especialistas de educação que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino. (SÃO PAULO (Estado), 1985).

Vale recuperar a importância histórica para a historiografia da educação no sentido de atribuir ao conjunto dos trabalhadores em educação essa conquista importante. O Estatuto do Magistério Público Paulista é um marco que registra o início do processo de redemocratização do país, em 1985, e também representa a luta do magistério paulista, já recuperada por tantos

autores, dentre eles, Paiva (1983), Beisiegel (1974), Freitag (1977), Vale (1996) e Carvalho (1978), só para citar alguns.

Além da forma impositiva como vem sendo implementado, prioritariamente por força de lei, o Programa Ensino Integral (PEI) também tem sido apresentado por intermédio de outros documentos de caráter orientador, os quais são disponibilizados pela mídia oficial da Secretaria da Educação do Estado, chegando, como surpresa, ao conhecimento de grande parte dos professores e da gestão escolar.

Selecionamos os quatro principais documentos orientadores do Programa, destacando suas características centrais: 1) *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014a); 2) *Informações Básicas/gerais: Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014f), 3) *Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014e) e, 4) *Orientações para Adesão ao Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014g).

Didaticamente podemos sintetizar os quatro principais documentos como no quadro a seguir (Figura 12).

Figura 12 – Síntese dos principais documentos orientadores do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo.

Documentos	Objetivos	Temário
1. Diretrizes do Programa Ensino Integral	Apresentação do modelo pedagógico do Programa.	I: Contextualização do Programa; II: Concepção; III: Bases Conceituais; IV: Princípios, conceitos, premissas e instrumentos para gestão da escola.
2. Informações Básicas/Gerais – Programa Ensino Integral	Síntese do Programa	I: Premissas básicas do modelo PEI; II: Gestão Pedagógica e Administrativa; III: Organização Curricular; IV: Organização Administrativa; V: Atendimento à Demanda VI: Organização e funcionamento das unidades PEI;

		VII: Ações de Formação dos Quadro do Magistério. VIII: Matriz Curricular do Programa.
3. Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral	Oferecer um panorama geral em organograma com hierarquia e atribuições de todos os integrantes que atuam na escola PEI.	I: Estrutura, atribuições e remunerações; II: Processo Seletivo; III: Movimentação de Pessoal; IV: Avaliação das Equipes Escolares.
4. Orientações para Adesão ao Programa Ensino Integral	Orientações para prosseguimento à adesão da unidade ao Programa.	I: Legislação; II: Procedimentos e encaminhamentos administrativos; III: Condução do processo de adesão junto à comunidade escolar/Conselho de Escola.

Fonte: Elaboração própria a partir de: São Paulo [Estado] (2014f).

Ainda que o Programa venha sendo alvo de permanentes ajustes, tanto do ponto de vista da legislação quanto das orientações para sua operacionalização e funcionamento, o que obriga o governo Estadual de São Paulo a atualizá-lo constantemente, estes que trouxemos aqui para análise são pertinentes ao nosso objetivo neste capítulo.

4.5.1 Objetivos, justificativa e finalidades do Programa Ensino Integral (PEI)

Tomada como base para implantação do PEI, a Lei Complementar nº 1.191/2012 traz, como objetivo do Programa:

O Ensino Integral - tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido

em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio. (SÃO PAULO [Estado], 2012a).

A formação dos indivíduos está no centro das preocupações do Programa. Esse aspecto pode ser observado quando o itinerário pedagógico definido pela proposta estabelece um percurso formativo dirigido pelos professores através de um roteiro previamente determinado com fichas e formulários a serem preenchidos de acordo com as etapas cumpridas pelo aluno.

A Resolução SE nº 49 de 19 de julho de 2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas estaduais do PEI, define, no artigo 1º, , o que segue, a respeito da formação dos indivíduos desse Programa:

[...] cujo objetivo precípua é a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, terão organização e funcionamento na conformidade das diretrizes colocadas nesta resolução (SÃO PAULO, [Estado], 2013b).

As etapas que mencionamos acima, previamente estabelecidas pelo Programa e identificadas como modelo pedagógico também estão previstas na Resolução nº 49, em destaque em seu artigo 2º, onde o texto anuncia a devida organização pedagógica pela qual a formação do indivíduo pelo Programa se desenvolverá:

A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

IV- Projeto de Vida: o documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidades individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;

V – Protagonismo Juvenil: processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais da escola, na comunidade e na vida social;

VI – clubes juvenis: os grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

VII – Tutoria: o processo didático-pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário; (SÃO PAULO, [Estado], 2013b).

Com base nessa Resolução, priorizou-se, neste trabalho, os seguintes temas, como centralidade da gestão pedagógica:

- Protagonismo Juvenil;

Ao longo do cumprimento dessa jornada prescrita-formativa para o aluno, concebida pelo modelo pedagógico, cabe ao professor dirigir esse processo e conduzi-lo até a concretização daquilo que o aluno projetou.

Para tanto, cabe ao professor a utilização dos instrumentos pedagógicos adequados, diga-se, dos formulários, previamente determinados pelas *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014a), São eles:

- Plano de nivelamento;
- Guia de aprendizagem;
- Plano individual de aprimoramento.

Para o desenvolvimento do trabalho no quesito instrumento de gestão administrativa, elencamos para análise os itens centrais:

- Plano de Ação
- Programas de Ação

Este roteiro formativo pode ser verificado quando analisamos o modelo pedagógico do Programa e as ações a serem realizadas pela escola sinalizadas pelas Diretrizes do Programa.

Quando chamamos a atenção para o fato de o Programa privilegiar uma jornada formativa de maneira individual e competitiva, conforme estabelecida no objetivo do PEI, inevitavelmente nos voltamos para a questão: essa conceituação estaria vinculada aos interesses do empresariado que participou organicamente na idealização do Programa, conforme apontamos anteriormente? E ainda: quais seriam esses interesses do empresariado na formação escolar desses indivíduos?

Segundo Jair Ribeiro, um dos diretores da Associação Parceiros da Educação⁴⁰:

⁴⁰A entidade Parceiros da Educação é uma Associação sem fins lucrativos criada em 2004, é uma Associação certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que trabalha por uma educação pública de qualidade com dois focos principais: i) promover parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas pública visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; ii) apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública .

a escola que sonhamos e podemos ter já é uma realidade na rede estadual de São Paulo! Trata-se de escolas de ensino integral introduzidas pelo programa Educação Compromisso de São Paulo e já presentes nos Estados de Pernambuco, Ceará, Goiás e Rio de Janeiro. Em São Paulo, essas escolas apresentam resultados expressivamente superiores às escolas regulares: i) índices de aproveitamento escolar, no ensino médio duas vezes superior à média do Estado; ii) nível de repetência significativamente menor que os da outra rede; iii) taxas de absenteísmo de professores cerca de 70% menor que os do sistema como um todo. [...] (RIBEIRO, 2016).

Com efeito, para FELIX (2015 apud GIROTTO, OLIVEIRA, GRATON, 2019, p. 3), os interesses do empresariado podem ser revelados não só pela participação, mas também pelo apoio e incentivo na melhoria da qualidade da escola pública:

Torna-se necessário adequar o sistema escolar ao projeto de desenvolvimento econômico do país através do aperfeiçoamento e modernização da sua estrutura de modo que se torne mais eficiente e, portanto, possam ser racionalizados os recursos para a aplicação em setores privados. Essa eficiência, também, se relaciona com a sua capacidade de disseminar uma ideologia educacional coerente com o processo de acumulação capitalista e exercer certo controle sobre as forças políticas antagônicas da sociedade. (FELIX (2015 apud GIROTTO, OLIVEIRA, GRATON, 2019, p. 3).

O PEI está em consonância com os interesses do empresariado no sentido não só produtivo, mas também e, sobretudo, no que se refere à formação desses indivíduos. Para a educação importa esse embate, pois um projeto de sociedade está em curso. Saber conhecer quais elementos estão em conflito e em oposição impele um tipo de escola. Assim, justifica-se um Programa Escola Integral (PEI).

Localizamos, no Decreto nº 57.571, de 12 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e deu providências correlatas, algumas justificativas para a idealização do PEI. Segundo o documento há pelo menos duas razões principais e complementares que justifiquem a necessidade do Programa.

O primeiro tipo de justificativa situa-se no campo de interesse da própria rede, ou seja, argumenta-se a respeito da necessidade da melhoria da qualidade do ensino. A segunda natureza de justificativa apresentada pelo Decreto em questão é do tipo social, quer dizer; “educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Justificativa esta encontrada tanto na CF/88 como na LDB/96. De acordo com o Decreto:

Considerando a necessidade de serem implementadas políticas educacionais voltadas à continuidade dos processos de melhoria da educação pública paulista, nos seus vários níveis e modalidades, em especial no que se refere à diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio [...]; Considerando a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica; [...] com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais. [...] atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentam resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (SÃO PAULO [Estado], 2011a).

Considerando que o Decreto traz consigo um forte apelo social, no sentido de se constituir como um chamado a “todos” a participarem de um projeto de “melhoria da educação”, e que setores do empresariado contribuíram para a consolidação do projeto, à época protagonizado pelo então governador Geraldo Alckmin durante sua campanha ao governo do Estado, o que se revela de fato na justificativa anunciada pelo próprio Decreto é que a preocupação real do Programa é a de que ele serviria tão somente para a melhoria dos índices que medem a qualidade da educação.

No artigo 1º desse Decreto, o PEI apresenta, explicitamente, sua finalidade Vale lembrar que, como sinalizamos anteriormente, à época foi mobilizado o setor de empresário para construir um Programa que melhorasse o desempenho dos alunos na escola pública paulista:

[...] fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais. (SÃO PAULO [Estado], 2011a).

Todavia, sabe-se que, de maneira indireta, também é possível extrair as finalidades do Programa por intermédio de uma leitura mais criteriosa e atenta aos documentos-referência do PEI. Dessa forma, selecionamos mais dois extratos que cumprem a função de nos apontar para as finalidades do Programa.

Um deles se refere à Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério, a qual destaca que “as ações do Programa preveem a melhoria

da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas” (SÃO PAULO [Estado], 2012a).

Além dele, também nas Diretrizes do Programa inúmeras passagens ilustram as finalidades do PEI. Como exemplos, podemos citar; “lançar as bases para um modelo de escola e de regime mais atrativo na carreira do magistério paulista [...]”; “estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.” (p. 11). E ainda, em outro trecho: “inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos [...]”; (p. 9). (SÃO PAULO [Estado], 2014).

Problematizando essa discussão, poder-se-ia sugerir que a finalidade do Programa estaria no alinhamento das estratégias neoliberais, ao exigir da escola do século XXI um redesenho formativo, a fim de ajustar os egressos da educação pública frente às necessidades de reprodução do capital.

Mais do que isto, para Quirino *et al.* (2018) as implicações deste alinhamento estratégico entre o novo neoliberalismo e a escola do século XXI atua sobretudo na subjetividade dos indivíduos;

Não se trata apenas de um projeto de gestão do estado no capitalismo, senão um projeto de gestão da subjetividade, uma vez que cujos principais difusores no neoliberalismo passam a ser também fundantes da relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo passam ser os principais referentes deste novo sujeito social. (QUIRINO *et al.*, 2018, p. 3).

Com esta abordagem queremos demonstrar que as mudanças exigidas pelo Programa ocorrem para que sua finalidade seja cumprida, quer dizer, para que esse indivíduo seja forjado para estar apto ao enfrentamento de desafios impostos pela dinâmica do capital.

No entanto, tal finalidade aparece de maneira camuflada, na forma de “melhoria da aprendizagem”, “aumento de oportunidade”, “protagonismo juvenil”, “empreendedorismo”, “educação integral”, “projeto de vida” e etc.

4.5.2 Financiamento do PEI⁴¹

O ponto de partida para conhecer o financiamento do PEI se coloca em recuperar as bases legais que orientam e regulamentam as ações em torno das estratégias de expansão da jornada escolar como Educação Integral em todo o Brasil. Dessa forma, segundo o artigo 1º do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX, do artigo 4º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), mediante a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), esse parâmetro se colocava:

[...] como referência para a construção de matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica pública no Brasil, que deve ser observada e considerada pelos agentes públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da elaboração dos respectivos Planos de Educação, dos Planos Plurianuais, das leis orçamentárias anuais que fixam despesas e receitas para o financiamento dos programas educacionais, assim como na elaboração, execução, acompanhamento e controle social desses programas. (BRASIL, 2010b).

Esse aspecto é importante, pois, para estabelecer recursos necessários à implantação do Programa, é imprescindível que se estabeleça anteriormente os custos. No caso dos programas que preveem a expansão da jornada escolar, faz-se necessário estipular não apenas valores mínimos de gasto por aluno (CAQi) como também as condições mínimas pelas quais os Programas de expansão de jornada escolar visam se realizar, dito de outra forma, trata-se de pré-estabelecer condições em lei..

Segundo dados obtidos por meio do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, o custo médio do aluno na rede pública estadual, comparando-se as modalidades tempo integral *versus* parcial pode ser vista na tabela abaixo (Figura 13):

Figura 13 – Custo médio comparativo por modalidade de ensino na rede pública estadual de São Paulo – 2015

Modalidade de Ensino	Custo Médio em R\$
----------------------	--------------------

⁴¹ Em 2015, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) elaborou um estudo bastante robusto a respeito das PEI e das ETI, intitulado *Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino*, com o objetivo tanto de apurar os impactos da instalação de suas unidades nas demais instituições de ensino da rede, como de analisar disponibilidade, adequação e organização dos recursos físicos e humanos dessas escolas.

Escola de Período Parcial	4.540,54
Escola de Tempo Integral	4.802,00
Programa Ensino Integral	6.081,00

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados em: São Paulo (Estado) (2016).

Segundo o relatório produzido pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (2015), que destacamos anteriormente:

A manutenção das instalações e a reposição dos insumos atribuídos à PEI exigem, evidentemente, o aporte de recursos adicionais, além daqueles que são normalmente destinados aos serviços de conservação de qualquer estabelecimento de ensino. Além disso, os docentes e os integrantes da equipe de gestão escolar de suas unidades, em razão do Regime de Dedicação Plena e Integral, recebem vencimentos 75% superiores ao que é percebido pelos docentes que atuam nas demais escolas. Por essas razões, o custo médio anual por aluno no Programa Educação Integral é sensivelmente superior tanto ao do Projeto Escola de tempo Integral. (SÃO PAULO (Estado), 2015, p. 106).

A análise dos custos comparativos nos permite considerar que as escolas do tipo ETI representam apenas 5,76%, se comparadas com as escolas tradicionais. Do mesmo modo, as do tipo PEI representam 34,15% mais de investimento, se comparadas às escolas de tempo parcial.

Com essa constatação, pode-se afirmar que o financiamento das escolas em jornada integral exige investimento de alto valor. As unidades escolares do tipo PEI demandam maior quantidade de recursos na medida em que sua estrutura deve ser adaptada em razão de sua proposta pedagógica diferenciada.

Para o acompanhamento dos investimentos do governo estadual destinados aos programas de expansão de jornada, selecionamos as Leis Orçamentárias do triênio 2018–2020, cujos dados, organizados na Tabela 7, abaixo, revelam um aumento dos recursos destinados a essa modalidade de educação básica.

Tabela 7 – Evolução dos investimentos nos programas de expansão da jornada na rede pública estadual – segundo Lei Orçamentária do Estado de São Paulo (2018-2020)

Descritores	2018 Lei nº 16.646/2018	2019 Lei nº 16.923/2019	2020⁴² Lei nº 17.244/2020
Educação Integral (R\$)	818.580.168	906.801.782	890.077.118
Educação Básica (R\$)	16.302.309.027	16.937.260.527	13.432.634.821
Metas	2.403 escolas	2.480 escolas	Atingir 376.000 alunos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelas respectivas Leis Orçamentárias do Estado de São Paulo, de 2018, 2019 e 2020 (São Paulo [Estado], 2021c).

A tabela acima evidencia substancial diminuição dos recursos destinados à Educação básica no triênio apresentado, ao mesmo tempo em que se pode observar um aumento de recursos destinados à Educação Integral no Estado. Essa constatação pode sugerir um deslocamento de parte desses recursos da Educação Básica para o cumprimento da meta 6, conforme estabelecido pelo Plano Estadual da Educação (PEE), dado pela Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016:

Meta 6 – Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica (SÃO PAULO, [Estado], 2016).

Os desafios impostos pelo PEE, somados às especificidades que o PEI coloca em termos de estrutura, adaptações, aplicações de recursos, reformas e incremento de toda ordem, pessoal e físico, dimensionam que o Programa apresenta uma demanda de recursos de grande monta para o Estado de São Paulo.

As escolas vinculadas ao PEI reúnem uma série de recursos pedagógicos e de instalações prediais que as distinguem de todas as demais unidades da rede estadual pública de ensino. Além de salas de leitura e de

⁴² A Lei Orçamentária nº 17.244, de 10 de janeiro de 2020, mudou a indicação das metas do orçamento. Nos anos anteriores, as metas escolares eram indicadas por quantidade de escolas. No ano de 2020 foram indicadas por quantidade de aluno para as escolas com programas de expansão de jornada escolar. Essa mudança metodológica do governo sugere atender às exigências legais que apontam para o aumento do número de alunos atendidos em programas de educação integral, ao invés de indicar quantidade de escolas, conforme as legislações dos anos anteriores.

informática, presentes em praticamente todas as escolas, as PEI contam com laboratórios de Química e de Biologia, além de salas-ambiente de Matemática, Física e Robótica, equipadas com um abrangente conjunto de aparelhos, instrumentos e insumos. (SÃO PAULO [Estado], 2015).

4.6 A gestão da escola do tipo PEI como empresa⁴³

A organização da Gestão nas escolas do tipo PEI está prevista em duas legislações do Programa, além de estar presente, também, em outros documentos-referência, como as *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO [Estado], 2014a) e o manual *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização, elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE) (2015).

A Resolução nº 49/2013, no seu artigo 2º, parágrafo único, esclarece a respeito dos instrumentos que a gestão administrativa deverá utilizar:

Parágrafo único – as escolas, a que se refere o caput deste artigo, utilizarão como instrumentos de gestão os seguintes documentos:

1 – Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor de Escola da unidade escolar do PEI, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

2 – Programa de Ação – documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme Plano de Ação elaborado, a partir das Diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação;

3 – Guias de Aprendizagem – documento elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 – agenda bimestral – documento de elaboração coletiva, pela administração central e pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e

⁴³ Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 2013, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas, e a Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014, que também trata da organização e funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas, apresentam especial atenção ao papel da gestão das escolas do tipo PEI. Esse aspecto põe em relevo uma questão importante. Há, subliminarmente, uma pressão sobre os diretores dessas unidades. Veladamente, o papel desses agentes-diretores no sucesso dos resultados esperados ainda não foi estudado com a devida atenção.

nos Programas de Ação das equipes escolares. (SÃO PAULO [Estado], 2013b).

Além disso, o modelo de gestão imposto pelo PEI para as escolas que implementam o Programa também está previsto na Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014, conforme sinalizamos anteriormente:

Artigo 4º – As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão:

I – em todo o Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) o Plano de Ação – documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes, sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas, de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados; e

b) o Programa de Ação – documento a ser elaborado por toda a equipe escolar, contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola, de que trata a alínea anterior;

II – apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) os Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores, para acesso dos alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, dos objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se façam necessárias; e

b) a Agenda Bimestral – documento de elaboração coletiva, pela administração central e regional, bem como pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e no Programa de Ação da equipe escolar. (SÃO PAULO [Estado], 2014b).

Conforme já dissemos, anualmente uma série de legislações são publicadas no intuito de ajustar e adequar o PEI à realidade da escola que adere ao Programa. Supomos que, por esta razão, frequentemente ocorra a sobreposição de orientações.

O planejamento e a operacionalização do PEI, a cargo da gestão da escola, definidos em legislação, conforme citação acima, evidenciam uma racionalidade técnica empresarial do trabalho no interior da unidade escolar.

A lógica empresarial, com vista no lucro, como lugar comum em toda empresa capitalista, é aqui adaptada para planejar e organizar a busca por resultados, neste caso, a melhoria do desempenho escolar da rede pública paulista de ensino.

Para Marcuse (p. 153, 2015), a racionalidade técnica também se realiza como gestão da vida social. Nas palavras dele;

ao mesmo tempo e na mesma base essa empresa racional produziu um padrão de mente e comportamento que justificou e absolveu até mesmo as características mais destrutivas e opressivas dessas empresas. A racionalidade técnico-científica e a manipulação fundiram-se em novas formas de controle social. (MARCUSE, p. 153, 2015).

A introdução da lógica da produtividade traduzida pela busca por resultado tem sido o objetivo declarado dos governos que sucumbiram aos ditames internacionais de educação para o século XXI. Para atingir padrões de excelência em suas redes de ensino, as ordens do dia são duas: ampliação da jornada escolar e implantação de metodologias de gestão para aumento do rendimento escolar.

Nesse sentido, a introdução da lógica empresarial pode também produzir, além de resultados satisfatórios nos índices que medem a qualidade do desempenho escolar, efeitos colaterais, como aponta Dejours (1987);

A ansiedade responde então ao ritmo de trabalho, de produção, à velocidade e, através destes aspectos, ao salário, aos prêmios, às bonificações. A situação de trabalho por produção é completamente impregnada pelo risco de não acompanhar o ritmo imposto e de “perder o trem” . (DEJOURS, p. 73. 1987, grifos do autor).

Providencialmente, o modelo de Gestão adotado para o Programa Escola Integral (PEI) foi importado do Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE), o qual participou organicamente do processo de sua elaboração, desde a sua concepção durante a campanha do então candidato Geraldo Alckmin (PSDB) ao governo do Estado de São Paulo nas eleições do ano de 2010.

O Instituto elabora uma série de materiais, tecnologias e documentos sobre Educação e Pedagogia em apoio às redes de ensino público em todo o país, em especial as que desenvolvem algum tipo de Programa de expansão da jornada escolar do tipo Escola Integral, como o caso da rede pública estadual paulista.

O modelo de gestão que as escolas do tipo PEI da rede pública estadual estão adotando pode ser localizado no documento *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização (2005), elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação, o qual foi produzido numa coleção que abarca outros temas dirigidos para a escola

pública. O documento está dividido em duas partes, como mostrado na Figura 14, abaixo:

Figura 14 – Partes do documento Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)

Princípios e Conceitos	• Ciclos virtuosos • Educação pelo trabalho • Descentralização • Delegação planejada • Ciclo de melhoria contínua • Níveis de resultados • Parceria
Planejamento e operacionalização	• Plano de ação • Programa de ação • Registros e relatórios

Fonte: ICE (2015).

Para o Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo, no que tange à sua gestão, foi incorporada apenas a parte 2 desse manual: “Planejamento e operacionalização”, além do conceito de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

Segundo o referido documento, o TGE pode ser concebido como “a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas”. Para tanto, ainda segundo o texto, cabe ao gestor de escola a “responsabilidade principal de coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar” (ICE, 2015, p. 6).

4.6.1 Instrumentos da gestão empresarial escolar

Segundo o TGE (ICE, 2015, p. 22), documento base que concebeu o PEI, o *Plano de Ação* (PA) “é um instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor” E, juntamente com o *Programa de Ação*, “é um instrumento operacional individual

que trata dos meios e processos e que desdobra as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola”.

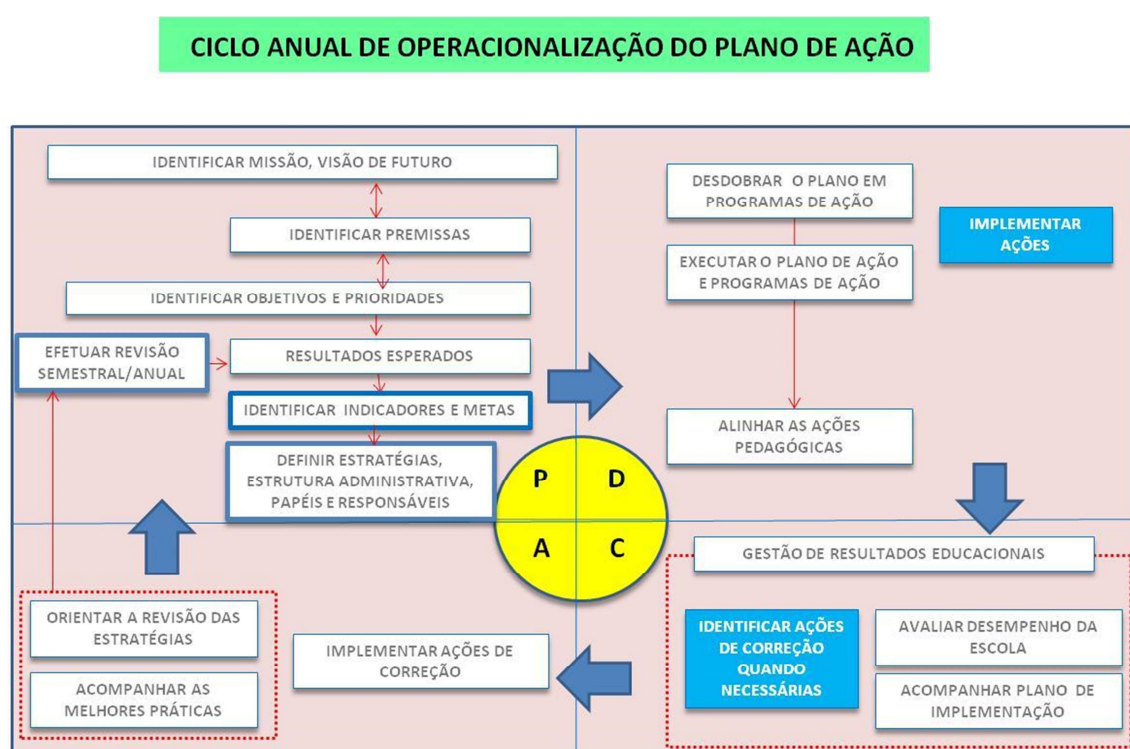
Esses dois instrumentos complementares de Gestão estão a serviço da busca por resultados, conforme definido tanto em legislação como em documentos orientadores.

De maneira objetiva, o documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (2014a) esclarece:

Uma etapa importante para a elaboração do PA é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar, o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão de futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos educacionais estabelecidos no Plano de Ação da Secretaria [...]. (SÃO PAULO [Estado], 2014a p. 35).

O fluxo operacional elaborado pelo ICE orienta as ações a serem seguidas, definidas para organizar e planejar tanto o *Plano de Ação* quanto os *Programas de Ação*. Ambos foram estabelecidos de acordo com a concepção de TGE, elaborado pelo do Instituto ICE, e propõem a transferência da ideologia empresarial para a escola pública.

Figura 15 – Fluxograma do Plano de Ação aplicado às escolas de ensino integral (PEI) da Rede Estadual de Ensino



Fonte: São Paulo [Estado] (2014a).

A Figura 15, acima, chama a atenção para os aspectos centrais os quais, segundo o documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, “favorecem a construção de indicadores para o cumprimento das metas educacionais”. (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 35). Na parte central da figura, vemos um círculo pelo qual perpassa todo o quadrante, destacando-se, nele, as letras (P); (D); (A); e (C), que têm como significado, respectivamente: Plan (planejamento), Do (execução), Act (ajuste) e Check (acompanhamento). Em resumo, seguindo as orientações do documento em referência, tudo é uma questão de “planejar” (p. 40).

De todo modo, o *start* para pensar o fluxograma é considerar, como ponto de partida, o Plano de Ação e os Programas de Ação, os quais, de acordo com o documento-referência, são descritos como no quadro abaixo (Figura 16):

Figura 16 – Descrição do Plano de Ação e dos Programas de Ação

Instrumento	Conteúdo
Plano de Ação	Estabelece as prioridades, metas e indicadores de aferição de resultados; são responsáveis pelos prazos e pelas estratégias para alcançar o ensino de qualidade.
Programas de Ação	Incluem atividades propostas, registros para cada integrante da equipe escolar e cumprimento de objetivos e de metas esperados dentro de cada área de atuação.

Fonte: São Paulo [Estado] (2014a).

De maneira a facilitar o processo de conhecimento e domínio dessa nova lógica empresarial no interior da escola, alguns modelos e sugestões de formulários, como o presente na Figura 17, estão disponíveis para acesso nas plataformas virtuais da Secretaria da Educação Estadual de São Paulo, a fim de que sejam divulgadas e disponibilizadas a todos os instrumentos do PEI.

Figura 17 – Modelo de Plano de Ação, segundo *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (2014).

Identificação da Unidade:	
Cenário Atual:	Estratégia

Valores	Periodicidade ou data da apuração
	Metas
	Indicadores de Processo
Missão	Prioridades do ano
Visão de futuro	Objetivos
	Premissa

Fonte: São Paulo [Estado] (2014a, p. 44).

Acompanha o PA, conforme modelo acima, o respectivo Programa de Ação. Segundo o documento referência (SÃO PAULO [Estado], 2014a).

O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral. Ele tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade das funções exercidas na unidade escolar e, no caso das funções de apoio, são elaboradas as rotinas. (SÃO PAULO [Estado, 2014a, p. 44).

Um Programa de Ação (PA) é constituído de oito subitens (Figura 18). Segundo o documento, o início do processo de construção do PA deve ocorrer pelo professor da unidade a partir das discussões pedagógicas. Cada professor/disciplina deve ter um Programa, o qual deverá tratar dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para a escola do tipo PEI.

Figura 18 – Modelo de Programa de Ação, segundo *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (2014)

Escola:	Professor/a:
Definição das atribuições e atividades	
Condições para o exercício das atividades	

Metas e ações	
Organização	
Recursos e organização	
Fatores críticos e apoios necessários	
Execução, Acompanhamento – Avaliação do Programa de Ação	
Relatório do Programa de Ação	

Fonte: São Paulo [Estado] (2014a, p. 48-52).

Esse modelo, Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), o qual foi trazido pelas ideias do setor do empresariado participante da concepção do Programa Ensino Integral (PEI), como representante de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), denominada Instituto de Cidadania Empresarial, em apoio ao Programa Educação – Compromisso de Todos, lançado pelo governador Geraldo Alkmin para concorrer às eleições do ano de 2010, tem sido utilizado pelas, aproximadamente, 1064 escolas que implementaram o PEI na rede estadual paulista, até o momento.

Insistimos até aqui em associar a lógica empresarial à dinâmica escolar na busca por resultados, em especial no caso das escolas PEI. Sabe-se que essa estratégia tem sido comumente utilizada por quase todas as redes públicas de ensino, pressionadas pelas avaliações em larga escala como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Pouco difundida, mas com uma eficácia perversa, a Avaliação 360^o ⁴⁴ faz parte do Programa Ensino Integral. A escassez de informação, somada à baixa produção acadêmica sobre esse tema, contribui para o desconhecimento desse mecanismo, que, ao lado de outras formas de pressão próprias da lógica empresarial, atinge sobremaneira os profissionais da educação: dirigentes

⁴⁴ Regulamentada pela Resolução SE nº 68 de 17/12/2014, dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares estaduais do Programa Ensino Integral.

regionais da educação, supervisores de escolares, diretores, coordenadores e, na ponta da lança, os professores que trabalham nas escolas PEI.

4.6.2 Bases político-conceituais do PEI

O indivíduo o qual o Programa Ensino Integral (PEI) visa edificar encontra-se ancorado em duas referências políticas: a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, e a LDB, lei nº 9.394 de 1996, conforme seu artigo 2º. Em conjunto, essas representam as bases para a formulação do Programa Escola Integral (PEI), o qual, a partir de 2012, está presente em algumas escolas da rede estadual de ensino, no Estado de São Paulo.

Com efeito, para o Programa, “as bases para a formulação do modelo pedagógico encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana dos artigos 2º da LDB/96 e 3º da CF/88”. (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 13). Tomando como referência esses artigos, organizamos seus conteúdos no quadro da Figura 19, abaixo.

Figura 19 – Referencial político – segundo a concepção pedagógica do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)

Art. 3º Constituição Federal 1988	Art. 2º LDB (Lei nº 9.394/1996)
Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fonte: São Paulo [Estado] (2014a, p. 12).

Uma interpretação dessas duas referências políticas seria a de que o Programa recupera a máxima segundo a qual a finalidade da Educação, presente na LDB, está reproduzida em seus objetivos em duplo sentido.

Primeiro porque abarca a dimensão da Educação Integral, pois refere-se ao desenvolvimento pleno, e, segundo, quando o Programa se dirige para a formação para o trabalho, daí sua legitimação. Ao mesmo tempo, por meio da Constituição Federal, o Programa cumpre sua função social, na medida em que foi objetivado para a população vulnerável socialmente.

Percebe-se, então, que, se de um lado o Programa, ao se ancorar nessas duas referências políticas, segundo as quais os sujeitos que elas edificam são forjados no convívio socialmente solidário, de outro, para o mesmo PEI, os sujeitos funcionam, na verdade, como um escudo, na medida em que o Programa está centrado na figura do sujeito individual, conforme demonstrado.

Não obstante, para o PEI, o sujeito político, individualizado em sua perspectiva formativa, está idealizado nos interesses do empresariado. Na realidade, como vimos, a base conceitual do modelo pedagógico tem, em sua manjedoura, o gene do capital em sua paternidade, uma vez que foi concebido pelo conjunto de representantes do setor econômico signatários do Programa.

Em outras palavras, o sujeito social vislumbrado pela Constituição Federal e pela LDB não é o mesmo que o Programa Ensino Integral pretende edificar. Por razões históricas, esses dois Homens em questão foram forjados em circunstâncias históricas distintas.

Com esse entendimento, temos um ponto de partida para discutir os fundamentos e premissas conceituais do Programa Ensino Integral. Quais elementos, do ponto de vista histórico, poderiam ser trazidos para discutir as diferenças entre o sujeito evocado pela CF e pela LDB e aquele edificado pelo PEI?

4.6.3 Modelo pedagógico do PEI: premissas conceituais

As premissas conceituais do modelo pedagógico do PEI são resultados de uma elaboração do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) numa parceria já descrita neste estudo. O modelo pedagógico, nesse sentido, foi comprado do ICE, no sentido de ser assentido pelo então Governador Geraldo Alckmin, no contexto já apresentado anteriormente.

O Programa, em sua concepção, buscou referenciar seus princípios em um conjunto de conceitos que visam operacionalizar a formação do indivíduo idealizado no Programa que, como já vimos, tem sua genética ligada aos interesses do setor econômico, o qual investiu politicamente para ser o modelo de educação, e não apenas para São Paulo, visto que o ICE implementa seu projeto educacional em vários estados brasileiro.

Segundo as *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (2014a, p. 12), “o PEI busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente”. Para formulação desse modelo pedagógico, mobilizou-se quatro conceitos estruturantes, cujos princípios estão resumidos no quadro abaixo (Figura 20) São eles: a) A Educação Interdimensional; b) A Pedagogia da Presença; c) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e d) O Protagonismo Juvenil.

Como referencial conceitual, o modelo pedagógico foi concebido pelo Instituto e comercializado pelo Brasil. Convém ressaltar que esse modelo tem sido utilizado pelo ICE em diversas parcerias, sendo um total de 19 redes públicas em que ele está presente⁴⁵.

Figura 20 – Síntese dos princípios do Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo

Eixos	Princípios
A Educação Interdimensional	Segundo a Unesco, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.(ICE, p. 48. 2015).
A Pedagogia da	• afetividade e vínculos (sentir-se querido leva a responder melhor em termos de conduta e cognitivos); • estrutura (a escola promove a interiorização de limites); • tomada de consciência da realidade (dar-se conta do que vive e saber

⁴⁵ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), até o primeiro trimestre de 2021, havia contabilizado 19 parcerias com diferentes secretarias de educação dos Estados brasileiros, participando diretamente nas escolhas educacionais desses Estados, que são os seguintes: Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Presença	que não é culpado por isso); • criatividade e humor (sentir-se bem graças à maneira como a escola se organiza em função dos alunos); • expectativas elevadas (encontrar afeto e confiança leva a se esforçar para corresponder às expectativas); • construção de uma história (refletir sobre sua vida). (Autores de referência, segundo o ICE: Antonio Carlos Gomes da Costa e Jorge Barudy Labrin) (ICE, p. 43, 2015).
Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI	‘Aprender a conhecer’ é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento. ‘Aprender a fazer’ é muito mais do que aprender como é feito. É também construir os modos e os instrumentos da ‘feitura’. Finalmente, ‘aprender a conviver’ não se reduz ao conhecimento das convivências – geralmente marcadas pela competição e pelos conflitos – mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais e participa das estratégias de reconstrução da convivência na diferença (Jaques Delors) (ICE, 2015, p. 36).
O Protagonismo Juvenil.	“O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (Antônio Carlos Gomes da Costa) (ICE, 2015, p. 19).

Fonte: Elaboração própria com informações de: FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA (2021).

Observa-se, pela escolha conceitual do ICE, que a juventude ocupa lugar de destaque no *hall* de suas preocupações, mais do que isto, é a *Juventude* para quem esse empresariado olha como futuro e projeta a partir de suas necessidades.

Assim, emerge, como *leitmotiv*, à categoria central do desejo pedagógico mercadológico a figura da Juventude. Objeto de consumo a ser moldado pela educação escolar do Estado de São Paulo, fruto de uma negociata eleitoral. De um lado, uma Oscip que vê, na estrutura estatal seu nicho de mercado, de outro, um Estado em xeque, trampolim eleitoral mais cobiçado, com escada rolante direta para a concorrência à Presidência da República Federativa do Brasil.

Dito de outra forma, temos que o modelo pedagógico do PEI elegeu o Jovem como categoria central de seu Programa e elaborou um itinerário formativo que pudesse exprimir as premissas edificantes do modelo.

Diferentemente do que tem sido concebido, a máxima desse modelo pedagógico não está no conceito de experiência, mas, sim, para esta pesquisa, emerge como objeto central, a Juventude, esta categoria social que guarda, em si, certa ambivalência. Por um lado, um potencial transformador no sentido do por vir filosófico e, de outro, uma concretude do presente vivaz e atuante no tempo hoje.

Temos assim, o Jovem, conquanto indivíduo perseguido pelo Programa em seu itinerário formativo e ao mesmo tempo, seu sinônimo no coletivo, ou seja, a Juventude, como categoria social transitória.

Essa transitoriedade, condição inerente nessa etapa da vida, assente tanto quanto recria, projeta tanto quanto sucumbe, produz e reproduz vontades e anseios, acende e apaga desejos e sonhos, aborta e projeta futuros e realidades considerando sua posição como sujeito histórico.

Figura 21 – Síntese das características principais dos eixos estruturantes da Proposta Pedagógica do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Protagonismo Juvenil	É um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades. [...] o modo pelo qual permite conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social. [...] proporcionam ao jovem agir com postura própria a alguém que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo consequente (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 14).
	Consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades de

Líderes da Turma	gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. [...] é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO [Estado], 2014a p, 15).
Clubes juvenis	São espaços destinados para a prática do protagonismo Juvenil, [...] é uma forma de organização para atingir as metas, [...] espaços de criação de lazer, pois os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 16).
Projeto de vida	É um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso das oportunidades educativas. [...] um esforço concentrado para atingir um determinado fim. [...] é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas escolares para formação de valores e da formação para o mundo do trabalho [...] (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p, 16-17).

Fonte: São Paulo [Estado] (2014a, p. 13-17).

Considerando esses excertos acima (Figura 21), pode-se concluir que a aposta central do Programa está direcionada ao Protagonismo Juvenil e, ao mesmo tempo, ao Projeto de Vida. Juntos, esses dois aspectos estruturais do Programa se destacam e de nosso entendimento, o Programa os tem como ponto de partida e de chegada .

Tanto o clube juvenil quanto os líderes da turma são espaços experimentais para construção das habilidades necessárias ao exercício do protagonismo. Como exemplo, reproduzimos a seguir (Figura 22) o modelo disponibilizado pelo *Caderno do Gestor* (SÃO PAULO [Estado], [2021e]).

Figura 22 - Modelo de atividade: Caderno do Gestor – Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo

ATIVIDADE 2

PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO	
Comanda: Agora, em uma roda de conversa, o (a) professor (a) oriente os estudantes na discussão e no registro de como desempenhar sua(s) facilidade(s) para auxiliar a seus colegas exercerem o Protagonismo.	
Caderno do Estudante - Atividade 2: Projeto de Vida e Protagonismo	
Orientação aos alunos/as: Após discutir com seus colegas, registre como você pode exercer sua/as facilidade/s para auxiliar seus colegas exercendo o <i>protagonismo</i> .	
R:	

Fonte: São Paulo [Estado] (2021e).

4.6.3.1 Juventude e protagonismo

As políticas educacionais a partir dos anos de 1990 começam a ganhar novos contornos. Dentre algumas mudanças, destacamos a reformulação ocorrida dentro da Secretaria Geral da Presidência da República, com a criação de dois importantes órgãos voltados para a temática da Juventude.

Sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, deslocou, para dentro da estrutura da Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios, o Conselho Nacional da Juventude, bem como sua respectiva Secretaria Nacional de Juventude. Assim, Conforme o artigo 3º, parágrafo 1º dessa legislação: “a Secretaria-Geral da Presidência da República tem como estrutura básica o Conselho Nacional de Juventude – CNJ, a Secretaria-Executiva, a Secretaria Nacional de Juventude e até quatro secretarias”.

Ainda na referida Lei, no item V do mesmo artigo 3º, ficam destacadas as competências da Secretaria-Geral da Presidência da República, no que tange à problemática da Juventude, nos seguintes termos:

formulação, supervisão, coordenação, integração e articulação de políticas públicas para a juventude e na articulação, promoção e execução de programas de cooperação com organismos internacionais e nacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas de Juventude. (BRASIL, 2003).

Esse movimento expressa a visão estratégica acerca das demandas da Juventude e o pensar mais específico para esse segmento.

Já em 14 de julho de 2005, ainda na gestão do ex-presidente, o Decreto nº 5.490 reorganiza novamente a estrutura organizacional da Secretaria-Geral da Presidência da República, remanejando-a, conforme seu artigo 2º, da seguinte maneira:

- I – órgãos de assistência direta e imediata ao Ministério de Estado: a) Assessoria Especial; b) Gabinete; c) Secretaria-Executiva; e d) Subsecretaria de Comunicação Institucional: 1. Secretaria de Comunicação; e 2. Secretaria de Gestão, Controle e Normas;
- II – órgãos específicos singulares: a) Secretaria Nacional de Articulação Social; b) Secretaria Nacional de Estudos e Pesquisas Político-Institucionais; e c) Secretaria Nacional de Juventude;
- III – órgão colegiado: Conselho Nacional de Juventude; e
- IV – entidade vinculada: Empresa Brasileira de Comunicação S.A. – Radiobrás. (BRASIL, 2005a).

A nova reorganização colocou a temática da Juventude dentro dos órgãos específicos singulares, o que representou articulação com estudos, pesquisas e debates. É fato que o movimento colocou essa temática em destaque e promoveu o avanço de políticas específicas para esse segmento social.

4.6.4 A criação do Conselho Nacional de Juventude e da Secretaria Nacional de Juventude – CNJ/SNJ ⁴⁶

A criação do Conselho Nacional de Juventude (CNJ) representou, não apenas um avanço do ponto de vista legal, mas, sobretudo, um aprofundamento das políticas de focalização. A segmentação pode representar, de um lado, melhorias, na medida em que especifica um segmento a ser destacado no conjunto das demandas sociais, e, por outro lado, a ruptura

⁴⁶ O CNJ, como órgão consultivo, é composto de 1/3 de representantes do Poder público e de 2/3 de representantes da sociedade civil. Ao todo são 60 membros, 20 do governo federal e 40 da sociedade civil. A representação do poder público contempla, além da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), todos os ministérios que possuem programas voltados para a juventude e, ainda, a Frente Parlamentar de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados, o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude e representantes das associações de Prefeitos. O Conselho contempla também, diversas formas de organização e participação da juventude brasileira.

do bem comum no sentido público quando, em detrimento de outros setores, ele começa a ser diferenciado.

Não obstante, do ponto de vista da reorganização técnico-administrativa ocorrida no interior da estrutura burocrática do Estado, a criação do CNJ poderia representar mais uma repartição pública sem relevância alguma. Contudo, as funções a ele atribuídas pela Secretaria-Geral da Presidência da República, significaram um passo importante no que diz respeito à pluralidade de segmentos sociais agrupados num espaço especialmente criado para o debate de propostas oriundas das mais diferentes visões ali representadas.

Soma-se a esse ambiente o direcionamento dado pelo Estado à problemática juvenil, a qual foi debatida através dos estudos e pesquisas elaborados com as contribuições dos participantes para esse fim.

A Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, em seu artigo 9º, dispõe sobre o CNJ:

O Conselho Nacional de Juventude – CNJ órgão colegiado de caráter consultivo, integrante da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República, tem por finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. (BRASIL, 2005b).

É interessante notar que a problemática da Juventude, admitida pelo governo, passa a compor as estruturas burocráticas a fim de que se elaborem políticas públicas. Esse movimento é revelador no sentido de refletirmos a respeito da aproximação, para dentro das estruturas do governo, das diversas ONGs e do chamado terceiro setor.

Quanto à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)⁴⁷ criada também com a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, ela foi incumbida de centralizar e articular todos os programas pulverizados nos diversos órgãos, inclusive os dos

⁴⁷ Em 2013, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto (BRASIL, 2013a), criou o Sinajuve (Sistema Nacional de Juventude) e determinou as competências da União, Estados e Municípios, além do Distrito Federal, na implementação da Política Nacional de Juventude, tendo como diretriz a Descentralização das ações e a cooperação entre os entes da Federação. Já em 2018, o Decreto nº 9.306, de 15 de março, buscou articular novamente as políticas para a juventude, buscando formas de gerir a informação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de juventude.

espaços ministeriais destinados ao segmento juvenil, ainda que com finalidades diferenciadas. Esse papel foi definido pelo artigo 11 da referida Lei:

À secretaria Nacional da Juventude, criada na forma da lei, compete, entre outras atribuições, articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa entre quinze e vinte e nove anos [...]. (BRASIL, 2005b).

As políticas para a juventude, enquanto segmento social, estão alocadas em diferentes ministérios, os quais, agora, estão sendo coordenados pela SNJ, no interior da Secretaria-Geral da Presidência da República. Essa reorientação técnico-administrativa e, sobretudo, política, responde a um contingente etário com vistas a oportunidades e acessos a serviços sociais e, principalmente, representa uma parcela significativa de estudantes deste país.

4.6.4.1 O Estatuto da Juventude

Criado pela Lei nº 12.852, de 5 agosto de 2013 (BRASIL, 2013a), o Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens e sobre os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, dentro do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), e representa, também, mais um degrau das políticas de focalização às quais nos referimos neste estudo.

O Estatuto procura estabelecer diretrizes, direitos e princípios que norteiem tanto as políticas públicas destinada ao segmento social da juventude quanto as garantias individuais e coletivas. Nesse sentido, ao se destinar à população de 18 a 29 anos de idade, sobrepõe-se, em alguns aspectos, à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre outros documentos normativos.

Talvez, poder-se-ia relacionar alguns aspectos dos objetivos do PEI com o artigo 4º do Estatuto:

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

- III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
- IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto. (BRASIL, 2013a).

Por outro lado, é salutar destacar que o Estatuto representa um esforço significativo em trazer esse segmento para a centralidade das preocupações sociais, no sentido de pensar o futuro, mais precisamente, a respeito da profissionalização.

Com relação a esse aspecto, a associação entre o Estatuto, no que diz respeito a seus objetivos, fins e destinação, e o Programa Mais Educação (PEI), pode ser visualizada abaixo, em seus artigos 14 e 15:

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:

I - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;

II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:

- a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;
- b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular;

III - criação de linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores;

IV - atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;

V - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude;

VI - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações:

- a) estímulo à produção e à diversificação de produtos;
- b) fomento à produção sustentável baseada na agroecologia, nas agroindústrias familiares, na integração entre lavoura, pecuária e floresta e no extrativismo sustentável;
- c) investimento em pesquisa de tecnologias apropriadas à agricultura familiar e aos empreendimentos familiares rurais;
- d) estímulo à comercialização direta da produção da agricultura familiar, aos empreendimentos familiares rurais e à formação de cooperativas;
- e) garantia de projetos de infraestrutura básica de acesso e escoamento de produção, priorizando a melhoria das estradas e do transporte;
- f) promoção de programas que favoreçam o acesso ao crédito, à terra e à assistência técnica rural;

VII - apoio ao jovem trabalhador com deficiência, por meio das seguintes ações:

- a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo;
- b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho;

c) estímulo à inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz. (BRASIL, 2013a).

Em resumo, identificamos, desde 2003, um movimento no sentido de colocar a categoria social Juventude no centro das preocupações sociais. Poder-se ia atribuir esse mesmo aspecto ao analisarmos tanto o PME quanto o PEI, guardando as respectivas especificidades.

Como toda construção social, segundo Oliveira (2018, p. 6), a juventude deve ser vista na sua relação com condicionantes históricos, sociais e materiais de uma sociedade marcada pela desigualdade entre as classes sociais, o que contribui para a heterogeneidade existente dentro desse segmento.

Depreende-se desta ideia que, para a autora;

quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida. (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Desse modo, segundo ela, ao estudarmos sobre a juventude, devemos considerar seu pertencimento social dentro do sistema capitalista e, nesse sentido, entendê-los, portanto, significa considerar sua relação histórica frente à dinâmica social, para não correr o risco de homogeneizá-lo.

Desse ponto de vista, elimina-se da discussão a estratificação etária concebida como categoria social, onde se considera suas características psicossociais, conforme sugere o modelo pedagógico ao perseguir o indivíduo como alvo central do Programa.

É interessante observar, de acordo com Motta (2017), que a política voltada para a juventude também se dirige, ao mesmo tempo, à pobreza:

No Brasil, é na década de 1990 que se iniciam os esforços para o atendimento das demandas relativas à juventude. Entretanto, até o fim daquela década, as políticas de juventude no país são marcadas por duas características principais: 1) não são políticas específicas de e para a juventude, mas de variadas áreas (políticas de saúde voltadas para a população jovem; políticas de geração de emprego e renda voltadas para jovens etc.) e 2) são frágeis do ponto de vista institucional, em função da desarticulação e sobreposição de programas e ações. Sposito e Carrano (2003) destacam, ainda, como os conceitos de protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social estão presentes e norteiam, a partir dos anos 1990, os documentos de órgãos do governo federal focados na juventude, acompanhando uma tendência internacional na forma de pensar a juventude. (MOTTA, 2017, p. 9).

Essa tendência à qual a autora faz referência identificamos, também, no Programa Ensino Integral (PEI), em implantação na rede estadual do Estado de São Paulo.

Souza e Serafim (2006), em sua tese de doutoramento, recuperou a origem do uso do termo protagonismo juvenil e, também, o modo como o renomado pesquisador Antonio Carlos Gomes da Costa, admirado pelas ONGs, fez apropriação dele. O professor em questão tem seus estudos sobre Juventude e Protagonismo sendo utilizados por inúmeras ONGs e Oscips desde o final da década de 1990.

Segundo a autora, a assessoria de Antonio Carlos Gomes da Costa vinculou, em eventos e participações em seminários, consultorias e outras formas de aproximação, as ideias do professor ao segmento designado terceiro setor. Dessa forma, a Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna, ainda de acordo com Souza e Serafim (2006), foram precursores em utilizar as ideias de Juventude e de Protagonismo do professor pesquisador em seus materiais e projetos.

Para Souza e Serafim (2006), Antonio Carlos Gomes da Costa tem sido referência acadêmica para as ONGs ao conceituar que a atividade (o fazer) do indivíduo em relação com outros indivíduos, visando objetivos particulares, o torna um ator social, concepção que é central em seu livro (SOUZA; SERAFIM, 2006, p. 129).

Com esse suporte conceitual, segundo a autora, o referido professor tem sido utilizado pelas ONGs, em especial o Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE), o qual idealizou o Programa Ensino Integral (PEI).

Em última instância, podemos afirmar que a concepção pedagógica do Programa Ensino Integral pertence ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujo mentor foi um professor-pesquisador que inspirou grande parte do terceiro setor⁴⁸ em quase todo o Brasil.

⁴⁸ A respeito da discussão em torno dos termos ONG, Oscip e terceiro setor, recomendamos: Santos, (2006); Landim (1993) e Charão (2001). Trataremos a respeito no capítulo ulterior.

4.6.5 Instrumentos de acompanhamento pedagógico

No processo de Avaliação de todo o percurso pedagógico planejado, segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral – PEI, estão previstos dois instrumentos a serem utilizados com o objetivo de “repensar as concepções e princípios avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social”. (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 22). Esses instrumentos auxiliam na tarefa de monitoramento, validação e garantia da execução de todo o processo. São eles: a) o Plano de Nivelamento; e b) o Guia de Aprendizagem (GA), os quais devem estar a serviço do processo de aprendizagem e, objetivamente, auxiliar no cumprimento das metas a serem atingidas pela escola.

O Plano de Nivelamento (Figura 23), segundo o documento *Diretrizes para o Ensino Integral – PEI*, deve prever;

o uso de estratégias tais como montagem de agrupamentos de alunos, monitoramento de ganhos de aprendizagem, aluno monitor, grupos produtivos. Assim, requer um Plano que requer análise dos dados, indicadores, levantamento de hipóteses, definição de objetivos, prioridades, indicações de ações, bem como responsabilização de alunos e toda a comunidade escolar [...] (SÃO PAULO [Estado], 2014a, p. 26-27).

Atualmente, no calendário de organização da rede pública estadual, acontece a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP)⁴⁹, sendo realizada uma a cada semestre. Segundo o documento de diretrizes do PEI, a escola deverá utilizar como referência os resultados dessa avaliação como ponto de partida para pensar um Plano de Nivelamento.

O segundo instrumento de acompanhamento do processo de avaliação para o cumprimento das metas da unidade escolar é o Guia de Aprendizagem (GA) (Figura 24). Esse recurso objetiva planejar as ações, conteúdos,

⁴⁹ A Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) tem sido considerada como um treino interno da própria rede para as avaliações de larga escala, como Saresp e Prova Brasil, por exemplo. A AAP é uma organização da rede estadual paulista de ensino que acontece, no primeiro semestre, em meados de fevereiro, e, no segundo semestre, próximo a setembro. A régua de medida para a aferição das aprendizagens de todos os alunos, com exceção dos do primeiro ano do Ensino Fundamental, é o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Essa avaliação começou ser aplicada em 2018 e abarca cerca de 3 milhões de alunos. É uma das maiores, em termos de alcance, de rede pública.

competências e habilidades de cada turma. O professor deve planejar detalhadamente um roteiro que busque articular a AAP ao GA.

Na realidade, esse Guia de Aprendizagem é o planejamento que o professor sempre fez, no entanto, agora, ele está vinculado à AAP. Resumidamente, trata-se de vincular, bimestralmente, objetivos, conteúdos e situações de aprendizagem às competências e habilidades estipuladas pelo currículo oficial da rede, treinadas na AAP semestral.

Figura 23 – Modelo 1: Plano de Nivelamento – Instrumento de avaliação do Programa Ensino Integral na rede pública paulista

ANO/SÉRIE - COMPONENTE CURRICULAR – PROFESSOR/A						
Habilidades	Resultado da AAP (% de erros)	Metodologia	Disposição	Justificativa	Meta (%)	Qte. de aulas
ANO/SÉRIE - COMPONENTE CURRICULAR – PROFESSOR/A						

Fonte: São Paulo (Estado) (2017).

Figura 24 – Modelo 2: Guia de Aprendizagem – Instrumento de avaliação do Programa Ensino Integral na rede pública paulista

Professor/a: _____ Ano/Série: _____ Comp. Curricular _____				
Justificativa:				
Objetivos				
Conteúdos				
Bimestre				
Competências/Habilidades				
Atividades prévias				
Atividades Autodidáticas				
Atividades Didático-cooperativas				
Atividades Complementares				
Valores				

Avaliação				
------------------	--	--	--	--

Fonte: São Paulo (Estado) (2017).

Com vistas a informar, preparar e treinar o professor, a Secretaria da Educação elaborou o documento *Procedimento Passo a Passo: Guia de Aprendizagem - Programa Ensino Integra* (2017). Dessa forma, a rede de ensino vai se acostumando com manuais pedagógicos de fácil implantação pois, com esse dispositivo, a discussão, a troca de ideias, o ponto de vista propositivo, deixa de fazer parte de qualquer etapa do processo de ensino e aprendizagem entre os profissionais da educação da unidade escolar.

4.6.6 A Avaliação 360º

A avaliação 360º integra um conjunto de procedimentos da avaliação de desempenho dos profissionais do magistério público paulista. A avaliação está regulamentada pela Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014, e pela Lei Complementar nº 1.164/2012, que instituiu o PEI, em seu artigo 10º;

A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas; (SÃO PAULO [Estado], 2012b).

Segundo o documento *Diretrizes para Ensino Integral – PEI*, as dimensões consideradas pela avaliação das equipes escolares (diretor, vice-diretor, professor coordenador geral, professor coordenador de área e professor) são: a) adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão; b) atividades intrínsecas à função; c) dedicação e planejamento das atividades de formação; d) comprometimento, e por fim, e) responsabilidade e atuação profissional no ambiente de trabalho.

Conforme o artigo 3º da Resolução nº 68/2014, que regulamenta complementarmente a Avaliação dos profissionais da educação da rede pública paulista, são as seguintes as etapas do processo:

O processo de avaliação desenvolver-se-á na conformidade das seguintes etapas:

I – de avaliação das competências: etapa em que os questionários de avaliação serão preenchidos pelos avaliadores, que também preencherão os respectivos questionários de autoavaliação, conforme estabelece o artigo 4º desta resolução;

II – de avaliação da atuação do profissional junto ao Programa: etapa em que se efetuará o cômputo dos indicadores de cumprimento das ações planejadas e de assiduidade, na conformidade do que dispõe o artigo 5º desta resolução;

III – de calibragem da avaliação das competências: etapa em que a conclusão a que chegar a avaliação, de que trata o inciso I deste artigo, será discutida pelos gestores para os ajustes necessários;

IV – de consolidação da avaliação final: etapa em que se fará a combinação da avaliação das competências e da avaliação do resultado da apuração do cumprimento das ações planejadas, observada a aplicação, ou não, do indicador de assiduidade;

V – devolutiva da avaliação final: etapa em que o profissional será comunicado sobre a conclusão a que chegar sua avaliação final, tomando ciência do encaminhamento que adequadamente corresponderá à sua situação.

Parágrafo único – As etapas, de que trata este artigo, deverão ser acompanhadas pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar e pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, responsável pela implementação do Programa Ensino Integral nas escolas participantes. (SÃO PAULO, 2014d).

Dito de outra forma, são cinco etapas até a finalização do processo avaliativo, como consequência do qual o profissional poderá ser convidado a se retirar do Programa, caso sua avaliação demonstre um desempenho insatisfatório.

O documento *Tutorial de Recursos Humanos para o Programa Ensino Integral* justifica que a avaliação se faz necessária na medida em que “um conjunto de novas medidas estão sendo tomadas” e que, por isso, é preciso “identificar os pontos frágeis na consecução do Programa” (SÃO PAULO [Estado], 2014e). Ainda de acordo com o texto, a Avaliação se dará por um mapa de competências previamente estabelecidas para todos os profissionais do Quadro do Magistério submetidos ao Regime de Dedicção Integral, ou seja, que atuam em escolas do tipo PEI.

Com efeito, segundo o mesmo documento, a avaliação dos profissionais das escolas do tipo PEI se dará conforme as competências e macroindicadores especificados no quadro da Figura 25, abaixo.

Figura 25 – Avaliação 360º: competências e macroindicadores para os profissionais que integram as escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo.

COMPETÊNCIAS	MACROINDICADORES
Protagonismo	• Respeito à individualidade • Promoção do protagonismo juvenil

	• Protagonismo sênior
Domínio do conhecimento e contextualização	• Domínio do conhecimento • Didática • Contextualização
Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	• Formação contínua • Devolutivas • Disposição para mudança
Comprometimento com o processo e com o resultado	• Planejamento • Execução • Reavaliação
Relacionamento e corresponsabilidade	• Relacionamento e colaboração • Corresponsabilidade Relacionamento e colaboração • Corresponsabilidade
Solução e criatividade	• Visão crítica • Foco em solução • Criatividade
Difusão e multiplicação	• Registro de boas práticas • Difusão • Multiplicação

Fonte: São Paulo [Estado] (2014e).

Para Venco e Mattos (2019) “as novas estratégias voltadas ao controle do trabalho dos profissionais que atuam no PEI são oriundas do modelo empresarial”. (VENCO e MATTOS, 2019, p. 381).

Segundo as autoras, avaliar a força de trabalho é uma prática empresarial recorrente na teoria das organizações. Para Taylor (1990), no início do século XX, a partir da proposição dos princípios da administração – por ele concebida como científica –, a seleção e permanente avaliação dos trabalhadores são aspectos centrais para lograr ganhos e produtividade.

Conforme as autoras, o ambiente profissional, para as teorias da organização, passou a ser visto como um sistema social, conferindo-lhe, assim, ênfase a condições de bem-estar e de ajustamento de conduta e

comportamento. Além disso, segundo Brandão e Guimarães (2001), atualmente as corporações criam mecanismos de articulação entre as competências individuais e o clima organizacional.

Com esse entendimento, observa-se que a Avaliação 360º, instituída na rede pública paulista para os trabalhadores das escolas do tipo PEI, imprime um ambiente competitivo, austero e empresarial no interior da unidade escolar.

Em resumo, segundo Venco e Mattos (2019), a Avaliação 360º tem por objetivo:

a avaliação do comportamento dos profissionais por meio de competências definidas previamente, promovida por uma múltipla ação que envolve diversos níveis hierárquicos, superiores e inferiores ao posto que ocupam e, em algumas situações, inclusive os clientes externos (VENCO e MATTOS, 2019, p. 318).

Com efeito, as premissas estabelecidas como indicadores para a Avaliação 360º estão no campo comportamental. Referem-se a características observadas no plano empresarial, visando acirrar a competitividade e a maximização dos resultados. Para esse fim, conforme apontam Venco e Mattos (2019, p. 381), a Avaliação 360º pretende atuar sobre a “gestão das pessoas”, o que faz:

a exemplo das empresas privadas, focalizada em competências observadas, via comportamento dos profissionais no cotidiano do seu trabalho, por meio da construção de um mapa de competências, ou seja, tal medida explicita haver uma permanente acompanhamento e análise de condutas que extrapolam o conhecimento acadêmico. (VENCO e MATTOS, p. 381, 2019).

A pressão por resultados, acompanhada da lógica empresarial da busca por resultados, não é mais camuflada, mas tornou-se explícita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde as metas a serem cumpridas para as escolas, e também nas avaliações de larga escala, devem ser atingidas, e para tanto, o governo estadual lança mão de estratégias empresariais.

O Método de Melhoria de Resultados (MMR)⁵⁰ está disponível na plataforma oficial da Secretaria de Educação do Estado. Consiste em um passo a passo que o Diretor de Escola deve seguir. Para tanto, deve acompanhar o Programa Gestão em Foco.

Segundo esse manual, é preciso perseguir três pilares importantes: Liderança, Método de Gestão e Conhecimento Técnico. Após isso, seu

⁵⁰ Programa Gestão em Foco (SÃO PAULO [Estado], [2021a]).

segundo passo consiste nas oito etapas a seguir: a) conhecendo o problema; b) quebrando o problema; c) identificando as causas do problema; d) elaborando planos de melhoria; e) implementando os planos de melhoria; f) acompanhando os resultados; g) corrigindo rumos; e, por fim, h) registrando e disseminando boas práticas.

Elencamos aqui alguns pontos importantes para analisarmos esse Programa de expansão de jornada escolar em implementação na rede pública paulista. São eles: a) gestão escola-empresa; b) instrumentos de gestão empresarial; c) modelos pedagógicos; d) instrumentos de acompanhamentos; e e) Avaliação 360^o.

Esses elementos, próprios da gestão empresarial, aplicados no cotidiano da escola com objetivos claros para extrair produtividade com vistas à melhoria dos índices de rendimento escolar, é prova cabal do neoliberalismo em seu atual estágio de atuação dentro da seara educacional no Estado de São Paulo.

Observa-se nesse sentido, o empenho do governo em imprimir, no processo ensino-aprendizagem, o modelo administrativo empresarial na busca por resultado, desconsiderando as especificidades próprias da escola.

Santomé (2003) alerta para essa prática neoliberal e seus efeitos perversos para o conjunto dos profissionais da educação, em tempos de neoliberalismo:

sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares e, em diversas ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores. (SANTOMÉ, 2003, p. 11).

Com a apresentação detalhada, neste tópico, acerca da idealização, operacionalização e funcionamento imposto pelo Programa às escolas do tipo PEI, evidenciamos a penetração da lógica empresarial neoliberal no chão de escola provocando efeitos que merecem ser investigados.

5. IMPLANTAÇÃO DO PEI NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Trazemos neste tópico, ainda que parcialmente, a distribuição espacial das escolas do tipo PEI, combinando com sua localização distrital, acompanhadas pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)⁵¹, a fim de compor uma visão crítica acerca do processo de implantação do Programa Escola Integral na rede estadual paulista, com ênfase, neste estudo, ao município de São Paulo.

Convém alertar que, como se trata de um estudo sobre um programa em implantação, cabe ressaltar seu caráter provisório, a ser complementado por estudos posteriores. Todavia, ele contribui para a compreensão do aspecto neoliberal do Programa, na medida em que lançamos luz sobre suas características políticas, ideológicas, organizacionais, operacionais e funcionais.

Em pesquisa recente, Parente (2017) identificou que, no Estado de São Paulo, em 73% dos municípios, 645 entrevistados alegaram que o principal argumento para o desenvolvimento de estratégias para a Educação Integral é político-pedagógico, enquanto os outros 27% confirmaram que o principal argumento político era o de minimizar a vulnerabilidade social. (PARENTE, 2017, p. 8-9).

Esse dado é interessante na medida em que revela que, no Estado de São Paulo, diferentemente do Programa Mais Educação (PME), o foco está nos índices de desempenho medidos pelas avaliações em larga escala, o que significa dizer, grosso modo, que o PEI, carro-chefe do Estado como política educacional, influencia os municípios em melhorarem seus resultados educacionais. Nesse sentido, ele funciona como um propulsor, que visa exemplificar como fazer para mostrar resultados satisfatórios nas avaliações

⁵¹ O IPVS é uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em grupos de vulnerabilidade social a partir de uma combinação entre as dimensões demográfica e socioeconômica. Considerando um conjunto de variáveis, esse indicador permite identificar os fatores específicos que produzem a deterioração das condições de vida numa comunidade, auxiliando na definição de prioridades para o atendimento da população mais vulnerável. É importante instrumento para subsidiar políticas de combate à pobreza. O índice foi criado levando em conta uma escala de 01 a 06, na qual o fator 01 indica menor exposição à vulnerabilidade social e o 06 representa altíssima vulnerabilidade social. (SÃO PAULO [Estado], [2021f]).

externas e colocar o Estado de São Paulo como farol em políticas de expansão de jornada escolar.

O PEI, criado em 2012, conforme pudemos acompanhar, vem sendo implementado em bairros e regiões da cidade de São Paulo longe das periferias e dos bairros mais pobres. Essas escolas do tipo PEI parecem buscar um aluno que tenha boas condições de estudos, acompanhamento escolar e condições adequadas para a permanência estendida na escola.

Segundo pesquisa do Tribunal de Contas do Estado, realizada em 2015,

O modelo pedagógico e de gestão introduzido pelo PEI obteve ampla aprovação pelos profissionais que atuam em suas unidades. Mais de 70% dos respondentes da pesquisa consideraram-no excelente. Do ponto de vista profissional, que envolve, entre outras questões, a satisfação com as condições materiais de trabalho, as práticas de organização do cotidiano escolar e a política remuneratória, o modelo PEI logrou, outrossim, ampla aprovação de professores e membros das equipes de gestão escolar. (SÃO PAULO [Estado], 2016, p. 17).

Em que pese o fato de alguns estudos mostrarem a falácia da Escola Integral prometida pelo governo estadual, o aumento do número de escolas do tipo PEI é significativo (TORRES, 2016; RIBEIRO, 2016; LIMA 2018; DIAS, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Abaixo apresentamos, em termos de números absolutos, o total de matrículas da Educação integral no Estado de São Paulo (Tabela 8). Significa dizer, Programa Ensino Integral (PEI), ou seja, expansão da jornada escolar.

Tabela 8 – Percentual de participação do Estado de São Paulo em relação ao total de matrículas de Educação Integral (2017)

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	BRASIL	SÃO PAULO	(%)
Ensino Fundamental	2.367.523	295.650	12,48
Ensino Médio	599.403	111.418	18,58
TOTAL	2.966.926	407.068	13,72

Fonte: BRASIL (2017).

Os dados obtidos até aqui mostram que o Estado de São Paulo expressa um percentual significativo, em cada etapa da Educação Básica. Todavia, para efeito de apresentação deste trabalho, trouxemos apenas a

Tabela 8 acima, procurando expressar a representatividade do Estado de São Paulo no conjunto de dados a respeito da ampliação da jornada escolar.

Para uma visão retrospectiva da evolução do número de matrícula no programa de expansão da jornada escolar no Estado de São Paulo, podemos observar, nos oito últimos anos, uma evolução relativamente estável nesse período (Tabela 9).

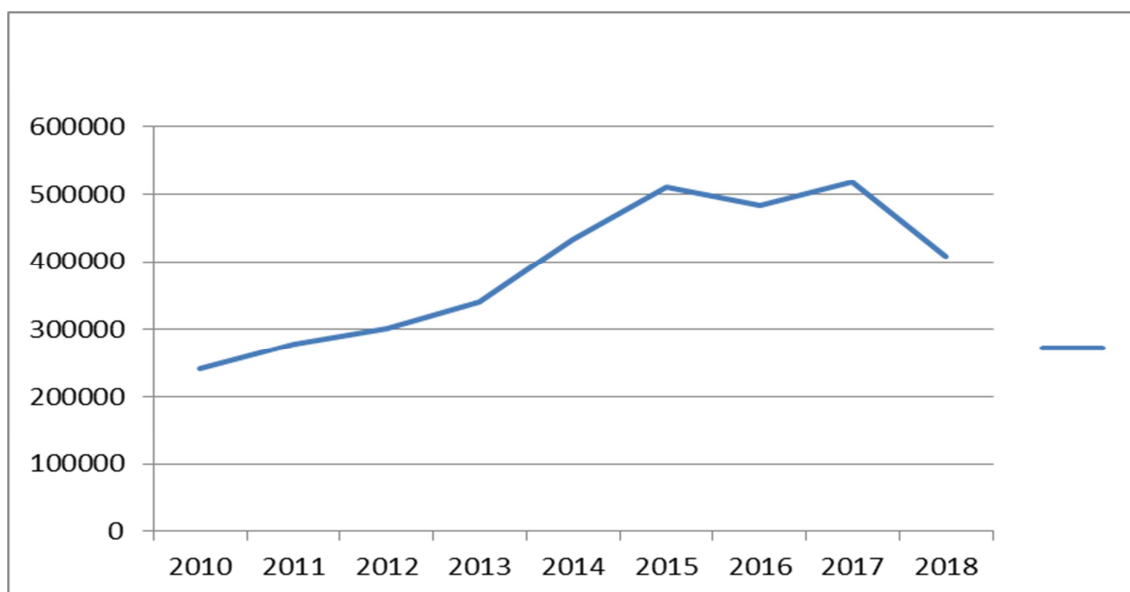
Tabela 9 - Evolução do número de matrícula na Educação Integral em São Paulo (2010–2018)

ANO	MATRÍCULA
2010	241.742
2011	278.594
2012	301.685
2013	339.348
2014	432.840
2015	509.656
2016	484.207
2017	518.245
2018	407.068

Fonte: BRASIL (2019a).

Observamos o crescente número de matrículas no Estado de São Paulo. Ainda que entre 2015 e 2018 registre-se uma queda, a evolução é evidente. No gráfico abaixo (Figura 26), podemos verificar um comportamento similar ao movimento nacional do número de matrículas, conforme a Figura 3.

Figura 26 – Evolução de matrícula na Educação Integral (São Paulo 2010–2018)



Fonte: BRASIL (2019a).

Como vimos até aqui, o Estado de São Paulo, como estudo de caso, apresenta números significativos e, a partir desses dados, procuramos, na capital paulista, região de maior concentração de escolas, localizar espacialmente a distribuição da quantidade de matrículas por Diretoria Regional de Ensino, nos dois programas de expansão de jornada escolar.

Tabela 10 – Distribuição por distrito da cidade de São Paulo por quantidade de matrículas Educação Integral

REGIÕES	QTE. ESCOLAS	INTEGRAL		INTEGRAL (E.T.I.+P.E.I.)	(%)
		E.T.I.	P.E.I.		
SUL	293	1	5	6	2,0%
LESTE	425	16	20	36	8,4%
CENTRO	209	07	28	35	19,6%
NORTE	72	1	5	6	8,3%
TOTAL	999	29	60	89	9%

Fonte: São Paulo [Estado] ([2019a]). Os dados foram coletados individualmente em cada uma das 13 diretorias de ensino e, em seguida, agrupados por região.

A Tabela 10, acima mostra o total de escolas por Diretoria de Ensino. No caso de São Paulo, como já dissemos, há dois programas de expansão de jornada escolar atuando simultaneamente, representados, na tabela, com as siglas ETI e PEI, sendo o primeiro abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, o segundo, o 6º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Na última coluna é apresentado o percentual de escolas daquela região que oferece alguma modalidade de Educação integral.

Observamos que, na Diretoria Regional de Ensino do Centro, concentra-se o maior número de escolas que oferecem alguma modalidade de Educação Integral.

Com esse procedimento metodológico localizamos um conjunto de 35 escolas que, juntas, representam 19,6% do total de escolas de toda daquela região da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que os dois programas juntos representam apenas 9% do total de escolas.

Advertimos que a pesquisa não objetiva conhecer a organização e o funcionamento das escolas de Educação Integral, mas, sim, analisar os programas, ou seja, as estratégias de indução de Educação Integral.

Figura 27 - Escolas da rede estadual de ensino com Programa de Ensino integral (PEI).
Diretoria de Ensino – Centro (2019)⁵²

ESCOLA		ENS. FUND. I	ENS. FUND. II	ENS. MÉDIO	DIRETORIA DE ENSINO
1	Alarico Silveira		PEI	PEI	Diretoria de Ensino Região Centro
2	Augusto Meirelles Reis Filho, Prof.		PEI	PEI	
3	Buenos Aires			PEI	
4	Caetano de Campos		PEI	PEI	
5	Casimiro de Abreu		PEI	PEI	
6	Dulce Ferreira Boarin, Prof ^a		PEI		
7	Frontino Guimarães		PEI		
8	Homem de Mello, Barão		PEI	PEI	
9	Mauro de Oliveira, Prof.			PEI	
10	Orlando Horácio Vita, Prof.	ETI			
11	Rômulo Pero		PEI	PEI	
12	São Paulo			PEI	
13	Marcy, Major		PEI	PEI	Diretoria
14	Brisabella Almeida Nobre, Prof.		PEI	PEI	
15	Isabel, Princesa		PEI		

⁵² Cabe ressaltar que a rede estadual de ensino na capital paulista está organizada considerando as quatro regiões geográficas, tendo como subdivisões: Região Norte (1 e 2), Região Leste (1,2,3,4 e 5), Região Centro (Oeste e Sul) e, por fim, Região Sul (1,2 e 3). Nesta pesquisa, para efeito de elaboração das tabelas e de compilação dos dados, optamos por agrupar a Região Oeste, em razão dos resultados.

16	Lasar Segall		PEI		de Ensino Região Centro-Sul
17	MMDC		PEI	PEI	
18	Mario Casassanta, Prof.		ETI		
19	Odon Cavalcanti, Prof.		PEI		
20	Olga Benatti		PEI	PEI	
21	Oscar Thompson		PEI		
22	Raul Humaitá	ETI			
23	República do Paraguai	ETI	PEI		
24	Teotônio Alvez Pereira		PEI	PEI	Diretoria de Ensino Região Centro-Oeste
25	Alexandre Von Humboldt			PEI	
26	Alfredo Paulino	ETI			
27	Reinaldo Ribeiro da Silva, Dr.			PEI	
28	Antonio Alves Cruz, Prof.			PEI	
29	Brasílio Machado	ETI			
30	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos			PEI	
31	Alberto Torres			PEI	
32	Costa Manso, Ministro			PEI	
33	Oswaldo Aranha		PEI	PEI	
34	Lourenço Filho, Prof.		PEI		
35	Maria Ribeiro G. Bueno, Profa.		PEI	PEI	

Fonte: SÃO PAULO (Estado, [2019c]).

*O total de escolas diverge do da tabela anterior devido a que a coleta dos dados foi realizada em períodos diferentes. Podemos atribuir essa diferença em razão da adesão das escolas aos programas de um ano para outro.

*O total de escolas (34) com expansão de jornada da rede estadual de ensino compreende as três diretorias (centro + Sul + Oeste).

Para melhor entendimento acerca do impacto da política de expansão da jornada escolar no total de escolas por Diretoria de Ensino, o quadro presente na Figura 27 mostra que, no total, à época da coleta dos dados, contabilizavam-se 35 escolas.

Considerando a pressão do governo estadual em expandir o número de escolas participantes do programa para cumprimento das metas do Plano Estadual da Educação, cabe ressaltar também que os números acima levantados referem-se às escolas da capital paulista, sendo desconsideradas as unidades escolares do interior do Estado, bem como as da Grande São Paulo.

De todo modo, segundo dados de 2020, disponíveis no portal da Secretaria da Educação, em todo o Estado de São Paulo contabilizava-se, naquele ano, um total e 419 unidades (SÃO PAULO [Estado], [2021b] oferecendo a modalidade de expansão da jornada escolar.

A distribuição das escolas do tipo PEI pela capital paulista levanta uma discussão acerca das desigualdades de acesso e de oportunidade dentro da própria rede de ensino. Segundo Quirino *et al.* (2018):

a localização da maior parte das escolas PEI se dá em áreas de vulnerabilidade social baixíssima ou muito baixa, sendo pouco expressiva a presença de unidades PEI em áreas de vulnerabilidade social muito alta. Da mesma forma, é possível verificar que, em geral, as escolas PEI estão presentes em contextos com as menores taxas de analfabetismo na cidade de São Paulo, o que sugere um reforço simultâneo das desigualdades socioespaciais e educacionais por parte da política pública. (QUIRINO *et al.* 2018, p. 11).

Os autores afirmam que o PEI aprofunda as desigualdades educacionais, na medida em que essas unidades com expansão da jornada escolar estão sendo oferecidas a uma parcela da população com situação de vulnerabilidade social de certo modo satisfatória.

Com base no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), os autores realizam estudos comparativos, cruzando vulnerabilidade social *versus* localização das escolas PEI.

Um grupo de pesquisa reunindo diversas universidades em defesa da escola pública vem sistematizando um conjunto de informações que se constituirá num profundo estudo acerca da reestruturação da escola pública paulista a partir de 2016⁵³.

Em nossa pesquisa, pudemos constatar a distribuição das escolas do tipo PEI. Identificamos três regiões onde se concentra o maior número de escolas desse tipo subjurisdicionada pelas Diretorias de Ensino: a) Diretoria de Ensino Centro; b) Diretoria de Ensino Centro-Oeste; e c) Diretoria Centro Sul. A Figura 28, abaixo, traz essa distribuição mostrando, também, os Índices de Vulnerabilidade Social correspondentes a cada região. No quadro seguinte (Figura 29), apresentamos, em resumo, as características socioeconômicas que correspondem a cada fator estabelecido pelo IPVS.

⁵³ A Rede Escola Pública e Universidade (Repu) foi constituída por um grupo de professores e pesquisadores de diferentes universidades públicas do Estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP), em fevereiro de 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede estadual paulista em 2015 e os movimentos de resistência à sua implementação. A Rede tem como objetivo realizar estudos, pesquisas e intervenções, visando contribuir com a ampliação do direito à educação de qualidade e provocar o diálogo entre as comunidades escolares e as universidades públicas.

Cabe ressaltar que cada uma das Diretorias de Ensino representa um conjunto de bairros que fazem parte de um distrito principal.

Figura 28- Quantidade de escolas do tipo PEI na capital paulista, de acordo com a Diretoria de Ensino da Educação e com o IPVS.

Diretoria de Ensino	Bairros	Total Escolas PEI	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS⁵⁴
Diretoria de Ensino Centro	Barra Funda Bom Retiro Brás Casa Verde Jd. Paulista Limão Pari Consolação Liberdade República Sé Santa Cecília Perdizes Santana V. Guilherme	12	A região Central, conforme dados, situa-se entre os fatores 1, 2 e 3.
Diretoria de Ensino Região Centro-Sul	Cursino <u>Ipiranga</u> Mooca Sacomã V. Mariana V. Prudente	12	Região com índices favoráveis socioeconômicos. situa-se entre os fatores 1, 2 e 3.
Diretoria de Ensino Região Oeste	Butantã Campo Belo Itaím Bibi Jaguapé Jd. Paulista Lapa Moema Morumbi Pinheiros Raposo Tavares Rio Pequeno Saúde	11	Bairros com índices favoráveis. Situa-se entre os fatores 1, 2 e 3.

Fonte: São Paulo [Município] ([201-]).

⁵⁴Fonte: São Paulo [Município] ([201-]).

Figura 29 – Resumo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)

Fatores	Características Socioeconômicas
1	Nenhuma Vulnerabilidade: engloba os setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta), com os responsáveis pelo domicílio possuindo os mais elevados níveis de renda e escolaridade. Apesar de o estágio das famílias no ciclo de vida não ser um definidor do grupo, seus responsáveis tendem a ser mais velhos, com menor presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado de São Paulo.
2	Vulnerabilidade Muito Baixa: abrange os setores censitários que se classificam em segundo lugar, no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta). Nessas áreas concentram-se, em média, as famílias mais velhas.
3	Vulnerabilidade Baixa: formado pelos setores censitários que se classificam nos níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica e seu perfil demográfico caracteriza-se pela predominância de famílias jovens e adultas.
4	Vulnerabilidade Média: composto pelos setores que apresentam níveis médios na dimensão socioeconômica, estando em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas.
5	Vulnerabilidade Alta: engloba os setores censitários que possuem as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), estando entre os dois grupos em que os chefes de domicílios apresentam, em média, os níveis mais baixos de renda e escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas.
6	Vulnerabilidade Muito Alta: o segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza. Vulnerabilidade Muito Alta: o segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

Fonte: FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – SEADE (2004).

Considerando a distribuição espacial das escolas do tipo PEI associando-as ao IPVS, conclui-se que essas escolas estão sendo

implementadas em bairros com condições socioeconômicas muito diferentes da maioria das outras escolas estaduais na capital paulista.

A questão que emerge dessa situação favorável em que essas escolas se encontram é: o aumento do rendimento escolar dos alunos estaria vinculado ao projeto pedagógico dessas escolas do tipo PEI?

Segundo a Secretaria Estadual da Educação (SEESP), conforme Quirino *et al.* (2018), o bom desempenho dos alunos das escolas do tipo PEI estaria relacionado a:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar. (QUIRINO *et al.*, 2018, p.13).

Ainda assim, há de se considerar as condições favoráveis em que esse grupo de aluno vive nos bairros com IPVS baixo ou baixíssimo, quer dizer, características socioeconômicas que impactam diretamente sobre seus desempenhos escolares.

5.1 Os representantes da sociedade civil – novos parceiros dos programas educacionais de expansão da jornada

5.1.1: Do surgimento das ONGs ao envolvimento com as políticas de Estado

Por uma necessidade que se desdobra do percurso da pesquisa, vimos a oportunidade de considerar alguns elementos dessa problemática para a compreensão do fenômeno em questão, na relação com as políticas para Educação Integral, as quais vinculam-se com as Organizações Não Governamentais.

Localizamos, em Santos (2006), a origem do termo “ONG”. Segundo a autora:

O termo organizações não-governamentais surgiu ao final da Segunda Guerra Mundial, quando os países fundadores da Organização das Nações Unidas – ONU a inseriram no artigo 71 da Carta das Nações Unidas. (SANTOS, 2006, p. 108).

Ainda segundo a autora, a definição propriamente dita só apareceu na Resolução 2/3, de 21 de junho de 1946. Assim, o primeiro uso do termo ONG designava “as organizações internacionais não estabelecidas por acordo intergovernamental” (SANTOS, p. 108, 2006).

Curiosamente, na atualidade, a relação entre as ONGs e os governos é a de proximidade político-ideológica. No entanto, somente na década de 1985, o termo apareceu no Brasil pela primeira vez quando o professor da PUC-RJ e ativista do movimento social o utilizou. O termo era proferido no meio do ativismo em assembleias, associações, palestras, seminários e encontros com lideranças sociais.

Segundo Landim (1993, p. 153 apud SANTOS, 2006, p. 108),

num encontro de 1986, além de reafirmar os ideais de defesa da democracia e da cidadania, as Ongs aprimoraram o discurso frente ao governo, independentemente das mudanças de regime, acentuando seu caráter antigovernamental e seu comprometimento com o movimento popular.

É interessante observar o nascimento das ONGs vinculadas aos movimentos sociais, no Brasil, no período da ditadura civil-militar. Mesmo no processo de redemocratização elas fincaram posição na trincheira ao lado dos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, o termo ONG alcançou sua popularidade, por intermédio do evento sediado na cidade do Rio de Janeiro. Os encontros oficiais transmitidos para quase o mundo todo sobre a ECO-92 ou RIO-92, com a qual a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente ganhou a mídia nacional e internacional, discutiam alternativas ambientais para o desenvolvimento sustentável. Na ocasião, mais de 170 países, em encontros paralelos ao oficial, discutiam no Fórum Social Mundial – uma outra sociedade possível, que fora organizado por centenas de ONGs de vários países.

Em meados dos anos de 2000, segundo a autora,

o perfil do membro da Ong mudou: não é mais aquele com posição firmada, detentor de um passado de lutas em prol do Movimento Popular, mas, muitas vezes, o jovem recém-formado que inicia uma carreira no mercado de trabalho [...] a antiga militância vem sendo substituída pela profissionalização e pela adoção de uma administração empresarial (SANTOS, 2006, p. 112 apud CHARÃO, 2001).

Ainda não identificamos, na entrada do século XXI, características mais próximas do que encontramos, tanto no Movimento – Compromisso Todos pela Educação como no Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Sabe-se que o primeiro tem sua fundação datada no ano de 2006 e, o segundo, em 2003.

A atuação de muitas destas ONGs, suas constituições e as imprecisões de suas atividades e identidades se avolumaram nos Estados Unidos nos anos 2000. Segundo a autora, ainda não há um consenso sobre o termo que busca dar identidade às atividades desse segmento fluído e impreciso, de composição heterogênea, podendo ser designado por atividades distintas. A Esse segmento, denominou-se “terceiro setor”.

No entanto, todas elas tinham em comum a autodeclaração de atividades sem fins lucrativos. Ainda de acordo com Santos (2006):

No Brasil, constituiu-se um discurso homogeneizador e legitimador de iniciativa particulares, sobretudo no terceiro setor, de que a solução dos problemas sociais, em nome de “responsabilidade social” e “solidariedade”, ou maior solução criativa e inovadoras, as organizações do terceiro setor se apresenta, a partir dos anos 2000, como alternativa à ineficiência e burocracia estatais (primeiro setor), e os objetivos do lucro (segundo setor). (SANTOS, 2006, p. 114).

Assim, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht, a Fundação DPaschoal e o Instituto Faça Parte – Brasil Voluntário, aos quais, agora, podemos incluir: o Movimento Compromisso Todos pela Educação e o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), se capilarizam pelas estruturas de governo prometendo solução às mazelas sociais resultantes do segundo setor.

5.1.1.1 Todos pela Educação – Compromisso

Com sede no coração financeiro deste país, a Avenida Paulista, na capital paulista, a Organização Civil intitulada Todos pela Educação, fundada propositalmente na data simbólica de 07 de setembro de 2009, em São Paulo, em frente do Museu Ipiranga, fazendo clara alusão ao dia da Independência do Brasil, nasce da vontade política e, providencialmente, da contribuição financeira de dois grandes bancos: Itaú e Bradesco. Nasce, assim, em defesa da Educação Pública, a entidade, que, conforme seu Estatuto, prevê direito a

voto nas Assembleias somente aos associados que contribuíram voluntariamente no ano anterior.

Art. 23: A quantidade de votos que caberá a cada associado mantenedor na Assembleia Geral tomará por base suas contribuições financeiras ao *TODOS*, realizadas anterior ao ano da Assembleia.

Parágrafo 1º: Para fins de cálculo dos votos, cada R\$ 100,00 (cem mil reais)) em contribuição financeira ao *TODOS* corresponde a 1 (um) voto na Assembleia Geral, limitado a um total de 20 (vinte). (*TODOS PELA EDUCAÇÃO*, 2019).

Ainda segundo o Estatuto da entidade, a tal organização civil está constituída por três tipos de associado: os Fundadores, os Efetivos e os Mantenedores, assim definidos pelo art. 9º:

I - Associados Fundadores: pessoas físicas que firmaram o registro de presença na Assembleia de constituição do *TODOS*;

II - Associados Efetivos: pessoas físicas que, após a fundação, identificando-se com os princípios e valores do *TODOS*, queiram colaborar com a consecução dos objetivos sociais da entidade;

II - Associados Mantenedores: pessoas físicas ou jurídicas que se comprometem a contribuir financeiramente com o *TODOS*, na forma deste Estatuto Social, aprovadas pelo Conselho de Governança. (*TODOS PELA EDUCAÇÃO*, 2019).

É de se supor que aqueles que, por alguma razão, tiverem que votar até vinte vezes, considerando o total de votos para um associado, deverão desembolsar R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais). Dito isto, cabe sugerir, também, que essa quantia deve ter como origem o associado da categoria Mantenedor, ou seja, as entidades ou pessoas físicas capazes de assegurar, democraticamente, posto que o voto é decisório, nas instâncias da entidade, sobre o controle político das ações, articulações, alianças, apoio e toda a sorte de atuação no cenário político educacional em disputa, tendo a educação pública como alvo definido.

Tendo como objeto central a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, a entidade anuncia, como missão, sua “contribuição para efetivação de todas as crianças e jovens a educação básica de qualidade” (*TODOS PELA EDUCAÇÃO*, 2019, art. 4º).

Ao fazer da educação pública pauta para todo o Brasil (art. 4º, item II), a entidade pretende pautar a educação no rol das prioridades sociais, se colocando como contributiva desse processo, na medida em que estabelece, no mesmo artigo 4º, em seu item I:

I – articular esforços para que todas as crianças e jovens brasileiros tenham condições de acesso, permanência e acesso escolar,

recebendo educação de qualidade. Este grande objetivo foi traduzido em 5 metas:

Meta 1: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;

Meta 2: toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos;

Meta 3: todo aluno com aprendizado adequado à sua série;

Meta 4: todo jovem com Ensino Médio concluído até 19 anos;

Meta 5: investimento em educação ampliado e bem gerido. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Ativamente atuante na agenda da educação em todo o Brasil, a entidade participa de debates sobre a educação em fóruns educacionais de alcance nacional, palestras empresariais, encontros econômicos de diversos setores, sobretudo relacionados aos jovens, sobre o tema do empreendedorismo.

A empresa tem como principal cartão de visita ter participado efetivamente do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, lançado em 2007, publicado em Decreto nº 6.094/2007, num esforço conjunto entre o governo e a sociedade civil, por ocasião do Programa Mais Educação.

5.1.1.2 Instituto de Cidadania Empresarial

O segundo representante da sociedade civil organizada que participa dos programas oficiais idealizados dentro do escopo das secretarias de educação, e em outras instâncias do alto escalão, nas três esferas administrativas: federal, estadual e municipal, é a ONG Instituto em Cidadania Empresarial.

Com sede em São Paulo, na vila Olímpia, também localizada em área nobre da cidade, a entidade tem seu Estatuto registrado em 2010, tendo como fundador Luiz Masagão Ribeiro, um banqueiro e empresário de família influente, juntamente com a bilionária Renata de Camargo Nascimento, herdeira da família Camargo Correa, envolvida nos escândalos de corrupção levantados pela operação Lava-jato.

O Estatuto da entidade, em seu artigo 3º, diz que a instituição objetiva;

i: desenvolver ações sociais;

ii: Proporcionar a troca de conhecimentos e tecnologias entre os setores econômicos;

iii: promover a eficiência e a eficácia das ações sociais desenvolvidas objetivando disseminar práticas sustentáveis e inovadoras de gestão social. (INSTITUTO DE CIDADANIA EMPRESARIAL 2019).

O documento lista, também, suas prioridades de atuação;

- i: desenvolver programas sociais de apoio e assistência a educação/cultura/assistência social e qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos, garantindo a gratuidade ao público usuário destes programas;
- ii: oferecer cursos, treinamentos e estágios e produzir e divulgar publicações especializadas para o desenvolvimento das organizações do “terceiro setor”;
- iii: apoiar, organizar ou participar de seminário, palestras e debates que tratam do fortalecimento do “terceiro setor” em geral;
- iv: divulgar, por todos os meios ao meu alcance, os resultados e aplicabilidade de modelos de gestão social dos programas e ações desenvolvidas pelo Instituto;
- V: empreender, quaisquer outras atividades que julgue relevantes, desde que compatíveis com o que estabelecem todos os artigos anteriores. (INSTITUTO DE CIDADANIA EMPRESARIAL 2019).

O item i chama atenção por sua directividade precisa, ao verificarmos a parceria dessa entidade com os órgãos da administração pública, sobretudo os da Educação.

No caso do PEI, no Estado de São Paulo, o Instituto foi convidado a palestrar aos integrantes juristas da Escola Paulista de Magistratura, para debater o Programa Educação Compromisso de São Paulo, lançado pelo então governador Geraldo Alckmin (PSDB), em 15 de fevereiro de 2011, no qual está incluído o Programa Escola Integral (PEI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da pesquisa, desde o marco inaugural legal das políticas de indução, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, em abril de 2007, com o Programa Mais Educação (PME), até chegarmos ao Programa Ensino Integral (PEI) (2012), engendrado no processo de disputa eleitoral do Estado de São Paulo, em 2010 e idealizado pelo terceiro setor por intermédio das ONGs Todos pela Educação e Instituto de Corresponsabilidade Empresarial (ICE) nos permite agora recuperar alguns elementos dessa investigação documental a fim de tecer uma interpretação acerca de nosso objeto de estudo.

Primeiramente é importante salientar que esta pesquisa se dedicou a investigar a implementação de um Programa da educação que se iniciou em 2012, por ocasião da promessa de campanha do então candidato Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao governo do Estado de São Paulo.

Também convém recuperar que o Programa Escola Integral (PEI) é um produto elaborado e idealizado pela ONG Instituto de Corresponsabilidade Empresarial (ICE) que, oferecido para diversas secretarias de Estado, foi também adotado pelo governo para ser implementado no Estado de São Paulo pela Secretaria da Educação.

Feitas esses apontamentos, afirmamos relevante salientar que o Programa Escola Integral (PEI) ainda está em processo de implementação, o que significa dizer que estas considerações finais são parciais, visto a dinâmica de alterações, atualizações e adequações que o Programa apresenta anualmente.

Todavia, convém reafirmar que, ainda que se trate de uma análise parcial do Programa, faz-se importante destacar pontos relevantes para a análise, com o intuito de acompanhar e de contribuir, do ponto de vista da produção de conhecimento a respeito dessa temática, qual seja, a implementação de programas educacionais como objeto de pesquisa.

Dividimos nossas considerações finais em tópicos, pois essa metodologia nos permite destacar alguns aspectos do conjunto da pesquisa que avaliamos substancialmente relevantes. São eles: a) características do

Neoliberalismo na educação do século XXI presentes nas políticas de indução; b) a Teoria do Capital Humano no PEI; c) aspectos empresariais do Programa Ensino Integral (PEI); e d) Programa Escola Integral (PEI) como reforma educacional silenciosa.

a) Características do Neoliberalismo na Educação do Século XXI presentes nas políticas de indução.

Por intermédio da historiografia da educação, sabe-se que a década de 1990 é um marco histórico em termos de mudança de paradigma no trato das questões educacionais (PERONI, 2003; ANTUNES, 2017, AKKARI, 2011).

A redefinição do papel do Estado com vistas ao enxugamento da máquina pública e o recuo de suas atuações em áreas sociais estratégicas, bem como sua inserção cada vez mais endógena na educação, na forma de terceirizações, por exemplo, são marcas evidentes até os dias atuais (MOREIRA, p. 39, 2009).

A importância da Educação, no processo de coesão nacional, segundo Akkari (2011, p. 122), ocorre justamente pelo fato de ela ser vista como um “instrumento no processo de formação do Estado, como um meio de incentivar e criar uma identidade nacional unificadora”, conforme aponta Boto (1996), citada no primeiro capítulo deste estudo.

Nesse sentido, a racionalidade técnica e empresarial chega a um dos setores mais estratégicos para a edificação de um projeto de sociedade. Por isso, ainda segundo Akkari (2011, p. 12), “as mudanças na Educação são discutidas em diferentes esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros”.

Por essa razão, as políticas educacionais estão relacionadas ao sistema de governo e estes aos conflitos de interesse que compõe as três esferas de governo. A ingerência dos agentes internacionais sobre a educação no contexto da globalização não é novidade na agenda educacional desde a ditadura cívico-militar (PINA, 2011; ARAPIRACA, 1982; ROSSI, 2018).

No entanto, cabe destacar a mudança e a natureza dessas novas exigências. Há exemplos que não são diretamente dirigidos à educação, mas

aos governantes, e, por esta razão, são mais incisivos, como mostra o excerto a seguir.

O documento *Recommendation of the Council of the OECD on Improving the Quality of Government Regulation* (1995), tem servido de base para as reformas e programas educacionais, como guia-mestre para a elaboração de políticas pautando temas e agenda em torno da educação.

RECOMMENDS that Member countries take effective measures to ensure the quality and transparency of government regulations by steps such as:"

- i) examining the quality and performance of administrative and political processes for developing, implementing, evaluating, and revising regulations, using as a guide the principles set out in the Reference Checklist for Regulatory Decision-making contained in the Appendix which is an integral part of this Recommendation;
- ii) developing -- as far as practical and in conformity with legal principles and governing traditions -- administrative and management systems through which principles of good decision-making, such as those set forth in the Appendix hereto, will be reflected in regulatory decisions;
- iii) integrating decision-making principles for efficient, flexible, and transparent regulation into regulatory policy processes at all levels of government;
- iv) paying particular attention to regulatory quality and transparency with respect to regulations that may have impacts on other countries, or affect international trade, investment, or other aspects of international relations. (DEVELOPMENT ASSISTANCE COMMITTEE, 1996).

Essas recomendações expressam a mudança de paradigma a respeito da natureza da influência dos organismos internacionais sobre os governos. Ainda que não se trate diretamente das políticas educacionais propriamente ditas, elas implicam categoricamente sobre a idealização e elaboração das reformas e programas educacionais.

Retomando Akkari (2011), as principais características do neoliberalismo na educação do século XXI estariam associados: i) à globalização; ii) aos novos padrões de influência das organizações internacionais nas políticas educacionais nacionais; à descentralização e à privatização; iv) ao acirramento do sistema dual de ensino (privado *versus* público); v) às obrigações por resultados e por padrões educacionais; e vi) à ideologia.

Reconhecemos no Programa Ensino Integral (PEI) parte desses elementos quando realizamos um exame crítico, conforme exposto na seção 4 deste estudo.

b) A Teoria do Capital Humano⁵⁵ no Programa Ensino Integral (PEI)

A concepção pedagógica do Programa Ensino Integral foi idealizada pelo Instituto Corresponsabilidade Social (ICE), conforme apresentamos na seção 4, e negociado com o governo estadual durante a corrida eleitoral, em 2010, ao governo do estado de São Paulo, do então candidato Geraldo Alckmin, pelo Partido da Social Democracia Brasileira.

À época, como parte de uma mobilização em apoio àquela candidatura, setores empresariais se tornaram signatários do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, o qual priorizava cinco pontos principais, com foco na qualidade da educação paulista.

Frigotto e Ciavatta (2001) explica que o conceito de Capital Humano, largamente utilizado para demonstrar a relação direta entre escola e desenvolvimento é comumente compreendido dentro de dois pontos de vistas:

o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO e CIAVATTA, p. 41, 2001).

Com efeito, o Programa Educação – Compromisso de Todos, o qual o PEI integra, está assentado numa proposta de “valorização do Capital Humano”, conforme anunciado pelo candidato, à época, Geraldo Alckmin, durante a campanha eleitoral.

O apoio que obteve pelo setor do empresariado corrobora esta afirmação na medida em que seus interesses, como setor produtivo, estariam bem representados pela proposta programática do Programa.

⁵⁵ A teoria do capital humano tem origem nas ideias desenvolvidas por economistas como Adam Smith (1776), na obra *A Riqueza das Nações*, e por Alfred Marshall (1920), no livro *Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos*, sendo mais bem estruturada na Escola de Chicago com os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz. Theodore Schultz, renomado professor da Escola de Chicago (1902-1998), foi quem cunhou a expressão e expôs sua teoria, na década de 1960. A nova ideia de capital compreenderia, então, as aptidões e habilidades pessoais, que podem ser características naturais intrínsecas da pessoa ou adquiridas no decorrer do tempo. Isso levaria o indivíduo a auferir vantagens e a tornar-se mais produtivo.

Em resumo, a Teoria do Capital Humano condensa a ideia de que o indivíduo, do ponto de vista da microeconomia, resulta da combinação do trabalho físico com a educação ou o treinamento. Basicamente essa é a formulação que mais sintetiza o conceito.

No entanto, essa associação não ocorre assim de maneira tão imediata. A dinâmica do desenvolvimento técnico-científico, a rapidez transformadora do processo de produção e o conhecimento impelem ao empresariado, de tempos em tempos, trabalhadores adaptáveis aos novos tempos. O capitalismo força a dinâmica de produção que, por sua vez, requer da educação uma escola que responda às demandas dessa produção, a qual não para de mudar, numa velocidade cada vez mais rápida.

Esse é o sentido do desemprego, por exemplo. Assim, a Teoria do Capital Humano responde às demandas do setor empresariado, como podemos reconhecer neste caso do Programa Ensino Integral (PEI), que bate à porta da educação pedindo urgência e respostas que revigorem sua lucratividade por intermédio do aumento da produtividade.

Dessa forma, cabe à escola forjar esse conjunto de força de trabalho futura, numa perspectiva para relações de trabalho mais desregulamentadas, distantes da legislação trabalhista, gerando uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira assinada para a de trabalhadores sem carteira (ANTUNES, 2017).

Ainda segundo esse autor, a reestruturação produtiva, inserida pela lógica do capital empresarial, por meio da flexibilização dos regimes de trabalho e das desregulamentações, subcontratações e terceirizações, procura aumentar sua lucratividade fraturando e fragmentando ainda mais a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2017).

A proposta pedagógica do PEI, que, como vimos, repõe às demandas do empresariado e não às aspirações do conjunto da juventude diversa e heterogênea que compõe os estudantes da rede pública estadual, está forjando um trabalhador futuro para atuar, ainda segundo Antunes (2017), na época da informalização do trabalho, caracterizada pela ampliação dos terceirizados, pela expansão dos assalariados de *call centers*, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial, dos funcionários de

teletrabalhos e do cyberproletariado, o proletariado que trabalha com a informática, moldado pela desrealização e pela vivência da precarização.

Em nome da expansão da jornada escolar, o Programa Ensino Integral (PEI) prepara alunos que, como vimos, encontram-se em condições socioeconômicas favoráveis para um futuro incerto de mercado de trabalho.

O itinerário formativo concebido pelo Programa anuncia um percurso pedagógico que vai ao encontro desse perfil flexível, adaptável e acrítico, formado pelos eixos: a) A Educação Interdimensional; b) A Pedagogia da Presença; c) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e d) O Protagonismo Juvenil, conforme vistos na seção 4.

c) Aspectos empresariais do Programa Ensino Integral (PEI)

De todos os elementos que caracterizam esse programa, nos parece salutar destacar a ideologia⁵⁶. Primeiro por se tratar de uma característica pouco discutida nos estudos sobre Programas ou Reformas Educacionais e, em segundo lugar, porque, a partir deste nosso estudo, pode-se identificar, no PEI, que sua maior arma de persuasão está contida no desenho curricular do Programa, bem como em seus procedimentos pedagógicos pré-estabelecidos, os quais cumprem eficazmente esse papel ideológico, sem falar no aspecto legal, sendo constantemente reeditado por decretos e portarias.

Para Pagés *et al* (1987), há inúmeros elementos da lógica empresarial que atuam de maneira eficiente sobre o psicológico daqueles que estão sob a constante vigilância cotidiana na empresa: a) hierarquia do controle; b) padronização de comportamentos e atitudes; c) autonomia vigiada; d)

⁵⁶ O conceito de ideologia é controverso e complexo. Michel Lowy, em seu livro *Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista* esclarece que o termo foi inaugurado por um filósofo enciclopedista pouco conhecido chamado Destutt de Tracy, que o utilizou pela primeira vez, em seu livro *Eléments d'idéologie*, em 1801. À época, o termo foi empregado por Tracy com intuito de designar um conjunto de ideias como resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza/meio ambiente (LOWY, 2015, p. 18). O autor relata, também, que, em meados de 1840, Marx, ao ler um jornal, encontrou o termo, que já havia sido alterado, fruto de um debate entre os enciclopedistas franceses e Napoleão. O termo passara a designar ideólogos metafísicos especuladores que ignoravam a realidade. Assim, nesse contexto histórico, Marx retoma o conceito de ideologia napoleônico e o reformula, utilizando-o em *A Ideologia Alemã* (1846), com o sentido de uma concepção idealista na qual a realidade é invertida, ou seja, como ilusão. Mais tarde, com o desenvolvimento das ciências e o debate acerca da ideologia dentro do marxismo ocidental, o termo vai ganhando outros contornos (LOWY, p. 19). Para uma análise mais profunda, ver: ZIZEK (1996).

despersonalização do poder; e) autopersuasão; f) objetivação; g) desterritorialização dos sujeitos; e h) individuação.

Nesse aspecto, este estudo pôde identificar, em parte, alguns elementos descritos por esses autores. No item nomeado “Avaliação 360º” destacado na seção 4, pudemos reconhecer, considerando os aspectos destacados por eles, as características empresariais psicossociais introduzidas no cotidiano da escola do tipo PEI.

Conforme Pagés *et al* (1987), a ideologia se impõe sobre os trabalhadores de diversas formas. Para os autores, a empresa passa a ser o educador do homem:

O educador do homem da organização não são tanto as pessoas com as quais ela se relaciona, seus chefes, os formadores da empresa, são a própria organização, suas regras, seus princípios, suas oportunidades, suas ameaças. (PAGÉS *et al*, 1987, p. 36).

O elevado número de publicações de normas, regras, orientações, manuais e legislações corrobora a colocação dos autores acima. Há um elemento significativo atuando sobre o psicológico do profissional da educação submetido ao PEI e que deve ser considerado nas análises acerca do Programa. Nesse sentido, o Programa estaria atuando sobremaneira no psicológico, pois foi idealizado para ser um procedimento empresarial e comporta aspectos procedimentais e metodológicos compatíveis com as das empresas de mercado.

Para esses autores, o sucesso ou eficácia do sistema empresarial sobre o psicológico de seus trabalhadores, no nosso caso, do PEI, “não depende de sua imposição, mas da adesão dos indivíduos afetados por sua aplicação”. (PAGÉS *et al*, 1987, p. 49).

Os níveis de adesão e/ou comprometimento dos trabalhadores, segundo os autores, ocorrem por intermédio de diferentes canais. No entanto, “a passagem da gestão através de ordens para a gestão através de regulamentos e procedimentos é uma característica fundamental das novas formas de poder” (PAGÉS *et al*, 1987, p. 49).

No exame minucioso que este estudo realizou sobre o Programa PEI, pudemos identificar, conforme as palavras dos autores, que “a instância de

controle deve sua eficácia mais ao fato de ter sido instituída como tal, do que às suas intervenções concretas” (PAGÉS *et al*, 1987, p. 49).

d) Programa Escola Integral (PEI) como reforma educacional silenciosa.

O Programa Ensino Integral (PEI), em implementação na rede pública estadual de São Paulo é mais que um programa de expansão de jornada escolar. Ele representa uma mudança profunda dentro do próprio sistema de ensino regular do Estado de São Paulo e contém elementos de uma reforma educacional silenciosa.

Os autores acima afirmar que as políticas de recursos humanos não são apenas procedimentos descritivos de modo de funcionamento da organização, elas são também (ao mesmo tempo) o fundamento de uma produção ideológica: não podemos dissociar os procedimentos, os dispositivos e o discurso desses dispositivos da maneira como funciona, como são vividos pelos indivíduos. Os dispositivos operacionais e a ideologia estão indissoluvelmente ligados: eles têm como função fazer interiorizar certas condutas e, ao mesmo tempo, os princípios que os legitimam.

É por esse conjunto de elementos descritos pelos autores que este estudo pôde identificar, no caso do PEI, que ele não se trata tão somente de uma proposta pedagógica para expansão da jornada escolar, como está sendo implementada na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo.

Não por acaso, a entrevista é o principal mecanismo utilizado para a verificação dos perfis dos professores, diretores e coordenadores para atuarem nas escolas do tipo PEI. Dessa maneira, são apresentados ao candidato a organização, o funcionamento, os valores, a missão, as metas, os objetivos, as finalidades e as intenções mediante as quais, a partir desse momento, havendo concordância entre ambas as partes, diga-se, havendo encontro ideológico entre elas naquele momento, admite-se.

A *desterritorialização* aliada à *despersonalização* são dois ingredientes necessários no processo de ideologização neoliberal integrante no Programa Ensino Integral (PEI). Segundo Pagés *et al* (1987, p. 119), a desterritorialização é o conjunto dos mecanismos que consistem em separar o indivíduo de suas origens sociais e culturais, em destituí-lo de sua história pessoal, para

reescrevê-la no código da organização, em desenraizá-lo de sua terra originária para melhor enraizá-lo.

Nesse quesito, a *desterritorialização* à qual os autores se referem, se colcoa, para nós, no sentido de o Programa deslocar o professor de seu terreno pedagógico, destituí-lo de suas especificidades do saber escolar e inseri-lo numa lógica de conteúdos e procedimentos estranhos ao seu fazer pedagógico. Além disso, esse Programa também, talvez, estaria impelindo a *desterritorialização* da escola, na medida em que retira da unidade escolar sua identidade, ou quiça, seu modo de ser, como instituição escolar.

Aliado a isso, a *despersonalização* do professor em seu fazer pedagógico, a personalidade pedagógica corporificada por meio de sua formação específica, a qual se reveste no exercício de seu ofício, lhe é, igualmente, retirada pelo Programa (PEI), restando-lhe tão apenas uma imagem desfigurada de professor⁵⁷, reduzida à aplicação de procedimentos e à verificação de funcionalidades previstas pelo programa.

É possível identificar, em cada período histórico, sua correspondência com os princípios, fins e objetivos da educação. Vimos este aspecto quando da análise do período da Revolução Francesa a respeito da constituição do sujeito pela via da escolarização.

Também pudemos verificar, no período do fim do Império e começo da República, no Brasil, o lugar da educação, por intermédio do movimento educacional que mobilizou intelectuais, políticos e instituições em torno de um projeto que, pelo que vimos, foi alavancado pelos liberais à época.

Além disso, recuperamos algumas experiências educacionais. Tanto o movimento dos integralistas em sua proposta de Educação Integral, em meados dos anos 1930, quanto com Anísio Teixeira, na cidade de Salvador, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, e em Brasília, em 1960, também com os anarquistas e, por fim, a experiência dos Ginásios Vocacionais. Assim, foi possível articular tais propostas educacionais com as demandas político-sociais daquele momento.

⁵⁷ Fazemos aqui uma alusão a obra de Miguel Arroyo: *Imagens Quebradas*. Ed. Vozes, 2014. O autor discorre sobre as mudanças de fundo que vem ocorrendo no ofício do professor discutindo a visão que a sociedade construiu ao longo da história sobre o professor e, também sobre a imagem que o próprio professor faz de si.

Cabe ressaltar que nosso entendimento enquanto política pública resulta do processo de constituição de um conjunto de orientações legais articuladas entre o Executivo e as unidades executoras, quer sejam secretarias da educação, por exemplo, a fim de organizar o funcionamento de uma dada política educacional instituída.

Mais recentemente, as estratégias de educação integral, implementadas pelas redes públicas de ensino, vêm sendo induzidas por diversas políticas do governo federal. O Plano Nacional de Educação (2014–2024), de forma mais clara e incisiva, estabelece, em sua meta seis, o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014c).

A Portaria Interministerial nº 17, de 14 de Abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, cuja finalidade é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar, resultou no aumento da jornada escolar. Não podemos deixar de destacar que o mesmo documento, quando põe em relevo a proteção social, também objetiva, para além das questões relacionadas diretamente ao ensino e à aprendizagem próprias da vivência escolar, garantir melhorias sociais com o programa.

Em resumo, o Programa Mais Educação induz estratégias de educação integral com vistas a duas frentes complementares: a primeira relacionada à aprendizagem propriamente dita e a seus aspectos pedagógicos, e a segunda diretamente relacionada às questões de vulnerabilidade social.

A Focalização das políticas educacionais, a partir do século XXI se traduz no refinamento das proposições, bem como na elaboração e direcionamento das ações do Estado em termos educacionais, daí sua denominação em Políticas Indutoras.

Todavia, como vimos, as políticas de indução para estratégias de Educação Integral, de nosso entendimento, tratam-se de um aprofundamento das políticas de focalização, inauguradas na década de 1990.

No século XX, com o acirramento da crise no capitalismo, o neoliberalismo na educação, que se caracterizou, dentre outros fatores, pela desregulamentação e alargamento da fronteira entre o público e o privado em atividades fins na educação e, ao mesmo tempo, pela privatização, terceirização e novos arranjos político-educacionais, chamados parceiros da educação, se capilariza ainda mais num movimento vertical do capital privado, num imbricamento para dentro da esfera pública.

O Programa Escola Integral (PEI) (2011) estabelece como objetivos propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios.

Assim, observamos, nessa estratégia, que a preocupação com a questão de vulnerabilidade social e/ou com a proteção e assistência social não aparece, ficando direcionada prioritariamente à questão da formação humana em ambiente escolar, objetivando a organização e o funcionamento do programa com vistas à execução dos procedimentos previstos.

Os interesses empresariais garantidos no Programa, resultantes do processo de apoio ao governo do Estado, foram observados quando analisados com base na Teoria do Capital Humano.

Ainda em seus princípios, o Programa ressalta sua preocupação com a democracia, em sua relação com a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável. No entanto, o Programa atende, prioritariamente, alunos em situação favorável socialmente.

Também podemos analisar o Programa na perspectiva de uma reforma educacional de novo tipo em andamento. Podemos citar, como principais características: a excessiva publicação de decretos para regulamentação; a inexistência de debate e discussões para apreciação dos conteúdos do Programa nos diferentes espaços, como sindicatos, colegiados, representantes

dos profissionais da educação, universidades, etc; a instituição de nova legislação regulatória; a existência de ampla documentação para orientação de aplicação dos procedimentos novos; e, principalmente, a instituição de nova organização escolar e de pessoal na estrutura da secretaria da educação do Estado.

Esse programa, ao alterar a legislação vigente para que seu funcionamento possa coexistir junto às formas de organização postas pela rede de ensino, caracteriza reforma, e não apenas um programa.

Como desdobramentos desse aspecto, o qual estamos identificando como reforma regional educacional de novo tipo, destacamos três fenômenos que merecem especial atenção, os quais nos parecem de maior relevância: a *desterritorialização* do professor e da escola; a *despersonificação* do professor; e a *produção da desigualdade* no interior da rede pública de ensino.

Assim, essa poderia ser nomeada como uma reforma educacional regional de novo tipo, pois, como reforma, ela altera a *forma* e o *conteúdo* do ensino na escola pública paulista: reorganiza tempos e espaços e promove redefinição do funcionamento da escola, introduz novas etapas no processo de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que reestrutura a carreira do magistério público paulista.

Estamos assistindo, há 9 anos, o Estado de São Paulo reformar sua rede de ensino, silenciando aqueles que não concordam e cooptando com aumento de salário e ideologia meritocrática os demais, sob ameaça e pressão institucionalizadas pela avaliação do programa.

Merece investigação o aspecto acima mencionado, dado seu impacto na escola pública paulista, conforme apontado por este estudo, que sugere relevância para as pesquisas futuras que se debrucem sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. **A descentralização das políticas sociais no Estado de São Paulo: 1986-94** São Paulo: FAPESP: Fundap: IPEA. 1988.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

ANTUNES, Ricardo **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Ed. Cortez, 1982.

AZEVEDO, Rodrigo. Escolas parque: por que o modelo pensado por Anísio Teixeira não deu certo *In*: GAZETA DO POVO, **Educação**. Curitiba: Gazeta do Povo. 15 jan. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-parque-por-que-o-modelo-pensado-por-anisio-teixeira-nao-deu-certo-bf2rpd9rvhgsv2nlx6w40its/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BARROSO, João O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 725-751, 2005.

BASSI, Marcos Edgar. Os recursos financeiros aplicados na Educação Básica da Rede de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo: subsídios para a construção de um Plano de Educação. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/35799>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1974.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

BRANDÃO, Hugo P.; GUIMARÃES, Tomás A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, 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. Brasília: Presidência da República Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto nº 5.490, de 14 de julho de 2005**.—Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude - CNJ, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5490.htm. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.683impressao.htm. Acesso em 7 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm. Acesso em 17 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao

art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2006a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

BRASIL. 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, 25 jun. 2014c.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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 art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. **Diário Oficial da União, Brasília**, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 33, 29 dez. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, MEC/ CNE, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 7, de 12 de abril de 2012**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília: MEC: FNDE, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3517-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica: versão preliminar. Brasília: Inep: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_dow

[nload/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf](#). Acesso em 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portaria Interministerial nº 1721, de 7 de novembro de 2011. Retificação da Portaria Interministerial MEC/MF nº 477, de 28 de abril de 2011 e operacionalização do FUNDEB no exercício de 2011. Brasília: MEC: FNDE, 2011b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3599-portaria-interministerial-n%C2%BA-1721-de-7-de-novembro-de-2011>. Acesso em 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. [2019b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Educação Integral no exercício 2011**. Brasília: MEC, SEB, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Programa mais educação**: passo a passo. Brasília: MEC: Secad, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília : MEC: Secad, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Programa Mais Educação** : gestão intersetorial no território. Brasília: MEC: Secad, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em 10 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC: Secad, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em 15 jan. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista: Edusf. 1998

CASTRO, Adriana. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília : Ipea, 2009.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Educação e integralismo**: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira – AIB (1932–1937). 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CHAHIN, Samira Bueno. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 14., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: IAU-USP, 2016. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wpcontent/uploads/pdfs/11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Memória e história da inovação educacional no Brasil**: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Campinas, Campinas, SP: 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005.

CONDORCET. Marie Jean Antoine Nicolás. **Cinco Memórias sobre a Instrução Pública**. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 1- 411, dez./2007.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: EDUFU, 2014.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**. São Paulo: Cortez: Oboré, 1987.

DEVELOPMENT ASSISTANCE COMMITTEE. **Shaping the 21st Century**: The Contribution of Development Co-operation. Paris: OECD, 1996. Disponível em: <https://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 3, v. 26, n. 92. p. 1115-1139, jan. 2005.

DIDEROT, Denis. **Textos escolhidos**. São Paulo: Ed. Abril, 1985. (Col. Os pensadores).

DOTTA, Renato Alencar. **Elementos Verdes**: Os Integralistas Brasileiros Investigados pelo DOPS (1938-1981). 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique; ZIBAS, Dagmar M. L. (org.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

DRAIBE, M. Sônia; RIESCO, Manuel Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina: um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai./ago. 2011, p. 220-254.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Brasília: INEP, [1969]. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001840.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Círculo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.10-24, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2015.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA. São Luís: Fundação Sousândrade, 2021. Disponível em: <http://www.fsadu.org.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – SEADE. **Espaços e Dimensões da Pobreza nos Municípios do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEADE, 2004. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/projetos/ipvs/pdf/oipvs.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

QUIRINO Arizia Emanuela Pereira *et al.* **A geografia do ensino integral em São Paulo**. In: Atlas da rede estadual de educação de São Paulo. Curitiba: CRV; 2018.

GIROTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de; GRATON, Bruna Bardi. Geografia, Política Educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino integral do Estado de São Paulo. (2012-2018). **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2758>. Acesso em: 20 maio 2020.

GUILARDUCCI, Raphael Mota; COELHO, Lígia Martha; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento Políticas federais de educação em tempo integral: o golpe na formação? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 99-120, maio/ago. 2018.

GUILARDUCCI, Raphael. Educação Integral: concepções de formação humana em disputa. **Políticas públicas na educação brasileira**: avanços, limites e contradições. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. p. 78-90.

GUILARDUCCI, Raphael. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como “Ideologia”**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

INSTITUTO DE CIDADANIA EMPRESARIAL. **Estatuto social**. São Paulo: ICE, 2019. Disponível em: <http://ice.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Estatuto-ICE-Dez2019.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Tecnologia de Gestão Educacional**: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização. Recife: ICE, 2015. Disponível em:

<https://www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/kcfinder/upload/files/arquivos/processo-seletivo/8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ongs do serviço invisível à profissão impossível**. 1993. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LOWY, Michel. **Ideologia e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bessanezi *et. al.* **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 111-153.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico: do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, Lisboa, v. 11, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694/2895>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MAGALHÃES, Justino. A leitura da historiografia clássica para a história da educação. **Revista de História**, João Pessoa, v. 22, p. 201-205, jan./jun. 2010.

MAGALHÃES, Justino. Estudos das organizações educativas: novas perspectivas. *In*: Alvez, Luis Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (org.). **História da Educação**: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014). Porto: CITCEM, 2015.

MAGALHÃES, Justino. Intelectuais e história da educação em Portugal e Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.15, n.1, p. 299-322, jan./abr. 2016.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1975. v. 1.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MIMESSE, Eliane. O ensino de História nos anos da ditadura militar. **Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED)**, Cáceres, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3644>, Aceso em: 10 nov. 2020.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. **Educação anarquista:** contribuições para a escola e uma educação autêntica. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 17, n.4, p. 1078–1095, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651241>. Acesso em: 26 set. 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MOREIRA, Evaldo de Assis. **Políticas públicas para a educação básica de jovens e adultos na Região Metropolitana de São Paulo – RMSP:** o caso do Projovem (2005-2007). 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

MOTA, Carlos Guilherme. **Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

MOTTA, Luana Dias. **Fazer Estado, produzir ordem:** sobre projetos e práticas na gestão do conflito urbano em favelas cariocas. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 22 nov. 2018.

NACIONES UNIDAS. Comisión Económica para América Latina y El Caribe. **Focalización y Pobreza**. Santiago de Chile, 1995. (Cuadernos de la CEPAL). Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/27965>. Acesso em: 04 jun. 2019.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAKAMURA, Maria Elisa Furquim Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais:** algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_A_RQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIICONTRONACIONALDEHISTORIA_ORAL_2016.pdf.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. Educação Popular e Juventudes em periferias urbanas: a escolarização dos jovens na linha de fogo. In: TAVARES, Maria Treza Goudard, ALVARENGA, Marcia Soares. SILVA, Catia Antonia da. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores:** os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo. 1ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do séc. XIX e início do séc. XX). **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012.

OLIVEIRA, Romualdo. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./ fev./ mar./ abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1983.

PALHARES, Lenir. **Educação integral para o homem Integral**: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 24, 29 dez. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Ed. Xamã, 1995.

PELA reposição integral das perdas salariais. **Jornal da Apeoesp**, São Paulo, n. 293, p. 5, maio 2012. Reajuste salarial. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/jornal-da-apoesp/jornal-da-apoesp-n-293-maio-de-2012/>. Acesso em 24 set. 2019.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Ed. Xamã, 2003.

RIBEIRO, Jair. Conheça o PEI: o modelo de ensino dos sonhos de Jair Ribeiro. In: REVISTA TRIP. **Trip transformadores**. São Paulo: Trip Editora, 2016.

Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/conheca-o-programa-de-ensino-integral-a-escola-dos-sonhos-de-jair-ribeiro>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ROCHA, Milena Marinho (coord.) **Conjunto Escola Parque**. Salvador: IPAC, 2014. (Cadernos do IPAC, 8).

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000–2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. Formação de educadores para o Terceiro Setor. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 79-95, 2006. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1453/109>. Acesso em: 23 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – Alesp. **IPVS versão 2010**: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. São Paulo: Instituto do Legislativo Paulista: Alesp: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE: Governo do Estado de São Paulo, [2021f]. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 17 nov. 2021

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 1985. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em 2 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.164**, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2012b.

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 30 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – Alesp. Pesquisa nas Atas das Comissões. *In*: SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissões. São Paul: Alesp, [2021d]. Resultados de busca por “Educação Integral”. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/pesquisa-em-atas-de-comissoes/?inicio=0&fim=20&texto=educacao%2520integral&data=++&idComissao=&idLegislatura=>. Acesso em: 15. Set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de S.Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Executivo, p. 14, 03 dez. 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Executivo, p. 3, 16 jul. 2013a.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Executivo, p. 1, 09 jul. 2016a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Gestão em foco (MMR)**. São Paulo: Seduc, [2021a]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Governador anuncia programa de ações e convida a sociedade para compromisso pela educação**. São Paulo: SEESP, 2011c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Informações Básicas**: Programa Ensino Integral: escola de tempo integral. São Paulo: Seduc, 2014f. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Mapa Diretoria**. [2019a]. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas_pesquisa.asp. Acesso em: 22 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Materiais PEI: Caderno do Gestor. *In*: SÃO PAULO [Estado]. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; União de Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo – Undime. **Currículo paulista**: materiais de apoio. São Paulo: Seduc, [2021e] Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 26 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral**: escola de ensino integral. Seduc, 2014g. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf>. Acesso em 26 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Portal do Governo**. São Paulo: Seduc, [2021b]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Procedimento passo a passo**: guia de aprendizagem : Programa Ensino Integral. São Paulo: Seduc, out. 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/05/ppp_guia-aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 44**, de 10 de setembro de 2019. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: SEDUC, 2019c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=12/08/2021%2023:23:21. Acesso em: 5 jul. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 49**, de 19 de julho de 2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2013b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>. Acesso em 5 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 52**, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2014b. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=13/08/2021%2017:18:29. Acesso em: 10 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. São Paulo: Seduc, 2014d. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=14/08/2021%2016:28:07. Acesso em: 17 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo: Executivo**, Seção I, p. 20, 10 dez. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Infográfico mostrando os cinco pilares na qualidade da educação paulista**. [2019b]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Setorização 2019**. [2019c]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/10/setorizacao-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial de Recursos Humanos**: Programa Ensino Integral: Escola de tempo integral. São Paulo: Seduc, 2014e. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso em 13 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão. Orçamento. In: São Paulo (Estado). Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão. **SPG Info Central de Informações**. São Paulo: SPG, [2021c]. Disponível em: http://www.orcamento.planejamento.sp.gov.br/orcamento_historico. Acesso em: 12 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado – TCE. Diretoria de Contas do Governador. **Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino**. São Paulo: TCE, 2016. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/porta/educacao_tempo_integral.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

SÃO PAULO (Município). 100ª sessão ordinária, de 05 de fevereiro de 2014. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**: ano 59, n. 35, p. 99, 20 fev. 2014a. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.leg.br/static/atas_anais_cmsp/anadig/Sessoes/Ordinarias/100SO16.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

SÃO PAULO (Município). Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 06 de abril de 1990. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**: p. 1, 18 abr. 1990.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social – SADS. **Município de São Paulo**: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. São Paulo: SADS, [201-]. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/o3_1400688004.pdf. Acesso e

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHIMONEK, Maria Pereira Elisângela. **Programas governamentais para educação em tempo integral no Brasil e Portugal**: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, Teresinha Moraes. **Educação Integral no Estado de São Paulo**: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012–2016). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Gustavo José Albino. **Educação integral**: percursos e ideias sobre formação humana. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Washington José de; SERAFIM, Lia Sales. **Representações Sociais do Papel de Gestores de Organizações Não-Governamentais**. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32., 2008, Rio de Janeiro. [Anais...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. p. 1-14.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

SYDOW, Bernhard. **Currículo Integrado do PROEJA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8 ed. São Paulo, Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto social consolidado**. São Paulo: Todos pela Educação, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/436.pdf?309763971#:~:text=%2F03%2F1999.-,Art.,convic%C3%A7%C3%B5es%20pol%C3%ADticas%20e%20condi%C3%A7%C3%A3o%20social>. Acesso em: 2 fev. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. Educação e política: a proposta integralista. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 3, n. 8, p. 95-108, jan. 1981.

TRINTADE, Héliogio. **Integralismo**: O Fascismo Brasileiro na Década de 30. São Paulo: Ed. Difel. 1974.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 30, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95410>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, abr/jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315814012>. Acesso em: 01 dez. 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 137-157, jan./mar. 2011.

WINKLER, R. Donald; GERSHBERG Ian Alec. Os Efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. **PREALC – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. [s. l.], nº 17, nov./2000, p. 5-15. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Portuguese7.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque*: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

XAVIER, CLEBER CARDOSO: **Escolas parque de Brasília**: uso do laboratório de informática pelos professores de arte. 2013. Dissertação. (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

XAVIER, CLEBER CARDOSO. Identidade e história da escola parque 313/314 sul de Brasília. **Tramas para reencantar o mundo**, Rio de Janeiro, nº 1, 2015.

ZIZEK, Slavoj. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto. 1996.