



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA VIEIRA JORDÃO

**O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E OS LIMITES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

**SANTARÉM-PA
2020**

JULIANA VIEIRA JORDÃO

**O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E OS LIMITES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. André Dionei Fonseca

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

**SANTARÉM-PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Jordao, Juliana Vieira.

O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital / Juliana Vieira Jordao.

- Santarém, 2021.

109f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: André Dionei Fonseca.

Coorientador: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

1. Crise Estrutural do Capital. 2. Educação Integral. 3. Reformismo. 4. Programa Mais Educação. 5. Programa Novo Mais Educação. I. Fonseca, André Dionei. II. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. III. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.981



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 66

Aos nove dias do mês de junho do ano de 2021, às 15:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. André Dionei Fonseca (orientador e presidente), Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (membro externo) e Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (membro interno) a fim de argüirem a mestranda Juliana Vieira Jordão, com a dissertação intitulada "O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital". Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações, foi considerada: **Aprovada**

Dra. MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO, UFMA

Examinadora Externa à Instituição

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA

Examinador Interno

Dr. ANDRÉ DIONEI FONSECA, UFOPA

Presidente

JULIANA VIEIRA JORDAO

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 66

Autor: JULIANA VIEIRA JORDAO
Título: O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital

Banca examinadora:

Prof. MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO	Examinadora Externa à Instituição	_____
Prof. ANSELMO ALENCAR COLARES	Examinador Interno	_____
Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA	Presidente	_____

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS: Mudança de título da 4ª seção. Retirada da citação das considerações finais

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. Dr. ANDRÉ DIONEY FONSECA

Orientador(a)

JULIANA VIEIRA JORDÃO

**O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E OS LIMITES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de Mestre em
Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará.

Conceito: APROVADA
Data de Aprovação 09/06/2021

Prof. Dr. André Dionei Fonseca
Orientador – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Coorientadora – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A todos que, de alguma forma, lutam contra a desigualdade e a miséria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Oneide e Frederico, minha inspiração diária, dois guerreiros incansáveis, que, diante das adversidades da vida, batalharam muito para criar e educar seus três filhos. Agradeço pelo pão na mesa que nunca nos faltou, por todos os ensinamentos dados e pela insistência em nos manter na escola com a esperança de um futuro melhor para nossa família.

À minha avó Raimunda Alzira, *in memoriam*, que contribuiu diretamente para a formação de meu caráter, que me ensinou a ser uma mulher forte, corajosa e independente.

À minha querida irmã Fabiana, que, mesmo sendo a mulher mais sensível que conheço, também é possuidora de uma força gigantesca, agradeço por estar sempre presente, por se importar com cada detalhe e pela sua admiração.

Ao meu irmão Frederico, um jovem acadêmico curioso, que me faz ter a certeza de que fiz a escolha certa de minha profissão a cada vez que me pede auxílio com seus trabalhos acadêmicos.

À minha primeira grande referência profissional, minha prima Jucineide Vieira. Mulher, mãe, pedagoga, trabalhadora, concurseira, uma eterna e incansável estudante, agradeço pelas oportunidades, pelos ensinamentos e, sobretudo, por me mostrar os caminhos que a educação poderia me oferecer.

Aos meus queridos mestres e colegas de trabalho Edson Almeida, Fádya Moura e Maria Eduarda Chaibe, agradeço pelo apoio e incentivo quando me achei incapaz de encarar um mestrado e por não terem medido esforços para me ajudar no processo de seleção.

À minha primeira orientadora, a professora Lília Colares, que, por motivos acadêmicos, passou a ser minha coorientadora, o que em nada diminui sua importância e contribuição para esta pesquisa. Agradeço pela paciência, dedicação e preocupação ao longo desses dois anos de mestrado.

Ao meu orientador, o professor André Dionei Fonseca, por ter aceitado esse desafio e por proporcionar todas as condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também pelos ensinamentos na disciplina “Estado e política educacional”, que não só contribuíram para a pesquisa em si, mas que ampliaram e consolidaram minha visão de mundo. E não poderia deixar de agradecer pela paciência, pela parceria, pela dedicação, pelas críticas, pelos puxões de orelha e, sobretudo, pela amizade construída

durante esse período. Além do privilégio da orientação, tive também o privilégio de ganhar um amigo para o resto da vida. Meu eterno agradecimento!

Ao professor Anselmo Colares e à professora Maria José Cardozo, por aceitarem participar da banca examinadora desta pesquisa, pela paciência e pelas contribuições desde a qualificação até a fase final.

Aos colegas de turma, em especial à Ingrid Coelho, pela honra de sua amizade no mestrado e agora para a vida.

Aos professores do PPGE, em especial ao professor Luís Percival Leme Britto, pelas maravilhosas aulas de metodologia nas terças-feiras chuvosas.

Aos demais amigos, por compreenderem minha ausência em razão dos estudos do mestrado.

Aos colegas de trabalho, que precisaram trabalhar com mais intensidade para compensar minha ausência em função de meu afastamento para cursar o mestrado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que eu conseguisse chegar ao final desse ciclo. Meus mais sinceros agradecimentos.

“Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda de espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial.” (MARX, 2011, p. 25-26)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o Programa Mais Educação e sua reformulação, o Programa Novo Mais Educação, bem como os limites das reformas educacionais no interior do ordenamento sociometabólico do capital e da atual crise estrutural, a partir da perspectiva de István Mészáros. Por meio de uma abordagem fundamentada na teoria marxista sobre o Estado, realizamos uma investigação de caráter bibliográfico, na qual retomamos o panorama dos vínculos entre a figura do Estado e o modo de produção capitalista. Essa fundamentação nos permitiu uma visão da trajetória da educação integral no Brasil, bem como do reformismo no campo educacional, o que levou à constatação de que, nas últimas décadas, a lógica do neoliberalismo, que nada mais é do que uma ordem econômica e social inerente à crise estrutural do capital, acabou sendo preponderante no bojo das políticas públicas voltadas à educação integral. Nessa perspectiva, demonstramos que o Programa Mais Educação foi criado e implementado em um momento de relativização do neoliberalismo no Brasil, no decurso dos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Nesse sentido, destacamos o fato de que essa política inicial de educação integral, a despeito de muitas limitações, tinha elementos para seu aperfeiçoamento, o que não veio a ocorrer em razão da descontinuidade da proposta original pelo governo ultraneoliberal de Michel Temer, com a criação do Programa Novo Mais Educação, que se voltou para as necessidades do mercado de trabalho. Essa transição prova que os reformismos apresentam sérias limitações para o campo da educação, pois todo sistema educacional intracapital tem suas limitações, uma vez que reflete a sociedade de classe e a desigualdade. Por isso a necessidade de pensarmos em uma educação para além do capital.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Educação Integral. Reformismo. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the *Mais Educação* Program and its reformulation, the *Novo Mais Educação* Program, as well as the limits of educational reforms within the sociometabolic capital ordering and the current structural crisis from István Mészáros' perspective. Based on the Marxist theory of the State, a bibliographic investigation was carried, where the panorama of the links between the figure of the State and the capitalist mode of production were summarized. This foundation allowed us to substantiate the integral education trajectory in Brazil, as well as reformism in the educational field, which led to the realization that, in recent decades, the neoliberalism logic, which is nothing more than an economic and social order inherent to the structural capital crisis, is predominant in the core of public policies aimed at integral education. Under this perspective, we demonstrate that the *Mais Educação* Program was created and implemented at a time of neoliberalism relativization in Brazil, during the PT governments of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff. In this context, we highlight the fact that this initial integral education policy, despite many limitations, contains elements for improvement, which did not occur due to the discontinuity of the original proposal by Michel Temer's ultraneoliberal government, with the creation the *Novo Mais Educação* Program, which focused on the needs of the labor market. This transition proves that reformisms display serious limitations for the education field, since every intracapital educational system has limitations, since this type of system reflects class society and inequality, making the need to ponder education beyond capital clear.

Keywords: Structural Capital Crisis. Comprehensive Education. Reformism. *Mais Educação* Program. *Novo Mais Educação* Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo da pesquisa	14
1.2 Justificativa	15
1.3 Percorso metodológico	15
1.3.1 A Teoria.....	17
1.3.2 O Método.....	23
1.4 Estrutura da pesquisa	30
2 CRISE DO CAPITAL E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	32
2.1 O projeto neoliberal para a educação	37
2.2 A mercantilização da educação	44
2.3 As reformas educacionais <i>para além do capital</i>	53
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA	58
4 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	70
4.1 O Programa Mais Educação	74
4.2 O Programa Novo Mais Educação	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

O ideário da educação integral vem sendo sistematicamente trabalhado no Brasil a partir do aumento da jornada escolar, que foi instituído no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)¹ em seu art. 34, que prevê: “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). Esse foi o primeiro passo legalmente dado a fim de definir os rumos que a educação integral deveria percorrer no Brasil, embora, implicitamente, já houvesse a previsão dessa modalidade de ensino na Constituição Federal de 1988, momento em que a educação passou a ser um direito social voltado à garantia do “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1988).

O conceito de educação integral e suas discussões são amplos e percorrem desde o tempo escolar até os inúmeros aspectos de formação do ser humano. Moll aponta que tais discussões tiveram início no século XX em razão de dois principais marcos da educação integral no Brasil: “as Escolas-Parques/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990” (MOLL, 2012, p. 129).

As discussões, os estudos e, inclusive, as próprias experiências relacionadas com a educação integral foram determinantes para a aprovação de uma política indutora de educação integral por meio de programas, entre eles o Programa Mais Educação (PME), desde 2016 reformulado e denominado Programa Novo Mais Educação (PNME).

É diante desse contexto reformista, no qual o PNME está inserido, que abrimos a discussão para as reformas e as rupturas que as políticas públicas educacionais atravessam ao longo de sua história. O caráter e a natureza desses processos não são muito questionados, tampouco relacionados com nosso modo de produção, que, simultaneamente, também é marcado por mudanças, rupturas e uma grave crise estrutural.

A crise estrutural do capital, de acordo com o filósofo István Mészáros em seu livro *A crise estrutural do capital* (2011), consiste na compreensão de que o capital superou o conflito somente entre aqueles que se fixaram como seus componentes básicos (econômico/financeiro). A crise estrutural enfrentada atualmente engloba um conjunto de elementos que dominam todas as dimensões da vida humana, sendo a educação uma dessas dimensões.

¹ Em 1932, a temática envolvendo o aumento da jornada escolar e a educação integral já se fazia presente na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse contexto de crise, urge o restabelecimento da hegemonia do capital. E o neoliberalismo garante as condições necessárias para reestruturar e reestabelecer essa hegemonia. Tal processo não se limita a uma mera criação de uma nova ordem econômica ou política. Ele age como uma racionalidade que subjetivamente molda a forma de nossa própria existência (DARDOT; LAVAL, 2016).

Por essas razões, Frigotto (2010) afirma que o entendimento dos dilemas e dos impasses educacionais somente será possível se compreendermos a educação no escopo mais amplo da crise do capitalismo, uma vez que o neoliberalismo se põe (entre suas inúmeras faces) como alternativa educativa — a partir do momento em que impõe a atomização e a fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar — à crise do capital.

O pseudodiscurso de redução da pobreza proferido nos documentos oficiais de políticas públicas educacionais de caráter neoliberal consiste em garantir, de maneira fácil, a força de trabalho para o mercado, posto que o restabelecimento da hegemonia do capital tem como objetivo sua recomposição econômica, ou seja, a reorganização de suas taxas de lucratividade (GENTILI, 2010). Portanto, elementos como desemprego, precarização dos trabalhos existentes, dilemas socioambientais, desigualdade galopante, crescente e irrefreável são pontos que denunciam a ascensão do neoliberalismo, informando-nos, assim, uma crise estrutural (mundial) do capital.

Em face do exposto, esta pesquisa aborda a temática sobre o limite do reformismo das políticas educacionais no contexto de crise estrutural do capital, tendo como foco a transição de dois programas implementados no Brasil como política de educação integral, a saber: o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que estava sendo implementado há quase uma década e era considerado o principal indutor de educação integral no Brasil, e o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pelo governo Michel Temer, considerado uma reformulação do PME.

Vale frisar que a análise da reforma dos programas em questão está inserida no contexto de transição de dois governos muito distintos em suas visões políticas,² o que teve como consequência fortes mudanças no modo como o Estado vinha respondendo a diversas demandas históricas, entre elas a educação integral. Essa transição nos mostra a dimensão cínica das propostas das políticas de característica neoliberal, pois diversas políticas públicas

² O PME, embora criado durante o governo Lula da Silva, teve sua integral continuidade no mandato de sua sucessora, Dilma Rousseff, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). A reformulação ocorreu após a entrada de Michel Temer, que, apesar de ser vice-presidente de Dilma, era filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

que vinham sendo estruturadas no decorrer de uma década foram simplesmente desfiguradas, quando não terminantemente descontinuadas.

Portanto, o PNME e o PME serão aqui analisados com o rigor e a importância que lhes cabe, à luz da teoria mézsárianana de crise estrutural do capital e dos limites de toda forma interna conjuntural de administração do sistema, destacando as limitações dessas políticas remediadoras em relação à base socioeconômica do capital.

A educação é um elemento fundamental, que engendra o desenvolvimento humanístico do ser e que pode contribuir de maneira significativa para uma transformação emancipatória de nossa sociedade. Dentre as várias concepções de educação, destaca-se, em Mészáros (2008), a *paracelsiana*, segundo a qual a aprendizagem é nossa própria vida e termina somente com a morte. A tradução dessa concepção, em termos de integralidade, dar-se-á mediante a compreensão de que a educação é um fenômeno em processo, que nos fornece contínua aprendizagem durante todos os momentos de nossa vida e em diferentes aspectos, mesmo que muitas vezes de forma involuntária, permitindo, assim, o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano. Todavia, Mészáros alerta:

Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa (praticamente tudo) é decidida para o bem e para o mal — não apenas para nós próprios como indivíduos, mas simultaneamente também para a humanidade —, em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar “sem aprender”. Isso porque “a aprendizagem é a própria vida”. E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e “paracelsiano” do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

No campo das políticas públicas educacionais, é comum que se defenda este tipo de ideia: maximizar o melhor. O grande problema que compromete todo esse processo de educação é que o melhor não diz respeito à conscientização dessa forma de aprendizagem, conforme propõe Paracelso. As reformas estão inclinadas aos interesses neoliberais, que fazem da educação estratégia para maximizar e melhorar o modo de produção.

Por isso, buscamos ir além de uma simples discussão sobre a análise comparativa desses dois programas (PNME e PME), uma vez que ambos expressam e sintetizam uma visão de educação integral, que é uma dimensão que não pode ser negligenciada no plano das políticas educacionais, tampouco esquecida, por ser um elemento fundamental para quem defende a educação por uma perspectiva crítica emancipatória.

É nesse sentido que investimos em transcender, no intuito de mostrar o quanto as políticas neoliberais são limitadas, sobretudo em razão da máxima primazia no atendimento

das demandas do mercado de trabalho, sobrepondo-se ao pensamento crítico e ao desenvolvimento dos vários aspectos da formação humana, aspectos esses que deveriam ser fundamentais na elaboração das políticas educacionais. Além do mais, a abordagem da transição do PME para o PNME nessa limitada agenda de reforma neoliberal revela-se como uma manifestação prática da crise estrutural do capital, em que a educação, servindo aos interesses do mercado, torna-se um elemento estratégico de desenvolvimento econômico.

O PNME é considerado novo em relação a seu tempo de implantação, no entanto já está sendo executado em diversas escolas no Brasil. Em recente análise, Moll (2012) indicou que o antigo programa, o PME, apresentava-se como uma experiência exitosa em grande parte do Brasil. Portanto, é inevitável que a reflexão sobre os porquês de ele ter sido reformulado venha à tona.

A pesquisa intitulada *O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital* insere-se na linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). O interesse pelo tema surgiu diante da participação no grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-Ufopa), que realiza diversos estudos, entre eles a implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém, coordenado pela professora doutora Maria Lília Imbirira Sousa Colares, bolsista produtividade em pesquisa na chamada CNPq nº 9/2018. É importante destacar pesquisas relacionadas com a temática da educação integral de Aguiar (2016), Ferreira (2016), Gomes (2017), Oliveira (2019), Pereira (2018), Silva (2019), Siqueira (2016), Sousa (2019) e Sousa (2020). Tais pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa) e vinculadas ao grupo de pesquisa do qual participo, o HISTEDBR-Ufopa.

1.1 Objetivo da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é analisar, por meio da reformulação do PME como PNME, os limites das reformas educacionais no contexto da crise estrutural do capital, que tem como principal manifestação o ideário neoliberal.

E como objetivos específicos para nortear este estudo estão: investigar como e por que ocorre o processo de reformulação de políticas educacionais inseridas na perspectiva neoliberal e articuladas no ordenamento sociometabólico do capital; e identificar como se

apresentava e se apresenta o ideal de educação integral no interior de uma lógica neoliberal no PNME e no PME.

1.2 Justificativa

O atual cenário *sociometabólico* no qual estamos inseridos necessita do despertar da consciência em relação às imposições que acompanham essa dinâmica, e isso implica a compreensão do poder de domínio que o modo de produção possui, não somente sobre a matéria em si, mas principalmente sobre a própria materialidade da consciência.

Na área da educação, as reformas educacionais não cessam e seguem esse mesmo raciocínio, por isso a necessidade mais do que urgente da análise das limitações dessas reformas, pois isso permitirá a compreensão de que somente medidas governamentais não são suficientes para o alcance da autoconsciência. É necessário, pois, a busca de uma nova forma de sociabilidade, que não somente garanta o despertar, mas que transforme de forma radical as condições degradantes do sistema atual.

Portanto, o estudo dessa temática pode ser representativo e indicar caminhos e contribuições para os programas indutores de educação integral, bem como de outras reformas educacionais, pois ainda não localizamos pesquisas que tenham refletido sobre esses programas por esse aporte teórico analítico, ou seja, sem perder de vista que as reformas educacionais, no ordenamento do capital, terão sempre suas limitações. Esse entendimento nos ajudará a compreender como as políticas *gerencialistas*, que são acentuadas nos governos identificados com a visão de centro-direita e de extrema direita, operam o aparato legal do Estado para promover a descontinuidade ou mesmo a desfiguração de programas educacionais tidos como onerosos ou que não atendem estritamente aos interesses do “mercado”. Diante das limitações da agenda puramente reformista, a pesquisa também convida a refletir sobre a importância do estabelecimento de uma nova e radical forma de sociabilidade, pois no interior da ordem de reprodução sociometabólica do capital, que é guiada pelo imperativo da expansão do valor pela via da contínua geração de lucro, a educação jamais poderá ser pensada, como plena viabilidade, como um processo de conscientização, emancipação e formação humana.

1.3 Percurso metodológico

“Toda legislação em si traz as características da sociedade que a produz” (CASTANHA, 2011, p. 315). Essa breve citação, de André Paulo Castanha, descreve de

forma objetiva os pormenores que determinada fonte, nesse caso a legislação, consegue abranger. Contribui ainda de maneira significativa para as pesquisas que pretendem usar a legislação como fonte de pesquisa, pois potencializa os efeitos sobre sua forma de compreender e operar seus significados.

No contexto da educação, a lógica de Castanha (2011) não difere. A legislação educacional constitui um campo fértil de investigação para que se identifiquem as diferentes formas que determinada sociedade apresentava ao pensar a educação, pois esse entendimento interfere diretamente no modo como a educação era pensada em determinados períodos.

Castanha chama a atenção para alguns pontos a serem considerados ao elaborar esse tipo de pesquisa:

[...] não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e consistente. É essencial encontrarmos uma **teoria e uma metodologia** adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos. (CASTANHA, 2011, p. 318, grifo nosso).

Ou seja, a análise de dispositivos legais requer uma abordagem que nos leve além daquelas feitas de forma genérica: a lei pela lei, ou ainda em um contexto de grande mudança na sociedade a partir de suas reformas. Ambas as análises têm seu devido valor, mas quando se quer chegar ao cerne do problema o uso de interpretações que vão além de suas bordas torna-se fundamental.

É comum ouvir o velho e famoso bordão “lei não se discute, se cumpre” sempre que tentamos estabelecer uma discussão acerca das leis de nosso país. Isso nos remete à figura do Estado como ente soberano, perante o qual não cabe qualquer tipo de questionamento, apenas o cumprimento de tudo aquilo estabelecido por ele.

Por ser o Estado o ente irradiador de nossas leis e regras, nossa análise procura compreendê-lo por meio da teoria marxista, pois a concepção de Marx é a que melhor compreendeu os vínculos entre a figura do Estado e o modo de produção da sociedade, ou seja, o capital. Portanto, a fundamentação em questão será usada como embasamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa, dado que o Estado, na forma que se estabelece atualmente, tem papel determinante sobre a educação.

O entendimento do papel do Estado diante das legislações e, conseqüentemente, das políticas educacionais, bem como as constantes reformas presentes ao longo da trajetória das políticas, faz-se necessário para que o trajeto desta pesquisa possa ser sistematizado no

contexto em que propomos analisar o PNME e o PME, que diz respeito à crise estrutural do capital de acordo com a teoria mézárjana.

Portanto, para que esse entendimento possa tomar corpo, pressupõe-se, inicialmente, a apresentação de alguns princípios filosóficos em relação ao Estado e ao caráter que ele apresenta diante das leis. Logo, é intrínseco que a análise bibliográfica esteja presente nessa primeira fase de nossa pesquisa.

1.3.1 A Teoria

Em sua clássica obra *Princípio da filosofia do direito*, Hegel define o que é o Estado nos seguintes termos:

257 – O Estado é a realidade em ato da Ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se reconhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe.

No costume tem o Estado a sua existência imediata, na consciência de si, no saber e na atividade do indivíduo, tem a sua existência mediata, enquanto o indivíduo obtém a sua liberdade substancial ligando-se ao Estado como à sua essência. (HEGEL, 1997, p. 216).

Esse trecho, publicado no início do século XIX, representa uma das definições mais contundentes do Estado. Essa elaboração é primordial para que se compreendam a natureza e o sentido que a concepção de Estado assumiu em um contexto mais amplo e atual, como discutiremos nos parágrafos posteriores.

O final da Idade Moderna foi marcado pela busca de uma nova compreensão sobre o mundo e sobre o conhecimento. Hegel teve como ponto de partida a análise considerada a-histórica, de Immanuel Kant, que consistia na ideia da aplicabilidade de determinado conjunto de juízo de valores, dos quais o conceito de justiça universal se amarrava ao de direito, e tais ideias serviam como arcabouço para um novo Estado. O reconhecimento desse mundo de valores idealizado pelo filósofo prussiano estruturaria esse novo Estado, ou seja, uma nova forma de sociedade que se embasava nos seguintes princípios:

A constituição civil de todo Estado deve ser republicana

A constituição *republicana* é aquela em conformidade com os princípios: 1) da *liberdade* dos membros de uma sociedade (enquanto homens), 2) da *dependência* de todos a uma única legislação comum (enquanto súditos) e 3) de conformidade com a lei de *igualdade* de todos os súditos (enquanto cidadãos): é a única que deriva da ideia do contrato originário e sobre a qual devem fundar-se todas as normas jurídicas de um povo. (KANT, 2006, p. 67, grifos do autor).

Kant, em nome da liberdade de um Estado absolutista no qual ele vivia, projetava um modelo de Estado em que cada indivíduo é livre, porém preso a uma legislação única, cujo cumprimento das regras depende exclusivamente do sujeito, de agir conforme esse conjunto de valores, pois assim cada indivíduo estaria praticando sua moralidade. A união do “agir moral” de cada indivíduo resultaria em um bloco racional de justiça universal.

Seção II

Do primeiro comando de todos os deveres consigo mesmo

§14 O comando é “conhece (perscruta, sonda) a ti mesmo” não em termos da tua perfeição natural (tua aptidão ou inaptidão para todas as espécies de fins discricionários ou mesmo comandados), mas, ao contrário, em termos de tua perfeição moral em relação ao teu dever, isto é, conhece teu coração — se é bom ou mau, se a fonte de tuas ações é pura ou impura e o que pode ser imputado ti como pertencente originalmente à substância de um ser humano ou como derivado (adquirido ou desenvolvido) e pertencente à tua condição moral. (KANT, 2003, p. 283).

As “leis morais” de Kant iriam orientar o “agir” do sujeito. No trecho citado, podemos notar que esse “agir” está vinculado à vontade pura do sujeito. O filósofo vislumbrava a melhoria de cada Estado a partir do “agir moral” de cada sujeito, cujo propósito era alcançar o universal.

Nesse contexto, os reflexos deixados pelas leis morais de Kant são: a crítica ao Estado absolutista e a luta pela superação desse modelo de ordenamento social pela liberdade de um poder centralizado que era tido como detentor da razão. Por esse motivo, Kant não hesitou em afirmar que a razão estaria no próprio sujeito, na dialógica entre o pensamento e a experiência.

O salto dado por Hegel foi inquestionável. Ele conseguiu romper com o modelo jurídico de Kant, sobretudo por sua constatação de que a razão não poderia estar no sujeito, dado que cada sujeito é efêmero, portanto não determinaria a história, mas, sim, seria determinado por ela. Ou seja, a razão aconteceria no movimento histórico, sendo Hegel o primeiro filósofo a elaborar uma teoria que considerava o tempo, a história.

Outra crítica sustentada por Hegel é que as ideias de justiça e de direito de Kant não eram universais, pois dependiam do indivíduo, do exercício, a partir de sua própria vontade, de sua moralidade. Portanto, Hegel defendeu a ideia de que a razão estaria em um ente superior, que ele atribuiu à figura do Estado, elevando ao mesmo patamar a realidade e a racionalidade advindas desse ente, conforme citado no início desta seção.

Hegel desprende-se da ideia de justiça como elemento subjetivo de cada indivíduo, das pressões sociais, a exemplo da religião, e estabelece uma nova forma de direito a partir daquilo que ele vive, realizando-se na história pela busca da liberdade:

258 – O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim esse último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever. (HEGEL, 1997, p. 217).

Hegel exterioriza a razão, acredita que ela é construída e não dada, como afirmava Kant, ultrapassa o direito abstrato, retira a autonomia do indivíduo ao substituir a moralidade kantiana pela ética, pois a ética não parte da individualidade, da vontade do sujeito, ela é externada, passando a ser um dever. Faz do Estado um ente autorreferenciado, que não depende da individualidade, um ente de razão, tornando-o, assim, universal. É importante destacar que, apesar de Hegel atribuir a razão ao Estado, ou seja, a uma condição metafísica, ele é visto como real, pois congrega uma série de intencionalidade humana.

A análise de Hegel foi superada pelo olhar de Marx, que, ao analisar o Estado como ente de justiça e razão, pela perspectiva hegeliana, constatou que esses atributos não poderiam ser dados ao Estado, pois o Estado está no próprio sujeito: “O homem, que na realidade fantástica do céu, onde procurava um super-homem, encontrou apenas o *reflexo de si mesmo*, já não será tentado a encontrar apenas a *aparência* de si, o inumano, lá onde procura e tende procurar sua autêntica realidade” (MARX, 2010, p. 145, grifos do autor).

Marx continua operando na historicidade, porém de forma radical. Enquanto Hegel acreditava na capacidade da ideia de transformar a realidade, Marx defendia que tudo se constrói na história, e, se é construído, será superado. Assim, a história é movimentada por Marx pelo interesse de compreensão dos fenômenos presentes:

Por conseguinte, não são apenas os reis alemães que sobem ao trono *mal-à-propos*;³ cada esfera da sociedade civil sofre uma derrota antes de alcançar sua vitória, cria suas próprias barreiras antes de ter superado as barreiras que ante ela se erguem, manifesta sua essência mesquinha antes que sua essência generosa tenha conseguido se manifestar e, assim, a oportunidade de desempenhar um papel importante desaparece antes mesmo de ter existido, de modo que, cada classe, tão logo inicia a luta contra a classe que lhe é superior, enreda-se numa luta contra a classe inferior. Por isso, o principado entra em luta contra a realeza, o burocrata contra o nobre, o burguês contra todos eles, enquanto o proletário já começa a entrar em luta contra os burgueses. (MARX, 2010, p. 155).

Esse trecho permite compreender as contradições que os movimentos trazem consigo e, conseqüentemente, a luta por sua superação. Dessa forma, não seria somente o Estado absolutista o agente causador das mazelas sociais. Enquanto existir luta de classes, o domínio sobre o trabalhador que a propriedade privada e, conseqüentemente, o sistema de

³ “inoporunamente”.

produção possui, há de existir injustiças e desigualdades sociais. Logo, o Estado não poderia ser ente de justiça e de razão, pois por meio de sua relação direta com o modo de produção vigente (capitalismo) contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Enquanto Kant e Hegel centraram-se no Estado como símbolo de liberdade, Marx lançou o olhar para as massas: “A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria material também se torna força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010, p. 151). Ou seja, o olhar crítico, o conhecimento, torna-se força material a partir do domínio deste pelas massas, e aí estaria uma alternativa material para uma liberdade real. É importante destacar que as críticas de Marx miravam o modo de produção capitalista, logo o teórico buscava libertar o homem das amarras opressivas do sistema do capital.

Não apresentaremos aqui um conceito acabado sobre o Estado. Nesse aspecto, pode-se dizer, com Fernando Magalhães, que muitos estudiosos sentem falta de uma teoria sistemática sobre o Estado em Marx e Engels. No entanto:

Não significa, essa locução, que uma teoria do Estado não exista no pensamento de ambos. Apenas que eles não se ocuparam de um texto acabado sobre o tema nem em desvendar os segredos do aparelho estatal de forma apurada e detalhada e com rico grau de avaliação abstrata. Nem tiveram a intenção de escrever um tratado sobre a revolução, mas de vivenciá-la. Os ensaios e artigos que os dois autores trataram da questão particularizadamente não tinham o propósito de oferecer um tratamento conceptual do objeto, por exemplo, explicar as diretrizes do Estado em geral, seu significado, como funcionam suas instituições etc., embora esses elementos sempre estivessem presentes em suas variadas formulações. (MAGALHÃES, 2015, p. 53-54).

É por esse motivo que, diferentemente de Kant e Hegel, Marx não apresentará uma definição conceitual sobre o Estado, no entanto as críticas estabelecidas por ele, sobretudo às concepções de Hegel sobre o Estado, dão subsídios suficientes para operar com os elementos presentes na formulação de tais críticas.

A questão básica da inquietação de Marx parte da formação social produtora de mercadoria sobre o trabalhador; isso significa que o modo de produção capitalista aliena o proletário. Este processo, identificado e altamente criticado por Marx, garante a desintegração do Estado como era concebido, constatando-se, assim, que ele é uma forma política de governo das classes dominantes, sendo também produto do capital. Ainda que esse entendimento tenha tido como base uma teoria construída durante o século XIX, Magalhães (2015, p. 30) mostra o porquê de a teoria marxista ser considerada atualíssima: “O capitalismo conserva, portanto, em seu interior, todas as características que fez dele o alvo das críticas de

Marx. Como pensar, então, no fim de uma teoria que atravessou séculos e se dissemina com uma desenvoltura sem limites em pleno século XXI?”

É com a luz da teoria marxista que outros estudiosos abastecem seus pensamentos até os dias atuais. Istvan Mészáros foi um filósofo que se abasteceu das ideias de Marx e hoje é considerado, conforme Fonseca e Serejo (2020, p. 3) descrevem, “um dos mais notáveis autores da crítica à sociedade capitalista contemporânea”.

Diante das crises e das incessantes mutações que o capitalismo sofreu ao longo do século XX (e continua até os dias atuais), Mészáros constata que, por sua impossibilidade de expansão, o capital transforma-se em um sistema incontrolável e altamente destrutivo:

O poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir. O capital — uma vez que opera sobre a base da míope racionalidade do estreito interesse individual, do *bellum omnium contra omnes*: a guerra de todos contra todos — é um modo de controle, por princípio, incapaz de prover a racionalidade abrangente de um adequado controle social. E é precisamente a necessidade deste que demonstra cada vez mais sua dramática urgência. (MÉSZÁROS, 2011, p. 57).

Não menos conhecido é o poder de controle que o capital apresenta, a ponto de tudo ser pensado pela lógica de mercado. E, não menos evidente, a partir dessa lógica mercantil, é o condicionamento ao individualismo, no qual os seres humanos se mostram como mercadorias em um supermercado, concorrendo uns com os outros, buscando destacar-se na espera de que o mercado de trabalho os note diante de tantos outros na mesma vitrine. Esse domínio é realizado de forma irracional nos diferentes aspectos da sociedade, entre eles a educação. Como nos diz o próprio filósofo: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

As consequências da crise estrutural do capital são vastas, sobretudo no campo educacional. O desprezo pelo pensamento crítico e por uma formação emancipatória reflete-se diretamente durante toda a vida do sujeito, dado que o consumo em excesso, a precarização do trabalho, o desemprego, a destruição do meio ambiente, as desigualdades sociais são banalizados pelo próprio sujeito, tornando-se impossível pensar em qualquer tipo de mudança:

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas sociais devem cumprir suas vitais e historicamente funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob

tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Por essa razão, o ordenamento de Estado, na forma como o conhecemos, continua sendo um centro do qual emana a desigualdade. Um exemplo disso é o fato de, após 32 anos de nossa Carta Magna, momento em que a educação se tornou direito de todos, ainda estarmos muito aquém de sua concreta aplicação, até porque esse direito está atrelado diretamente ao dever do Estado de ofertá-lo, ou seja, o problema não está diretamente ligado a quem está à frente do Estado, mas, sim, à sua estrutura, à forma como foi concebido e materializado.

Ora, se a Constituição prevê que a educação é um direito de todos e ainda assim temos milhares de brasileiros analfabetos, se ela garante igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e ainda assim temos uma distribuição orçamentária desigual, não podemos pensar em nossas legislações ou políticas públicas como resolução desses problemas. Não que desconsideremos a importância de legislações voltadas ao social ou que prescrevam um modelo de educação que deve alcançar a todos indiscriminadamente, pois:

De fato, a lei cumpre uma função ideológica na sociedade, mas isso não significa que tal função seja usada exclusivamente em benefício da classe social privilegiada. Em muitos momentos da história, a lei serviu (e deve continuar servindo) como elemento de luta contra os privilégios. A lei constitui-se, portanto, num componente central na luta pela hegemonia, principalmente numa sociedade democrática. (CASTANHA, 2011, p. 319).

Assim, não podemos ignorar os avanços da sociedade diante da forma como o Estado está estruturado. O Estado republicano permite que hoje possamos discutir nossas políticas e legislações e lutar em busca de melhorias, da diminuição das desigualdades, da concretização de um direito, além de permitir a constante reforma, seja ela para o bem ou para o mal. O que estamos destacando, na rota argumentativa de Mézáros, é que todas as legislações terão suas limitações intransponíveis sobre o ordenamento do capital e que elas mesmas podem ser revistas a depender do momento vivido pelos países.

Além do mais, Mézáros (2008) ensina que devemos nutrir a teoria da educação como desenvolvimento contínuo da consciência socialista, uma vez que, “enquanto as relações sociais forem pautadas pelo capital e pela mercantilização de todas as dimensões da vida, o pensamento de Mézáros será uma coluna de resistência e de apoio aos que aspiram a um novo modelo de sociedade” (FONSECA; SEREJO, 2020, p. 18).

1.3.2 O Método

Diante da teoria marxista sobre o Estado, cabe-nos discorrer sobre o método dialético, pois, a partir de sua própria lógica, será o instrumento de interpretação da realidade, em que o objetivo central será a superação daquilo que Marx denominou *fetichismo*, que nada mais é do que uma interpretação limitada a partir dos fatos imediatos e abstratos presentes em determinado objeto.

José Paulo Netto (2011) explica que o método de Marx foi construído ao longo de sua extensa trajetória teórica, sobretudo pelo polêmico confronto com a filosofia de Hegel, que, unido ao pensamento materialista de Feurbach e estimulado pelas formulações de Engels acerca da econômica política, revela seu perfil de pensador original.

O método de Marx se difere do método de Hegel por ser o oposto deste. Enquanto Hegel trabalha com a perspectiva de ideia-matéria-ideia, ou seja, o pensamento criaria o real, e este, por sua vez, seria apenas uma manifestação do próprio pensamento, Marx teoriza o contrário: matéria-ideia-matéria, isto é, a ideia é a própria manifestação da matéria transposta para a mente humana e interpretada por ela.

A lógica dialética incorpora a lógica formal e vai além, pois incorpora por superação, ou seja, não se faz excludente. Isso é o que nos mostra Lígia Márcia Martins (2006). Essa afirmativa é reforçada por Paulo Netto (2011, p. 44) no seguinte trecho: “A realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade.”

Nessa perspectiva, Martins (2006) defende que não se podem olhar o indivíduo e a sociedade de forma separada. A relação singular-particular-universal quebra essa falsa dicotomia de um olhar individualizado e o amplia para a compreensão de suas múltiplas relações; “é apenas pela dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade” (MARTINS, 2006 p. 12).

Portanto, para que se alcance a totalidade, o indivíduo não pode ser visto de forma isolada. A visão histórica se faz presente no enfoque marxista, assim como todos os fatores ligados ao indivíduo e à sociedade, como o trabalho, o político, o econômico, os meios de produção.

[...] para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. (MARTINS, 2006 p. 16).

Nesse sentido, o uso do materialismo histórico dialético também deve estar voltado para a superação da forma de se fazer pesquisa, uma vez que se utilizar do enfoque marxista de forma correta garantirá uma pesquisa mais concreta, mais real, mais ética, mais total.

O PNME nasce em um contexto que identificamos como de reformismo educacional, pois na ocasião já havia um programa destinado ao fomento da educação integral no Brasil com um nome semelhante: o PME. Compreender esse processo é importante e pressupõe o reconhecimento de algumas dimensões que evidenciam não somente o contexto atual, mas também um percurso histórico, que podemos identificar a partir da análise dos documentos que deram origem a essa política pública educacional.

Podemos considerar a produção do PNME, de acordo com o método histórico-dialético, a aparência fenomênica e imediata da realidade. Lígia Martins e Tiago Lavoura (2018) ressaltam a importância da aparência fenomênica no materialismo histórico-dialético, pois ela é o ponto de partida para se alcançar o real.

É ela — a abstração — que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Aprender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 4).

A partir da aparência fenomênica, Paulo Netto destaca o objetivo do pesquisador que opta por utilizar o método dialético:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica — por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável —, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.* (PAULO NETTO, 2011, p. 20, grifo do autor).

Paulo Netto (2011) menciona ainda que esse processo necessita do uso de instrumentos variados e que o próprio Marx fez uso de diversas técnicas de pesquisa hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação, entrevistas etc.

A ascensão do uso de documentos como fonte em pesquisas sociais e educacionais se deu nas décadas de 1920 e 1930, segundo relata Gary McCulloch:

The basic concern of these Works was to reveal the nature of the social life of particular communities in a number of specific contexts. Documents were central to this kind of examination, whether the study was based entirely on documentary sources of different kinds, or whether it employed them in concert with a ranger of other kinds of source material. (MCCULLOCH, 2005, p. 12).⁴

Nesse sentido, Lombardi (2003) compreende que todos os tipos de fontes de pesquisa podem ser válidos para o entendimento do mundo e da vida do homem; no entanto, a fonte deve assentar-se no objeto de estudo do pesquisador.

Ao explicitar uma série de tipos de fontes documentais, como jornais, diários, revistas, McCulloch (2005, p.109) apresenta a opção de usá-las individualmente, uma vez que: *“Each of these constitute substantial and significant sets of documents in their own right and documentary researchers may well wish to concentrate their efforts on a particular type.”*⁵

Temos, assim, dois importantes apontamentos para a metodologia do presente estudo. Inicialmente, a ampla definição de Lombardi (2003), entendendo que toda fonte de pesquisa pode ser válida na análise da vida do homem, seguida das observações de McCulloch (2005), que destacam a possibilidade de o pesquisador centrar-se em um conjunto restrito de fontes documentais, inclusive em uma única fonte, a depender da natureza do trabalho e da proposta analítica em tela. Foi com base nessas considerações que optamos por fechar a análise empreendida nesta dissertação nas legislações que deram sustentação ao PNME e ao PME.

Castanha (2011) compreende que a legislação educacional constitui uma importantíssima fonte histórica documental, por se tratar de fonte que produz conhecimentos históricos educativos. O autor sugere uma rica metodologia para análise legislativa, fundamentada em Dario Ragazzini. Recorremos à fonte original para o aprimoramento das definições metodológicas.

Ragazzini (2001, p. 14) afirma: “As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção.” Em outras palavras, na medida em que se analisa determinada fonte,

⁴ “A preocupação básica dessas obras era revelar a natureza social de determinadas comunidades em diversos contextos específicos. Os documentos foram fundamentais para esse tipo de exame, se o estudo foi baseado inteiramente em fontes documentais de diferentes tipos, ou se os empregou em conjunto com uma série de outros tipos de material de origem.”

⁵ “Cada um deles constitui conjuntos substanciais e significativos de documentos em seu próprio direito, e os pesquisadores documentais podem muito bem querer concentrar seus esforços em determinado tipo.”

atribuem-se sentido e coerência, permitindo, assim, identificar outras ações intrínsecas a ela. Dessa forma, o autor propõe uma análise baseada em três elementos:

1. As relações nas quais nasce e se produz o documento; 2.1 As relações que, no âmbito dos acontecimentos, selecionam o documento (casuais, intencionais, preterintencionais); 2.2 As relações que no âmbito dos acontecimentos, conservam, inventariam, catalogam o documento; 3. As relações do leitor-intérprete com as suas questões e com os destinatários dos seus estudos (estado da pesquisa, hipóteses, resultados, metodologia, interesses, estilo etc.). (RAGAZZINI, 2001, p. 16).

Na busca de contemplarmos o primeiro elemento citado por Ragazzini (2001), analisaremos as relações que impulsionaram a “criação” do PNME, seu surgimento como política educacional. Essa fase consiste em uma análise bibliográfica, que permitirá uma visão global e pontual da trajetória da educação integral no Brasil, bem como de seu processo de reformismo no âmbito educacional.

No caso específico da legislação como fonte documental, Castanha (2011) reforça a necessidade de a análise dos documentos ser realizada em seu contexto e a partir de diversas variáveis, de forma que sejam realizadas críticas e reflexões sobre os verdadeiros motivos de sua elaboração.

Conhecer as mais variadas relações do processo de reforma do PNME envolve a compreensão de cada fragmento de determinado contexto, como relações políticas, econômicas, sociais etc. Pode-se dizer, então, que nessa primeira fase de nossa pesquisa objetivamos contextualizar o cenário em que a reforma do PNME está inserida, em seus diversos âmbitos. Além disso, a identificação dessas relações abre caminho para um conjunto de reflexões, críticas e sugestões que serão pontuadas no decorrer da análise bibliográfica.

Ragazzini (2011), sobre o segundo elemento, considera que a seleção do documento deve partir das relações e do âmbito de seus próprios acontecimentos. No âmbito dos acontecimentos, o primeiro documento selecionado é a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o PNME, ou seja, sua portaria de criação. No âmbito das relações, o PNME, ao conservar o nome “Mais Educação” e inserir o adjetivo “Novo”, remete-nos à conjectura de que se trata de uma reformulação do PME. Portanto, a análise do PNME não pode ser desvinculada do antigo programa, o PME, que também tem uma portaria como ato de criação e um decreto como ato regulamentar: a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o PME, e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME. Ragazzini ainda pondera que:

As fontes, contemporaneamente, são lidas a partir de múltiplas relações, tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, modo de reunião, conservação e, também, **de forma comparativa**, na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial. (RAGAZZINI, 2001, p. 16, grifo nosso).

Sabemos que as relações existentes entre o PNME e o PME ultrapassam uma simples questão de nomenclatura semelhante. Ambos os programas se caracterizam como política de educação integral, por isso os dispositivos normativos do PME não poderiam ser ignorados, pois será a partir de sua comparação que encontraremos as especificidades de cada um, conforme nos mostra Ragazzini (2001).

Castanha chama a atenção para uma questão importante a ser considerada e que julga ter impacto efetivo no exercício de uma legislação:

[...] é o problema da descontinuidade nas políticas educacionais. A descontinuidade política e administrativa leva muitas ações do Estado a um constante recomeço e a uma constante crítica à legislação, sem a preocupação de garantir o efetivo exercício das leis existentes. Com a justificativa de instituir um novo projeto alteram-se as leis ou alguns dos seus dispositivos, instaurando-se um novo ciclo de utopia. (CASTANHA, 2011, p. 321-322).

Embora não se trate da mudança de uma legislação, mas, sim, de um ato normativo, as observações citadas por Castanha (2011) são muito pertinentes e podem ser facilmente rearticuladas e aplicadas à mudança do PNME.

Vale salientar que, em razão de a fonte de nossa pesquisa se tratar de documentos atuais, dispositivos legais de fácil acesso em *sites* do Governo Federal, elas não passaram por processos de conservação, inventariação e catalogação, portanto os elementos que dizem respeito a esses procedimentos não se aplicam nesta pesquisa.

O terceiro elemento, como podemos observar, depende da relação do pesquisador com sua pesquisa e aspectos inerentes a ela, como a problemática da pesquisa, ou seja, as perguntas que o pesquisador faz aos documentos, a forma como ele obterá as respostas (sua interpretação para o momento presente), seus interesses e estilo de pesquisa, e os resultados que influenciarão diretamente a relação do pesquisador com o destinatário, isto é, com seus leitores, com a sociedade em geral.

Nesse contexto, trabalhamos com o seguinte questionamento: como compreender, a partir da reformulação do PNME, as reformas educacionais diante do atual contexto neoliberal e quais seus impactos para a formação humana?

Intrinsecamente à questão apresentada, surgem outras indagações, a fim de contribuir para a discussão e a reflexão do tema: Quais as rupturas relacionadas com a

mudança do PME para o PNME? Como pensar uma educação que supere os métodos atuais de reforma educacional e valorize a educação integral, voltada para a emancipação e o pensamento crítico?

As lentes interpretativas para os questionamentos apresentados não podem ser desprezadas do contexto em que estão inseridos o PNME e o PME. Dessa forma, “quanto mais conhecermos do contexto, quanto mais clareza tivermos do que queremos investigar, mais adequadas serão nossas interrogações e questionamentos às fontes e, conseqüentemente, melhores serão nossas interpretações” (CASTANHA, 2011, p. 324).

Esse contexto, contudo, não está puramente restrito apenas aos elementos temporais que enquadram o PNME e o PME. Pois se Mészáros (2011) afirma que o capital submete tudo à sua lógica, não podemos estabelecer essa análise sem considerar uma conjuntura mais ampla, que expressa a crise estrutural do capital e sua principal consequência, que é o neoliberalismo. Só assim poderemos entender a influência que ambos os programas exercem na formação humana, seja ela no campo pessoal ou profissional, revelando como essas questões estão diretamente ligadas à crise estrutural do capital.

Existem vários métodos para interpretar documentos. McCulloch (2005) apresenta uma experiência de pesquisa que envolve elementos interpretativos e críticos para a construção e a desconstrução de documentos de políticas educacionais. O autor faz um breve relato sobre a pesquisa de John Cold, na Nova Zelândia, que, com uma abordagem interpretativa a partir da teoria do discurso relacionada com o uso da linguagem, conseguiu desconstruir o discurso oficial do documento analisado e revelou suas reais intencionalidades. McCulloch (2005) conclui expondo os resultados da pesquisa de John Cold, que foi capaz de decifrar que o foco daquela política se centrava no modo de produção, além de ter identificado as incoerências e as ideologias contidas no documento.

O exemplo citado revela não somente a real possibilidade do uso da interpretação nas pesquisas que utilizam documentos como fonte, mas também a magnitude dessa técnica e, nesse caso em específico, a viabilidade de ir além e decifrar muito mais do que uma política educacional nos mostra de forma superficial em seu documento. Castanha nos revela o que pode estar mascarado nas leis educacionais:

Nas leis da educação estão presentes projetos políticos e de civilização que, por si só, já colocam em contradição a cultura erudita e a popular, a modernidade e a tradição. Nas mesmas leis, também estão presentes, de forma explícita ou implícita, os valores morais, religiosos, cívicos e sociais. Estão presentes identidades étnico-culturais, sociais e profissionais. Aparecem também preconceitos, discriminações e exclusões. As leis instituem direitos e deveres dos cidadãos, mecanismos de controle

e inspeção, criam estruturas de poder, estimulam a concorrência entre indivíduos e instituições, fortalecem o Estado ou a iniciativa privada, implantam sistemas de financiamento etc. (CASTANHA, 2011, p. 324).

O leitor-intérprete tem, portanto, diversas possibilidades para se debruçar sobre o estudo de uma legislação. A escolha de um conjunto específico de documentos pode ser essencial para tratá-los com mais profundidade. No entanto, isso não significa que o leitor-intérprete ficará enclausurado em um único ponto, uma vez que outras questões surgirão no decorrer da análise de determinada particularidade.

Um claro exemplo de diferentes formas de interpretar uma legislação encontra-se em Luciano Mendes de Faria Filho (1998), que, a partir de suas próprias experiências, apresenta com sutileza algumas dimensões que nos levam a compreender a legislação não apenas como fonte, mas também como objeto de investigação.

Uma das dimensões abordadas por Faria Filho (1998) nos chamou a atenção e se faz essencial para esta pesquisa. Ela diz respeito à lei como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais:

O último dos aspectos relacionados à lei para o qual interessa-me chamar a atenção, e com o qual temos lidado em nossas pesquisas, toma como referência o fato da legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significar, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado, sem dúvida, à compreensão de que também a lei em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações. (FARIA FILHO, 1998, p. 113).

O autor indica que esse aspecto permite observar as relações estabelecidas entre a própria lei e o chamado “pensamento pedagógico”:

Assim, se conceber também a lei como a materialização, ou como prática de um determinado “pensar pedagógico”, poderei perceber outros ângulos até então não pensados antes. Por exemplo, muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. Talvez esta seja, também, uma boa chave de leitura para uma aproximação das inúmeras leis e reformas do ensino como estratégia de intervenção, de diferentes grupos, no campo educativo. (FARIA FILHOS, 1998, p. 115).

O modo de produção capitalista é marcado por contradições. Se, de um lado, ele produz extrema riqueza para uma minoria, do outro a miséria domina de forma maciça. Enquanto essa mesma minoria consegue viver do ócio, à maioria esmagadora cabe a concorrência desumana para conseguir vender sua força de trabalho e garantir o sustento. No

campo educacional não é diferente, pois se uma minoria privilegiada pode contar com uma educação ampla, que abrange diversas áreas de formação, que garante uma boa empregabilidade ao sujeito, as grandes camadas da sociedade contam com uma educação limitada, em que o sujeito recebe uma formação básica, ou nem isso, que lhe garantirá apenas a oportunidade de oferecer sua força de trabalho barata. Esses elementos refletem e estão embutidos no próprio “pensar pedagógico” das leis, dado que “elas contribuem, decisivamente, para a produção e [a] expressão de certas identidades, profissionais ou não” (FARIA FILHO, 1998, p. 115).

Diante do exposto, os atos normativos do PNME e do PME serão analisados no contexto de crise estrutural do capital, pois compreendemos que a educação passa por um processo de subordinação ao capital no momento em que suas reformas são limitadas e relacionam-se diretamente com a melhoria do modo de produção, evidenciando, cada vez mais, a formação para o mercado de trabalho.

1.4 Estrutura da pesquisa

O resultado de nossas análises culminou no presente trabalho, cuja estrutura segue a seguinte ordem: na primeira seção, apresentou-se a introdução à pesquisa, que consistiu nas definições dos objetos gerais e específicos da pesquisa, sua relevância para o campo educacional, bem como sua problemática, que se inseriu na dinâmica da metodologia da pesquisa em questão.

Na segunda seção, apresentamos uma análise conceitual do neoliberalismo, como ele influencia as reformas educacionais e de que forma se articula na formulação de um plano ideológico e hegemônico, permeando o campo de elaboração das políticas públicas educacionais e influenciando desde a efetiva formação até mesmo a própria existência dos indivíduos. Verificamos também as ambições desse ideário, ao pensar e transformar a educação em mercadoria, a partir do momento em que insere a racionalidade econômica no âmbito educacional, ou seja, a concorrência passa a ser generalizada e se faz presente, inclusive, nas escolas.

Trazemos ainda, junto a essa discussão, uma nova perspectiva para pensarmos como as reformas educacionais podem transcender o reformismo puro e mitigante, seguido pela lógica global do capital, e gerar uma efetiva mudança em nossa sociedade, rumo à emancipação humana, de acordo com Mészáros (2008) em *A educação para além do capital*,

consistindo na efetivação de uma educação para a vida toda, da conscientização socialista, em que cada sujeito é conhecedor do seu papel transformador da sociedade.

Na terceira seção, discorreremos sobre o surgimento da educação integral no Brasil, suas primeiras experiências voltadas às classes dominantes, algumas concepções que tomaram forma a partir da expansão do entendimento da educação integral como algo além do tempo a mais nas escolas, a exemplo dos projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, alguns projetos executados que não tiveram continuidade e, por fim, seu advento como direito social e, sobretudo, como política pública educacional por meio do PME e do PNME.

Na quarta seção, temos uma análise dos documentos legais que instituíram e regulamentaram o PME e o PNME, bem como do que tais documentos nos revelam em face do cenário político da época e sob o contexto da crise estrutural do capital, segundo a teoria mészárianiana.

2 CRISE DO CAPITAL E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A educação, ao longo de todo o seu percurso no Brasil e no mundo, foi marcada por constantes reformas. Em diferentes contextos e discursos, essas reformas apresentaram e ainda apresentam uma série de justificativas. A mais comum, nas últimas décadas, é o alinhamento do ensino ao mundo globalizado e à velocidade em que se produzem novas tecnologias, ou seja, a educação, obrigatoriamente, deve acompanhar essa expansão tecnológica para atender às demandas do mercado. Segundo Torres (2010), as mudanças que definem o mundo globalizado permeiam as áreas da economia, da informática, das comunicações e aceleram a produtividade do trabalho. Desse modo, “não é em vão que a noção de desenvolvimento é entendida particularmente como crescimento econômico” (TORRES, 2010, p. 116).

O problema que se coloca na formulação de tais políticas é que o campo educacional ocupa um lugar secundário na formulação de estratégias governamentais para a área do ensino, cabendo-lhe um papel executório daquilo que é estritamente pensado pelo dito raciocínio econômico (COSTA, 2010). Eis um dos motivos para que as reformas educacionais tenham uma grande influência do setor econômico. Costa (2010) pondera que pouco se discute sobre a natureza dessas reformas educacionais, nem sequer sobre suas possibilidades de execução, no entanto o discurso da necessidade de reformas, seguindo a racionalidade da área econômica, é tão forte que vem influenciado mesmo os pensadores ditos “não conservadores”, que se opunham a essas reformas, caracterizando, assim, uma migração desses pensadores para posições, ideias e abordagens que o autor classifica como neoliberais.

A análise das consequências do atual estágio do capitalismo no campo educacional exige, de saída, um esforço de compreensão do que vem a ser o neoliberalismo. Gérard Duménil e Dominique Lévy (2007) reconhecem a dificuldade de apresentar, de maneira, precisa a origem desse fenômeno complexo que é o neoliberalismo. Andrade (2019) aponta o neoliberalismo como um tema polêmico, sobretudo após as reformas liberalizantes de Pinochet, no Chile, em 1978.

Nesse sentido, não é demais salientar que o neoliberalismo é um tema que parte de diferentes perspectivas e análises, apresentando conflitos e confrontos no âmbito moral, político, econômico, social, cultural, entre outros. Suas determinações históricas são alvo de contradições para diferentes autores, o que torna o conceito e a história do neoliberalismo um campo de muitos dissensos.

O Colóquio Walter Lippmann, em 1938, e a primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin, em 1947, são apontados por Andrade (2019) como momentos em que se tentou conceituar o tema. No entanto, ainda de acordo com esse autor, esses encontros acabaram se tornando mais um campo de debate do que propriamente um consenso.

Duménil e Lévy (2007) conceituam o neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo que se impôs a partir da década de 1980. Os autores argumentam que a mudança para essa nova fase pode ser determinável a partir da decisão tomada em 1979 pela Reserva Federal dos Estados Unidos (EUA), que, na esperança de acabar com a inflação, optou pelo aumento das taxas de juros até onde fosse necessário. Portanto:

Pode-se definir o neoliberalismo como uma *configuração de poder* particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova *hegemonia financeira*, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2, grifos dos autores).

Partindo de uma análise semelhante a essa, do neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) apontam o neoliberalismo como responsável pela mudança do capitalismo e, conseqüentemente, das sociedades. “Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Tais apontamentos sobre o neoliberalismo parecem um tanto distante do que queremos abordar nesta pesquisa. No entanto, na busca de apreender as questões que efetivamente fazem parte no neoliberalismo, cabe a compreensão de que, segundo Duménil e Lévy (2007), é difícil analisar o neoliberalismo de forma isolada, pois se trata de uma realidade *multifacetada*.

Portanto, conforme mostra o estudo de Andrade (2019), no qual o autor se empenha em conceituar o que é o neoliberalismo, podemos verificar esse mesmo exercício, feito por pensadores de diferentes escolas. Entre as definições⁶ analisadas por Andrade (2019), temos a “essência” do neoliberalismo identificada nas definições: *foucaultiana*, *marxista*, *bourdieusiana* e *weberiana*. Já para as análises voltadas às variações históricas e geográficas do processo, temos: definição pós-colonialista, definição do hibridismo governamental e definição neorregulacionista. Nosso objetivo aqui não é aprofundar essas

⁶ Para aprofundar as diferentes definições, verificar Andrade (2019).

definições, mas mostrar a abrangência do neoliberalismo, que, com sua lógica econômica, alcança as esferas do Estado, as organizações de mercado, a vida social e a subjetividade dos indivíduos, como bem esclarece o autor:

As definições críticas sobre o neoliberalismo apontam para diferentes alvos e escalas de combate. Seja nos níveis global ou local, estrutural ou microfísico, são listadas lógicas normativas, estruturas de Estado, estratégias de classe, processos de mercadorização e espoliação, políticas públicas, projetos utópicos, saberes científicos, dispositivos financeiros e contábeis, disposições econômicas, reconfigurações da cidadania e da democracia. Os diversos fenômenos elencados apontam para alvos que são mais complementares do que excludentes, variando conforme a ênfase teórica. (ANDRADE, 2019, p. 234).

Nesse aspecto da abrangência do neoliberalismo, têm-se destacado mundialmente os estudos dos pesquisadores franceses Pierre Dardot e Christian Laval (2016), que propõem uma chave de interpretação na qual o ideário neoliberal é tratado como *a nova razão do mundo*. Nessa perspectiva, o neoliberalismo é considerado pelos autores como uma racionalidade, antes mesmo de ser tomado como uma ideologia ou uma política econômica, pois vai além de estruturar somente ações governamentais.

O que Dardot e Laval (2016) nos mostram é que essa “nova razão do mundo” é capaz de permear a forma de nossa existência, ou seja, o modo como devemos pensar e agir. *A nova razão do mundo* impõe uma norma de vida a ser seguida pelas sociedades, segundo os modelos de mercado, em que a lógica da concorrência generalizada torna-se natural, algo do próprio ser humano, uma espécie de subjetivação. Assim:

Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos que pode ter o termo: é “mundial” no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifos dos autores).

A principal justificativa para esse pensamento neoliberal que tem o modelo mercadológico como fundamento primeiro assenta-se na ideia de que: “Os mercados respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social que o Estado. São vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços do que o setor público” (TORRES, 2010, p. 118).

Para Laval (2019), a palavra “reforma” se apresenta como uma espécie de fórmula mágica diante dos discursos sobre mazelas educacionais. No entanto, as reformas deixam de ser uma etapa no caminho da transformação e se tornam um elemento imposto como a única

solução para “tapar buracos”. Dessa forma, o discurso de “inovação pela inovação” se faz dissociado de qualquer implicação política.

Nota-se que o campo educacional tem uma dimensão de proporções amplas e totalmente diferenciadas, mas, ao uni-las, desenvolvemos a possibilidade de construção de um campo de conhecimento sólido e fértil. Portanto, não se pode pesquisar a educação pela educação; bem ao contrário disso, precisamos articular os problemas educacionais aos elementos políticos, sociais e econômicos. Frigotto (2010c) defende que só será possível entender adequadamente os dilemas e impasses da área educacional se compreendermos que a crise educacional está inserida em um escopo mais amplo, que se explica nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional. O autor denomina *crise do capitalismo real* esse processo, em que categorias como *qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização* alimentam o ideário neoliberal, impondo, assim, a fragmentação do sistema educacional. Essas categorias são muito utilizadas no campo das reformas educacionais que pretendem proporcionar uma “melhor formação” dos alunos, projetando-lhes um “melhor desempenho” no mercado de trabalho.

A discussão da apropriação do trabalho pelo capital não é recente e tem em György Lukács um dos mais importantes analistas. A grande contribuição do filósofo húngaro foi estabelecer uma análise do trabalho tomando-o como base ontológica do ser social. É a partir dessa premissa que o autor expõe, de forma objetiva, que o trabalho tem a capacidade de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida e que, em função disso, tornou-se o fundamento objetivo da escravidão. “Partindo dali e passando por diversas etapas, o caminho percorrido levou ao capitalismo, no qual esse valor de uso da força de trabalho se converte no fundamento de todo sistema” (LUKÁCS, 2013, p. 160).

Demerval Saviani e Newton Duarte (2010) argumentam que, quando o capital se apropria do produto do trabalho, observa-se a transformação daquilo que seria um elemento para a humanização, em sua forma oposta, ou seja, na alienação. Essa transformação nada mais é do que fruto das relações capitalistas, como “a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, [que] transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que o objeto assume a forma de capital” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

Embora Saviani e Duarte (2010) abordem o trabalho como foco principal, sabemos da relação existente entre a educação e o trabalho, em que há uma dialética ligação entre esses dois elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, por isso as transformações ocasionadas pelas relações capitalistas culminaram no âmbito educacional. Ou, como diria Emir Sader (2018, p. 17): “diga-me onde está o trabalho em um tipo de

sociedade e eu te direi onde está a educação”. Lukács vai além na análise da ligação entre trabalho e educação e defende que se trata da própria essência educacional. Nas palavras do autor: “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Portanto, devemos compreender como a educação e suas incessantes reformas estão diretamente relacionadas com o *sociometabolismo* do capital, ou seja, seu incrível poder de se reinventar perante suas próprias crises, fazendo da educação uma ferramenta que dá suporte a todo esse maquinário, a partir do momento em que ela deixa de cumprir seu papel e passa a ser o elemento que, além de contribuir para a permanência do capital, perpetua as desigualdades sociais (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse sentido, István Mészáros destaca o propósito a que a educação institucionalizada serviu nos últimos 150 anos:

[...] serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma denominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

O fato de aparentemente não haver nenhuma alternativa à gestão e à sociedade nos remete aos discursos eloquentes do neoliberalismo, que defendem suas reformas como a panaceia para todos os males gerados pela própria lógica neoliberal. Frigotto (2010c, p. 75), nesse mesmo raciocínio, destaca que “o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século”. O problema que se sobressai dessa contradição é bem evidente: as reformas implementadas pela agenda neoliberal, alardeadas como solução, resultam no aprofundamento da desigualdade e da exploração.

Diante desse contexto, Laval (2019) se refere à *nova ordem escolar*, que, no entendimento do autor, é um novo modelo escolar que vem se impondo nas sociedades de mercado que defende a educação como um bem estritamente privado, considerando o aspecto econômico o principal valor a ser prezado. O autor menciona ainda que a *nova ordem escolar* impõe sucessivas reformas e discursos dominantes para o ensino, ou seja, a *racionalidade do capital* se transforma em lei social geral, na medida em que se estende muito além do campo

econômico. Dessa forma, o neoliberalismo conseguiu invadir os mais diversos campos, principalmente com seu discurso, sendo um ponto-chave sobre o qual discutiremos a seguir.

2.1 O projeto neoliberal para a educação

Na busca de aprofundarmos a análise do neoliberalismo e de seus incessantes impactos na área educacional, é importante entender adequadamente os dilemas que abrangem a ideia de público e de privado na perspectiva neoliberal, já que ambos os conceitos estão relacionados com os interesses das relações capitalistas:

A ideia-força balizadora do ideal neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação transporte públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade a ideia de *Estado mínimo* significa **o estado suficiente necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital**. (FRIGOTTO, 2010c, p. 79, grifo nosso).

Partindo dessa lógica neoliberal, compreende-se que o Estado, quando oferta serviços veiculados ao público, nada de bom tem a oferecer para a sociedade, pois este é um sistema falido, em que não vale a pena qualquer tipo de investimento estatal. Até mesmo porque, diante dos interesses capitalistas, a educação pode se transformar em mercadoria, como qualquer outro tipo de negócio. Porém, a realidade é que um dos grandes empecilhos das reformas em educação está no fato de que as políticas educacionais devem estar alinhadas ao sistema em que estão inseridas, ou seja, o capital. Portanto, são moldadas de modo que se encaixem nas exigências do mercado de trabalho, isto é, nos ditames da reprodução do capital, e, como se isso não bastasse, nega-se o público, para o poder de compra e venda imperar. Isso porque:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2008, p. 16).

Esse processo, na forma que assume diante da racionalidade neoliberal, potencializa-se, de um lado, pela incorporação de um modelo que siga as demandas do

mercado na formação ofertada pelas escolas, e, de outro, pela competitividade gerada, pois a oferta de uma formação flexível, que venha a se adequar ao mercado, requer maior seletividade e inúmeros artifícios para as escolas não só atraírem alunos, mas também para se mostrarem bem-vistas e desejadas, expondo o máximo de suas vantagens e reproduzindo, assim, a lógica mercantil do sistema. Portanto, com base nas regras da competitividade, a escola que mais agrada aos “olhos dos consumidores” será escolhida, como se fosse um produto qualquer no mercado.

Essa forma que o Estado mínimo prevê para a oferta da educação impede sua universalização, pois, de acordo com Laval (2019), a universalização do direito de acesso à cultura pressupõe um alto financiamento público. Esse financiamento vai de encontro às propostas de Estado mínimo, pois, para que se obtenha o mínimo de financiamento, aquilo que está sendo financiado deverá beneficiar o próprio mercado, caso contrário, seguindo a lógica mercantil, não haverá interesse de “investimento”.

O pacto neoliberal complementa e estende a análise feita por Saviani e Duarte (2010) a respeito do processo de transformação, conforme citado anteriormente. Agora se faz presente em diferentes meios e de forma expandida. Dessa vez, conforme Tomaz Tadeu da Silva define:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. (SILVA, 2010, p. 14).

Por isso, no discurso neoliberal, a educação, assim como outros serviços públicos, transforma-se em produto de mercado. Esse discurso é reproduzido até mesmo pelos indivíduos mais “preparados e estudados”, isso porque o neoliberalismo, conforme Pablo Gentili (1996, p. 1), “expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades [com] a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”.

Laval (2019) chama esse fenômeno de *monopolização* progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pelo neoliberalismo. Ou, conforme Sader (2008, p. 15) define: “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”.

Nesse sentido, Silva (2010) aponta que a educação é utilizada como *veículo de transmissão* do ideal neoliberal, para que seja propagado um tipo de senso comum. Portanto, de acordo com esse autor, o esforço para modificação dos currículos escolares não está somente voltado à adequação às exigências do mercado de trabalho, mas também à intenção de gerar um tipo de conformismo nos estudantes e, conseqüentemente, “preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal” (SILVA, 2010, p. 12).

A modificação da curricularização escolar é parte do processo das reformas educacionais e representa o “ideal educacional”, mesmo que temporário, que deve ser seguido pelas escolas, uma vez que não é recente o discurso da influência que o currículo escolar estabelece sobre a sociedade. Robert W. Connell (2010) argumenta que o currículo tem um poder dominante e hegemônico. E, em uma análise histórica dos currículos, julga que tal fato é derivado das práticas educacionais de homens europeus. O autor pondera:

Ele tornou-se dominante nos sistemas de educação de massa durante os últimos cento e cinquenta anos na medida em que representantes políticos dos poderosos conseguiram marginalizar outras experiências e outras formas de organizar o conhecimento. (CONNELL, 2010, p. 26).

Isso mostra a relação de poder que os grupos dominantes estabeleciam e ainda estabelecem com a escola, e, na perspectiva neoliberal, essa relação de domínio tende a piorar, uma vez que a própria educação é utilizada como *veículo de transmissão* de um *senso comum* fora da realidade e da produção da consciência que o indivíduo deve ter (SILVA, 2010; GENTILI, 1996). Mészáros (2008) afirma que esse plano vai além, a ponto de adulterar a própria história por meio de diferentes veículos de informação, com a finalidade de transmitir um *quadro de valores que legitima os interesses dominantes*:

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável. A história então deve ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Esse autor chama esse processo de *internalização*, que nada mais é do que fazer com que os indivíduos reproduzam por si próprios as metas do sistema, consolidando aquilo que lhes é imposto como algo natural. Logo, a posição que é atribuída hierarquicamente ao indivíduo será, assim, reproduzida e perpetuada de forma natural.

Percebe-se que, quanto mais a educação se volta ao projeto neoliberal, mais a figura do Estado vai desaparecendo diante desses discursos. Porém, compreendemos que, quando se desresponsabiliza o Estado de suas obrigações básicas (nesse caso, a educação), retira-se um direito fundamental e social garantido na Constituinte de 1988. Engendra-se, dessa forma, um processo de desumanização da pessoa, perpetuando-se, assim, a divisão de classes, que se caracteriza, principalmente, pelo modelo de educação voltado aos pobres, que são preparados para a exigência imediata de sua força de trabalho voltada ao mercado de trabalho, e pelo modelo destinado às classes de mando, que estarão nos quadros de comando dessa engrenagem, perpetuando a desigualdade.

Para Costa (2010), o principal elemento que caracteriza o avanço desse pensamento conservador e, conseqüentemente, econômico é o fato de os discursos sobre desigualdade social praticamente desaparecerem diante das propostas de políticas educacionais. Uma definição que, de certo modo, justifica esse elemento parte de Connell (2010, p. 19), quando o autor pondera: “os pobres são precisamente o grupo com os menores recursos e com pouco poder para contestar as visões das elites elaboradoras de políticas”.

O conjunto de ações e contrarreformas propostas pelo neoliberalismo representa a crise do capitalismo, em que a retirada dos direitos fundamentais, bem como a privatização destes, é a solução seguida pelo próprio capital para lidar com suas próprias crises.

De acordo com Torres (2010, p. 105), “o Estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação”. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, o Estado adquire funções específicas para mediar as crises do capitalismo e se vê obrigado a expandir essas funções institucionais.

A crise se instalou mundialmente no início da década de 1970. As mudanças abarcaram o mundo do trabalho, com isso o mercado passou a exigir novas demandas de qualificação profissional e até mesmo comportamentais, conforme definição de Antunes (2019), reforçando o processo de desumanização, visto que as necessidades do mercado são sobrepostas às necessidades humanas. Desse modo:

As instituições de ensino e pesquisa, conjuntamente às empresas, dado esse novo contexto, marcado pela crise estrutural mundial e pela necessária reestruturação produtiva do capital, assimilaram e “adequaram” essas reivindicações ao discurso do capital. (ANTUNES, 2019, p. 11).

Além das mudanças no mundo do trabalho⁷ e, conseqüentemente, no campo educacional, Costa (2010) explica, por um viés mais econômico, como a crise mundial gerou um processo de redemocratização que se alastrou pelo Terceiro Mundo:

Tendo construído seus processos de desenvolvimento recente ancorados na fatura de capitais disponíveis no mercado internacional em um momento anterior, o que lhes permitiu passar por surtos de crescimento e modernização conduzida pelo Estado, os países endividados sentiram fortemente quando mudanças internas no Primeiro Mundo elevaram acentuadamente a taxa de juros real e, simultaneamente, produziram, pelo caminho recessivo adotado, uma forte desvalorização nos preços internacionais das *commodities* com as quais procuravam equilibrar suas balanças de pagamento. A consequência disso foi o endividamento galopante, a inadimplência, em suma, a incapacidade de saldar as dívidas contraídas. Cresce, assim, a força com que os organismos financeiros internacionais, essencialmente dispositivos sob o controle dos credores, passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados. (COSTA, 2010, p. 47).

Portanto, nosso processo de redemocratização sofreu forte influência, sobretudo, de agentes como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que entram em cena com força total e passam a influenciar diretamente as decisões governamentais de diversos países na virada dos anos 1980 para a década de 1990. Ademais, a relação do neoliberalismo é bem paradoxal, conforme expressa Marilena Chaui (2019). Para essa autora, o maior problema da democracia em uma sociedade de classes é a manutenção dos princípios de igualdade e liberdade, sob os efeitos da desigualdade real. Wolfgang Streeck (2019, p. 65), nesse mesmo sentido, argumenta que o neoliberalismo é incompatível com um Estado democrático, “se entendermos por democracia um regime que intervém, em nome de seus cidadãos e por meio do poder público, na distribuição dos bens econômicos resultante do funcionamento do mercado”.

O neoliberalismo nos remete a esse catastrófico cenário de crise, em que o declínio da democracia pouco é notado, pois as desigualdades sociais são vistas como algo natural do sistema. À medida que a democracia caminha rumo às ruínas, o mercado ganha força e se amplia, intensificando as desigualdades sociais, contribuindo para o desmantelamento dos trabalhos formais, segregando as classes, deteriorando os recursos naturais, pois atitudes como essas potencializam o sistema econômico.

Fonseca (2010) explica que foi no final da década de 1960 que o Banco Mundial passou a financiar o setor social, pois o financiamento apenas do setor econômico não estava garantindo a participação das camadas pobres nos benefícios gerados por esse

⁷ Para aprofundar a temática sobre mudança no mundo do trabalho, o texto de Gomes e Colares (2012) situa a precarização do trabalho docente em uma realidade material marcada pelos antagonismos de classe, em que o capital se apropria do conhecimento como um dos instrumentos de dominação.

desenvolvimento; portanto, o Banco Mundial passou a financiar a área educacional como medida de alívio e redução da pobreza.

Um detalhe nada desimportante desse financiamento é que ele vem na forma de empréstimo, já que o Banco Mundial é uma agência de empréstimos, e não de doações (TORRES, 2010). Além das altas taxas de juros, nesse mesmo período de início do financiamento no setor social o Banco Mundial incorporou uma série de princípios e diretrizes, com algumas “recomendações”, que na verdade eram muito impositivas. Por exemplo: “A educação deveria ser integrada ao trabalho, com finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 2010, p. 159). Mais uma vez, a afirmativa de Torres (2010, p. 116), usada no início desta seção, é certa: “Não é em vão que a noção de desenvolvimento é entendida particularmente como crescimento econômico.”

Embora o financiamento no setor social tenha se justificado “pelo alívio e pela redução da pobreza”, percebe-se uma estratégia do alto-comissariado rentista e financista, na medida em que o Banco Mundial começa ditar as regras para continuar “bancando” o setor educacional, e sobretudo quando o objetivo real dessas recomendações é voltado para economia. Por esse motivo, o ensino profissional foi a galinha dos ovos de ouro do Bird:

A primeira referência a esta modalidade de ensino encontra-se em documento de política educacional elaborado pelo banco em 1970, onde se assinala a importância do ensino profissional, referindo-se diretamente à formação de mão de obra qualificada, capaz **de provocar efeitos a longo prazo sobre a economia**, especialmente nos setores industriais e agrícolas mais modernos, de forte utilização de capital e orientados para a exportação. (FONSECA, 2010, p. 160, grifo nosso).

Observamos, então, que o neoliberalismo contribui para o fracasso dos reformismos educacionais, na medida em que valoriza certa modalidade de educação não por ela contribuir para a formação e a emancipação humanas, mas por se aproximar dos e contribuir para os objetivos do mercado. Na realidade, é nessa perspectiva que encontramos um dos objetivos das reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais, que é: “articular e subordinar [a] produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p. 7).

Assim, como já citado, a educação não pode ser analisada desconsiderando os múltiplos interesses que a circundam, de modo que devemos sempre confrontá-la, nas pesquisas acadêmicas, em articulação com os demais campos sociais que exercem forte influência sobre as políticas educacionais. É preciso inseri-la, dirá Mészáros, na totalidade,

pois que a educação formal é apenas parte importante, não a única, do processo de *internalização*, isso porque:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

Por conseguinte, não se podem considerar as reformas educacionais como um processo isolado, ou justificá-las com argumentos rasos. É necessário compreender que a educação, por ser um processo social, está interligada às determinações sociais como um todo, daí o porquê de haver constantes reformas no âmbito educacional, o que nada mais é do que um reflexo do capitalismo buscando formas de fazer com que grandes contingentes de trabalhadores respondam adequadamente às novas demandas impostas pelo mercado. A formação humana do aluno e da aluna em suas múltiplas dimensões, nesse caso, é sempre um fator que não tem relevância.

Portanto, o passo inicial é compreendermos que o neoliberalismo, durante os anos 1980, deixou de ser uma simples perspectiva teórica e avançou radicalmente, a ponto de hoje orientar decisões governamentais em grande parte do mundo (GENTILI, 1996). E quando nos referimos a “decisões governamentais”, incluem-se reformas de pequeno e grande impacto na sociedade que estão diretamente ligadas às políticas públicas e em constantes modificações.

É nessa nova materialidade que percebemos a força que o postulado neoliberal tem, a ponto de, com suas incansáveis estratégias discursivas e sua imposição de uma nova ordem social, desintegrar a ideia da educação como direito de todos e dever do Estado, produzindo um novo ideário, o da educação como simples ferramenta voltada para as necessidades do mercado de trabalho, como mera mercadoria, em que a competitividade se torna a única solução para alcançar uma educação de qualidade.

É por esse motivo que o discurso ideológico neoliberal, na tentativa de refinar-se, só que de forma extremamente dissimulada, apregoa: “para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas” (SADER, 2008, p. 16). Esse é o senso comum produzido pelo neoliberalismo, esse é o projeto hegemônico que perpetua a desigualdade de classes e manipula a própria democracia, que colabora para a mercantilização

da educação e para o desmantelamento desse direito considerado fundamental e garantido constitucionalmente, que é a educação.

Laval (2019) mostra que a ideia de emancipação pelo conhecimento tornou-se ultrapassada diante da perspectiva neoliberal. A educação na agenda neoliberal, além de contribuir para a economia a partir da formação fundamental e profissionalizante, também “é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (LAVAL, 2019, p. 30). Procuraremos analisar a mercantilização da educação de forma mais detalhada, pois esse é um assunto que está longe de se esgotar e é intrínseco à política neoliberal.

2.2 A mercantilização da educação

A ideia da mercantilização da educação constitui-se, de acordo com Roger Dale (2010), na retirada dos custos e da responsabilidade do Estado, sendo essa atitude, segundo argumenta o autor, um dos principais objetivos das políticas da nova direita em educação. Para os neoliberais, a educação enfrenta uma eterna crise; assim, *a priori*, é importante frisar como a crise educacional é interpretada por eles:

Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. (GENTILI, 1996, p. 4).

A própria escola, vítima do sistema, é vista como culpada pela crise educacional. Sem autonomia, as escolas não podem administrar seus recursos, tampouco conduzir a formação de seus professores, e menos ainda financiar políticas públicas para assegurar a permanência dos alunos. Porém, além de culpadas, são vistas como “improdutivas”, “ineficientes” e “desqualificadas”. Por isso a ideia da construção de um mercado educacional é tão bem vista pela ótica neoliberal. No entanto, Laval (2019, p. 20) afirma que a forma como o neoliberalismo se apresenta à escola, como a solução ideal, mascara que “na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”.

Por outro lado, mas em perspectiva próxima, Sader (2008) argumenta que o enfraquecimento da educação pública, em paralelo ao crescimento do setor privado, deu-se a partir do momento em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo.

A combinação entre mídia, publicidade e consumo nos remete à lógica mercantil. No entanto, as reformas baseadas na lógica do mercado, obviamente, não são conduzidas de acordo com os anseios educacionais; não existe lógica para essa proposta. Essa afirmativa se reforça quando verificamos o direcionamento das necessidades educacionais, ao se modificarem e se voltarem cada vez mais para o mercado de trabalho.

Para Frigotto (2010b), a necessidade de ter um trabalhador qualificado para o mercado de trabalho surge do que ele denomina “homens de negócio”, que nada mais é do que o empresariado ditando as regras no âmbito educacional, uma vez que, para esse grupo, um trabalhador qualificado, diante dos avanços técnicos, é mais competitivo perante a concorrência intercapitalista. Ou seja, essa “necessidade”, na verdade, é uma demanda do mercado de trabalho.

Assim, a *nova ordem escolar* impõe o economicismo como princípio escolar, ou seja, a escola deve estar sujeita às regras da razão econômica, sendo sua principal finalidade servir às empresas e à economia. Portanto, figuras como “homem flexível” e “trabalhador autônomo” surgem como o novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019).

Para entendermos a finalidade dessa *nova ordem escolar*, bem como a busca da mão de obra “ideal”, devemos compreender que, na lógica do mercado, a competitividade (ou a falta dela) é a principal responsável por colocar a economia de alguns países em risco. Portanto, a necessidade de definir novos rumos para a educação surge diante da competitividade intrínseca do mercado financeiro, em que os *homens de negócios* necessitam se apropriar da formação daqueles que futuramente serão sua mão de obra, para garantir que o sistema continue fluindo a seu favor. Sobre o exposto, Costa assevera:

É, por outro lado, desconcertante observar como a educação tem ocupado papel de destaque nos discursos de atores tão pouco afeitos ao tema, principalmente pela característica de que esta ocupa um papel instrumental em suas argumentações. Frequentemente podem ser encontrados, em periódicos de grande imprensa, declarações e artigos de destacados empresários, economistas, “técnicos” em geral, afirmando da necessidade permanente de uma reviravolta de nosso quadro escolar. (COSTA, 2010, p. 51).

A questão que se apresenta é que o debate sobre a educação é monopolizado por especialistas que ocupam postos-chave na burocracia governamental, mas que não têm

formação na área. As políticas educacionais derivam, na maioria das vezes, dos centros decisórios vinculados à economia, sob a reflexão de indivíduos que pensam a educação sob duas perspectivas principais. Primeiro, como uma área que onera os cofres públicos, com resultados nada imediatos. Segundo, como uma área que deve servir aos intentos do mercado.

Silva (2011) afirma que esse problema atinge inclusive o campo epistemológico da educação, e indica alguns pressupostos:

Primeiro, há um fenômeno (ou um processo), ao qual se dá o nome de educação; segundo, esse processo é eminentemente humano e que, por isso mesmo, é algo que requer a intervenção consciente dos agentes humanos, os quais agem em função de buscar certos objetivos; terceiro, torna-se aconselhável que as teorizações com que se tenta compreender, explicar e intervir no processo educativo sejam teorizações de natureza científica. (SILVA, 2011, p. 324).

No campo epistemológico em geral, mas aqui com a discussão direcionada à educação, precisamos que as análises sejam fundamentadas em bases teóricas e metodológicas bem delimitadas pelas balizas do rigor acadêmico-científico. Dessa forma, o discurso sai do senso comum, do domínio de leigos, e se torna uma contribuição concreta e fundamentada pelos pressupostos científicos. Esse “exercício” epistemológico é de extrema necessidade na análise das reformas educacionais, em que o monopólio de especialistas sem a devida formação na área educacional vem ditando as regras, em prejuízo dos profissionais que têm formação e experiência de pesquisa na área educacional. Connell explora esse campo na seguinte perspectiva:

[...] as discussões sobre políticas educacionais e pobreza têm sido frequentemente conduzidas sem os dois grupos mais aptos a compreender as questões envolvidas: as próprias pessoas pobres e os/s professores/as de suas escolas [...]. Dos/as professores/as espera-se que implementem as políticas públicas, não que as formulem. As pessoas pobres são definidas como os objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social. (CONNELL, 2010, p. 19).

Ora, os professores não financiam o setor educacional. Os menos favorecidos economicamente jamais terão condições para custear qualquer modelo educacional que tenha altos custos. Dessa forma, o mercado vai ditando as regras e tomando as rédeas do campo educacional; logo, a educação vai se tornando um tipo de mercadoria a ser comercializado, como qualquer outro produto que esteja nas mãos do mercado, e as escolas entram em acirrada disputa entre si mesmas. Dale apresenta uma definição de como seria a competitividade no âmbito educacional:

[...] aos pais será dado acesso a um leque mais vasto de escolhas em educação em vez de ter de aceitar tudo o que lhes é atribuído, e as escolas tornar-se-ão mais eficientes, quer em resposta à situação competitiva em que irão se encontrar, quer através de práticas reputadamente mais eficazes do setor privado. (DALE, 2010, p. 130).

Quando o leque de possibilidades se abre no mercado financeiro, abre-se também a variedade de valores que vêm embutidos em cada proposta. Assim, o mercado oferece uma série de opções e preços distintos, que competem entre si. No entanto, sabemos que, para adquirir algo no mundo capitalista, é preciso poder aquisitivo, ou seja, capital. Mas será que a mercantilização da educação funcionará assim? Laval (2019) aponta que a transformação em mercadoria dos recursos e dos conteúdos de ensino impulsiona as escolas a se transformarem em empresas concorrentes. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o requisito fundamental que a racionalidade neoliberal chama de equidade (GENTILI, 1996).

Sobre o exposto, Laval explica como funciona a lógica da acumulação do capital no âmbito educacional:

Em primeiro lugar, a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência de ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano”. (LAVAL, 2019, p. 36).

A venda da educação é alta. Existem competições entre as escolas, entre aquelas que melhor oferecem *capacidade de inovação e formação de mão de obra*, e o “lucro” não vai para os cofres públicos, mas para as grandes empresas. Sobre o enunciado, Laval (2019, p. 130) diz o seguinte: “As múltiplas formas dessa incorporação da educação ao capitalismo global fazem desse espaço e dessa atividade uma esfera de grande esperança para as empresas.” É o mercado altamente promissor aos olhos de economistas e investidores.

Além do mais, a mercantilização da educação permite que se ganhe com sua própria comercialização e com os frutos que ela gera, como é o caso do capital humano, que, de acordo com Frigotto (2010a, p. 29), “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”. Laval explica essa “evolução” no seguinte trecho:

O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não somente vai

determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas. A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. (LAVAL, 2019, p. 25).

É por essas razões que o financiamento na educação profissional foi tão valorizado pelos organismos internacionais, sobretudo pelo Bird, como mostrou Fonseca (2010). Ou seja, uma modalidade de ensino está sendo valorizada não por demonstrar eficácia no desenvolvimento humano, mas porque gera resultados satisfatórios à economia.

Mészáros (2008, p. 80) explica que, quanto mais a sociedade capitalista avança, mais ela estará “unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis”. O capitalismo cresce, expande-se e reinventa-se diante de suas crises. Então, nossos sistemas educacionais estarão sempre presos nessas correntes? Uma frase que nos fará refletir sobre essa pergunta é do pesquisador espanhol Enrique Javier Díez Gutiérrez (2019, p. 25): “*Las cadenas ya no están en nuestros pies, sino en nuestras mentes.*”⁸

Para Laval (2019), presenciamos um processo de mutação das instituições escolares. Esse autor argumenta que podemos associar tal fenômeno a três tendências, a saber: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Para a criação da *nova ordem escolar*, esses aspectos apresentam-se indissociáveis.

A desinstitucionalização está relacionada com o novo molde que nossas escolas vêm seguindo, tipicamente empresarial, como produtoras de serviços. A desvalorização parte do pensamento de que as escolas estão perdendo o valor pela substituição de um lugar que antes era visto como sinônimo de emancipação e hoje é visto como local de eficiência e inserção profissional. E a desintegração diz respeito à introdução da racionalidade de mercado nas escolas, da concepção consumidora e competitiva, que apenas acentua as desigualdades sociais (LAVAL, 2019).

Com isso, o falso pensamento que se remete ao “mercado educacional” é de algo simples de ser executado, natural de ser modificado e eficaz diante das demandas que são postas. Isso é verificável quando notamos que, além de sua força financeira, as organizações internacionais — como o Bird, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o FMI — representam cada vez mais o papel de centralização política e normatização simbólica. Contribuem também para a construção e a formulação de “avaliações” (LAVAL, 2019).

⁸ “As correntes não estão mais em nossos pés, mas em nossas mentes.”

As *escolas neoliberais* já são uma realidade em muitos países. Laval apresenta um direcionamento sobre o que são essas escolas e como funcionam:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. (LAVAL, 2019, p. 39).

Se analisarmos o modelo de escola neoliberal à luz de nossa Constituição, notaremos que suas propostas vão de encontro ao que se espera da educação. Vejamos: a sociedade tem o papel de colaborar, juntamente com o Estado e com a família, para o pleno desenvolvimento da pessoa. São estabelecidos os princípios da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, assim como a igualdade de condições para seu acesso. Dessa forma, em termos legais, seria inconstitucional a aplicação das escolas neoliberais no Brasil. Portanto, não corremos o risco de esse modelo ser implementado em nossas escolas públicas, certo? Errado. Frigotto mostra o porquê, com a seguinte citação:

Aos movimentos da sociedade brasileira dos anos 1950/1960, que postulavam *reformas de base* e democratização no campo social e educacional, respondeu-se com o golpe civil-militar de 1964. É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela *teoria do capital humano*, que se efetiva a reforma universitária de 1968 e completa-se com a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras. No processo de transição inconclusa — década de 15 anos, como se refere ironicamente Francisco de Oliveira — ao contrário de um salto qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 1988 fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo, a América Latina. A reforma constitucional em curso, na realidade, é a promulgação de uma “nova-velha” Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras. (FRIGOTTO, 2010c, p. 80, grifos do autor).

Com isso, temos uma razão para que grande parte daquilo que a Constituição garante não passe de um belo texto utópico, começando pelo princípio: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Sabemos que essa não é nossa realidade educacional. Além do mais, quando Frigotto apresenta os caminhos obscuros que a reforma constitucional e as reformas educacionais seguiram para se adequar ao projeto conservador das elites, apenas reforça aquilo que Mészáros (2008, p. 26) afirmou:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

O projeto neoliberal se faz presente nos direitos não garantidos e nos poucos executados, como é o caso das escolas públicas. Esse fato é verificável em uma recente pesquisa sobre a “mercadização” do ensino nas escolas na França, em que Laval (2019) mostra que esse fenômeno não se restringe à esfera privada, pois esse pensamento de concorrência se estendeu entre escolas privadas e também entre escolas públicas. Portanto, o ponto-chave não é a intervenção direta do capital, mas a introdução da competição entre os que ele denomina “consumidores de escola”. Isso torna o sistema escolar em geral, tanto o público quanto o privado, cada vez mais desigual e hierarquizado.

Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado no qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas das escolas públicas. E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas sim, mundial. (LAVAL, 2019, p. 45).

A competitividade e, conseqüentemente, a desigualdade já são algo que se faz presente nos ensinos público e privado brasileiro. Esse fato é verificável diante das frequentes avaliações a que as redes de ensino são submetidas, a fim de analisar a “qualidade” da educação. Assim, os alunos realizam inúmeras provas, desde a Educação Infantil à educação superior: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Como se não bastasse, há ainda o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment. O Pisa se destaca entre as demais porque é uma iniciativa da OCDE, que se pauta, sobretudo, pela economia de mercado.

Cara (2019) nos mostra que as propostas do Pisa e os interesses das elites não se coadunam em todos os aspectos, pois a OCDE, anualmente, afirma em seus relatórios que o Brasil investe menos do que o necessário em seus alunos. Entretanto, os ultraliberais, mesmo tendo como referência o Pisa, não permitem o investimento adequado na educação básica. Laval (2019, p. 20) afirma que essa é uma velha tradição das elites econômicas e políticas,

que, “quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros”.

O ensino privado, segundo Laval (2019), faz do Brasil um país “neoliberalizado”, muito mais do que a França e outros países europeus, isso por causa do “capitalismo escolar e universitário”, que o sistema educacional particular, sobretudo o ensino superior, possui, pois conta com a intervenção direta e maciça do capital no ensino. Vejamos:

De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. E a orientação do atual governo ameaça acelerar mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância. (LAVAL, 2019, p. 13).

Diante do crescimento desenfreado desses grandes centros educacionais, nota-se que a educação é um grande atrativo para o projeto neoliberal, assim como outros serviços sociais. Eles são vistos como *fonte inesgotável*, pois são serviços básicos e necessários a todos os seres humanos, conforme definição de Gutiérrez (2019). Portanto, a máquina da produtividade e do lucro chamada capital girará como uma verdadeira roda d’água na “fonte” dos serviços sociais.

O crescimento do mercado educacional está relacionado, entre inúmeros fatores, com o fato de a educação, pela forma como está estruturada, ser a ponte para o mercado de trabalho, sendo natural os pais procurarem as “melhores escolas” para que seus filhos tenham um “bom emprego”, um “bom futuro”. Com a alta competitividade do mercado de trabalho, essa busca tem se tornado cada vez mais contínua, pois a educação formal quase nunca é suficiente para quem busca um lugar de destaque no mercado de trabalho.

A busca de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, idiomas está cada vez mais em alta no mercado educacional em função do alto nível de exigência das empresas, pois, em um lugar em que a competitividade reina, exige-se o máximo de formação possível do indivíduo. Portanto, funciona como uma espécie de jogo, em que aquele que mais se prepara, mais se esforça, ganha lugar de destaque no mercado, e aquele que não age dessa forma luta com o trabalho informal, ou até mesmo com o desemprego. Essa logística é intrínseca ao projeto neoliberal, pois, de acordo com Gentili:

Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o

desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. (GENTILI, 1996, p. 5).

O esforço está relacionado com a intensificação de forças, não somente físicas, como também psicológicas, em que o intelectual e o moral se fazem presentes nesse processo. Portanto, a exigência de esforço para a competitividade está além das salas de aula. Esse perfil está relacionado com o *capital humano*. Vejamos agora essa ideia em uma perspectiva mais aprofundada:

O capital humano é função de saúde, conhecimentos e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. (FRIGOTTO, 2010c, p. 87).

Mais uma vez, notamos o porquê de a educação ser tão cobiçada pelo mercado, pois, para que o ser humano alcance e se mantenha nesse padrão de produtividade, além da palavra mágica do neoliberalismo “esforço”, é preciso muito investimento. É por isso que termos como “igualdade” e “justiça social” simplesmente desandam nesse ordenamento, sendo substituídos por “produtividade” e “eficiência” (SILVA, 2010).

Além do mais, a lógica mercantil traz para o âmbito educacional a falsa ilusão de que o “poder de escolha” pode resolver a crise do sistema educacional. No entanto, cabe destacar que: “A possibilidade de construção de um mercado escolar competitivo depende, entre outros fatores, da difusão de rigorosos critérios de competição interna que regulem as práticas e as relações cotidianas da escola” (GENTILI, 2010, p. 10). A falsa ilusão emana não de quem regula essas práticas e relações cotidianas da escola, mas de quem acha que tem esse controle. Silva (2010, p. 21) explica esse fato detalhadamente: “Os ‘clientes’ estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais.”

Portanto, os “consumidores” do mercado educacional podem descobrir muito tarde esses “pequenos detalhes” que envolvem toda a lógica mercantil no âmbito educacional. Até porque a dita mão invisível do Estado não pode ser responsabilizada pelos fracassos educacionais, pelo simples fato de não podermos localizá-la. Conseqüentemente, os espaços públicos e democráticos, destinados a esses tipos de discussão, não poderão ser acionados (SILVA, 2010).

Está claro que não se trata de tirar a responsabilidade do Estado para oferecer melhores alternativas, e assim dar maior autonomia e opções de escolhas aos pais, tampouco

de buscar a melhoria da educação no sentido da emancipação humana. As opções oferecidas seguirão o ideal educacional imposto pelo mercado, e não a vontade daqueles que adquirem esses serviços, por mais bem pago que seja. Pois tirar a educação da responsabilidade do Estado não faz com que se tire o controle exercido sobre ela; pelo contrário, esse controle será ainda mais rigoroso, pois será comandado pelo mercado, ou, de modo mais abrangente, pelo capital. E aqueles que não se adequarem a essa *nova ordem escolar*, seja por não concordarem com ela, seja pela falta de recursos para investir nessa educação “de qualidade”, não terão vez no mercado de trabalho. Assim, acentuam-se cada vez mais as desigualdades sociais.

Diante do contexto apresentado, é evidente que o ensino privado se apresenta tomado pela lógica mercantil. E a educação pública não se mostra neutra à racionalidade econômica, aos objetivos do mercado, aos moldes que o capital esculpe, a fim de encaixar a educação sem necessidade de ajustes. Quais seriam os meios para que as reformas educacionais seguissem uma lógica emancipatória, em que a educação não estivesse voltada para uma forma de trabalho que prioriza apenas a acumulação?

Da mesma forma que o capital consegue inculcar seu modo de educação voltado para o mercado, que o neoliberalismo consegue agir como uma racionalidade, determinando inclusive uma nova forma de viver, uma nova sociabilidade agiria de forma semelhante. Teria a educação como um dos elementos que estimulassem e produzissem um novo pensamento para além do capital.

2.3 As reformas educacionais *para além do capital*

Em sua obra *Educação para além do capital*, Mészáros (2008) constata que não podemos criar a falsa ilusão de que as reformas educacionais, por si só, serão responsáveis pela emancipação humana. O autor defende uma proposta educacional ousada e revolucionária, que quebra as barreiras do sistema capitalista, e, como o próprio nome de seu livro sugere, uma proposta de educação para além do capital, que possa abranger os diferentes processos, no interior dos quais a educação seja apenas uma parte. Nesse sentido, o autor argumenta:

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ou seja, as reformas que seguem a *lógica global* do sistema capitalista se limitam a pequenos ajustes, pois são implementadas com o intuito de conciliar algum problema recorrente. Elas servem como medida paliativa e jamais serão capazes de resolver os problemas educacionais em termos estruturais, pois, da forma como são postas, limitam-se a uma educação formal e à reprodução do sistema.

Por isso, Mészáros (2008) menciona que a razão para o fracasso de todas as mudanças sociais sugeridas por meio das reformas educacionais se deve ao fato que as *determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis*. E o capital, por sua vez, “é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Uma das principais teses de Mészáros em *Educação para além do capital* parte da defesa de uma educação para a vida toda, visto que,

[...] embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor. E isso torna ainda mais pernicioso o problema do domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente isolados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

Em função disso, a educação não pode se limitar a determinado período, bem como à forma como está estruturada por todas as limitações impostas pelo ordenamento do capital. Pois a educação é para a vida toda e deve contribuir para a formação do ser humano em sua integralidade, consciente e socialmente capaz de transformar a realidade que está inserido. A educação, portanto, deve contemplar o ser humano em sua totalidade, produzindo, assim, conforme definição do autor, uma *contrainternalização*.

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação — não importando quão necessário isso seja como uma fase de empreendimento — e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

A proposta desse autor consiste, então, em uma alternativa educacional pós-capital que seja concretamente sustentável e viável e que não gire em torno da simples negação do capital, sem a elaboração de uma teoria tangível de transição. Assim, a educação deve ter papel central, sobretudo no desenvolvimento contínuo da consciência socialista, pois

esse pensamento torna-se necessário para superar os desafios impostos. Essa afirmação é verificável no seguinte trecho:

Por conseguinte, o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada do processo social em andamento por meio das atividades dos indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. Isso é inconcebível sem o desenvolvimento da sua consciência moral. (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

O capital, cotidianamente em nossas escolas, nega a formação ampla, humanística e crítica do indivíduo. Isso porque, ao seguir o ordenamento capitalista, as práticas educacionais secundarizam, ou até mesmo dificultam, a formação humana em sua integralidade, a partir do momento em que se dá prioridade aos resultados e aos fins estabelecidos por esse ordenamento. É importante que se diga que não se trata de se contrapor ou depreciar as práxis educativas que se opuseram e ainda se opõem ao capital, ou às diversas experiências exitosas que já foram realizadas, mas, sim, de que a mais ampla formação humanística terá suas limitações nesse ordenamento. Podemos deixar essa afirmativa mais clara com a seguinte pergunta: para que serve uma formação nas mais altas definições de integralidade e totalidade humana, se o que o sistema demanda é força de trabalho para o mercado? Ou seja, por esse viés, os resultados propostos pelo ordenamento capitalista estão sendo alcançados.

Por isso, o processo de *internalização* ainda se faz presente e está impregnado em nossa sociedade. Isso ocorre porque a educação serve para o capital e é instrumentalizada por meio dele. Porém, Mészáros (2008), ao mesmo tempo que reconhece a submissão da educação ao capital, também julga que nela se encontra a chave para realizar uma atividade de *contrainternalização*. Esse argumento pode ser reforçado no trecho a seguir:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...], portanto, não é de se surpreender que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Cabe destacar que, para Mészáros (2008), o problema do capital está na desumanização do trabalho; no entanto, a superação do capital não está relacionada com a exclusão do trabalho de nossa sociedade. O trabalho precisa fazer um sentido, ser um elemento formativo; portanto, precisa transcender para um elemento de autorrealização

humana. E, mais uma vez, o autor argumenta que a educação é um dos elementos para a realização desse processo.

Porém, o que presenciamos é um exacerbado discurso da educação como formação e aperfeiçoamento da força de trabalho; da obrigação que a educação tem de suprir as necessidades do mundo do trabalho; da necessidade de caminhar lado a lado com as modificações do mundo globalizado; do fato de a ideologia mercantil precisar estar fortemente enraizada no âmbito educacional para que o desenvolvimento aconteça.

O avanço do capitalismo gerou um progresso desordenado em diversos campos, sobretudo no campo científico. Herbert Marcuse (2009), filósofo da Escola de Frankfurt, apresenta uma discussão da década de 1960, porém suas principais questões ainda se fazem presentes no atual contexto social-político.

Em Marcuse (2009), verificamos que a ciência é facilmente manipulada pelas forças políticas e sociais, perdendo, assim, seu valor, sua ética e até mesmo sua essência, pois se antes era vista como pura e progressista, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial passou a ser vista como ameaça à própria humanidade, especialmente por colaborar na construção de eficientes maquinarias que poderiam gerar o aniquilamento humano.

Nesse sentido, Mészáros (2008) propõe uma mudança em caráter de urgência, justificada a partir dos seguintes argumentos: o primeiro é o poder de destruição que se encontra nas mãos da humanidade, que pode gerar o extermínio de nossa espécie, principalmente por meio de armas militares; e o segundo, que essa situação é altamente ameaçadora em função da produção destrutiva do controle sociometabólico do capital. Assim, “encontra-se o processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana nesse planeta” (MÉSZÁROS, 2008, p. 107).

Nessa perspectiva, Mészáros apresenta uma alternativa necessária e urgente para a educação:

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta sustentável para a reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

O que Mészáros (2008) quer mostrar é exatamente que o capital, pela lógica da busca contínua e irrefreável do lucro, que lhe é constitutiva, além de perpetuar uma situação

de incorrigível desigualdade social, coloca a humanidade diante de uma ameaça real à sua existência no planeta, seja pela exaustão ambiental — já que os recursos naturais são limitados para atender à voracidade predatória de produção em uma sociedade assentada no consumo —, seja pela irracionalidade dos aparatos militares criados a fim de garantir os interesses das nações na geometria mundial do capitalismo. Também é importante que se diga para abastecer uma gigantesca indústria que gera lucros imensuráveis com o desenvolvimento e a produção de armas capazes de inviabilizar a vida na Terra.

Diante de um painel de tal gravidade, na perspectiva de Mészáros a educação não pode ser vista simplesmente como uma esfera de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Cabe-lhe, isso, sim, a fundamental missão de estabelecer um pensamento de “contrainternalização” que seja capaz de apresentar uma proposta viável de sociedade que se veja livre das amarras totalizantes do capital e, por consequência, das desigualdades e ameaças desastrosas inerentes a esse sistema.

Diante do que apresentarmos, a educação para além do capital apresenta uma proposta, primeiramente, de transformação social, pois verificamos o caminho rumo ao fracasso, na medida em que as reformas educacionais são elaboradas e executadas pelas férreas lógicas do sistema. No entanto, essa transformação social radical é inconcebível sem a contribuição da educação, não da forma como ela está estruturada atualmente, com finalidades voltadas à racionalidade neoliberal por meio de seu projeto hegemônico, com uma formação estritamente para o mercado, mas, sim, por meio de uma educação para a vida toda, da juventude à velhice, em que o conhecimento seja fonte inesgotável para a formação de um pensamento socialista, consciente e sustentável. E, não menos importante, para o desenvolvimento do trabalho como autorrealização humana. Somente assim alcançaremos a tão almejada emancipação humana.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

A literatura que fornece um balanço da trajetória da educação integral no Brasil passa a compreensão de que esse tipo de educação ganhou destaque a partir do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*,⁹ no ano 1932. Em paralelo ao conjunto de debates acerca da educação integral, o movimento impulsionou também a discussão das políticas públicas educacionais. Isso porque os 26 estudiosos do *Manifesto*, entre inúmeras causas, lutavam por uma reformulação do modelo de educação até então existente, com foco na universalização da educação pública, gratuita e laica. A agenda que impulsionou o *Manifesto* de 1932 já se fazia presente em diversos países; porém, no Brasil, essa época foi marcada por ações do Estado que eram voltadas, prioritariamente, para o crescimento econômico, sendo a educação não considerada área prioritária.

É importante destacar que a gênese dos discursos envolvendo o ideário de educação integral, de acordo com Saviani (2013), começou a partir de 1920, estendendo-se ao longo da Primeira República. Esses discursos foram influenciados pelo movimento operário europeu, que se opunha aos grupos dominantes e a qualquer ideia que representasse desigualdades sociais. Além do mais, posicionavam-se em defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Portanto, as ideias pedagógicas impulsionadas por esse movimento partiram diretamente de “grupos socialmente não dominantes, elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores” (SAVIANI, 2013, p. 181). O autor caracteriza tais ideias como “pedagogias não hegemônicas” e detalha que a “educação integral” foi um conceito extraído de alguns autores libertários, mais precisamente Paul Robin, e encabeçado pela concepção anarquista. Posteriormente a esse movimento, viria o *Manifesto*.

Embora os objetivos do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* não tenham se concretizado de imediato, foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação se tornou um direito social. Antes desse acontecimento histórico no Brasil, Anísio Teixeira — um dos principais signatários do *Manifesto*, jurista e estudioso de grande destaque —, nos anos 1940-1960, concebeu as chamadas escolas-parque, que, juntamente com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados pelo antropólogo¹⁰ Darcy Ribeiro nos anos 1980-1990,

⁹ Apresentado precisamente em março de 1932, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* é considerado um marco do desenvolvimento do *escolanovismo* no Brasil; a ruptura entre católicos e liberais; um avanço em relação à escola tradicional. O documento, de acordo com Saviani (2012), embora seguisse uma concepção liberal burguesa, foi de caráter progressista, pois representou um manifesto em defesa da escola pública, laica, gratuita e para todos.

¹⁰ Embora Darcy Ribeiro fosse antropólogo, após conhecer Anísio Teixeira começou a trabalhar efetivamente em prol da educação.

são lembradas como as primeiras experiências em educação integral no país. Ou seja, tanto as duas experiências quanto esses dois nomes tornaram-se referência quando se remete à história da educação integral no Brasil.

Na trajetória da educação integral brasileira, Jaime Giolo recorre aos períodos de Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República para rememorar que a classe dominante sempre teve acesso à educação integral:

Os colégios jesuíticos do período colônia eram de tempo integral; os colégios e liceus, onde estudavam a elite imperial, eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GIOLO, 2012, p. 94).

Nesse período, a educação integral ainda estava relacionada com o tempo de permanência na escola, sendo exclusiva para uma pequena parte da sociedade, as consideradas classes sociais abastadas.

Após a década de 1950, observa-se a mudança dos horários escolares, passando a concentrar-se em um único turno. Isso ocorreu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização do Brasil, bem como em função do número crescente de alunos. No entanto, as elites continuaram tendo acesso ao tempo integral, com o chamado “contraturno”, que consistia na oferta de um tipo de formação complementar, como cursos de línguas, balé, música, teatro, tênis, entre outros (GIOLO, 2012).

Retomando as duas referências em educação integral do Brasil, Moll destaca o objetivo educacional de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que, embora com projetos aplicados em períodos diferentes, seguiam uma finalidade semelhante:

Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas pela cultura escolar. (MOLL, 2012, p. 129).

Nota-se um rico conceito sobre educação integral nas perspectivas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Além da esperança de diminuir as desigualdades sociais por meio da educação, esses dois estudiosos lutaram pelo direito à educação, uma educação de qualidade, à qual todos tivessem acesso de forma justa e igualitária. E foi por meio das experiências iniciadas por eles que a educação integral passou a ser pauta de discussão na agenda política brasileira.

Um dos diferenciais da experiência de Anísio Teixeira na educação integral com o projeto das escolas-parque, que mais tarde tornou-se uma espécie de escolas-laboratório instaladas no Rio de Janeiro, é que ele, inicialmente, tinha como inspiração a pedagogia de John Dewey, um filósofo norte-americano que seguia uma concepção liberal e pragmática da educação. Posteriormente, o próprio educador brasileiro teceu críticas ao liberalismo deweyano, mas manteve seus ideais a respeito da democratização, da liberdade de pensamento e da necessidade do conhecimento das ciências, das artes e das culturas (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

O projeto das escolas-parque, segundo Branco (2012), foi elaborado quando Anísio Teixeira assumiu a Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal. E, quando instaladas no Rio de Janeiro como escolas-laboratório, ainda não se tratava de escolas em tempo integral, mas, sim, de um novo modelo, que tinha uma organização curricular com o propósito de ensaiar integralmente métodos inovadores. Contava com o aumento das disciplinas e com a incorporação de espaços diferenciados, como jardins, laboratórios, salas especiais etc. Constatamos, portanto, que a ideia de educação integral já se fazia presente nas ações de Anísio Teixeira.

Ainda de acordo com Branco (2012), foi somente em 1950, na Bahia, quando de sua atuação como secretário estadual de Educação, que Anísio implantou na periferia de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um modelo de escola de tempo integral.

Chagas, Silva e Souza destacam as características que o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro apresentava:

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e [em] suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências do aluno, uma escola integrada socialmente à comunidade. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

Novos interesses foram inseridos na formação dos alunos. Dessa vez, a educação integral estaria mais atrelada ao conceito desenvolvimentista, ou seja, ao crescimento econômico, que nesse período era baseado no desenvolvimento industrial e da infraestrutura. Por esse motivo, as escolas-parque estavam ligadas ao mundo do trabalho. Dessa forma, Anísio Teixeira mostrava preocupação com o futuro dos alunos, já que a exigência era cidadãos com algum tipo de formação para atuação direta no mercado; porém, não queria que essa formação se concretizasse de forma dominante.

No campo da formação para o mercado de trabalho, sedimentaram-se as escolas técnicas industriais e as escolas técnicas agrícolas, criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei nº 4.073/1942 e nº 9.613/1946). Foram um claro exemplo de iniciativas de educação em tempo integral voltada para as classes populares. Elas apresentaram bons resultados formativos; no entanto, essas políticas educacionais tiveram o intuito de qualificar trabalhadores para o mercado e desviavam os alunos da carreira escolar propriamente dita, uma vez que previam um período semanal de trabalho escolar entre 36 e 44 horas (GIOLO, 2012). As escolas técnicas ainda são uma realidade no Brasil. A maioria consiste na integração do Ensino Médio com a educação profissional e tecnológica em determinada área.

Outro exemplo de experiência envolvendo a educação em tempo integral que não podemos deixar de mencionar foram os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Ambas as iniciativas foram voltadas ao atendimento integral de cunho eleitoreiro dos governos Fernando Collor e Itamar Franco, respectivamente (GIOLO, 2012).

Implantar uma escola de tempo integral no momento em que o Brasil ainda não tinha políticas públicas para tal foi um imenso desafio. E, para que seu projeto obtivesse sucesso e fosse reconhecido, Teixeira se deparou com a necessidade de formação dos profissionais da educação e até com a revolta da Igreja:

[...] já à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do INEP, onde criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE), Anísio se preocupou com a formação de professores, administradores e pesquisadores que pudessem levar à frente o projeto de Brasil moderno, democrático e desenvolvimentista. Porém, nesse período Anísio enfrenta a revolta de setores da igreja, por defender de forma firme e efusiva o projeto de escola republicana, laica, gratuita e universal. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 76).

O período desenvolvimentista no Brasil, de 1956 a 1961, foi marcado por mudanças que afetaram a organização política e econômica do país. A força de trabalho passou a ser o elemento fundamental para que o projeto de Brasil moderno se consolidasse. Portanto, a demanda da expansão da educação não surgiu em função da necessidade de sua universalização, mas como estratégia para a consolidação de um projeto.

A proliferação dos projetos de Teixeira e Ribeiro foi muito forte. Uma das razões pode ter sido a luta que cada um deles realizou em prol da educação e seus resultados significativos na área das políticas educacionais. Anísio Teixeira, como pioneiro, ao idealizar a educação como direito de todos, com qualidade, laica e gratuita. Darcy Ribeiro, como seu discípulo e sucessor, garantindo a continuidade dos objetivos de Teixeira, até sua concretização.

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) foram a experiência de grande repercussão envolvendo o nome de Darcy Ribeiro. Foram criados e implantados no Rio de Janeiro, fruto de dois mandatos do então governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994). Porém, os governos que sucederam Brizola não deram continuidade ao projeto. Diante da descontinuidade, a principal característica dos Cieps, o ensino integral, caiu no esquecimento e eles se tornaram escolas como as demais no que se refere a horário e componente curricular.

Darcy Ribeiro atuou pela primeira vez no plano da educação ao longo do processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Em 1982, como vice-governador do Rio de Janeiro, criou o I Programa Especial de Educação, que consistia em escolas de tempo integral. Em 1990, idealizou sua própria fundação. E, no cargo de senador, conseguiu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

A educação é reconhecida como direito fundamental de natureza social desde 1988 (art. 6º da Constituição de 1988) e direito de todos (art. 205 da Constituição de 1988); portanto, tem a característica da universalidade. Porém, a LDBEN nº 9.394/1996 representou um novo espaço de luta, por fixar as diretrizes para a elaboração de políticas públicas educacionais, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; os pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas; a gestão democrática do ensino público na forma da lei; a garantia de padrão de qualidade; e o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal.

As políticas públicas educacionais no Brasil têm uma cultura marcada pela descontinuidade, sobretudo quando são programas isolados, e constantes reformas, mesmo quando se mostram exitosas. Isso prejudica e dificulta o fortalecimento e a consolidação de qualquer política. Um exemplo disso foram os projetos de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que, mesmo sendo reconhecidos como um importante passo para a inclusão e a garantia da qualidade da educação no país, após décadas de tentativa de implementação, acabaram sendo descontinuados pelas gestões alinhadas aos ditames neoliberais, que ganharam força no Brasil na década de 1990. “Neste sentido [...] as políticas

do Estado, na área social, acentuam as marcas da omissão e inoperância, com explícita impotência na universalização [...] aos direitos constitucionais, que não passam de letra morta diante da avalanche liberal” (GOMES; COLARES, 2012, p. 286).

Considerando a descontinuidade de programas isolados, identificamos outro problema que impediu que mais exemplos pudessem ser aqui citados. Trata-se da dificuldade de encontrar bibliografia que apresente esses programas, que mostre suas experiências, seus dilemas e impasses, pois nem todos tiveram a repercussão das escolas-parque e dos Cieps, o que não significa que não foram bons programas. Os programas isolados têm um tempo curto de execução, sendo geralmente implementados por determinado governo, em um único estado do Brasil, ou em apenas alguns municípios. Portanto, grande parte desses programas está marcada pelo anonimato, caso não haja sua continuidade, uma ampla divulgação ou o repasse de ideias, como o caso das escolas-parque e dos Cieps.

A LDBEN nº 9.394/1996 trouxe consigo o advento da educação integral contemporânea. Novas concepções ganharam força e escopo, uma vez que a legislação vigente não apresentava uma definição precisa sobre a ampliação do tempo integral que seria implementada nas escolas. Cavaliere (2007, p. 1017) indica justificativas usadas para a ampliação da jornada escolar:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1017)

Partindo dessa constatação, nota-se que as justificativas para a ampliação do tempo nas escolas são as mesmas usadas para defender a implementação de muitas políticas, sobretudo aquelas que visam a melhorar os resultados escolares e elevar índices que dizem “medir” a qualidade educacional — ou ainda são justificadas pela necessidade de adaptabilidade à vida urbana. A autora ainda reforça que a última justificativa é o grande desafio das escolas, pois estimula um pensamento que leva a uma reflexão educacional mais abrangente, uma vez que o tempo é visto como fator de mudança, desde a concepção da escola à formação e à vida dos alunos.

Nesse sentido, a LDBEN nº 9.394/1996 é considerada uma conquista para a educação do país. No entanto, é importante destacar que a educação brasileira, desde sua

instituição, reforçou e efetivou a produção das desigualdades. Giolo (2012) mostra que, na história brasileira, a escolarização das massas, com raríssimas exceções, “concilia” o tempo escolar com trabalho produtivo. Ou seja, as escolas negam para as grandes massas outro tipo de formação que não seja a educação formal com ênfase no trabalho. Conforme afirma o autor: “Subjacente aos discursos e políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importam mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os intelectuais” (GIOLO, 2012, p. 95).

É nessa perspectiva que Cavaliere nos convida a pensar sobre o tempo como um elemento fundamental dos processos civilizatórios e, inclusive, dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas na sociedade:

Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Eis o motivo de o tempo ser algo tão valioso. Em função da variação dos interesses, podemos dizer que, na mesma frequência em que a ampliação do tempo nas escolas pode libertar, ela também pode ser alienante. Assim como o tempo a mais pode contribuir efetivamente para uma formação emancipatória, ele também pode ser fator determinante, para perpetuar o domínio das classes menos favorecidas e consolidar a ideia de que a escola deve servir, especialmente, às necessidades do mercado. Nesse sentido, é importante ficar atento, pois: “Com o discurso de melhorar a qualidade da educação, os organismos internacionais em parceria com o setor privado no Brasil colocaram na agenda das políticas públicas a necessidade de ampliação da jornada escolar [...]” (SOUZA; SOARES, 2018, p. 116).

Discutir as políticas públicas educacionais em geral não é somente questionar direitos, mas, sim, enfatizar as necessidades da sociedade civil, pois com essas demandas criam-se políticas para que essas necessidades sejam supridas, de forma que todo e qualquer grupo social obtenha os mesmos benefícios sociais de forma igualitária, como o direito a ter mais tempo nas escolas.

Nesse sentido, Arroyo fez um levantamento do porquê de alguns programas de educação integral terem ocupado centralidade no Ministério da Educação (MEC) e em diversas escolas do Brasil, evidenciando o motivo: “Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à [sic] escolas entre os setores populares, cresceu

também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” (ARROYO, 2012, p. 33).

Portanto, a educação em tempo integral, além de ser considerada um direito a partir da LDBEN nº 9.394/1996, em seu art. 34, passa a contar com outros dispositivos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) — Lei nº 10.172/2001 —, em que a educação em tempo integral reaparece de forma mais enfática que a própria LDBEN, no entanto mais voltada a uma concepção assistencialista, pois por diversas vezes a educação em tempo integral aparece no texto do PNE (2001-2011) voltada prioritariamente para os mais necessitados.

Arroyo afirma que, desde a empreitada colonial civilizatória do Brasil, criou-se uma visão negativa voltada para as classes populares. Essa visão tornou-se uma espécie de cultura e ainda se mantém fortíssima nos dias atuais, sobretudo quando as políticas públicas são idealizadas:

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. (ARROYO, 2012, p. 36).

Ainda de acordo com Arroyo, a maneira como as políticas são idealizadas reflete diretamente na forma como são implementadas. E reconhece o quão difícil é, para o próprio gestor, não se deixar influenciar por visões negativas. O cerne do problema está onde seria sua solução, no tempo a mais que o aluno passa na escola. Isso porque, caso sejam idealizadas dessa forma: “Nem sequer serão pensadas como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carência intelectual, mas de carência moral” (ARROYO, 2012, p. 37).

O financiamento da educação integral se mostrava extremamente escasso, mesmo após a LDBEN prever a ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental. O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) não apresentava aportes financeiros em favor da educação integral. Foi somente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que se iniciou concretamente a implantação da educação integral no Brasil (GIOLO, 2012).

Nos termos da LDBEN nº 9.394/1996, não existe concepção acerca do que seria a educação em tempo integral além do aumento da jornada escolar. Entretanto, no PNE (2001-

2011), no texto referente às diretrizes voltadas para a educação infantil, pode-se notar uma preocupação com o tipo de formação a ser estabelecido:

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na **formação integral** da pessoa, no **desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem** e na **elevação do nível de inteligência** das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. (BRASIL, 2001, *s. p.*, grifos nossos).

Em 24 de abril de 2007, o PME foi implantado durante o segundo mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, visando a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, cujo objetivo principal seria:

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, 2007, *s. p.*).

O PME foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Em seu art. 1º, apresentava como finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, *s. p.*).

Moll (2012, p. 133) aponta um aspecto estruturante da identidade do PME: “a preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral”. Ou seja, a ampliação do tempo escolar não seria voltada para o “reforço” daquilo que já se estuda, mas, sim, um novo caminho a ser percorrido, culminando na educação integral. Além do mais, o PME, ao longo de sua execução, apresentou avanços significativos:

Considerando esse conjunto de pressupostos, a implementação, através do Programa Mais Educação, foi iniciada em 2008, em 1.380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal. Em 2009, a adesão ao programa foi ampliada para 5.004 escolas e, em 2010, para 10.026 escolas em todos estados brasileiros. (MOLL, 2012, p. 134).

De acordo com os dados apresentados por Moll (2012), a educação integral parecia estar no caminho certo, rumo à sua consolidação como política educacional, não somente pelo PME em si, mas pela força e pela influência que alcançou ao longo de seu processo de implementação. Identificamos, na reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), por exemplo, que foram traçadas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil, sendo a educação em tempo integral definida como meta 6, que tem como objetivo: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, *s.p.*).

Em 2016, após dois anos da criação do PNE (2014-2024), com a conquista de uma meta voltada especificamente para a educação em tempo integral, e após oito anos de implementação do PME, o PNME foi instituído por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, no governo Michel Temer, visando, segundo a proposta, a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e em matemática no Ensino Fundamental. O objetivo do Programa, embora superficial, é rico, quando olhamos o contexto em que foi “reformulado”.

Mais uma vez, a cultura do reformismo das políticas educacionais se manifesta. As justificativas para tal mudança foram as avaliações referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano 2015: 24% das escolas de Ensino Fundamental não alcançaram a meta estabelecida pelo Ideb, e, conseqüentemente, o Brasil não teria alcançado a meta para os anos 2013 a 2015.

Arroyo já chamava a atenção, desde o PME, para os equívocos desse método instrumentalizado para alcançar desempenhos e resultados:

Esses usos e abusos de programas sérios como o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada são tentados a entrar nas lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas impõem como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivos aos mestres. Bônus, prêmios e castigos. (ARROYO, 2012, p. 34).

Assim, o PNME revela explicitamente seu objetivo, principalmente diante de sua nova roupagem, que se destina à melhoria da aprendizagem em duas disciplinas curriculares (língua portuguesa e matemática). Ora, se, de acordo com Moll (2012), a identidade e a intenção do PME não eram ter “mais do mesmo”, o Programa mais se parece com um tipo de “reforço escolar”, para atingir metas numéricas estabelecidas pelo Ideb. Ou seja, o Programa indutor de educação integral no Brasil perdeu completamente sua identidade após a

reformulação que sofreu. Além do mais, versa sobre o “desenvolvimento da capacidade de aprender” (BRASIL 2016, p.23).

Antunes demonstra que a educação passa por uma profunda revisão em função da nova fase de vigência da *acumulação flexível, do neoliberalismo e da financeirização do capital*. Essas novas formas de acumulação necessitaram de um novo perfil para o trabalhador, em que os principais requisitos são profissionais multifuncionais e polivalentes:

A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária”. (ANTUNES, 2019, p. 12).

Ainda de acordo com o autor, configura-se um novo projeto de educação nessa nova fase do capital, cujas reformas educacionais trazem embutidas em sua concepção mudanças que atentam aos imperativos empresariais. Portanto, “não poderá desenvolver nenhum sentido humanista e crítico, que deveria singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário” (ANTUNES, 2019, p. 16, grifos do autor).

No Brasil, o neoliberalismo teve um contexto de relativização diante dos governos de esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff; no entanto, assumiu nova forma desde a posse ilegítima de Michel Temer, com o que já se convencionou chamar nos círculos acadêmicos de *golpe parlamentar de 2016*. A ascensão do neoliberalismo é apenas consequência dos governos da direita e se potencializa pelas políticas públicas. Não foi à toa que Temer, amparado em uma coalisão de partidos de direita, implementou uma agenda ultraliberal, que resultou em inúmeras modificações de grande impacto nas políticas públicas educacionais, entre elas a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 6 de abril de 2017.

Uma das características das políticas neoliberais é a de acentuar as desigualdades sociais, como veremos com mais detalhes no tópico seguinte, e o PNME, embora se apresentasse como uma alternativa educativa para melhorar os índices da educação, a partir do momento em que restringiu a ampliação do tempo no reforço de duas disciplinas, passou a negar outros importantes saberes e valores exatamente para as classes menos favorecidas, isso porque os alunos desse estrato social ficaram sem opção, já que dependem exclusivamente da oferta de educação pelo Estado em escolas públicas. Enquanto isso, as classes dominantes

desenvolvem sua formação pela compra da educação, pois o mercado educacional oferece variadas possibilidades extracurriculares, para contribuir para o desenvolvimento de seus educandos, como cursos de idiomas, tecnologias, xadrez, atividades voltadas para o esporte, música, dança, intercâmbios culturais, entre outros.

Limitar a educação integral ao aumento da jornada escolar voltada para duas disciplinas revela o controle social e a vigilância sobre as escolas que o governo instituiu, negligenciando a implementação de uma política pública importante para o desenvolvimento da integralidade do ser e de diferentes habilidades e conhecimentos indispensáveis à sua formação. Esse controle visa a atender à demanda do modo de produção capitalista, garantindo-lhe força de trabalho inteiramente instrumentalizada para a produção com foco em um conjunto restrito de habilidades, que ajudarão na expropriação do trabalho em diversas mediações do capital.

Diante da apresentação do novo Programa indutor de educação integral do país, o PNME e o contexto em que foi criado, cabe-nos refletir sobre a influência que o neoliberalismo tem no incessante processo de reformas das políticas educacionais, que, como vimos, tornou-se uma espécie de cultura, fazendo uma análise de como os intentos neoliberais se manifestam no campo educacional e por quais razões isso acontece.

4 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

No contexto histórico do atual modo de produção, são inegáveis as inúmeras crises que o capitalismo enfrentou e enfrenta até os dias atuais. István Mészáros — filósofo que se debruçou sobre os estudos do capital, principalmente do capitalismo contemporâneo — nos apresenta a teoria segundo a qual as crises enfrentadas pelo capital são intrínsecas a seu processo *sociometabólico* e se fixam como estruturais diante de seu dinamismo expansionista. O que esse autor basicamente quer dizer é que, em razão do processo de expansão e modificação do capital, as crises tornam-se estruturais, pois são consequência do próprio modo de produção.

A grande depressão de 1929, a crise global do *subprime* e outras crises cíclicas, em seus respectivos contextos, foram entendidas como uma ameaça de colapso do capitalismo. No entanto, atualmente, ficaram todas para trás, não apenas porque hoje são fatos da história mundial do capital, mas também porque foram superadas por uma crise maior, duradoura e insuperável, que, conforme Mészáros determina, é a *crise estrutural do capital*.

Em seus estudos, Mészáros anuncia a intensificação da crise estrutural conforme o avanço irrefreável e devastador do capital:

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo — a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época — está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2011, p. 17).

Esse pequeno trecho, retirado de um artigo escrito para uma conferência no Conway Hall, em 21 de outubro de 2008, mostra a congruência da teoria de Mészáros com os tempos atuais, no sentido de que, em pouco mais de dez anos, conseguimos identificar e expor a invasão e o domínio da crise do capital em todas as esferas de produção e reprodução social.

A abrupta ascensão da crise tomou proporções descomunais. Hoje, ela se solidifica, inclusive, no campo educacional, mostrando que não existe limite para seu domínio, na iminência de *sociometabolizar* aquilo que era destinado ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, Mészáros apresenta as seguintes observações:

No decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os

indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de menor ou maior participação no controle da produção e distribuição. (MÉSZÁROS, 2011, p. 55).

Nesse sentido, o capital é um sistema incapaz de construir e até mesmo de executar um racional e adequado controle social. Pois, a partir de suas contradições, põe em risco a própria existência da humanidade, vindo-nos essa ameaça pela via da exaustão ambiental, um dos principais pontos no arcabouço interpretativo de Mézáros acerca da atual crise e de suas especificidades em relação às demais:

Outra contradição básica do sistema capitalista de controle é que ele não pode separar “avanço” de *destruição*, nem “progresso” de *desperdício* — ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfixiante. O conceito de *economia* é radicalmente incompatível com a “economia” da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os *limitados recursos* do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela *poluição e envenenamento do meio ambiente humano*, decorrentes da produção em massa de lixo e efluentes. (MÉSZÁROS, 2011, p. 73, grifos do autor).

A necessidade de expansão vai de encontro a qualquer forma de controle consciente que garanta uma forma de vida realmente sustentável para a humanidade, pois a produção do sistema capitalista não está voltada somente para o atendimento das necessidades humanas, mas também para sua autorreprodução, que tem se demonstrado dominante. Além disso, o sistema coloca a dignidade humanidade em xeque pelas consequências que essa expansão irrefreável gera: a precarização estrutural do trabalho e, conseqüentemente, a miséria em massa. “Naturalmente, a consequência necessária da crise sempre em aprofundamentos nos ramos produtivos da ‘economia real’ [...] é o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

O impacto da crise faz do capital o responsável pelas mazelas que acometem os seres humanos, essa é realidade. E Mézáros discorre sobre essa afirmativa da seguinte forma:

Alguém pode pensar numa *maior acusação* para um sistema de produção econômica e reprodução social pretensamente insuperável do que essa: *no auge de seu poder destrutivo está produzindo uma crise alimentar global* e o sofrimento decorrente dos incontentáveis milhões de pessoas por todo mundo? Essa é a natureza do sistema que se espera salvar agora a todo custo, incluindo a atual “divisão” do seu custo astronômico. (MÉSZÁROS, 2011, p. 21, grifos do autor).

Isso reforça o que está escancarado diante da crise estrutural e da reprodução sociometabólica do capital: que o sistema perpetua as desigualdades sociais. E, mesmo diante dessa tenebrosa injustiça social — a produção e a reprodução de uma crise alimentar global —, os apologistas do capitalismo, que antes o tratavam como a salvação da economia do mundo, hoje o tratam como a salvação da humanidade.

E apesar disso, o “capitalismo sem rédeas”, apesar da sua “face inaceitável”, permaneceu todas essas décadas não só “aceitável” como — no decorrer do seu novo desenvolvimento — tornou-se muito pior. Pois a causa fundamental dos nossos problemas cada vez mais sérios não é a “face inaceitável do capitalismo desregulamentado”, mas sim a sua *substância destrutiva*. (MÉSZÁROS, 2011, p. 28, grifo do autor).

É importante insistir na questão do avanço destrutivo do capitalismo, dado o papel central desempenhado pelos próprios seres humanos nesse processo, uma vez que seu efeito destrutivo avança não somente sobre o material, mas também sobre a consciência de todos, ou sobre grande parte dos que estão envolvidos direta ou indiretamente nessas questões. Portanto, a consciência humana entra no rol de “coisas” que o capital quer influenciar. Isso acontece porque a formação humana tem se inclinado cada vez mais a seguir certos padrões, e isso contribui radicalmente para o cenário de crise e dificulta cada vez mais o desenvolvimento de uma perspectiva educacional emancipatória, pois o controle social é mantido dentro da própria lógica do sistema, utilizando-se de um mecanismo fundamental ao desenvolvimento humano: a educação. E, como Mézáros (2011, p. 58) retrata: “Seria desnecessário dizer que os limites do capital vêm acompanhados por uma concepção que procura extrair lucro até mesmo dessas questões vitais para a existência humana.”

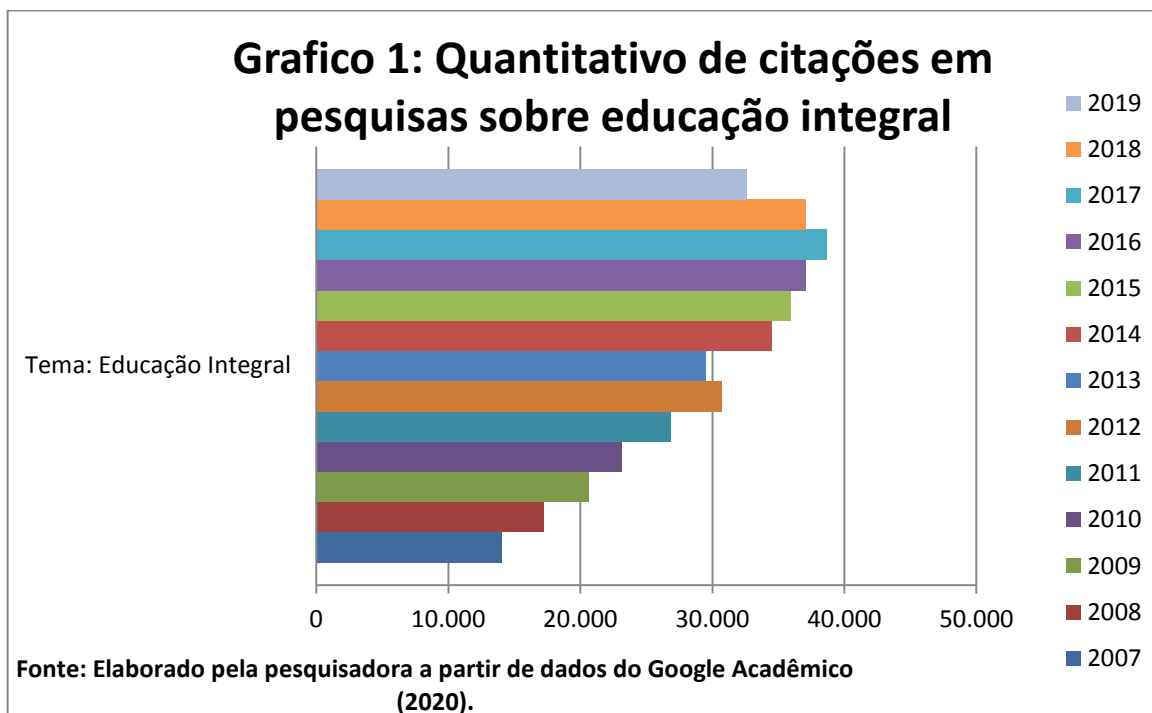
No sentido de apontar uma concepção de formação humana que não gire em torno do *sociometabolismo* do capital e que rompa com sua lógica destrutiva, ou seja, uma *educação para além do capital*, Mézáros (2008) fundamenta-se no conceito *paracelsiano* de que “*a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice*”. O autor argumenta que esse conceito se realiza na vida de qualquer ser humano, dado que não existe um tempo limitado para aprender, pois a aprendizagem é inerente à nossa condição humana. A grande problemática se apresenta no que o indivíduo aprende:

A questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz a autorrealização do indivíduo como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar a realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e

dedicação dos indivíduos para alcançar de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Essa discussão tem implicação direta na forma como estão estruturadas as duas políticas de educação integral em análise: o PNME e o PME. Isso porque o PME, que foi o primeiro implementado, tinha o discurso de uma educação integral emancipadora, conforme uma de suas diretrizes presentes em sua portaria de criação. Já o PNME, quando se apresentou voltado para a aprendizagem de português e matemática, distanciou-se demais do Programa de origem, já que se tratava de uma reformulação, e não da criação de um novo Programa.

Essas duas políticas de educação integral acabaram intensificando os estudos sobre o tema, conforme o Gráfico 1.



O Gráfico 1 mostra o aumento significativo do quantitativo de citações em pesquisas sobre educação integral. A pesquisa partiu do ano de implementação do PME, 2007, até o ano 2019.¹¹ Nota-se ainda que 2017, ano em que o PNME iniciou sua implementação de fato, foi o ano em que o tema mais foi discutido, chegando a quase 40 mil citações.¹²

¹¹ O ano 2020 não foi inserido na busca, por considerarmos um ano atípico, devido à Covid-19.

¹² É importante destacar que a portaria de criação do PNME foi publicada em outubro de 2016, de modo que sua implementação foi iniciada somente no ano seguinte. Daí a prevalência de estudos em 2017.

Certamente, todo esse material não foi inventariado, e também devemos levar em consideração outros fatores para esse aumento, como a facilidade de acesso à internet, que a cada ano cresce expressivamente, e a criação de novas plataformas de publicações. Acreditamos, no entanto, que as duas políticas de educação integral foram os principais fatores que influenciaram o crescimento pelo interesse no tema, bem como as discussões a respeito.

Da polifonia conceitual presente nas mais diversas citações à amplitude do termo “integral”, detectamos, a partir do *Mini Aurélio*, alguns significados para essa palavra que tanto foi utilizada nas citações em questão:

in.te.gral [Lat.med. integrale. 39] adj2g. **1.** Total, inteiro, global; sem diminuições nem restrições: *seguro integral*. **2.** Diz-se de cereal cujos grãos não são descascados, ou de produto e alimento com eles preparado: *pão integral*. **3.** Diz-se de alimento que conserva sua composição original. [Pl.: -grais.] (FERREIRA, 2010, p. 432, grifos do autor).

É desnecessário dizer que aquilo que se propõe ser *integral* deve, no mínimo, partir do significado próprio da palavra. Ser inteiro, ser completo, não apresentar inúmeras restrições, ou ainda não permitir ser modificado e desfigurado de sua forma original. Essas características colaboram para a análise do tema “educação integral”, permitindo ainda que novos conceitos surjam, sendo estes elaborados com rigor a partir de seu pleno significado para dar conta de sua complexidade.

A respeito da educação em sentido amplo, Mészáros (2011) afirma que ela está sob o domínio das perversas consequências da crise do capital, que, com o contexto de agravamento dessa crise, expande-se e invade diversos aspectos de nossas vidas. Nesse sentido, analisaremos nos tópicos seguintes duas políticas de educação integral à luz da teoria mézáríana de crise estrutural do capital. Trata-se do PME, analisado a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e também do documento que o regulamentou, o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Analisaremos também seu sucessor, o PNME, analisado pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, que institui o novo Programa.

4.1 O Programa Mais Educação

Como já explanamos em seções anteriores, a nova ordem econômica, denominada neoliberalismo, tomou conta do mundo, com o intuito de reestruturar e manter a ordem e o poder do capital. Essa avalanche neoliberal vem impactando as políticas sociais na América

Latina pelo menos desde meados de 1980, para manter os privilégios das classes dominantes. No Brasil, ainda nas eleições de 1989, Fernando Affonso Collor de Mello já apresentava fortes indícios de que o Brasil também seria atingido bruscamente por esse fenômeno. Entretanto, foi somente entre 1994 e 2002, no governo que ficou mais conhecido pelo acrônimo FHC (Fernando Henrique Cardoso), que o neoliberalismo ganhou força. Como era de se esperar, assim como os demais países da América Latina, o Brasil iniciou uma fase marcada por exclusão social em massa, precarização do trabalho, desigualdades sociais, miséria, entre outras mazelas que são intrínsecas a essa nova ordem econômica e social.

Nas eleições presidenciais de 2002, após longos anos com o país sendo massacrado pelas políticas neoliberais de FHC, finalmente havia luz no fim do túnel para a esquerda brasileira com o líder operário e sindical Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) como o nome mais cotado para assumir a Presidência da República. A coalisão com as esquerdas brasileiras e o favoritismo popular fizeram de Lula vitorioso, tendo assumido em 2003 seu primeiro mandato e sendo reconduzido ao cargo nas eleições de 2006.

Mesmo com um quadro político e econômico desfavorável após FHC e com a crise global acentuada, o Brasil parecia finalmente ter construído um projeto político inclusivo, que trazia certo equilíbrio entre os anseios sociais e os dominantes. Houve, dessa forma, certa relativização do neoliberalismo, com a intensificação da criação de programas e políticas que visavam a ampliar e a garantir mais direitos aos cidadãos brasileiros. Isso não quer dizer que esse projeto de desenvolvimento se opunha ao antigo, mas foi por meio dele que se viu um clima de contentamento por parte da esquerda brasileira. Um *contentamento descontente*, usando o mais famoso oxímoro do poema de Luís de Camões para ilustrar a frustração que a esquerda também tinha com o governo Lula.

É nesse contexto de “contingenciamento neoliberal” no Brasil que o PME foi implementado no ano 2007 sob a gestão do presidente Lula. Classificava-se como uma política educacional que visava ao fomento da educação integral no Brasil e foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Como o próprio nome diz, tratava-se de uma portaria interministerial, ou seja, concernente às relações entre ministérios e ministros, a saber: Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; e Ministério do Esporte. Além de tais ministérios, a Portaria nº 17/2007 permitia que outros ministérios ou secretarias integrassem o PME por meio de ações promovidas pelos estados, pelo Distrito Federal, pelos municípios, por instituições públicas e, inclusive, por instituições privadas, desde que ofertadas de forma gratuita.

Uma força-tarefa foi estabelecida com a criação do PME, visando a garantir melhores condições de acesso à educação integral e inclusive de permanência, estabelecendo, por meio das parcerias entre ministérios, condições minimamente dignas para manter os alunos nas escolas em período integral.

O campo para a implementação do PME foi construído com base no que já estava sendo pavimentado no contexto brasileiro. Há tempos já se discutia o assunto, e algumas experiências — embora poucas — já haviam sido realizadas no país. Alguns dispositivos legais já se encontravam em pleno vigor, possibilitando, desse modo, a criação de um programa de educação integral que estivesse em consonância com as necessidades educacionais da época. Nessa perspectiva, o PME foi construído e teve como principal fundamentação o seguinte dispositivo legal:

Art. 34. 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.

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

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, **a critério dos sistemas de ensino**. (BRASIL, 1996, *s. p.*, grifo nosso).

O artigo em debate está presente na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, e previamente identificamos que a educação integral do PME fundamentava-se na *ampliação da jornada escolar*. É essencial compreender que a ampliação da jornada escolar não é sinônimo de educação integral; no entanto, para se fazer educação integral, necessitamos tanto da ampliação da jornada escolar quanto de mecanismos que nos deem subsídios para compreender o que é educação integral e realizá-la de maneira correta.

Nesse sentido, deparamo-nos com algumas falhas do PME, cabendo apresentá-las de forma crítica e sucinta. De início, a legislação que alicerça as políticas de educação integral no país está voltada para a ampliação da jornada escolar, e nada detalha esse tempo a mais na escola, ou seja, todas as políticas voltadas para a educação integral terão como base a ampliação da jornada escolar. Isso permite uma ampla abertura, pois cada política executará o tipo de formação que lhe convém.

Nesse segmento, seria um equívoco afirmar que o art. 34 da LDBEN garante o direito à educação integral. Apresentamos três justificativas para essa afirmativa: a primeira está relacionada com as inúmeras concepções de educação integral presentes na literatura educacional, em que grande parte delas caminham em sentido oposto à base legal em questão. Um exemplo disso é a concepção, que já foi abordada nas seções anteriores desta pesquisa, de

Mészáros (2008), afirmando que *a aprendizagem é a nossa própria vida*, da juventude à velhice, devendo proporcionar a *emancipação humana* e formar *indivíduos socialmente ricos*. A segunda se deve ao fato de a própria legislação servir como principal estímulo para o pensamento de que se pode fazer educação integral com quatro horas a mais dentro de uma escola, sem a abordagem de uma concepção sólida de educação integral a ser trabalhada. E a última se dá pela contradição da própria legislação, pois, no mesmo momento em que se garante o tempo a mais dentro das escolas, ela finaliza o art. 34 com o § 2º, dizendo que a ampliação do período de permanência ficará *a critério dos sistemas de ensino*. Ou seja, a lei garante a ampliação do tempo escolar, mas flexibiliza essa garantia, quando deixa nas mãos dos sistemas de ensino essa decisão.

Pode-se ver que o art. 34 da Lei nº 9.394/1996 se tornou questão fundamental para a ampliação do tempo escolar; no entanto, não está relacionada diretamente com a educação integral, pois nesse aspecto a legislação em questão é extremamente flexível. Nessa perspectiva, afirmamos que cada Programa teve abertura para executar a formação que lhe era conveniente. O PME, por ter sido criado e executado por um partido que pertence ao campo da esquerda brasileira, o Partido dos Trabalhadores (PT), assume uma linha inclusiva, pois, no ápice dos governos petistas, a esquerda abraça as políticas indutivas, sobretudo as educacionais. O plural dado ao substantivo *governo* se dá em função de Dilma Rousseff, também do PT, ter assumido a Presidência da República em 2011 como sucessora de Lula. Como o PME foi implementado durante quase dez anos, ele esteve sob o comando do governo Lula e do governo Dilma.

O PME utilizou-se de outras legislações vigentes para fortalecer sua criação e implementação, reforçando, assim, a garantia daquilo que se propuseram oferecer. Como arcabouço legal, verifica-se ainda a presença do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que, além de garantir a proteção integral e todos os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, preconiza seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. A portaria de criação do Programa considera o art. 227 da Constituição Federal (CF) de 1988, que destaca que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos básicos de crianças e adolescentes, tais como: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, entre outros. E, por fim, o art. 217 da CF, que atribui ao Estado o dever de proporcionar o esporte a cada cidadão, compreendendo que tal prática faz parte do desenvolvimento da formação integral de crianças, jovens e adolescentes.

A partir desses dispositivos legais, o PME foi criado, estruturado e contou com o seguinte objetivo em sua portaria de criação:

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, 2007, p. 5).

O PME objetivava contribuir para uma *formação integral*; todavia, vinculava suas ações às práticas curriculares das escolas. Ou seja, embora não mencione os conteúdos trabalhados, o currículo escolar serve como parâmetro estratégico para a ampliação da jornada escolar, bem como dos conteúdos educativos em geral. Assim, podemos considerar o documento do PME de caráter conteudista, pois a formação ofertada pelo Programa estava voltada para a ampliação dos conteúdos curriculares.

É essencial notar, no entanto, que, mesmo diante da limitação dos conteúdos trabalhados, o PME tinha um diferencial, pois procurava executar o trabalho desses conteúdos de forma nada convencional. Ainda de acordo com seu objetivo, considerava que a ampliação dos conteúdos curriculares fosse realizada da seguinte forma:

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 5).

Diante da realidade educacional daquela época, essa proposta mostrou-se inovadora para uma política nacional de educação integral recém-criada, pois, apesar de os conteúdos estarem restritos ao currículo escolar, haveria mais liberdade em relação à forma como esses conteúdos seriam trabalhados. Nota-se ainda a preocupação em não limitar as ações educacionais aos muros da escola, ao incluir a utilização de espaços socioculturais e também o cultivo das relações entre os membros da escola e a comunidade em geral.

Ainda que essa proposta se mostrasse significativa no PME e pelos moldes do que a educação integral até então apresentava, a perspectiva trabalhada estava aquém do desejado, quando analisada pela perspectiva teórica de Mészáros. O autor apresenta uma proposta que

também busca ultrapassar os muros escolares, cuja finalidade está voltada para uma educação emancipatória, *para além do capital*; no entanto, a proposta de Mészáros trilha um caminho diferente do que analisamos no PME:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Não existe uma sintonia entre o PME, quando comparamos sua proposta de romper os muros das escolas ao incluir espaços extraescolares, bem como a comunidade e suas ações, e a concepção exposta por Mészáros. A proposta do Programa ainda se fundamentava em uma perspectiva voltada para uma educação escolar, em outras palavras para a educação formal. Se observarmos com mais atenção, essas ações, julgadas “socioeducativas e socioculturais”, permaneciam sob o controle escolar. Uma educação que rompe os muros escolares, mas constrói novos muros na mente do aluno, não tem capacidade de garantir uma formação integral ampla, tampouco emancipatória, ou de formar sujeitos que possam mudar sua própria realidade.

Ainda sobre seu parágrafo único, a proposta que teve grande destaque no PME era aquela voltada para o esporte, o lazer, a saúde e a consciência corporal. Diversas atividades eram realizadas no âmbito escolar, como atletismo, jogos recreativos, danças e lutas, visando a proporcionar aos alunos o desenvolvimento das potencialidades humanas, a formação de hábitos saudáveis de vida e a construção de valores como cooperação, trabalho em equipe, entre outros.

Os famosos “oficineiros”, como eram conhecidos os jovens que executavam grande parte das atividades do PME, tiveram o devido reconhecimento pelo trabalho envolvendo as atividades voltadas para as práticas esportivas, mas as dificuldades também foram colocadas à mesa. É isso que a pesquisa de Dayrell, Carvalho e Geber (2012) mostra, ao trabalhar com os jovens educadores como protagonistas. Os autores demonstram a importância que o PME teve na vida profissional desses jovens, pois o Programa lhes oportunizou a atuação direta e o reconhecimento de suas identidades profissionais ao longo

desse processo. Citam os pontos positivos da relação que os oficinairos tinham com as crianças, no sentido de que, por serem jovens, conseguiam alcançar uma afinidade mais sólida a partir de sua linguagem, conhecimento e produções. Em contrapartida, relatam:

Ao mesmo tempo, se essas evidências apontam para um importante trabalho para os jovens educadores, não podemos esquecer das inúmeras precariedades que também emergem nos seus relatos. Tais precariedades expressam-se nas formas de contratação dos jovens nas relações de trabalho estabelecida, na falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das oficinas [...]. Outra precariedade muito apontada por eles refere-se à ausência de propostas de formação, principalmente pedagógica, que possa ampliar as potencialidades educativas das oficinas que desenvolvem. Uma formação que possibilite ampliar o diálogo com o restante dos profissionais da escola buscando juntos a construção de uma proposta político-pedagógica coerente com as demandas e necessidades das crianças e jovens que ali estudam. (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012 p. 168).

Observa-se a disparidade entre o que foi colocado no papel, que se caracterizou como o diferencial e ganhou destaque no documento do PME, e o que era realizado na prática. A proposta inovadora encontrou barreiras em meio à precariedade relatada pelos jovens que desempenhavam esse trabalho. A ausência de propostas de formação pode estar relacionada com a carência que o documento apresenta de conceituar seu entendimento ou posicionar-se sobre determinados temas.

Nesse sentido, notamos que o conceito de educação integral não se faz presente na portaria de criação do Programa, tampouco em seu decreto regulamentador. A ausência de definição desse elemento-chave do PME reflete diretamente em sua execução. Os membros executores dessa política de educação integral acabavam por acreditar que as atividades ali desenvolvidas não passavam de um tipo de recreação para crianças e jovens. Dessa forma, as atividades acabavam sendo desenvolvidas com o único propósito: o de ocupar o contraturno escolar, ignorando toda a carga teórica que a educação integral apresenta.

A primeira diretriz voltada ao apoio a projetos e ações da portaria interministerial do PME garantia: “completar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007, p. 5). Verifica-se, nesse trecho, que o Programa se propôs seguir a ideia de *formação integral emancipadora* a partir da aplicação dos projetos voltados para a contemplação do tempo a mais nas escolas. No entanto, como vimos no exemplo dos jovens educadores, essa diretriz encontrou sérias barreiras em sua aplicação prática.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, foi o ato legal que regulamentou o PME. Publicado quase três anos depois de sua portaria de criação, a ideia de formação

integral emancipadora nem sequer aparece no documento. A noção trabalhada no decreto se resumiu na ampliação da jornada escolar:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010, *s. p.*).

Neste ponto, podemos ver uma drástica mudança entre a portaria de criação do PME e seu decreto regulamentador. Sob as novas condições do decreto, a ideia de educação integral se fundamentava somente na ampliação do tempo escolar, definindo ainda o tempo mínimo de permanência na escola e as condições para que isso ocorresse. Como resultado dessa mudança, a diretriz voltada para a ideia de formação integral emancipadora não passou de um floreio textual inserido no documento de criação do PME, que atraiu a atenção dos educadores, mas que nunca foi de fato trabalhada pelo Programa.

Essa situação se assemelha a uma fala de Mészáros (2011) sobre certas metamorfoses na área política. O autor basicamente afirma que algumas mudanças de discursos são um indicativo de poderosas pressões e não devem ser compreendidas por meio de justificativas vazias, como “construção de uma nova imagem”. Mészáros (2011, p. 57) complementa ainda: “Conceitos desse tipo nada mais significam do que racionalizações, pretensiosamente infladas, da prática de autopromoção empregada pelos meios de comunicação com o objetivo de vender seus serviços políticos mais crédulos.”

Diante de um argumento tão sólido como esse que Mészáros (2011) apresenta, não podemos esquecer que, embora o contexto político e econômico do país se apresentasse de forma mais “equilibrada” pelo governo de Lula e, posteriormente, de Dilma, ambos ainda se mantinham sob a estrutura do poder e sob a crise do capital. Um cenário extremamente favorável para a frequente mudança de discurso, que inclusive poderia ir contra as agendas defendidas pelos governos, a fim de manter e fazer novas alianças para a permanência da gestão. Um exemplo disso foi a aliança do PT com o centro político, tendo como vice de Dilma Michel Temer, membro do antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).¹³ Apesar das coalisões política dos governos Lula e Dilma, é importante que nossos olhos se voltem para o fato de que estamos diante de forte controle social, consequência da atual crise estrutural, mostrando que não existem limites diante do poder de controle do capital.

¹³ Atualmente, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) adota apenas as três últimas siglas para se denominar, sendo apenas MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

O PME demonstrou ainda, com sua portaria de criação, a preocupação com aspectos inerentes ao cotidiano escolar, como:

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; (BRASIL, 2007, p. 5).

Esse ponto mostra o reverso da atual conjuntura de crise, em que o individualismo e a competição estão cada vez mais presentes nas escolas. Considerar que a realidade escolar é composta por inúmeras diferenças que são intrínsecas à subjetividade de cada ser humano e que o ritmo de aprendizagem não será igual, ou seja, que alguns poderão apresentar dificuldades — sejam elas físicas ou cognitivas —, foi uma proposta desafiadora para o PME.

Mesmo com alguns trechos extremamente semelhantes aos da portaria de criação, ficou por conta do Decreto nº 7.083/2010 estabelecer as formas de financiamento do PME:

Art. 7º 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 e do Programa Nacional de Alimentação Escolar — PNAE, instituído pela Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. (BRASIL, 2010, s. p.).

Ou seja, além das parcerias entre ministérios, o decreto regulamentou o financiamento por meio do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) e do *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE), expandindo e dando maiores possibilidades de melhorias ao Programa. No entanto, mesmo com essa “parceria” entre financiamentos, regulamentada pelo decreto no ano 2010, o PME entrou em decadência orçamentária. Siqueira (2016), por exemplo, por meio de sua pesquisa sobre os desafios da gestão escolar voltadas para o PME no município de Santarém, afirma que em 2015 não houve liberação de recursos para as escolas que implementavam o Programa, fazendo com que usassem apenas o restante dos recursos do exercício anterior. A autora relata ainda que, por causa dessa situação, não houve um exercício completo do Programa no referido ano e que o contexto econômico e político, bem como a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa. Ou seja, parte daquilo que era assegurado por meio da portaria de

criação do PME, bem como de seu decreto regulamentador, não pôde ser executada em função do corte de gastos.

É fato que o segundo mandato da presidenta Dilma (2015-2016) foi um tanto conturbado, intensificando ainda mais o quadro de crise, como bem destacou Fonseca:

O segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2016) teve um início bem tumultuado por uma retórica histriônica que punha em xeque o resultado das urnas. O Congresso, os grandes órgãos de imprensa e o Judiciário uniram-se em um verdadeiro mutirão contra o governo, que, acantonado, acenou para o assim chamado “mercado” com uma série de medidas que iam contra a agenda defendida nas eleições. (FONSECA, 2021, p. 38).

O “aceno” para o mercado teve consequências irremediáveis. Direitos cerceados pela redução dos gastos públicos e por reformas e descontinuidade de programas. Tudo muito premeditado, já que tais problemas são marcas registradas da crise. A prioridade do mercado é sua dita reestruturação econômica; dessa forma, qualquer programa que represente custo ao Estado é visto como desperdício de dinheiro público, uma vez que esses serviços são oferecidos à população de forma gratuita. Nesse seguimento, o ideal para o restabelecimento do equilíbrio econômico é que esses financiamentos sejam, de alguma forma, reduzidos, cortados ou transferidos para a esfera privada, pois sem a intervenção estatal para a oferta de algo essencial como a educação a procura desse serviço terá uma alta demanda no mercado.

O controle do capital faz com que os serviços ofertados pelo Estado sejam vistos como ineficientes, justificando, assim, as mudanças sofridas. No caso do PME, a possibilidade de mudança já estava prevista em seu decreto regulamentador, inicialmente com um trecho tímido, que trata somente da prioridade de atendimento do Programa:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. (BRASIL, 2010, s. p.).

Verifica-se no trecho citado que fica sob responsabilidade do MEC definir os critérios de priorização de atendimento do PME. Para isso, informações sobre o Ideb, sobre a realidade escolar e sobre a situação de vulnerabilidade social dos estudantes se faziam necessárias, para que esses critérios fossem definidos. Ou seja, quanto mais vulneráveis socialmente a escola e seu público, mais ela teria prioridade para a oferta do Programa.

Além do mais, o PME tinha como uma de suas finalidades “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” (BRASIL, 2007, p.5). Nesse sentido, foram depositadas no Programa esperanças de mudanças concretas, sobretudo em relação aos dados do Ideb, pois, ao verificarmos uma das justificativas para a reformulação do PME, deparamo-nos com o seguinte trecho:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2015;

Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;

Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; (BRASIL, 2016, p. 23).

Essas considerações estão presentes na Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o PNME. Não é nenhuma coincidência que o PME tenha sido reformulado para o PNME apenas dois meses depois do *impeachment* de 2016.

O dia 31 de agosto de 2016 ficou marcado na história da política brasileira. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que ficou estabelecido na área acadêmica como golpe parlamentar,¹⁴ foi um lamentável episódio, regado de autoritarismo e interesses pessoais. O conluio entre o Congresso, o Judiciário, o oligopólio midiático e o próprio vice-presidente, Michel Temer, conseguiu retirar Dilma de seu cargo em um ato extremamente antidemocrático.

Nota-se, além de uma nova roupagem no documento de criação do PNME, que as informações sobre não alcançar metas são colocadas como justificativa para a reformulação do PME, e essas informações contrastam com uma possível “falha” do Programa, ou seja, trata-se do famoso discurso sobre a ineficácia do serviço público colocado na prática. Observamos ainda, a partir das justificativas expostas, que o PNME considerou o Ideb como um tipo de “método avaliativo” para reformular o PME. No entanto, os documentos norteadores do PME não tinham qualquer objetivo voltado para o aumento de metas e índices educacionais, ou seja, esse nunca foi seu objetivo ou finalidade. No entanto, essas são as justificativas que se encontram no *caput* da portaria de instituição da reformulação do PME, ou seja, do PNME.

A mudança brusca e repentina desconsiderou os poucos avanços que o PME apresentava. O que percebemos é que não houve uma análise precisa para que o Programa fosse modificado. Os elementos positivos que ainda necessitavam de melhoria foram retirados do Programa. Um exemplo disso foi a remoção das diversas atividades que eram

¹⁴ Para aprofundamento do tema, verificar em Bessone, Mamigonian e Mattos (2016).

desenvolvidas na ampliação do tempo escolar, sendo substituídas pela ampliação do ensino de português e matemática. Assim, conseqüentemente, o PNME torna-se um Programa mais acessível para ser financiado.

O PME foi apenas uma das “vítimas” do curto, embora desastroso, governo ilegítimo de Michel Temer. A agenda neoliberal imposta pelas famosas organizações financeiras internacionais, como o FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a OCDE, entre outras, retorna a todo vapor, guiando o atual governo, a fim de que seus serviços estejam sempre à disposição do mercado. O resultado disso é a regressão de uma série de conquistas, a flexibilização de leis, sobretudo as trabalhistas, reformas de programas e projetos que visavam ao bem-estar social, além, é claro, de a dívida pública ser colocada à frente de qualquer política pública. Sobre esse assunto, Fonseca afirma, de forma mais detalhada:

Com a chegada de Michel Temer à Presidência da República, o Estado brasileiro foi colocado desbragadamente a serviço das coalisões neoliberais, em suas mais diferentes formações. Logo veio o chamado Novo Regime Fiscal (NRF), que, pela Emenda Constitucional nº 95, condicionou o crescimento das despesas primárias aos indicadores inflacionários do ano anterior, medidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Como ficou evidente, esse modelo fiscal colocou o orçamento a serviço da assim chamada “dívida pública”, para o pagamento de juros, de encargos ou das amortizações. (FONSECA, 2019, p. 232).

Fica claro que nem de longe uma política de educação integral como o PME teria continuidade com o governo Temer. Embora o Programa ainda precisasse de muitos ajustes para sua plena implementação, representava o início de um projeto de desenvolvimento educacional que teria resultado em bons frutos para a educação do país. E, desse modo, em hipótese alguma seria levado adiante por um governo que obedece à cartilha neoliberal e que impôs um corte de gastos absurdo, com a Emenda Constitucional nº 95. Portanto, sua reforma foi o elemento central para que o tão pouco recurso utilizado para a implementação do PME também fosse colocado à disposição do mercado. Isso porque sua reforma representa nada mais do que seu alinhamento aos interesses do mercado, colaborando ainda mais para que a crise se instalasse.

Como já mencionado, não podemos ignorar as falhas do PME. A partir da análise de suas bases legais, nota-se claramente que o referido Programa tinha um texto extremamente bem elaborado, com propostas ousadas e desafiadoras, que, no entanto, não foram bem implementadas. Em nosso entender, até mesmo esses tipos de programas, que

apresentam constantes investidas ditas progressistas, estarão sujeitos ao fracasso, pois, na rota argumentativa de Mészáros (2008), eles ainda estão na ordem *sociometabólica* do capital.

Portanto, propostas bem elaboradas não são suficientes para definir os rumos das políticas educacionais, pois a natureza da relação do capital é custeada pelo Estado, que, conseqüentemente, não dá as condições necessárias para realizá-las ao seguir o ordenamento do metabolismo social do capital. O resultado disso, evidentemente, é que essas mesmas propostas ou não são executadas, ou são trabalhadas de forma negligente, e pouco a pouco se desviam de seus objetivos, alinhando-se às determinações dos interesses do capital.

Como consequência da manifestação da crise do capital, as políticas educacionais se subordinam aos desígnios do mercado. Essa realidade verifica-se pela regressão do PME. Agora, mais do que nunca, seus objetivos estão postos à disposição do mercado, sem disfarces, por meio do PNME. As implicações da exacerbação da crise do capital, bem como do domínio no campo educacional, são estarecedoras e facilmente verificáveis pela análise das bases legais do PNME.

4.2 O Programa Novo Mais Educação

Os acontecimentos do ano 2016 sem sombra de dúvidas ocuparão muitas páginas de nossos futuros livros de história, principalmente pelo impedimento de uma mulher, eleita democraticamente nas urnas em 2014 para a Presidência da República, dar continuidade a seu mandato. Assim, mesmo com o governo Dilma Rousseff se inclinando a favor dos desvarios do mercado financeiro, o golpe de Estado foi levado a efeito por ser visto como a “melhor” oportunidade de aplicar o receituário neoliberal em sua inteireza em nosso país.

Para os apologistas neoliberais, qualquer política dita inclusiva e financiada pelo Estado é vista como ameaça ao mercado. E foi assim que os pequenos avanços alcançados com o PME se tornaram gigantescos, quando vistos pelas lentes do governo Michel Temer. Gigantes em financiamento, ou seja, seria preciso reduzir os gastos; em conhecimento, portanto seria preciso reestruturar sua “matriz”; e em oportunidades, pois uma política de educação integral não poderia ser “desperdiçada” ensinando artes, música e esportes — ela deveria se alinhar àquilo de que o mercado necessita: formação de mão de obra. Essas distorções de imagem do PME resultaram na política neoliberalista de Temer, o PNME.

Com a crise instalada, sobretudo pelo ataque à democracia, o país entrou em uma profunda fase de transições, que exacerbaram os principais problemas que marcaram a

história do Brasil e que naquela oportunidade ganharam grande impulso, com o cenário de quebra do ordenamento democrático:

O descompromisso com a democracia, que se revela no desprezo pelo voto popular e na inclinação golpista de nossas elites; o fetiche e a instrumentalização da corrupção como forma de depreciação da política; a demonização do Estado como ente perdulário, ineficiente e irradiador da desonestidade; o ataque virulento às políticas de inclusão (as sociais e as afirmativas); o ódio de classe, perpetrado na criminalização dos pobres e miseráveis e dos movimentos sociais que os representam; o preconceito em suas várias formas de manifestação; a intromissão das entidades religiosas em assuntos de Estado; o descaso com o meio ambiente são algumas dessas flagrantes continuidades que se escancararam nesses últimos anos em nosso país. (FONSECA, 2021, p. 42).

Como bem explica Fonseca, o aprofundamento da crise tomou proporções colossais. As políticas educacionais criadas durante os governos do PT ameaçavam a permanência dos privilégios da classe dominante. Dessa forma, veio toda sorte de ataque aos mecanismos que garantiam condições minimamente igualitárias para a classe trabalhadora.

A educação teve que se adequar às exigências do mercado de trabalho, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para fins de exemplo, a Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, de acordo com o *site* do MEC, diz o seguinte:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Nosso foco não é levantar uma discussão acerca da Reforma do Ensino Médio, mas apenas demonstrar como as reformas realizadas no contexto de crise sempre se voltam para as necessidades do mercado de trabalho. A própria BNCC também trabalha nessa perspectiva, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades para serem desenvolvidos por todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Esse contexto é fundamental para chegarmos ao foco de nossa análise, o PNME, fruto do governo Michel Temer. Ele foi criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Até o momento atual, o PNME ainda não dispõe de um decreto que o regulamente; dessa forma, as análises serão realizadas a partir do único documento legal que o Programa detém, ou seja, sua portaria de criação.

Considerado uma reformulação de seu antecessor, o PME, o atual Programa de educação integral se distanciou consideravelmente das propostas e atividades realizadas pelo PME. Previamente, é possível visualizar um caráter extremamente conteudista no atual Programa. A ampliação da jornada escolar está imbricada na aprendizagem de disciplinas específicas, que, obrigatoriamente, devem ser trabalhadas nessas horas a mais na escola:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016, p. 23).

Claro e direto, o PNME não faz rodeios quanto a seu objetivo. Alguns apontamentos podem ser considerados diante dessa pequena apresentação, a caráter de exemplo: o valor de financiamento do Programa é reduzido drasticamente, já que com o PNME a ampliação das atividades se resume a apenas duas disciplinas, português e matemática, e ao pragmatismo, uma vez que a aprendizagem dessas duas disciplinas se baseia na necessidade de seu uso, principalmente no mercado de trabalho.

A partir de seu objetivo, fica claro que o PNME representa o desmonte da educação integral no Brasil. Como se sabe, as reformas neoliberalistas, ditas emergenciais e necessárias, que prometem melhorar a aprendizagem e os níveis de ensino, apenas camuflam, por meio desse discurso, seu alinhamento aos ditames do mercado de trabalho. Sob o manto da pretensa emergência e da necessidade de atender às demandas da sociedade, que enfrenta o grave problema do desemprego, sintoma da própria crise estrutural do capital, o ideário neoliberal promete soluções milagrosas, que vêm pela via reformista, o que na educação se apresenta sempre com a promessa de garantir a tão perseguida empregabilidade. A reformulação do PME representa muito mais do que uma simples mudança curricular ou dos parâmetros legais; ela é, em si mesma, uma de tantas consequências da atual crise estrutural, que submete as mais diversas dimensões da vida humana.

A crise do capital, nesse sentido, ultrapassa os impactos somente sobre a área educacional, como podemos perceber em uma das justificativas de criação do PNME, que, por uma perspectiva indisfarçavelmente instrumental, dá destaque ao domínio de saberes que interessam de forma imediata ao mercado de trabalho: “Que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (BRASIL, 2016, p. 23).

O “aprender a aprender” é um dos quatro pilares da educação defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fruto de um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Já é de nosso conhecimento que esse conceito surge de uma necessidade de adaptação às novas regras do mercado de trabalho, que, em função de suas constantes mudanças, busca profissionais flexíveis, que as acompanhe. Porém, não podemos deixar de mencionar a influência que alguns organismos internacionais têm na propagação desse “conceito”, em particular a OCDE.

Uma organização voltada para o desenvolvimento econômico, obviamente, estabelece e constrói modos de trabalhar, conforme seus objetivos. Nesse sentido, a OCDE acredita que os trabalhadores atuais devem, além de qualificados, estar “aptos a se capacitar”. Também entende que a escola deveria garantir os meios necessários para a formação desses funcionários flexíveis, sendo ela própria uma organização flexível. Em outros termos, para a OCDE não importa o conteúdo trabalhado, tampouco a quantidade ou a qualidade desse material, contanto que o trabalhador desenvolva a capacidade de aprender constantemente tudo aquilo que lhe for útil profissionalmente (LAVAL, 2019).

Por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, o PNME assume essa lógica de atender aos ditames do mercado de trabalho e revela o domínio do capital na área educacional. Os organismos internacionais que têm interesses voltados estritamente ao desenvolvimento econômico conseguem infiltrar esses mesmos interesses nas escolas, criando, assim, uma nova perspectiva de formação.

Laval explica precisamente o porquê de o “aprender a aprender” ter reflexo direto na vida do trabalhador:

Não é difícil entender que em uma economia na qual, segundo dizem, o assalariado pela vida toda está condenado à extinção, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com a maior facilidade e rapidez possível. Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno. (LAVAL, 2019, p. 72-73).

Aqui, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” tem sentido oposto ao daquela defendida por Mészáros. Nesse caso, o “aprender a aprender” está voltado para a aprendizagem contínua com vistas a atender às mudanças e exigências do mercado, inclusive de se adaptar a suas crises. O trabalhador aprende, inclusive, a se submeter a explorações, desvio de função, sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, à defasagem salarial, ou seja, à

precarização do trabalho. Ou seja, o dito trabalhador flexível e comprometido com a empresa deve se adaptar à precarização de seu próprio trabalho, para garantir que a empresa tenha um bom funcionamento, não porque isso vai gerar alguma vantagem financeira para ele, mas porque é isso que garantirá que ele não viva na miséria e escape do fantasma do desemprego.

Para fins de comparação, vale lembrar o objetivo do PME, que, em termos documentais, era de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades que variavam desde:

[...] experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2007, p. 5).

Já o objetivo do PNME é:

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL 2016, p. 23).

A ampliação da jornada escolar por meio da oferta de ações voltadas para a leitura e a escrita (conteúdo de português) e para o cálculo (conteúdo de matemática) diz muito mais sobre o desempenho econômico do que sobre o educacional.

Um aspecto central do neoliberalismo é a competitividade, daí que todas as esferas da sociedade acabam sendo submetidas a esse princípio, a fim de mostrar cada vez mais “resultados significativos”. Para os defensores do capital, o nível educacional reflete diretamente no desempenho econômico do mercado e, conseqüentemente, do país, por isso existem uma preocupação e um estímulo em relação a esse fator. Essa razão do mundo, como se referem Dardot e Laval (2016), está sendo tão propagada que, frequentemente, vem sendo inserida nas políticas educacionais. No PNME não foi diferente, tanto que elementos como números, níveis e metas não alcançadas foram usados como justificativa para a criação do novo Programa:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2015;

Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;

Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; (BRASIL, 2016, p. 23).

Essa citação já foi apresentada anteriormente, mas nunca é demais salientar os efeitos negativos que isso gerou, pois: “Como consequência, fomenta-se uma educação a serviço do capital, distante da efetivação da qualidade no ensino público” (COLARES; SOARES, 2020, p. 18). Ou seja, a importância dada aos níveis educacionais, que nesse caso não foram alcançados, está acima de qualquer proposta de educação que se mostre minimamente significativa em termos de formação integral. É certo que o PME apresentava problemas e limitações; no entanto, não se pode negar sua relevância no bojo da política de educação integral, assim como se deve reconhecer que ele apresentava elementos potenciais suficientes para um contínuo avanço, diferentemente do retrocesso abrupto que se viu na proposta do PNME.

Na esteira do que Mészáros (2008) aponta, essa situação é bem característica do reformismo, dado que as reformas estão sempre sujeitas a contrarreformas, que nada mais são do que a retirada dos benefícios pontuais outrora colocados ao alcance da população para corrigir o que esse autor denomina *defeitos específicos*. O argumento para essa contrarreforma se firmou na popular causa de elevação dos índices aos quais se atribuem a medida da qualidade educacional. Não à toa, essas metas foram destacadas na portaria de criação do PNME:

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e **a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, resolve:** [...] (BRASIL, 2016, p. 23, grifo nosso).

Como salientamos, ao discutir sobre a trajetória da educação integral no Brasil, a meta 6 do PNE (2014-2024) surge com a intenção de ampliar a oferta da educação integral no Brasil. Sobre a meta 7, é mais uma que foi implementada com a promessa de elevar o Ideb. Ela visa a fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, garantindo a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, progressivamente, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 no Ensino Médio.

Sobre o exposto, essa situação contrasta com uma fala bem enfática de Mészáros em entrevista feita por Judith Orr e Patrick Ward, da *Socialist Review*, sobre a atual crise:

Agora estamos falando da crise estrutural que se estende por toda parte e viola nossa relação com a natureza, minando as condições fundamentais da sobrevivência humana. Por exemplo, de tempos em tempos anunciam algumas metas para diminuir a poluição. Temos até um Ministério da Energia e da Mudança Climática, que na

realidade é um Ministério de papo furado, porque nada faz além de anunciar uma meta. Só que nunca sequer se aproxima dessa meta, quanto menos consegue atingi-la. Isso é parte integral da crise estrutural do sistema e só soluções estruturais podem nos tirar dessa situação terrível. (MÉSZÁROS, 2011, p. 130).

A crítica feita por Mézáros às metas do clima também nos permite uma reflexão sobre a referida meta 7 do PNE, dado que, de tempos em tempos, o MEC anuncia, por meio de políticas e programas, metas voltadas para a elevação do Ideb que são apresentadas ao público como sinônimo de melhorias na educação. É de se perguntar: o que se entende como melhorias na educação? Claramente, no PNME isso quer dizer a aprendizagem em português e matemática. Mas o domínio de duas disciplinas pode ser considerado avanço para a educação? O que queremos com tais indagações é chamar a atenção para os falseamentos desse tipo de medida, que se dão pelas avaliações de larga escala que hierarquizam os saberes mais importantes e os de menor relevância pela lógica pragmática do capital. Assim, aspectos formativos outros, que estão ligados às dimensões da formação humana em sua integralidade, são sumamente desconsiderados.

A constante recorrência ao raciocínio mercadológico, atrelado aos impactos da crise do capital, resultou em umas das diretrizes do PNME: “V – priorizar as escolas com piores indicadores educacionais” (BRASIL, 2016, p. 23). O Ideb, agora, aparece como indicativo para a seleção das escolas que serão “beneficiadas” pelo Programa. O problema, no entanto, não se reduz a direcionar o financiamento do Programa para essas escolas. A gravidade está no mecanismo que causou esse direcionamento. É de se recordar que, na conjuntura política de criação do PNME, após o golpe parlamentar de 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos. Assim, a oferta do referido Programa teria que ter um foco, uma vez que, com a redução de gastos, o financiamento disponibilizado não conseguiria abranger todas as escolas públicas.

Portanto, para o governo Temer, que representou um forte alinhamento com as políticas neoliberais, o PME representou uma política de educação integral que, além de requerer um alto financiamento — por ampliar a aprendizagem de conteúdos curriculares —, não elevava os índices educacionais, o que acarretava efeitos negativos à política de austeridade fiscal defendida pelos manuais do neoliberalismo. A nova face do Programa o colocava, desse modo, em uma situação de inequívoco enquadramento com o que se espera de um Estado gerido pela lógica de mercado: perspectiva pragmático-instrumental, com foco na aprendizagem de português e matemática; “saneamento” dos gastos públicos, pela via do

sucateamento; e foco nos índices de qualidade educacional. Nesse sentido, Mészáros faz as seguintes observações:

As funções *controladoras* da reprodução metabólica social tiveram de ser separadas e postas em oposição à esmagadora maioria da humanidade, à qual se destinou a execução de tarefas subalternas num determinado sistema político e socioeconômico. No mesmo espírito, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas também a dimensão do controle da educação tinham de ser mantidos num compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época. É impossível mudar a relação de subordinação e dominação estrutural sem a percepção da verdadeira — *substantiva* e não apenas *igualdade formal* (que é sempre profundamente afetada, se não completamente anulada pela dimensão substantiva real) — igualdade. (MÉSZÁROS, 2008, p. 68).

Ainda a respeito da ampliação da aprendizagem de somente dois componentes curriculares básicos — português e matemática —, vê-se que essa concepção deixa transparecer as funções controladoras de reprodução metabólica do capital sobre o PNME. Para as limitações impostas pelo poder do capital, a execução de tarefas subalternas não demanda altos níveis de formação e conhecimentos abrangentes; nesse sentido, não há necessidade de ofertar uma formação ampla à *esmagadora maioria da humanidade*. Por isso, ensinar português e matemática nas escolas públicas aos filhos de grande parte da classe trabalhadora de nosso país é o suficiente para garantir aos futuros proletariados a capacidade de execução de trabalhos subordinados. O sentido essencial dos ensinamentos de Mészáros ressalta a necessidade de compreensão de uma igualdade real no campo educacional para a quebra desse ciclo de subordinação e domínio estrutural.

Aspecto dos mais importantes é que o PNME manteve em seus objetivos uma referência ao campo das artes, cultura, esporte e lazer, mesmo que de forma bastante marginalizada e sem qualquer aprofundamento do que se queria dizer com isso, nem mesmo como se garantiria sua efetiva aplicação.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. (BRASIL, 2016, p. 23).

Como fica nítido, os resquícios do PME são verificáveis no trecho citado, ainda que colocados de forma extremamente tímida. O PNME se compromete com o desenvolvimento de atividades que englobem as artes, a cultura, o esporte e o lazer; no entanto, sem maiores detalhes de como isso deveria ser feito; inclusive, essa é a única vez em que essas

atividades são citadas ao longo do documento legal do PNME. Como podemos observar, mais uma vez o foco está voltado para as disciplinas de português e matemática.

Isso nos remete ao alinhamento dos currículos escolares aos desejos do mercado, acentuando a atual e irrefreável crise. Esse quadro se intensifica, sobretudo, por duas questões: a primeira, pela necessidade de formar mão de obra que esteja nas conformidades mercadológicas, ou seja, o trabalhador flexível e conformado, que sabe o essencial para desempenhar as atividades que o sistema produtor de mercadorias necessita, que tudo faz e pouco ganha, que não reivindica seus direitos, ou por não conhecê-los, ou por temer o desemprego. A outra questão é o nicho educacional que vem sendo explorado pelo mercado financeiro, fazendo com que a educação caminhe na contramão de sua universalidade, pois poucos poderão ter acesso à via educacional na modalidade “paga”.

No caso do PNME, é muito preocupante uma política de educação integral não falar sobre educação integral em sua portaria de criação. Reconhecer, porém, o caráter das atividades a serem trabalhadas no aumento da jornada escolar seria essencial para o desenvolvimento do Programa, sobretudo se se considerassem as boas experiências do PME. No entanto, o que aconteceu com o PNME foi o afunilamento de atividades e conteúdos trabalhados, quando o dever do Estado é garantir exatamente o oposto, ou seja, a ampliação de programas e projetos que contribuam para o desenvolvimento integral dos discentes. Cabe ainda assinalar que as ações do PNME estão sempre direcionadas para a “melhoria dos resultados”. Fica bem evidente que estamos caminhando para uma educação que prioriza sempre resultados, números e metas alcançadas.

Embora a portaria de criação do PNME seja um documento pequeno, existem evidências suficientes para afirmarmos o reducionismo que ela acarretou, quando falamos em: educação integral, desenvolvimento do indivíduo, conteúdos trabalhados, atividades executadas, financiamento, entre outros elementos que identificamos de forma mais elaborada no PME.

Com o PNME voltado para a ampliação do tempo escolar, reforçando dois conteúdos curriculares, o que temos é a oferta de “mais do mesmo”, trazendo uma visão conteudista e fragmentada para um Programa que se diz de educação integral. É um retrocesso para a trajetória da educação integral no Brasil como política pública educacional, que, embora ainda não estivesse consolidada e se apresentasse muito tímida na perspectiva de emancipação humana, trazia muito mais aspectos relacionados com a indução da educação integral do que o atual Programa.

Diante da apresentação da nova proposta de educação integral em que consiste o PNME, cabe refletir: De que forma os alunos poderão ter acesso à verdadeira concepção de

educação integral, se hoje se encontram restritos ao reforço de duas únicas disciplinas? Como esses alunos terão acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem, se as ações e os conteúdos que discutem a cultura, a história e a arte em suas mais diferentes dimensões são ignorados? E o que dizer da formação voltada aos valores éticos e estéticos, a própria convivência entre os diferentes povos, as diversidades étnico-raciais, entre outros aspectos essenciais à formação do ser social?

Esses questionamentos, bem como a análise dos programas voltados para a oferta da educação integral no Brasil, devem ser analisados à luz da crise do capital, que afeta e afetará todo e qualquer tipo de proposta de educação que seja ofertada no ordenamento do atual modo de produção de nossa sociedade.

A partir da relação entre suprir as exigências do mercado de trabalho e suprir as necessidades humanas, cria-se uma “cadeia produtiva”, cuja finalidade é atender a essas duas perspectivas de uma única vez. O mercado exige qualificação profissional. Esta, por sua vez, somente é alcançada por meio da educação, que vem sendo ofertada aos moldes do mercado. Portanto, a educação torna-se um elemento fundamental para a sobrevivência humana, pois será por meio dela que as chances de se conseguir um meio de garantir a sobrevivência aumentarão consideravelmente. Assim, o sujeito se conforma com a ideia de que estudar é apenas uma forma “segura” de conseguir uma vaga no mercado de trabalho e, conseqüentemente, garantir sua sobrevivência.

Não é de hoje que a educação tem sido trabalhada por essa perspectiva, como garantia de emprego, de uma futura profissão e com a naturalidade e a conscientização de que não há vagas para todos, desde os níveis mais elevados de educação, como é o caso do ensino superior, até mesmo às vagas no mercado de trabalho. Por isso, grande parte das pessoas que frequentam as escolas faz isso não por prazer, mas por mera reprodução.

Não é demais salientar que, na prática, as políticas que “garantem” o acesso à educação não conseguem suprir a necessidade educacional de milhares de crianças, jovens e adultos. Outro fato é que, na atual fase do capitalismo, até mesmo quem é altamente qualificado sofre com o desemprego e a miséria. As condições de desigualdade geradas por esse ciclo infundável de um sistema de concorrência se constituem e são alimentadas pelo próprio modo de produção vigente, pois se estruturam no seio do capital, causando a crise que aqui discutimos.

Por esse motivo, é urgente e necessária a conscientização de que a educação não tem condições básicas para sua universalização, não nos moldes que hoje é ofertada. Na

verdade, ela nunca nem chegou perto de tamanha proeza, e ainda assim grande parte da literatura e das próprias políticas educacionais trabalha por esse viés.

A crise do capital mostra as desigualdades que são construídas no âmbito educacional, que se estendem e se perpetuam pelo resto da vida do sujeito. Daí, vemos as limitações das propostas que buscam soluções educacionais substantivas no interior de um ordenamento que contribui para que a educação seja ofertada de modo desigual, que desmerece os ensinamentos voltados para o pensamento crítico e que estimula os saberes voltados para os interesses do mercado.

Está cada vez mais claro que foi atribuído à educação o papel de formar mão de obra para sustentar o sistema capitalista. E, por meio das desigualdades geradas pelo próprio sistema, os níveis mais elevados de ensino e as profissões que são mais bem remuneradas ficam a cargo de quem pode pagar pela educação. À classe trabalhadora cabe receber a educação que lhe dê subsídios para que as tarefas impostas pelo mercado de trabalho sejam bem desenvolvidas.

É nesse sentido que não hesitamos em afirmar que não haverá a universalização da educação no ordenamento do capital. Por isso, Mészáros (2008) propõe uma *educação para além do capital*, exatamente por compreender que a educação, assim como se mostra alienada ao sistema, tem um importante significado quando se volta para o processo de humanização do sujeito, quando utilizada para o bem coletivo, e não para o bem do mercado e do sistema. O sujeito que se apropria dos elementos formativos do gênero humano como um todo é capaz de compreender sua própria realidade e assim de poder intervir de forma positiva para uma mudança significativa, superando o individualismo e o egoísmo, que são intrínsecos ao capital, em prol do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar, neste estudo, os limites da agenda de reformas educacionais no interior do ordenamento sociometabólico do capital e da atual crise estrutural que lhe é intrínseca, tomando como exemplo o Programa Mais Educação (PME) e seu substituto, o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Procuramos, antes de tudo, reconstituir o percurso que fundamenta essa compreensão. Partimos do final da Idade Moderna, pois entendemos que esse período foi um marco para a consolidação do entendimento contemporâneo que se tem sobre o Estado. O Estado ganha destaque nesta pesquisa por ser o fio condutor que nos liga à atual forma de sociabilidade, ou seja, ao sistema capitalista.

Dessa forma, analisamos o filósofo prussiano Immanuel Kant, que, na busca da superação do regime absolutista de sua época, projetou um novo modelo de Estado, baseado em um conjunto de juízo de valores e leis morais dependentes exclusivamente do agir moral de seus cidadãos. Reconhecemos ainda o grande salto dado por Friedrich Hegel, que, em contraponto a Kant, acreditava que o modelo de Estado que poderia proporcionar liberdade aos cidadãos era aquele que estivesse centrado em si mesmo com instância última da Razão.

Karl Marx expande nosso campo de visão, mostrando que o Estado não poderia ser visto como libertador, ou um ente de razão, como Hegel apregoava, pois era reflexo do modo de produção capitalista, que era injusto. Portanto, o Estado jamais poderia produzir justiça, já que representava a força e o ordenamento político de um modelo estruturado na desigualdade, produzindo, assim, as desigualdades sociais a partir do trabalho, elemento que deveria permitir ao homem um significado para sua natureza. István Mészáros toma como base esse acertado raciocínio marxiano para analisar o capital em sua forma atual, ou seja, ele mostra como esse pensamento ainda existe e estrutura-se como uma consequência do próprio modo de produção capitalista, invadindo todos os aspectos de nossa vida.

O que procuramos mostrar é que hoje o Estado ainda funciona nessa mesma lógica. Obviamente, tivemos inúmeras conquistas até aqui, que não são negadas, tampouco omitidas, como demonstramos no histórico da educação integral no Brasil que elaboramos nesta dissertação. Mostramos os avanços a partir do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* e os retrocessos sofridos com a criação do PNME. No entanto, o foco desta pesquisa foi apresentar como as reformas educacionais no âmbito do modo de produção capitalista acabam sendo sempre ameaçadas por políticas de retrocesso.

Essa análise exige uma compreensão do neoliberalismo, pois ele, como principal resposta do próprio sistema do capital à crise estrutural, abastece todo um ideário acerca das contrarreformas do campo educacional. Assim, pudemos elencar neste trabalho que as reformas educacionais são impulsionadas pelo raciocínio econômico posto pelo neoliberalismo com a finalidade de seguir o crescimento econômico e as necessidades do mercado.

Aspecto histórico importante desse contexto é o caminho que leva o Brasil do governo de FHC, passando pelos de Lula e Dilma, ao de Michel Temer. FHC impôs um conjunto austero de contrarreformas que impactou profundamente a população mais pobre do país, malgrado a criação de alguns incipientes programas sociais. O resultado desses anos de ataque feroz às políticas sociais de Estado veio com a eleição de Lula, cuja vitória passou por uma cuidadosa mediação do “mercado”, conforme ficou expresso na famosa *Carta aos brasileiros*, na qual o PT prometia obediência às regras macroeconômicas do governo anterior. Mesmo assim, tanto nos mandatos de Lula quanto nos de Dilma, houve espaço, por meio de ampla negociação, para estabelecer um importante conjunto de políticas sociais, sob sonoras vaias das classes mais abastadas, não se deve esquecer. Contudo, a fatura desses anos de certo aceno aos pobres foi rapidamente cobrada e de forma violenta, com o golpe parlamentar de 2016, que alçou ao poder o senhor Michel Temer, em cujo governo se viu um rápido desmonte de boa parte do que havia sido conquistado nos últimos anos por meio de uma política de conciliação estabelecida pelos governos do PT. O PME é um marco histórico desse período, em que o Brasil, ainda que de modo muito tímido e sob rígida vigilância, encontrava formas de pensar políticas públicas voltadas à população historicamente ignorada no bolo orçamentário. Já o PNME, por seu turno, entra para a história como testemunha da inversão abrupta desse frágil pacto social pela via do neoliberalismo em sua forma mais escancarada.

A *crise estrutural do capital* de que nos fala István Mészáros é pano de fundo desses acontecimentos. O filósofo descreve que, não encontrando mais forças para sua expansão, o capital aceita que certas medidas sejam tomadas, com o intuito de remediar a crise, visando a restabelecer seu poder aos poucos, quando a crise estiver “sob controle”.

Analisamos o PME por meio de suas bases legais: a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, a portaria de criação e o decreto regulamentador do Programa, respectivamente. O PME tinha um discurso altamente progressista e garantia seguir as ideias de uma educação integral emancipadora por meio de atividades diferenciadas no contraturno escolar.

Não que o PME não tivesse seus limites. A não definição do que seria uma educação integral emancipadora deixou o documento com um enorme vácuo, que foi

posteriormente preenchido com sua má implementação. Apresentando falhas desde suas bases legais até sua implementação, logo as atividades diferenciadas que se baseavam no próprio conteúdo do currículo escolar começaram a ser comprometidas com a falta de recursos para serem executadas.

O decreto que regulamentou o PME poderia ter detalhado aquilo que ficou subentendido em sua portaria de criação, porém apresentava alguns trechos muito semelhantes aos dessa portaria, o que nos indica que seria extremamente difícil criar meios para a plena implementação de grande parte das garantias contidas na portaria de criação do Programa. Atribuímos isso ao fato de que, nesse período, mesmo com certa conciliação de classes e o incentivo às políticas sociais, ainda se mantinha uma política bastante presa aos ditames do capital. Basta lembrar, a título de exemplo, a obediência dos governos do PT ao princípio macroeconômico do dito “mercado”, que impunha limitações ao orçamento federal.

Isso posto, entendemos que o PME foi uma importante política pública educacional, considerando as limitações impostas pelo chamado mercado, que operava marcada vigilância aos governos do PT. O que tornou o Programa uma verdadeira conquista foi a tentativa de melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes por meio de uma política educacional que proporcionou condições minimamente adequadas para a permanência desses alunos em tempo integral nas escolas públicas. Tal situação refletiu significativamente na vida daqueles que faziam parte da crescente taxa de desemprego e, conseqüentemente, da taxa de pobreza do país.

Para os pais de família que lutavam pelo direito ao trabalho, ver os filhos seguros em tempo integral nas escolas foi uma grande conquista rumo a uma forma mais digna de viver. No entanto, quando as lentes se voltam para o que o PME se propôs fazer, a partir de suas bases legais, e para o que de fato implementou, deparamo-nos com uma aplicação efetiva que se distanciava do que estava no documento formal de criação. Mesmo assim, lá estavam as bases para o início de uma trajetória promissora rumo a uma educação integral, o que não ocorreu pela abordagem puramente instrumental do PNME.

Nesse sentido, o PME se apresentou como uma política que visava ao bem-estar social e se contrapôs à agenda neoliberal, ou, dito em outros termos, foi resultado de um momento em que o governo conseguiu estabelecer uma agenda social propositiva, fruto de uma complexa pactuação com as forças do grande capital, até que veio a exaustão desse modelo, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff.

A propósito, o golpe também é uma manifestação da crise e foi o rastilho para a explosão de um sem-número de retrocessos das políticas que visavam ao bem-estar social.

Assim, a atual fase do capitalismo mostrou que, em pleno século XXI, sua estratégia para reestabelecer o controle financeiro seria outra. O ataque à democracia, a perseguição dos direitos garantidos na Constituição, o desmonte das políticas, a posse de um governo ilegítimo, a impunidade dos golpistas, o aparelhamento de corruptos ao governo foram a “nova” forma que o capital estabeleceu para se utilizar do golpe nos dias atuais e pôr um fim em um governo conhecido por sua conciliação de classes.

É preciso enfatizar que o PNME representou o retrocesso da política de educação integral no Brasil. Essa constatação se dá por três fatores: primeiro, pelo afunilamento de conteúdos trabalhados, somente português e matemática; segundo, pela redução dos gastos, ao trabalhar apenas duas disciplinas do currículo escolar; e terceiro, pela subordinação do PNME aos elementos constitutivos da crise do capital.

A pequena proposta de formação ofertada pelo PNME é extremamente voltada para as necessidades do mercado de trabalho. O “aprender a aprender” retrata a realidade de um mercado volátil, que exige de seus trabalhadores a aceitação de quaisquer condições oferecidas pelo mercado, ou seja, aliena o trabalhador. Essa perspectiva, que pode ser interpretada como “aprender a alienar-se”, tem consequências negativas para a vida do trabalhador. Cada vez mais, a tentativa é de desmobilizar a classe operária, retirando-lhe a condição de compreender sua real situação e ameaçando-a com o fantasma do desemprego, que o próprio sistema alimenta.

Além disso, com o baixo orçamento destinado à implementação do Programa, o número de escolas beneficiadas reduziu drasticamente, o que implica menos alunos em tempo integral e mais pais de família precisando se privar do trabalho para dar assistência aos filhos fora das escolas.

Mészáros (2011) indica inúmeras mudanças relacionadas com o impacto da concentração do capital. Uma delas tem forte ligação com o PNME e vale a pena ser citada:

O montante crescente de “tempo socialmente supérfluo” (ou “tempo disponível”), habitualmente denominado “lazer”, torna cada vez mais absurdo e mesmo impossível, na prática, manter um amplo segmento da população em estado de apática ignorância, divorciado de suas próprias capacidades intelectuais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 54-55).

Ou seja, diante da necessidade de manter um constante controle social, o capital criou meios para preencher o “tempo disponível” das pessoas. E isso nada mais é do que uma forma de dominação, uma vez que, conforme exposto, o PNME tem um receituário pronto, indicando como deve ser utilizado o “tempo disponível” de milhares de jovens e crianças.

A transição dos programas prova ainda que os reformismos apresentam sérias limitações para o campo da educação, pois todo sistema educacional intracapital tem suas limitações, uma vez que reflete a sociedade de classe e a desigualdade. As reformas, evidentemente, são bem-vindas no atual estágio do capital, mesmo porque qualquer melhoria representa muito na situação política de terra arrasada que vivemos desde o governo Temer. É fundamental destacarmos que essas reformas não estão sendo desconsideradas no plano filosófico desta pesquisa. Porém, não podemos nos apegar a elas. Precisamos pensar em um modo *para além do capital*, conforme Mészáros nos ensina.

Todas as formas de controlar a crise refletem diretamente nas contradições inerentes ao próprio sistema, ou seja, são condições que apenas tendem a contribuir para que a crise amenize, quando necessária para o sistema, e que se agrave cada vez mais, também quando necessária ao capital. Portanto, a partir das análises dos dois programas de educação integral, à luz das considerações de Mészáros a respeito da crise estrutural do capital, constatamos que a educação que hoje chega às nossas escolas está longe do ideal em termos de formação integral de nossos alunos e alunas.

Concluimos destacando a importância de alimentarmos a esperança que István Mészáros nos deixou no que diz respeito à educação. Almejar uma *educação para além do capital* é a carga de energia que precisamos para pensarmos um futuro melhor, em que a universalização da educação será realizável e não seguirá os ditames do mercado e do capital. Essa educação será voltada para a humanização do ser humano, para ele conseguir enxergar sua própria realidade e, assim, ter condições suficientes para modificá-la, pensando sempre no bem comum.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em tempo integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In*: SILVA JR., João dos Reis *et al.* **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil**: novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BEATÓN, Guillermo Arias. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (org.) **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G.; MATTOS, Hebe (org.). **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. São Paulo: Alameda, 2016.
- BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção 1, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

– CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 1º fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

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 República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2011 – Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CHAGAS, Marco Antônio M.; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Cláudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAUI, Marilena. Breve história da democracia. *In: Democracia em colapso?: curso A Democracia Pode Ser Assim. História, forma e possibilidades.* São Paulo: Boitempo: Sesc São Paulo, 2019.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SOARES, Lucas de Vasconcelos. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. *In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. *In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. *In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARVALHO, Levindo Diniz; GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. *In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Educação, modernidade e civilização.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** Coordenação de edição: Marina Baird Ferreira. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2000.

FERREIRA, Geresa Vidal. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014.** 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

FONSECA, André Dionei. O ensino de história do Brasil republicano em um contexto de crise. *In: FONSECA, André Dionei; COSTA, Lorena Lopes (org.). Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FONSECA, André Dionei. O neoliberalismo no ensino superior: “sobrevivendo nas ruínas”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

FONSECA, André Dione; SEREJO, Wilson da Silva. István Mészáros: por uma educação para além do capital. **Educere et Educare**, v. 15, n. 34, jan./mar. 2020. *Ahead of print*.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010c.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2012.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI**: singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

GUTIÉRREZ, Enrique Javier Díez. **Neoliberalismo educativo**: educando al nuevo sujeto neoliberal. Bailén: Octaedro, 2019.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Tradução: Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

KANT, Immanuel. **Para a paz perpétua**: estudo introdutório. Tradução: Bárbara Kristensen. Rianxo: Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. *In*: III COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2003. **Anais...** Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 17 nov. 2003.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Fernandes. **10 lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCUSE, Herbert. A responsabilidade da ciência. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 159-164, 2009 [1966].

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: 29^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. Supervisão e notas: Marcelo Backes. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MCCULLOCH, Gary. **Documentary research in education, history and the social sciences**. Londres: Routledge Falmer, 2005 [2004].

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Raimundo Solano Lira. **O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA**. 2018. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmica de Nossos Tempos; 5).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SILVA, Gildemarks Costa. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 322-337, maio/ago. 2011.

SILVA, Nirlanda Figueiredo da. **O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações da pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. Dissertação. Santarém, PA. 2016.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUSA, Lília Travassos de. **Políticas educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

SOUSA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercados da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 113-142, set./dez. 2018.

STREECK, Wolfgang. Capitalismo e democracia. *In*: **Democracia em colapso?: curso A Democracia Pode Ser Assim. História, forma e possibilidades**. São Paulo: Boitempo: Sesc São Paulo, 2019.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Estudos Culturais em Educação).