

A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral

Bruno Adriano Rodrigues da Silva¹

¹Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/MG – Brasil

RESUMO – A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. O objetivo deste artigo é analisar teoricamente as formulações do Banco Mundial, as prescrições do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária e as normatizações fixadas no programa Mais Educação sobre o tema da Educação integral e(m) Tempo Integral. Tal análise se faz pertinente em função da legislação educacional brasileira vigente sobre o tema, em especial, a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação. Para realizar o estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica e análise de documentos que problematizam o tema. Concluímos que existe uma sintonia entre as formulações do Banco Mundial e as prescrições do Cenpec, sendo o programa Mais Educação uma síntese empresarial dessa relação. **Palavras-chave: Banco Mundial. CENPEC. Programa Mais Educação.**

ABSTRACT – The Business Conception of Full-Time (and) Integral Education. This article aims to theoretically analyze the World Bank formulations, the Center for Studies and Research in Education, Culture and Community Action (Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) prescriptions, and the More Education program norms on the topic of Full-Time (and) Integral Education. Such analysis is pertinent due to the current Brazilian educational legislation on the topic, especially the sixth goal from the National Plan for Education in force. The study was conducted using bibliographical research and analyzing documents that problematize the topic. We concluded that there is a harmony between the World Bank formulations and the Cenpec prescriptions, being the More Education program an entrepreneurial synthesis of this relation. **Keywords: World Bank. CENPEC. More Education Program.**

Introdução

A discussão sobre educação integral e(m) tempo integral (EITI)¹ na política educacional brasileira como uma das formas de intervir nas desigualdades sociais, por meio da escola pública, demanda maiores debates porque possui especificidades na relação entre o Estado e a sociedade civil organizada. Gramsci (2007), ao analisar o Estado, evidencia como os interesses econômicos e políticos das classes e frações de classes, organizadas na sociedade civil, estão presentes nas suas decisões a partir das *tramas privadas*. Ele denomina isso de *Estado Integral* e sua originalidade está na percepção da existência de uma “[...] vertebração da sociedade civil” (Fontes, 2010, p. 133), aparelhos privados de hegemonia produtores de consensos “ativos” e “passivos” (Gramsci, 2007, p. 333), isto é, “[...] instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos” (Fontes, 2010, p. 133).

Esse cenário político possui características atípicas no Brasil, na medida em que estamos experimentando um processo de redimensionamento do Estado em relação às suas responsabilidades. O que se pode constatar é a presença cada vez mais intensa das organizações da sociedade civil, normalmente vinculadas aos diferentes setores empresariais (financeiro, industrial e serviços), que atuam na disputa da agenda, de modo a direcionar tanto as políticas macroeconômicas quanto as políticas sociais, caso da Educação (Pereira, 2000).

Adam Smith (1984), liberalista clássico, já considerava a influência do que hoje denominamos de empresários, *mercadores* e *patrões*, junto aos governos dos Estados Nacionais em formação a partir da segunda metade do século XVIII, em função do peso dos seus investimentos na economia. No entanto, afirmava que nos seus *planos e projetos* o aumento da taxa de lucro era a única finalidade, algo que não contribuía para a *prosperidade* de uma sociedade, visto que a taxa de lucro era “[...] geralmente baixa nos países ricos e alta nos pobres [...]” (Smith, 1984, p. 198).

Por isso, caso consideremos que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil produziu um volumoso exército industrial de reserva, mesmo com a expansão do acesso à educação básica, é possível afirmarmos que essa (aparente) contradição trouxe novas determinações, na medida em que elas atingem a própria reprodução do capitalismo brasileiro. Pois, ao mesmo tempo em que ele precisa aumentar a taxa de lucro dos empresários, ele também precisa desenvolver a política social, caso da educação, mas não só, para contingenciar o desemprego estrutural (Araujo; Oliveira, 2005).

Tais mecanismos voltados para o alívio dessa tensão são formulados por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), em especial relevância nesse texto. Eles disseminam um tipo de escola pública sintonizados com frações da classe dominante brasileira, em especial os setores empresariais, desenvolvendo uma tarefa política de educador coletivo.

É nesse contexto que no Brasil, uma concepção ou perspectiva de EITI ganha destaque. Ela foi fundamentada teoricamente pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que funciona como uma organização de natureza privada, embora oficialmente sem fins lucrativos, que formula programas para serem desenvolvidos na educação, principalmente a escolar pública, por meio de sua assessoria. Suas iniciativas possuem o objetivo de aproximá-la daquilo que está de acordo com as demandas e interesses da instituição do setor financeiro, o Itaú Unibanco Holding S.A. empresa que a financia e dirige. O Cenpec, a partir da década de 1990, funcionou como uma *incubadora* de experiências educacionais que trabalhavam com a EITI, desenvolvidas, predominantemente, por organizações da sociedade civil, com o intuito de selecioná-las, por meio de suas premiações anuais, a fim de evidenciá-las como boas práticas para reproduzi-las em larga escala pelo país (Silva, 2017).

Ademais, o Cenpec construiu uma concepção acerca da EITI, que acreditamos ter sido disseminada por meio do programa Mais Educação (PME), fruto da condensação de interesses de frações da classe dominante (políticos e empresários), criado pelo governo federal em 2007, como forma de cumprir aquilo que estava previsto na legislação brasileira em relação à EITI². O objetivo desse artigo, portanto, é analisar teoricamente as formulações do BM, as prescrições do Cenpec e as normatizações fixadas no PME acerca da EITI. Tal análise é pertinente porque a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a) –, estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras e 25% dos seus alunos estejam, até 2024, desenvolvendo atividades diversificadas por meio da ampliação da jornada escolar (Brasil, 2014b). Tal projeção, ao que tudo indica, foi formulada com base naquilo que propõe o PME acerca da EITI³. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica acerca do tema da política educacional e da EITI e a análise de dois documentos produzidos pelo BM, um em 2006 e outro em 2007, de um documento produzido pelo Cenpec em 2006 e do instrumento normativo que primeiramente regulamentou o PME em 2007.

O BM e as suas Formulações acerca da Política Educacional: “[...] por e garantir que as crianças permaneçam na escola”

O BM institucionalizou ao longo de sua história o *combate à pobreza* como uma das suas práticas de intervenção na sociedade, conforme mostram os dados apontados por Pereira (2010). Eles indicam o crescimento da carteira de clientes (países) do banco (via empréstimos para diferentes setores da economia) que, em troca, operam ajustes nas suas políticas econômicas e sociais favoráveis ao sistema de Estados hegemônicos no capitalismo atual. É possível afirmarmos que o BM obtém lucro (via endividamento) ao mesmo tempo em que opera o seu papel *político-intelectual* funcionando como um agente na difusão e consolidação de uma concepção de mundo e de uma vontade coletiva (Coutinho, 2003).

Nesse caso, a intervenção na *pobreza* pode ser compreendida por meio de um duplo aspecto: ela é rentável e ideológica. De acordo com Pereira, (2014, p. 79) “[...] essa estranha espécie de banco sempre explorou a sinergia entre empréstimos e pensamento econômico para ampliar a sua influência e institucionalizar a sua pauta de políticas em âmbito internacional”. Isso significa que, do ponto de vista do modo de produção capitalista, “[...] é por meio dessa combinação singular de papéis e funções” que o Banco opera favoravelmente à constituição da pobreza (Pereira, 2014, p. 79).

Ao adotar a pobreza como *unidade de análise* o BM estrategicamente difunde a ideia de que, do ponto de vista econômico, ela dificulta o desenvolvimento capitalista, notadamente em países *em desenvolvimento* (que não realizaram suas revoluções capitalistas por serem dependentes), em vez de ser um resultado desse processo de desenvolvimento. É nesse sentido que a pobreza é tratada como um resíduo que precisa ser mais bem explorado, como forma de atenuar os problemas que essa população residual pode causar (Pereira, 2014).

Sobre o capitalismo dependente praticado no Brasil, enquanto um modo especializado de produção de excedente econômico e, por consequência, de subordinação cultural em relação aos países hegemônicos do modo de produção capitalista, podemos afirmar que essa atividade subsidiária é a responsável direta pela reprodução da pobreza, justamente por impor ao desenvolvimento brasileiro uma *condição colonial* permanente que varia conforme “[...] a natureza do nexo de dependência, a polarização da hegemonia e a determinação do núcleo dominante” (Fernandes, 1968, p. 26).

Para aliviar essa condição e, por conseguinte transformar os *nexos de dependência*, o BM prescreve que os países endividados adotem uma diferenciação entre dois tipos de pobreza, absoluta e relativa, algo que viabiliza a gestão dessa população residual, na medida em que existe uma hierarquização quantitativa entre eles, os mais pobres e os menos pobres. O que diferencia, em última análise, principalmente no caso brasileiro, é o padrão de consumo que ora aumenta, ora diminui e o acesso às oportunidades por meio de medidas de contingenciamento que visam à pobreza relativa, como uma alternativa de segurança à pobreza absoluta (Pereira, 2010).

Nesse sentido, ao abordar o conjunto da sociabilidade da próxima geração, via educação escolarizada, como tarefa indispensável para a reprodutibilidade do capital nos países que adquirem recorrentemente empréstimos, caso do Brasil⁴, esse Banco afirma que:

Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. Isso exige o aumento das oportunidades de ganhar dinheiro e de desenvolver o capital humano a fim de aproveitar essas oportunidades. O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. São igualmente importantes a educação básica e os cuidados de saúde, especialmente para as crianças, a fim de

proporcionar os fundamentos para as aptidões básicas e o bem-estar (Banco Mundial, 2006, p. 2).

Ao lado da formação para a entrada no mundo do trabalho na condição de trabalhador especializado (em grande parte), o BM também destaca as políticas voltadas para aqueles que devem sair da pobreza absoluta em direção à pobreza relativa. Neste grupo, é possível incluir aquela imensa parcela de jovens de baixa escolaridade que, ao longo de suas vidas, vivenciarão diversos episódios de desemprego e/ou subemprego (Banco Mundial, 2007).

Face ao potencial desestabilizador, mas não antissistêmico, do avanço da pobreza que atinge, principalmente, os setores mais explorados da sociedade, o conjunto da classe dominante, por meio de seus intelectuais coletivos, caso do BM, está sendo impelido a destinar atenção a esse segmento, por meio de políticas de alívio à pobreza. A escola pública, nesse caso, é referência para o desenvolvimento desse processo (Libâneo, 2016).

As formulações do BM apontam para uma maior demanda dos mercados por trabalho complexo com a introdução de ciência e tecnologia no processo produtivo e na vida social. Isso faz com que haja uma necessidade de ampliação e diversificação da escolaridade das novas gerações. Tais formulações também afirmam que as políticas educacionais anteriores nos países capitalistas dependentes, dentre eles o Brasil, estiveram mais relacionadas à expansão quantitativa das matrículas nos anos iniciais da escolarização do que à preocupação com a qualidade dessa educação e com a aprendizagem efetiva (Banco Mundial, 2006).

De acordo com Oliveira (2007, p. 661) essa problemática deslocou os “[...] processos de diferenciação social e exclusão” nas fileiras educacionais, colocando em evidência a necessidade de rediscussão da qualidade como componente da oferta do direito à educação. Por outro lado, é forçoso lembrar que o aumento das taxas de escolarização também foi uma prescrição do BM nos anos 1990 e ela foi incorporada pelo governo brasileiro (Itamar Franco) na política educacional como forma de atender à demanda por empréstimos junto ao BM (Altmann, 2002). A dita *universalização* do ensino fundamental prevista pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993) não foi exitosa porque desconsiderou que a ampliação das taxas de escolarização “[...] gera demanda por mais educação” (Oliveira, 2007, p. 686).

As prescrições mais recentes do BM, mesmo diante dessa contradição exposta no parágrafo anterior, que contribui para a manutenção da pobreza, indicam que os programas de desenvolvimento educacional para crianças, adolescentes e jovens “[...] combinem esportes, instrução de monitores, teatro, destrezas de vida, treinamento de lideranças jovens, a construção da paz e as destrezas e meios de vida comuns a uma área geográfica definida” (Banco Mundial, 2007, p. 14). Ademais, fortalecem a ideia de que “[...] as escolas são um fator vital de proteção, e o simples fato de manter os e as jovens em escolas fará com que diminua

a incidência de comportamentos negativos e resultados desfavoráveis” (Banco Mundial, 2006, p. 24).

Ora, apenas a manutenção de crianças e jovens na escola não garante que essa instituição seja capaz de evitar os supostos *comportamentos negativos*. Autores que dedicam seus estudos no campo da educação à EITI afirmam que, tanto parcialmente, quanto em tempo integral, essa instituição deve estar preparada para cumprir suas atribuições de forma efetiva, do contrário, ela tende a reproduzir as problemáticas típicas da escola pública brasileira, notadamente daquelas que estão circunscritas às condições de pobreza (Paro, 2009; Cavaliere, 2009; Coelho; Fernandes, 2013).

É nesse contexto que questionamos a prerrogativa do BM de que sob a responsabilidade da escola, crianças, adolescentes e jovens estarão isolados dos problemas relativos à pobreza. Na verdade, o que o BM possui como princípio é que a pobreza é uma problemática passível de regulação e atribui à escola pública, principalmente, a responsabilidade por isso. Por outro lado, é possível desenvolvermos dois raciocínios diferentes para analisar esse princípio. Primeiro, devemos considerar que a escola pública possui sim um papel reprodutor da pobreza, a teoria crítico-reprodutivista confirma isso (Bourdieu; Passeron, 1975); segundo, de fato a escola pública também pode possuir um papel importante no combate à pobreza, emancipador (Giroux, 1987), no entanto, ela precisa das condições para tal, pois sem elas, tal prerrogativa não passaria de um exercício de fé.

Sabedor dessa problemática, assim supomos, prescrevendo ações comunitárias como alternativa às dificuldades estruturais da escola pública nos países dependentes do capitalismo, o BM afirma que os programas educacionais voltados para a manutenção de crianças adolescentes e jovens nas escolas devem ser ampliados, com o caráter *supervisionado* e podendo ser desenvolvidos em:

[...] espaços comunitários partilhados – praças centrais, parques públicos, Igrejas, centros comunitários e muitos outros espaços públicos já existentes – e os recursos podem ser gastos em materiais para o programa e para remunerar a supervisão adulta, em vez de usados na construção de caros espaços (Banco Mundial, 2007, p. 24).

Do ponto de vista da execução e coordenação dessas ações também encontramos recomendações do BM que sustentam a tese de melhor aproveitamento dos recursos públicos e maior eficiência da ação, em função da multidimensionalidade da pobreza. O apelo é pela divisão de responsabilidades entre os diferentes setores que compõem as políticas sociais, em última análise, o poder executivo, os entes federados (união, estados e municípios) e as diferentes organizações da sociedade civil para que essas ações cheguem às instituições de ensino, na medida em que elas, por si só, de acordo com o BM, não devem ser o foco dos investimentos, mas sim o comportamento negativo dos indivíduos.

Essa complexidade sugere ser necessário que as políticas para jovens afastem-se das estratégias fundadas em instituições específicas para jovens e movam-se na direção de uma estratégia holística, multidimensional, que tenha os jovens, e não instituições, no centro. Na prática, isso requer centrar-se no comportamento que os elaboradores de políticas e a sociedade desejam mudar, e então se organizar para que cada instituição ou indivíduo contribua da melhor maneira possível para o esforço conjunto (Banco Mundial, 2006, p. 28).

Lima (2015, p. 244) afirma que para o BM, as ações do mercado, da sociedade civil organizada e dos governos devem ser complementares ao ponto de os programas desenvolvidos assegurarem “[...] os benefícios do crescimento fomentado pelo mercado, particularmente por meio de investimentos em serviços básicos de educação e saúde, com a participação da comunidade”. Para esse autor que estuda as transformações das formulações do BM para as políticas de saúde, na atualidade “[...] a definição de prioridades cabe à esfera pública, a prestação de serviços pode ser realizada pelas instituições públicas e/ou privadas”.

Diante dessas formulações expostas e sabendo que elas não foram incorporadas à política educacional brasileira sem um nível de sintonia entre o BM e as instituições que interferem nas formulações dos seus programas, conforme sinalizou Cunha (2002) ao sugerir a existência de relações orgânicas entre intelectuais, instituições brasileiras e organismos internacionais, levantamos o seguinte questionamento: quais as prescrições do Cenpec acerca da EITI?

O Cenpec: “é imprescindível educar integralmente”

Antes de iniciarmos a análise do conceito de EITI do Cenpec, presente no documento intitulado *Educação Integral*, cabe uma digressão metodológica. A despeito de não haver – nessa coletânea de artigos, relatos de experiências e depoimentos que analisamos – nenhuma consideração sobre a relação entre a opinião dos autores e defesa que o Cenpec promove de uma concepção de EITI, consideramos que as opiniões expressas no documento, em alguma medida, integram essa concepção do Cenpec, principalmente porque logo no seu editorial, tal concepção é evocada pela *Diretora-presidente*⁵ dessa instituição ao considerar que o caderno temático produz um “[...] estado da arte da educação integral no Brasil, apresentando as reflexões e as práticas que se embasam *nessa concepção ou bebem nessa referência*”. (Setúbal, 2006, p. 3, grifo nosso). Mas que referência é essa?

Silva (2017) analisou as produções do Cenpec que constituíram a concepção de EITI a partir de 1999, inclusive o documento responsável por divulgá-la e discuti-la no segundo semestre de 2006 que agora analisamos. Segundo esse autor, o caderno temático:

[...] trouxe para a discussão a perspectiva de educação integral do Cenpec, ou seja, um trabalho totalmente

destinado aos debates sobre ampliação dos espaços, dos agentes e das funções pertinentes à escola pública. Em primeiro lugar, procurava-se 'repensar' a instituição escolar, na medida em que era detectado que a política educacional (ou qualquer outra política social), por si só, não comportava as demandas daquela perspectiva de educação integral. Para o Cenpec, somente uma ação interseccional (entre diversas áreas da política social, diferentes espaços educativos e diferentes agentes educacionais) poderia dar conta das necessidades contemporâneas da escola pública em relação ao atendimento das classes populares (Silva, 2017, p. 12).

Maurício (2016, p. 95), também analisou a atuação do Cenpec na formulação da sua concepção e concluiu que essa instituição “[...] entende a educação integral como estratégia para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da equidade”. Essa autora ainda sinaliza em sua análise que o Cenpec propõe duas ações para a *universalização da educação integral*, sendo elas: 1) atuação de organizações não governamentais junto às escolas para a composição da EITI, por meio de atividades no contraturno escolar realizadas em diferentes espaços educativos; 2) assessoria para a implantação, formulação e acompanhamento de políticas e planos voltados para a EITI. Ademais, afirma que:

Em síntese, as ONGs vendem assessoria, para desempenhar função de Estado, na formulação e acompanhamento de políticas públicas para a educação, dissolvida em ações socioeducativas, com foco nas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Em troca de educação para todos, faz-se uma reserva de mercado para ONGs venderem educação integral para alguns (Maurício, 2016 p. 97).

Podemos verificar que essa *perspectiva* ou *concepção* de EITI ao *repensar* a instituição escolar, por meio dos seus espaços, dos agentes e das suas próprias finalidades coloca em questão a sua existência que, conforme Cury (2006) se caracteriza por ser um local específico, portanto distinto dos demais, de transmissão de conhecimentos sistemáticos e valores que desempenha funções importantes para a vida em sociedade. Em última análise o que o Cenpec coloca em questão é a função social da escola pública, pois cabe a ela aliviar as tensões provocadas pela pobreza junto às organizações da sociedade civil, e a EITI seria um meio para isso.

Passemos, pois, a uma análise mais detalhada de alguns aspectos teóricos presentes nesse documento responsável por apresentar a concepção de EITI do Cenpec. Setúbal (2006, p. 3) expõe as bases dessa concepção: “[...] ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino”, “[...] muitos espaços de aprendizagem”, “[...] participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada” visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Tais bases são apresentadas mais profundamente ao longo do caderno temático com um esquema teórico delineado a partir do *lugar* que a educação integral deve ocupar na política social. Quanto a isso, o

Cenpec defende que *há uma nova arquitetura de ação pública* que deve ser demarcada pela *multisetorialidade*, com o protagonismo compartilhado entre o Estado, a sociedade civil organizada, a comunidade escolar e o público destinatário da ação pública para o *enfrentamento* da pobreza e da desigualdade social (Carvalho, 2006).

Libâneo (2016) crítica essa arquitetura por ela postular uma ideia de democracia conformada pelo que ele denomina de *consenso social* voltado para a *solução pacífica dos problemas e conflitos sociais*, tendo como referência “[...] relações solidárias, cooperativas, participativas, com base nas relações comunitárias e parcerias público-privadas” (Libâneo, 2016, p. 16). Ainda segundo esse autor, tal processo é uma estratégia colaborativa, notadamente entre o setor público e privado, direcionada ao “[...] atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais” (Libâneo, 2016, p. 16); enfim, o mesmo autor afirma que a instituição escolar, nesse modelo, funciona “[...] apenas como um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres” (Libâneo, 2016, p. 16).

Por outro lado, em que pese as críticas apontadas no parágrafo acima, o Cenpec defende, a partir da formulação de Carvalho (2006, p. 10), que o resultado desse novo formato da ação pública é a “[...] oferta de múltiplas e distintas oportunidades para assegurar equidade, produzindo o que todos os cidadãos têm direito: igualdade de resultados”. Para tal, o Cenpec prescreve “[...] como introduzir a educação integral no escopo de uma política social [...]” (Carvalho, 2006, p. 10), demarcada pela ideia de múltiplos setores, evidentemente; e baseada nos projetos socioeducativos com origem comunitária que se configuram como uma alternativa local à pobreza e à escassez de oportunidades (Carvalho, 2006).

Dubet (2008) cunha a expressão *ficção necessária* para alertar para a importância, por ser um postulado, e os limites, por ela não ser viável sem uma verdadeira igualdade de condições, referentes à igualdade de oportunidades. Esse mesmo autor sugere uma *igualdade distributiva das oportunidades*, isto é, maior controle na distribuição dos recursos, destinando aos que mais precisam as melhores oportunidades. Nesse sentido, ações socioeducativas de cunho comunitário, normalmente impregnadas por problemas de ordem econômica, dificilmente terão interferência nesse campo ficcional da igualdade de oportunidades, uma vez que essas, normalmente, não são as melhores oportunidades.

Carvalho (2006), no documento do Cenpec, ainda problematiza se a escola é a instituição especializada em promover a EITI. Tal autora organiza a sua resposta em duas partes: 1) uma *pragmática*, que destaca a incapacidade estrutural da rede escolar, algo que inviabiliza o desenvolvimento da EITI, ao mesmo tempo em que permite “[...] uma articulação orgânica entre a escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não governamentais nos próprios micro-territórios” (Carvalho, 2006, p. 11); 2) e uma resposta definida pela *in-*

tencionalidade educacional, em virtude da *complexidade* da sociedade atual, das mudanças nas relações de trabalho que exigem “[...] um novo perfil de trabalhador”, nesse sentido “[...] não é possível mais se pensar a escola como o único espaço de aprendizagem” (Carvalho, 2006, p. 11). Por isso, suscita a participação de organizações da sociedade civil como forma de revitalizar a esfera pública, mesmo diante do reconhecimento das *contradições e particularismos* dessas organizações.

Sobre a presença desses organismos na oferta do direito à educação pública, Shiroma e Evangelista (2014) são categóricas ao afirmar que não se trata do afastamento do Estado em relação à oferta desse direito social, mas sim de uma nova configuração em relação às demandas do setor empresarial para a educação pública. Ainda segundo essas autoras, essa nova estratégia se tornou hegemônica, porque leva adiante os “[...] interesses do Capital, cujo envoltório ideológico pretende escondê-los sob o manto da ‘justiça social’” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 24). Nesse sentido, as políticas sociais que possuem o objetivo de aliviar as tensões oriundas da pobreza, em última análise, funcionam como um mecanismo de *coesão social* com o intuito de “[...] refuncionalizar a promessa burguesa integradora e reafirmar o capitalismo como melhor modo de produção” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 25).

Essa intencionalidade educacional pode ser depreendida do artigo de Guará (2006) presente no documento temático produzido pelo Cenpec sobre a EITI. Nele, a ideia de que *é imprescindível educar integralmente* possui como fundamento o princípio que associa à EITI uma formação *multidimensional*, como forma de trazer “[...] o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação” visando o desenvolvimento de suas “[...] faculdades cognitivas, afetivas, corporais, espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (Guará, 2006, p. 16).

Ora, e as instituições responsáveis por desenvolver essa ideia de formação integral, elas não devem estar no foco do processo junto com os sujeitos? Por que elas não são citadas naquilo que é defendido pelo Cenpec? Para essa instituição do setor empresarial:

A ideia de formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas. Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem suas bases nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (Guará, 2006, p. 16).

Coelho (2009, p. 84), ao contrário desse entendimento, afirma que a EITI possui “[...] amplitude histórica e teórico-conceitual”, na medi-

da em que ela perpassa diferentes momentos da história e, portanto, expressa visões de mundo, ideologias, diferentes. Passando pela paideia grega, pelos revolucionários franceses jacobinos, pelo movimento anarquista, por iniciativas religiosas, político-totalitárias e por movimentos, tendências e políticas na educação contemporânea, essa autora evidencia que o conceito de EITI, retirando a idade antiga grega, esteve associado à instituição escolar. Isso significa que, histórica e conceitualmente, não se discute a EITI apenas com foco no indivíduo sem ou com o compartilhamento das funções escolares com organizações da sociedade civil, conforme propõe o Cenpec.

Ademais, Cury (2006) compreende que a objetivação das ações humanas no cotidiano é condicionada pelas diferentes instituições que compõem a sociedade, entre elas a escola, vista por ele como um núcleo de socialização secundário responsável por dar continuidade à integração do indivíduo à sociedade. Para o Cenpec, e isso fica evidente nas suas formulações, as escolas, em especial a escola pública, deve mudar de configuração e não ser o epicentro do processo educacional, mas dividir essa responsabilidade, de socialização secundária dos indivíduos, com a sociedade civil organizada.

Ainda analisando outros artigos do documento produzido pelo Cenpec sobre a EITI, dois deles nos chamaram a atenção, uma vez que problematizavam justamente a ideia de que a instituição escolar deveria ser o epicentro do processo educacional, ideia essa questionada pelo Cenpec em todos os outros artigos e nos relatos de experiência expostos no documento que, invariavelmente, ressaltavam o sucesso de programas educacionais realizados fora da instituição escolar. Esse foi o caso dos artigos de Maurício (2006) e de Cavaliere (2006).

No primeiro artigo a autora analisa as representações da escola pública de horário integral, em especial, do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), desenvolvido entre os anos finais da década de 1980 e início dos anos 1990 no Rio de Janeiro; em que pese às representações negativas e positivas, o que a autora destaca é o debate sobre as funções da escola pública no processo educacional (Maurício, 2006). No segundo texto, Cavaliere (2006, p. 101) analisa o tempo da escola e os impactos da sua ampliação na organização dessa instituição e afirma que “[...] não se trata de imaginar uma escola sem horários ou regras”, mas sim “[...] recriar esses horários e regras em função de um projeto mais ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas que ali os indivíduos possam encontrar”. Em ambos os artigos está em discussão a capacidade de funcionamento da instituição escolar em relação à ampliação do seu tempo e à diversificação das oportunidades educacionais e não as potencialidades e virtudes de programas educacionais oriundos das organizações da sociedade civil. Nesse sentido, por que tais opiniões constam em um documento essencialmente prescritivo, em função da sua natureza política, como esse produzido pelo Cenpec?

Poulantzas (1980) argumenta que as classes e as suas frações condensadas no Estado (compreendido por esse autor, tal e qual propôs An-

tonio Gramsci: Sociedade política associada à sociedade civil organizada) operam as suas ideologias em diferentes níveis dessa relação, ora fazendo uso da coerção, por meio dos seus aparelhos repressivos, ora fazendo uso do consenso, por meio dos aparelhos ideológicos que “[...] têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe” (Poulantzas, 1980, p. 33). Ademais, é essa movimentação que permite a cooptação: “[...] medidas materiais positivas para as classes populares, mesmo quando essas medidas refletem concessões impostas pelas lutas das classes dominadas” (Poulantzas, 1980, p. 33). Isso fundamenta a resposta da pergunta formulada no parágrafo anterior, uma vez que opiniões diferentes daquelas que são prescritas pelo Cenpec em seu documento podem, em alguma medida, conferir uma legitimidade democrática para a instituição e, por consequência, para as frações de classe que a dirigem.

Em síntese, é possível afirmarmos que o Cenpec trabalha com uma perspectiva de EITI projetada nas supostas potencialidades daquilo que as organizações da sociedade civil podem vir a desenvolver associadas ou não às escolas públicas. Nesse caso, as escolas funcionariam apenas como um ponto de referência para o desenvolvimento de uma intencionalidade educacional voltada para a manutenção, em níveis toleráveis, da pobreza sem maiores preocupações com a sua superação, afinal, para o Cenpec não é isso que está em jogo.

Esse tipo de ação com forte viés filantrópico, uma vez que estamos debatendo a prescrição para a educação como forma de alívio à pobreza de uma organização financiada por uma empresa do setor financeiro, por fim, pode ser fundamentada naquilo que Martins (2009) identificou como um movimento de adesão do empresariado brasileiro, por meio de seus organismos na sociedade civil, aos problemas sociais. Segundo esse autor, o objetivo era ampliar ainda mais a reprodutibilidade econômica dessas empresas, por meio de um novo padrão de sociabilidade e foi no período que antecedeu a promulgação da portaria interministerial n. 17/2007 (Brasil, 2007b), referente ao PME, um programa voltado para a EITI, que tal objetivo foi intensificado.

O Programa Mais Educação: uma síntese do projeto do BM e dos empresários brasileiros para a escola pública

Primeiramente, analisamos as formulações do BM visando à permanência de crianças e jovens nas escolas, em função dos problemas decorrentes da pobreza em países de capitalismo dependente, caso do Brasil. Posteriormente também analisamos as prescrições do Cenpec para a EITI como forma de promover o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, por meio de oportunidades educacionais desenvolvidas pelos organismos da sociedade civil, para atenuar as difíceis condições de acesso à oferta do direito à educação, em especial, nos setores mais pauperizados da sociedade brasileira; optamos por seguir uma linha de raciocínio que trata essas duas instituições como congêneres.

Ao analisarmos as formulações do Banco Mundial e da organização Cenpec, compreendemos que elas possuem objetivos próximos, uma vez que possuem uma natureza financeira, ainda que essas instituições cumpram papéis diferentes: o BM formula a necessidade de permanência de criança, adolescentes e jovens na escola atuando a partir da cessão de empréstimos e o Cenpec prescreve os meios para tal, através da sua concepção de EITI, atuando a partir da construção de consensos tendo em vista os grandes volumes financeiros que envolvem as operações da empresa do setor financeiro que dirige as suas atividades. Nesse sentido, como essa composição vira um programa educacional do Estado brasileiro?

Em 24 de abril de 2007, o então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da Portaria interministerial n. 17 promulga o PME com o objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (Brasil, 2007b, p. 1). Esse programa estava circunscrito às demandas da sociedade civil organizada que atuava no interior do Ministério da Educação (MEC), por meio do Movimento *Todos pela Educação* (TPE), criado em 2005 na cidade de São Paulo por um conjunto de empresários supostamente *preocupados* com a qualidade da educação pública brasileira.

Martins (2009, p. 5) entende esse movimento empresarial como uma “[...] espécie de think tank para a educação do país”, algo que Teixeira (2007) define como organismos que exercem diferentes funções, entre elas, a mais difundida, o debate político por meio da publicação de estudos, normalmente com teor prescritivo, e da intensa participação de seus membros na mídia. Formaram esse grupo fundações e associações sem fins de lucro, vinculadas aos diferentes grupos empresariais, tais como Banco Itaú, a Gerdau, Camargo Correa, Banco Bradesco, Rede Globo de Televisão, dentre outros.

Essa associação entre as formulações do TPE e o PME é possível ser feita porque o referido programa integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma agenda de programas educacionais para os diferentes níveis e modalidades da educação, desenvolvida em 2007 pelo MEC, com base nos incisos VII, XXVI e XXVII, art. 2, do Decreto n. 6.094/2007 (Brasil, 2007a) que dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso *Todos Pela Educação* (Saviani, 2007).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) também identifica essa incorporação e analisa que o PDE coloca a agenda empresarial na ordem do dia da política educacional oferecendo referências discursivas que redefinem a movimentação dos organismos da sociedade civil na oferta do direito à educação. Para essas autoras o TPE, por meio da sua agenda incorporada pelo PDE, possui o objetivo de criar uma *nova consciência, uma nova sensibilidade social*, voltada para a ideia da responsabilidade social empresarial para com a educação, notadamente a educação pública. Tal medida, como vimos, possui um interesse financeiro, mas também pedagógico.

Indo além dessa relação, Silva (2017) identifica o conjunto de organizações da sociedade civil, vinculadas ou financiadas pelas empresas que compõem o TPE que interferiram na formulação do PME e entre elas está o Cenpec. Para esse autor tais organizações delimitaram teoricamente o PME, em especial, a partir de um conceito de EITI que coloca em evidência o protagonismo de experiências educacionais pós-escola ou os projetos socioeducativos com foco no aluno como alternativa de qualidade aos problemas da escola pública.

Vejam, pois, as formulações contidas na Portaria Interministerial n. 17/2007 (Brasil, 2007b), que evidenciam essas delimitações. Primeiramente chama a atenção no capítulo II, artigo 3, os beneficiários do programa: crianças, adolescentes e jovens. Tal direcionamento é perfeitamente alinhado com prescrição do BM que endereça os programas educacionais apenas aos indivíduos e não às instituições que eles integram como vimos na primeira seção. Existe uma diferença enorme entre esses endereçamentos e isso foi constatado por Cavaliere (2009) ao cunhar a expressão *alunos em tempo integral* para tipificar a tendência inaugurada pelo PME, em nível federal, de investimentos, por meio de programas educacionais voltados para a EITI, apenas nos alunos sem uma preocupação efetiva com a instituição escolar.

Ainda no artigo 3º do mesmo capítulo II a expressão *ações articuladas do governo federal* foi fixada e logo em seguida, no artigo 4º da portaria, foram definidos os órgãos responsáveis por essas ações: os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e combate à fome, Cultura e Esporte, além de outros Ministérios e Secretarias que, por ventura, viessem a integrar as *ações articuladas*. Igualmente, o texto fixava ainda que os outros entes federados (estados, distrito federal, e municípios) e instituições públicas e privadas também poderiam participar das *ações articuladas* com duas condicionantes: gratuidade nas atividades e integração ao projeto político-pedagógico das instituições escolares onde o programa fosse desenvolvido.

É no artigo 5º, porém, que foram fixados os meios para o desenvolvimento do programa:

[...] articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando à criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria. II – assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local; III – incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2007b, p. 3).

Esses procedimentos apontam para ideia de *multisetorialidade* na execução de programas educacionais voltados para EITI. Isso, conforme analisado nas seções anteriores, é uma formulação do BM prescrita

pelo Cenpec que adota as atividades socioeducativas, oriunda dos organismos da sociedade civil, como forma de desenvolver tais programas. Quanto a isso, Cavaliere (2011) sugere ponderação, na medida em que no Brasil, tradicionalmente, existem injunções político-administrativas, além do próprio ponto de vista operacional da administração pública que dificulta uma atuação conjunta entre os diferentes setores. Indica também que esse tipo de intervenção compósita pode favorecer práticas clientelísticas, haja vista a escassez de recursos e a dificuldade de manutenção das ações e programa que integram as políticas sociais.

O capítulo III, artigo 6º da portaria interministerial, em que foram estabelecidas as diretrizes para o apoio aos projetos e às ações, estabelecia que o PME fomentasse, “[...] por meio de sensibilização, incentivo e apoio [...]” (Brasil, 2007b, art.6), projetos e ações que articulassem as políticas sociais e desenvolvessem ações de cunho socioeducativo. Nos parágrafos subsequentes ao artigo 6º as diretrizes foram arroladas:

I – contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II – promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III – integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV – promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V – contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII – fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII – desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e IX – estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2007b, p. 3).

Em síntese, tais diretrizes especificavam que o PME congrega e estimula o desenvolvimento de ações educacionais não escolares, advindas de diferentes setores da política social, gratuitas, vinculadas ao projeto político pedagógico das escolas, voltadas para a EITI, preferencialmente, em contextos de vulnerabilidade social. A ideia da focalização da ação, das instituições responsáveis pelos programas e dos espaços alternativos à escola para o desenvolvimento das atividades no momento de elaboração do PME, davam o tom à sua finalidade primeira: ampliar a permanência na escola, por meio da introdução de espaços físicos distintos ao dela e de agentes educativos distintos dos professores (tendo como sustentação a Lei do Voluntariado (Brasil, 1998), conforme pode ser inferido a partir do artigo 2º parágrafo VII desta portaria), cabendo à instituição escolar cumprir as funções de proteção social, assistência social, saúde e alimentação dos alunos envolvidos com o programa (Silva, 2017).

Coelho (2014, p. 188) ao associar essas características presentes no PME a uma concepção contemporânea de EITI, no entanto, faz um alerta: “[...] ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional [...]” voltada para a emancipação social dos indivíduos. Na visão desta autora, essa *concepção* é formulada por autores que atuam no campo da Educação a partir de organismos da sociedade civil, em especial, daqueles que ela analisou em seu artigo, vinculados ao Cenpec.

Não é de estranhar, portanto, que no capítulo final da portaria, as atribuições dos integrantes das ações do PME, não sejam enumeradas àquelas relativas aos organismos da sociedade civil, algo que confere liberdade nas suas formas de integração com as instituições escolares. Tal medida é peculiar às formulações do BM apontadas na primeira seção que entendem, em síntese, que as possibilidades de permanência de crianças e jovens na escola devem ser aumentadas, mas sem que um investimento nessa instituição seja realizado. Ora, como delegar uma tarefa e ao mesmo tempo destituir a instituições escolares das condições referentes ao seu cumprimento? Os organismos da sociedade civil, notadamente aqueles vinculados ao setor empresarial, tais como o Cenpec, podem prescrever.

Considerações Finais

Existe uma sintonia entre as formulações do BM para a permanência dos alunos nas escolas, as prescrições do Cenpec sobre a EITI e as diretrizes do PME para o desenvolvimento de programas educacionais nas escolas públicas que funcionem como mecanismos de alívio às dificuldades impostas pela pobreza. Esse foi o eixo norteador desse artigo e para tal construímos três seções que dialogavam ao mesmo tempo em que apontavam as especificidades da relação entre os organismos internacionais, as instituições de natureza empresarial e a política educacional brasileira em um determinado contexto social.

Na primeira seção do artigo, apontamos que as formulações do BM, em função da sua natureza econômica, indicam caminhos para o desenvolvimento de programas educacionais voltados para o alívio às condições de pobreza resultantes do modo de produção capitalista. Não que tal instituição financeira reconheça essa contradição: geração de riquezas simultânea à geração de pobreza. O que está em jogo para o BM é a manutenção do seu papel especializado, qual seja, gerar dividendos a partir do endividamento dos países dependentes que apresentam índices elevados de pobreza e ao mesmo tempo, pedagogicamente, estabelecer estratégias educacionais que difundam uma cultura da divisão de responsabilidades entre governos e organismos da sociedade civil na oferta do direito à educação.

Na segunda seção demonstramos como tal estratégia do BM está em sintonia com as prescrições de uma instituição congênere, o Cenpec,

financiada por uma empresa que atua no setor financeiro. Por meio da sua concepção de EITI, o Cenpec retira da escola pública a responsabilidade por aquilo que lhe é específico na continuidade da integração dos indivíduos à sociedade, ao mesmo tempo em que compartilha com as organizações da sociedade civil tal responsabilidade; o Cenpec focaliza as zonas de vulnerabilidade social trabalhando com a ideia de *multisetorialidade*; e ele incute na política educacional uma forma específica de expansão do tempo escolar e de ampliação das oportunidades educacionais.

Por fim, na terceira seção demonstramos como o PME sintetizou as formulações do BM e as prescrições do Cenpec difundindo uma nova vertente para EITI nas escolas públicas com forte vínculo empresarial. Tal programa, ademais, é específico desse contexto atual porque integra mecanismos de alívio à pobreza e práticas de filantropismo educacional, porque estimula a *multisetorialidade* como uma engrenagem eficiente na oferta do direito à educação e porque opta por não atender a instituição escolar em sua totalidade integralmente, mas apenas parte dela, o aluno.

Recebido em 11 de setembro de 2017
Aprovado em 29 de dezembro de 2017

Notas

- 1 Utilizamos essa expressão formulada por Cavaliere e Coelho (2002), porque acreditamos que ela congrega as duas variáveis que estão presentes em programas educacionais que integram parte da política educacional brasileira, destinados à escola pública e voltados para elevação dos indicadores de qualidade: o tempo e a diversidade das oportunidades educacionais.
- 2 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394/1996, trata da ampliação da jornada escolar, a partir do artigo 34, parágrafo 2º, e do artigo 87, 5º parágrafo, ficando essa ampliação a critério dos estabelecimentos de ensino. Não se especifica como tal jornada será ampliada, no entanto, o artigo 3º, incisos X e XI, nos fornecem pistas sobre isso: *Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (Brasil, 1996).
- 3 Durante o processo de escrita deste artigo outro programa educacional foi criado com o intuito de ampliar o tempo de permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social na escola pública, por meio da diversificação das oportunidades educacionais. Tal programa foi denominado de Novo Mais Educação e está imerso no bojo das mudanças em curso na política educacional brasileira após o impedimento da Presidente Dilma Rousseff (PT) que viabilizou o ingresso na Presidência de Michel Temer (PMDB). Nenhuma mudança substancial nas variáveis tempo e diversificação das oportunidades educacionais foi verificada. Para uma análise mais detida dos dois programas: <<https://educacaointegral.wordpress.com/2016/10/19/programa-novo-mais-educacao-pnme-primeiras-leituras/>>. Acesso em: maio 2017.
- 4 Maiores informações sobre o montante de empréstimos adquirido pelo Brasil nos últimos anos: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#2>>. Acesso em: maio 2017.

- 5 Maria Alice Setúbal, socióloga, uma intelectual orgânica ao Itaú Unibanco Holding S.A (parente direta do Presidente dessa instituição financiadora do Cenpec, Roberto Egydio Setúbal) com atuação em organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para Infância e Juventude (UNICEF), no Ministério da Educação (MEC) e outras importantes organizações da sociedade civil.

Referências

- ALTMANN, Helena. Influências do BM no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ARAÚJO, Gilda.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, jan./ abr. 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2007: o desenvolvimento e a próxima geração**. Washington DC: Banco Mundial, 2006. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/Resources/1489782-1158107976655/overview-po.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Jovens em Situação de Risco no Brasil: achados relevantes para as políticas públicas**. Brasília: Banco Mundial, 2007. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186331278301/20Vol1PortGlos.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.
- 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 socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SASE, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: maio 2017.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O Lugar da Educação Integral na Política Social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 02, p. 7-14, 2006.

- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Em Busca do Tempo de Aprender: educação integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 02, p. 91-101, 2006.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto: educação integral em tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Integração Escola-Território: 'saúde' ou 'doença' das instituições escolares. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. P. 181-197.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; FERNANDES, Claudia Oliveira. Mais Anos na Escola, mais Tempo Diário na Escola: qualidade no ensino fundamental? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 44, p. 150-171, 2013.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira de Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Maria; BUENO, Marcia Ângelo da Silva. **Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. P. 103-134.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006.
- DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- FONTES, Virginia. **O Brasil e o Capital – Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortêz; Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.
- GUARÁ, Isa Maria Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LIMA, Júlio Cesar França. O Banco Mundial, a Organização Mundial de Saúde e o 'novo universalismo' ou a 'cobertura universal de saúde'. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. P. 233-253.

MARTINS, André. **A Direita para o Social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. O Que se diz sobre a Escola Pública de Horário Integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Condições e Interesses pela Educação Integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da Universalização da Educação ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis; Rio de Janeiro: DP et Alii; Faperj, 2009. P. 13-20.

PEREIRA, João Marcio Mendes. O BM e a Construção Política-intelectual de Combate à pobreza. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 260-282, jul./dez. 2010.

PEREIRA, João Marcio Mendes. As Ideias do Poder e o Poder das Ideias: o BM como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 56, jan./mar. 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Nova Esquerda: uma visão a partir do sul. **Revista Filosofia Política**, Porto Alegre, v. 6, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder e o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SETÚBAL, Maria Alice. O Ressurgimento da Educação Integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 02, p. 03, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação. Reflexões sobre Hegemonia e Redes de Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das 'Almas' pela Liturgia da Palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais, Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. P. 222-247.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. Predominância da Vertente 'Alunos em Tempo Integral' nas Discussões sobre o Tema da Educação Integral em Tempo Integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.

SMITH, Adam. **Investigações sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações**: livro 1. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

TEIXEIRA, Tatiana. **Os Think Thanks e a sua Influência na Política Externa do EUA**: a arte de pensar o impensável. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007.

Bruno Adriano Rodrigues da Silva é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e doutor em Educação pela UFRJ. E-mail: bruno.rodrigues@def.ufla.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.