

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SENDA DE GRAMSCI: O HEGEMÔNICO E O SUBALTERNO EM EXPERIÊNCIAS DE JORNADA AMPLIADA.

Autor: John Mateus Barbosa/PPGE/CAA-UFPE/GESTOR

Co-autor: Cosme Leonardo Almeida Maciel – PPGEdu/UNIRIO/NEEPHI

### Resumo

O presente texto versa sobre o debate da educação (em tempo) integral na perspectiva gramsciana. Mais especificamente, buscamos compreender como se apresentam as concepções hegemônicas de educação integral e ampliação da jornada escolar na atualidade, buscando sua gênese histórica, processos de legitimação na vida social e seus silenciamentos. Para tanto, realizamos uma análise dos documentos normativos que dão orientações conceituais e operacionais ao Programa Mais Educação do Governo Federal e à experiência de ampliação da jornada do Instituto Politécnico da UFRJ no Rio de Janeiro.

A luz dos conceitos de *hegemonia*, *consenso*, *modos de vida*, *omnilateralidade e trabalho – principio*, concluímos que o ideário formativo do Programa Mais Educação representa o revigoramento de concepções burguesas de educação (em tempo) integral consolidadas no final da década de 90. Para assegurar sua hegemonia no terreno educacional tais concepções foram “hibridizadas” com teorias identificadas com a esquerda pós-moderna e com perspectivas culturalistas da educação. Esse processo vem sendo orgânico ao esvaziamento da escola e a naturalização hegemônica de uma *escola especializada na gestão e controle da pobreza*. Como contraponto a essa hegemonia no plano “formativo escolar”, o trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ, permite constatar que é possível vislumbrar uma outra hegemonia, na medida que a organização do tempo-espaco, entre outros elementos inerentes ao processo formativo, se revela coerente ao projeto societário pretendido, o qual serve de base para essa instituição escolar.

**Palavras-chave:** educação (em tempo) integral; hegemonia; trabalho – principio educativo

### Resumen

Este artículo trata sobre el debate de la educación (en el tiempo) integral desde la perspectiva gramsciana. Más específicamente, intentamos comprender las formas de

presentación de las concepciones hegemónicas de la educación integral y la ampliación de la jornada escolar completa en la contemporaneidad, buscando su génesis histórica, los procesos de legitimación en la vida social y sus silêncios. Por lo tanto, hemos realizado un análisis de los documentos normativos que dan orientación conceptual y operativo al “Programa Mais Educação” del Gobierno Federal agregado a la experiência de ampliación de la jornada del Instituto Politécnico de la UFRJ en Río de Janeiro.

A través de los conceptos de *hegemonía*, *consenso*, *modos de vida*, omnilateralidad y trabajo - principio, llegamos a la conclusión de que las ideas formativas del Programa Mais Educação representa el fortalecimiento de concepciones burguesas de la educación (en el tiempo) integral consolidadas en el finales de los 90. Para asegurar su hegemonía en el campo de la educación tales concepciones fueron "hibridizadas" con las teorías identificadas con la izquierda postmodernas y con perspectivas culturalistas de la educación. Este proceso se presenta como algo orgánico para el vaciamento de la escuela y la naturalización hegemónica de una *escuela especializada en la gestión y control de la pobreza*. Como contrapunto a esta hegemonía en el plan "formativo de la escuela," el trabajo educativo en IPUFRJ, revela que es posible vislumbrar una otra hegemonía, en la medida en que la organización del espacio-tiempo, entre otros elementos inherentes al proceso formativo, se muestra coherente al proyecto de sociedad que se desea alcanzar, que sirve como base para esta institución educativa.

**Palabras clave:** educación (en el tiempo) integral; hegemonía; trabajo – principio educativo

## **Introdução**

A ampliação da jornada escolar teve suas primeiras experiências no Brasil nos 1930 com as *escolas-classe* e *escolas-parque* idealizadas por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1931-1935). A despeito de iniciativas locais ou estaduais, é somente com a Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que o tema adquire sustentabilidade legal, sendo a partir daí, alvo de legislações com maior envergadura para a educação em âmbito nacional na qual podemos citar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 134/07<sup>1</sup>, dentre outras. Com base no novo arcabouço legal, metas de financiamento e cooperação técnica entre união, estados e

---

<sup>1</sup>Propõe implantar o mínimo de 07 (sete) horas diárias em todas as escolas da educação básica tomando a estratégia indutora do *Mais Educação* como referência

municípios passam a entrar em vigor visando a expansão da ampliação da jornada como estratégia de melhoria qualidade da educação brasileira

Nesse cenário, adquire relevo o Programa Mais Educação (PME) - (BRASIL, 2007, 2010) como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral/intercultural<sup>2</sup> por meio de atividades curriculares organizadas em macrocampos<sup>3</sup> no contraturno escolar.

Além da ampliação da jornada, busca-se expandir o próprio conceito de escola não apenas para as funções de educação, mas, de proteção integral. Nesse sentido, além da ampliação do tempo para melhor proteger, a ampliação das oportunidades educativas busca realização na construção de Territórios Educativos. Essa é outra novidade do programa que orienta a reconfiguração do espaço escolar, buscando sua ampliação para o bairro e para a cidade, como orienta os princípios das Cidades Educadoras<sup>4</sup>.

Na contramão da estratégia do Mais Educação, que vem sendo incorporada na agenda pública como referência nacional no debate para a educação (em tempo) integral, surgem proposta locais que nos permite questionar o lugar hegemônico da estratégia do PME na educação. Uma delas é a realizada pelo Instituto Politécnico da UFRJ, no município de Cabo Frio-RJ que iniciou suas atividades no ano de 2008, tendo como referências político-pedagógico o trabalho, a educação omnilateral e a politecnia. Neste sentido, algumas escolhas foram feitas em termos metodológicos, tendo em vista atender ao desafio de formar os filhos de trabalhadores a partir dos conceitos supracitados. O que é um dos objetos de reflexão do presente artigo.

Considerando categorias chave de Antônio Gramsci e da tradição marxista, tais como, *hegemonia, sociedade civil, escola unitária, omnilateralidade*, dentre outras, buscamos no escopo deste trabalho discutir as possibilidade e os limites de enfrentamento do projeto dominante de educação/escola (em tempo) integral que vem se afirmando em propostas como o PME e a construção de uma outro discurso no terreno educacional que seja orientada pelo

---

<sup>2</sup> Para aprofundamento da relação entre *educação Integral e educação intercultural* na esteira das teorias pós-modernas consultar Barbosa (2014; 2015) e Silva e Silva (2013; 2014; 2015).

<sup>3</sup> Consultar documento intitulado: Programa Mais Educação: Passo a passo produzido pelo Ministério da Educação - MEC. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 22/07/2016

<sup>4</sup> Estratégia firmado em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona. Desse congresso se originou a Associação internacional das cidades educadoras (Aice) em 1994. No congresso foram formulados 20 princípios sistematizados em um documento intitulado Carta das Cidades Educadoras: declaração de Barcelona (1990).

trabalho como princípio educativo. Para tanto empreendemos uma análise documental das duas proposta com base nos seguintes documentos: a) No que diz respeito ao PME: *Bairro-Escola: passo-a-passo; Teoria sobre o espaço educativo; territórios educativos para a educação integral; Trilhas Educativas – Coleção tecnologias do Bairro – Volume 2 (Cidade Escola Aprendiz)*. b) No que tange ao Instituto Politécnico da UERJ: *Projeto Politico Pedagógico (IPUFRJ); Projetos Pedagógicos; Documento de fundação do IPUFRJ*

## **1. Pensando a educação integral a partir de Antônio Gramsci: o hegemônico e o subalterno na produção de *modos de vida***

Como dominam os que dominam? Essa é uma questão central para Gramsci na elaboração de sua teoria sobre a *hegemonia*. Para o autor, a dominação se dá pela produção do consenso das classes subalternas, ou seja, direção do *sentido* (*senso comum*) dos *modos de vida* das frações de classe dirigidas (GRAMSCI, 198). Em suas palavras, essa absorção orgânica dos interesses de diferentes setores da sociedade pode ser esquematizada da seguinte maneira: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 1968, p. 244).

No entanto, todo e qualquer projeto intelectual e moral que se pretenda (pre)dominante tem que criar, necessariamente, uma *linguagem* e leitura da história, portanto, um *discurso* que pareça apresentável e necessário para a maioria em seus próprios *modos de vida* (DIAS, 2012). De fato, a hegemonia precisa compreender a cotidianidade e se enraizar nela. Nesse sentido para Gramsci o Estado burguês se expressa por seu caráter de “ampliação” técnica e ideológica deste à sociedade civil, na qual o “(...) grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis” (GRAMSCI, 1968, p. 50).

O produto discursivo do consentimento entre classes antagônicas se traduz em determinando *bloco histórico* (GRAMSCI, 1968), que é “o modo como a sociedade civil costura a entrosagem entre infraestrutura e superestrutura dentro do pacto do Estado” (idem, p. 95). Posto em prática no terreno da cotidianidade das classes subalternas, o pacto hegemônico é legitimado através de todo um complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só seu domínio, mas, conseguem obter o predomínio de suas visões de mundo. Nesse caminho, o exercício da hegemonia requer,

inesgotavelmente, a instituição de *normas* que servem de silenciamento daqueles elementos que não pactuam do bloco histórico hegemônico, como também de desagregação das frações de classe subalternas e articulação dos grupos dominantes. Para DIAS (2012, p. 44) a norma define “[...]formas de intervenção das classes, dos indivíduos e das organizações, no real. Ela aparece tanto sob a forma da ética, da filosofia, quanto de forma mais geral da razão”.

Todavia o peso da norma na produção de discursos hegemônicos não é expressão da ocasionalidade ou de qualquer determinação metafísica ou naturalísticas. Fundamental para tornar a narrativa das frações burguesas *Estado* é o papel que cumpre as *instituições*,

[...] *locus* privilegiado da luta de classes, criam toda uma série de mediações e de gestores para dar sentido e direção à racionalidade dos dominantes, visto ser impossível (mesmo sob as ditaduras), o domínio com pura coerção (DIAS, 2012, p. 42)

Nesse processo, as instituições ao produzirem “modos de vida” hegemônicos ao mesmo tempo naturalizam a relação *estrutural-contraditória da dominação* (DIAS, 2012). “Define-se assim a chamada normalidade; vale dizer, o que é certo e o que é errado” (idem, p. 51). O processo de silenciamento de outros “modos de vida” desagregados no âmbito da *sociedade civil* é denominando por Dias (2012) citando Mordenti (2007) de *hegemonia sem hegemonia*.

Na concepção de Gramsci (1968) a escola como sendo um *aparelho privado de hegemonia* compõem parte da institucionalidade contraditória das normas hegemônicas. Nesse sentido, define a prática educativa como estando articulada à hegemonia de duas formas: rompendo ou conservando.

É portanto entendendo a educação e a escola como espaços de contradição da disputa pela hegemonia que alertamos para a importância de debate que construam coletivamente discursos a partir dos subalternos que sejam instrumentos de *libertação ideológica* (GRAMSCI, 1968). *Para tanto, a direção moral e intelectual dos subalternos*, devem estar atenta aos potenciais emancipatórios presente no senso comum procurando superar o divisão estrutural-classista-contraditória entre *senso comum* e *norma culta*.

Acreditamos seguindo a senda de Gramsci que é tarefa do *intelectual orgânico* organizar o sentido das narrativas históricas dos subalternos como direção moral e intelectual que estejam em condições de se tornar ‘Estado’ e, portanto, disputar o senso comum e se materializar em outros modos de vida. A produção e o fortalecimento de um discurso educativo que possa garantir o “[...] processo de reforma intelectual e moral fazendo com que as massas possam superar o momento econômico-corporativo e atingir o ético-político, não

apenas como indivíduo, mas como massa” (DIAS, 2012, p. 73). Mas, de que escola estamos falando?

## **2. Educação Omnilateral e o Princípio Educativo do Trabalho como elementos fundamentais na construção de uma outra hegemonia**

A escola que preconizamos tem como elementos fundamentais a educação omnilateral e o princípio educativo do trabalho. A educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para este fim. Assim sendo, devem ser considerados os aspectos objetivos e subjetivos, tendo em vista contribuir para o processo de desenvolvimentos de diversos aspectos constituintes do gênero humano, o que significa levar em conta as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações (Frigotto, 2012, p. 265).

Esta forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente de educação, uma vez que a superação da sociedade capitalista é um horizonte da educação omnilateral, pois sua realização plena envolve a garantia das condições materiais de existência e sabemos que isso não ocorre no modo de produção capitalista, que tem seu primado na apropriação privada dos meios de produção; logo, se sustenta na desigualdade e na alienação do trabalhador do resultado do seu trabalho. Dessa forma, a educação omnilateral se articula com a categoria trabalho, visto que pelo viés marxista constitui-se principal atividade humana:

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica. (Frigotto, 2012, p. 266)

Assim sendo, o trabalho como princípio educativo representa importante bandeira de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana de fato, que corrobore para a superação do *status quo*. O trabalho no contexto escolar pode ganhar outros contornos, proporcionando experiências relevantes para o educando se perceber como sujeito partícipe de uma sociedade determinada no tempo e no espaço por condições materiais

acumuladas ao longo do processo histórico. Vivenciar determinados trabalhos desde a infância é fundamental para formação de sujeitos mais comprometidos com o coletivo.

Neste sentido, a perspectiva do trabalho no contexto escolar não pode ter nenhuma relação com a exploração imposta aos trabalhadores, tendo em vista a reprodução extensiva do capital. O trabalho deve ser apropriado de forma a que as crianças se realizem na atividade de criar, produzir e se reconhecer no resultado de suas ações.

Contrário à perspectiva de escola voltada apenas à profissionalização, Gramsci defende um modelo escolar que privilegie a formação para a prática social, relegando a formação específica para um momento de maior maturação da personalidade do educando, quando teria mais autonomia para escolher a carreira profissional. Neste sentido, a preocupação com a atividade social deve anteceder a atividade produtiva, quando se pensa em formação humana. Dessa forma, ele propõe uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que não fosse simplesmente para atender os interesses imediatos do processo produtivo. A escola desinteressada se caracteriza pelo empenho em promover uma educação integral – aqui entendida a partir do conceito marxiano, uma formação *omnilateral*..

A escola proposta pelo autor objetiva a formação de trabalhadores que sejam capazes de se tornar dirigentes, alcançando assim a compreensão totalizante do processo produtivo, por meio dos conhecimentos referentes às “leis da natureza, das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade” (CIAVATTA, 2008, p. 412). Ao mesmo tempo, visa formar um novo tipo de intelectual, que não seja baseado no modelo puramente eloquente, dominador de teorias que fazem sentido apenas no campo das ideias, numa “realidade” puramente abstrata. O que se busca é o *intelectual orgânico*, que tenha como norte e centro das reflexões a vida prática, as questões oriundas da realidade concreta, objetiva (2011, p.53). Mas, que perspectiva de escola e, sobretudo de formação humana tem se constituído hegemônica no Brasil?

### **3. Educação (em tempo) integral no Brasil: a consolidação de um “projeto” hegemônico para a jornada ampliada**

Quando falamos das experiências de educação (em tempo) integral concretizadas no Brasil é importante ressaltar que estas iniciativas estiveram orientadas pelos ideais *liberal-pragmatistas*<sup>5</sup>, concepção que marcou significativamente os educadores brasileiros.

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento da concepção liberal-pragmatista consultar Cavaliere (2002) e Silva e Silva (2013)

Como experiências que foram marcadas por esta concepção, podemos destacar as mais significativas: a) as escolas de sistema Platoon (escolas nucleares e parques escolares), também chamadas Escolas-Parque construídos no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) sob a coordenação de Anísio Texeira enquanto esteve a frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal; na Bahia (1947-1951) também sob a orientação de Anísio Teixeira quando assumiu a Secretaria de Educação e Saúde levando o nome de Centro de Educação Carneiro Ribeiro - CECR e que mais tarde intitulou-se Centro de Educação Elementar quando fora implementada na nova capital Brasília-DF (1960-1964) no governo de Juscelino Kubistchek. Apesar de se tratar do mesmo projeto e do mesmo mentor nos três casos, houve particularidades em sua materialização nesses diferentes estados; b) Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), implementados em duas etapas no estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, nos dois de governo de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994).

Sem a pretensão de aprofundar cada uma destas experiências, podemos destacar como pressupostos predominantes do projeto liberal-pragmatista: a) modernização da educação a partir da crítica ao modelo pedagógico tradicional; b) (re)organização da instituição escolar em seus aspectos organizativos (ampliação, funcionalização e racionalização dos tempos-espacos com mudanças na arquitetura e infraestrutura escolar) e pedagógicos (mudanças nas metodologias de ensino, no currículo, na avaliação, etc); c) inspirado na filosofia *deweana* busca-se tornar a escola um centro experimental de experiências e atitudes democráticas; d) escola como mecanismo de integração social e compensador das desigualdades.

Tomando estes aspectos como núcleos de definição dessa proposta, observamos um movimento político-pedagógico que se caracteriza pela ampliação das funções da escola, especializando-a como uma instituição *sócio-integralizadora* que se apoia em mudanças no *tempo* e no *espaço escolar* principalmente.

Refletindo sobre estas experiências de institucionalização de funções *sócio-integralizadoras* na escola pública brasileira, Saviani (2008) argumenta que para que “[...] a educação cumpra com a função de equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica” (p. 12).

Dessa maneira, o deslocamento de questões mais educativas, como o analfabetismo, para preocupações de ordem mais psicossociais resultou em um esvaziamento da função educativa da escola rebaixando “(...) o nível do ensino destinado às camadas populares, as

quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Seguindo a mesma trilha de análise, Algebaile (2009) desvela o caráter conservador das pretensas “modernizações” das experiências liberal-pragmatistas que utilizam a escola pública para o aprofundar uma dinâmica socioeconômica que (re)produz os problemas estruturais da sociedade brasileira: *uma escola para pobres, ampliada para menos*.

Essa questão implicava na expansão escolar como um fenômeno bem mais complexo que a expansão da *oferta educacional*. Expande-se um eixo de ampliação “escolar” que concreta e simbolicamente absorve “novas tarefas” sociais. Ocorrem daí “migração” de políticas (assistenciais) de outros setores sob a justificativa de serem “educativas”. É a ampliação da jornada acompanhada de *encurtamentos*.

É justamente esse “sentido” de uma *escola para a gestão da pobreza* (ALGEBAILLE, 2009) que vem ganhando lugar hegemônico na agenda educacional no âmbito do Estado. Sendo a concepção liberal-pragmatista sua porta de entrada “pedagógica”, fica então registrado que já nestas iniciativas havia a necessidade de compensação das profundas desigualdades socioeconômicas, características estruturantes do capitalismo brasileiro marcado pelo seu caráter subordinado e dependente.

#### **4. A pedagogia da hegemonia do Programa Mais Educação e o “mito” dos Territórios Educativos**

Após as primeiras tentativas de materialização dos ideais pedagógicos “escolanovistas” ou liberais-pragmatistas no Brasil houve um grande desencantamento por parte dos educadores que aderiram à essa proposta de uma “nova” escola. Partindo desta premissa se fez necessário um processo de reformulação teórica que buscaram reerguer os ideais do pragmatismo na educação atualizando seu pensamento pedagógico às novas necessidades educacionais do Séc. XXI.

Além de reafirmarem a crítica que a abordagem pragmatista já fazia ao enfoque pedagógico “centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (CAVALIERE, 2002, *idem*, p. 252) entra em debate na perspectiva do *neopragmatismo* do PME a crítica da relação entre educação escolar e cultura, denunciada como lacunar no pragmatismo deweano. É justamente sob a crítica que denuncia relações de poder cultural presentes no currículo escolar (inferiorização do “outro”

cultural) que se justificativa a flexibilização dos muros da escola conforme premissas da noção de *territórios educativos e Cidades Educadoras*, novidades do PME.

A seleção do conhecimento tende a ser validada não mais por seu nível de sistematização, elaboração e valor social, mas, pelo seu caráter contingencial, de novidade, estético, particular, enfim, valorativos das diferenças culturais. Seguindo essa trilha a saída seria a primazia dos saberes comunitários em detrimentos dos saberes científicos-escolares, considerados totalitários, opressores e etc.

Nesse novo discurso educacional em que a centralidade é “cultural”, como ressalta um dos princípios das Cidades Educadoras, sua principal tarefa é o de *promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade* (MEC/SEB, 2011).

Em primeiro lugar, julgamos bastante problemática o discurso pedagógico que relativiza a grau de desenvolvimento de determinados produtos culturais em relação a outros e acaba legando a escola pública brasileira uma função sofista de divulgadora e multiplicadora de narrativas plurais e sem conexão entre si. Essa configuração da escola que tem como núcleo central “[...] a interdição do conhecimento objetivo e a redefinição do papel da escola compõem o mesmo processo de fortalecimento do capitalismo contemporâneo” (DELLA FONTE, 2011, p. 189).

Baseado em autores da tradição marxista, acreditamos que essa valorização do “relativismo” dos saberes escolares cria universo contaminado pelo *anti-essencialismo filosófico, na negação da totalidade, na indeterminação social e no anti-humanismo* (MALIK, 1999). Esses três aspectos juntos compõem o arcabouço filosófico da reivindicação cultural pós-moderna.

Essas características se apresentam como descrença e abandono radical das teorias produzidas pela modernidade denominados de maneira negativa e vulgar como metarrelatos. Isso se traduz na negação da capacidade ontológica humana de interpretação e transformação da realidade mediado pela apropriação do conhecimento objetivo (anti-humanismo). Como consequência o real (negação da totalidade) passa a ser visto contingente, caleidoscópico e incognoscível.

Do ponto de vista político-pedagógico, os princípios que referenciam a proposta multi/intercultural dos territórios educativos acomodam perfeitamente algumas insatisfações populares sem que sejam agredidos os fundamentos da crítica à acumulação capitalista. Desta

forma, direta ou indiretamente, não se questiona o projeto burguês e desloca-se a luta contra a *desigualdade* pela afirmação da *diferença*:

“[...] procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual.” (DUARTE, 2001 p. 750.)

Encontramos no discurso hegemônico da educação comunitarista dos territórios educativos do PME não o fortalecimento da autonomia das frações de classe subalternos, mas, a produção institucional normativa de uma cidadania participativo-conservadora e de indeterminismo político. Isso porque não são superadas as causas que produzem o quadro de exclusão e opressão racial, de gênero, dentre outras, que se busca combater. Pelo contrário, através da legitimação no cotidiano escolar e comunitário de conceitos como: *coresponsabilidade, co-participação, cooperação, pluralidade, pacto social, consenso* (SEB/MEC, 2011) vem ocorrendo um processo de disciplinamento e controle da pobreza nos territórios mais vulneráveis como recomendação dos principais organismos internacionais. O próprio Banco Mundial orienta que os Estados ampliem seus investimentos em programas focalizados de combate à pobreza, pelo fato de que a população pobre passará a constituir uma ameaça em termos de ‘fratura social. No Brasil esse programa tem como força política o “Movimento Todos pela Educação”.

Nos documentos encontramos que a proposta dos territórios educativos é compreendida enquanto uma “tecnologia social que representam soluções de inclusão social e melhoria das condições de vida” (ESCOLA APRENDIZ, 2011, p 47). No entanto, Martins (2009) argumenta que trata-se, na verdade, da nova pedagogia da hegemonia orgânica às novas formas de reprodutibilidade do capital financeiro mundializado. Nos termos do autor trata-se de

[...] uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, iniciativas que visam a reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor” ou “sociedade civil ativa”, incentivar as práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade (MARTINS, 2009, p. 22).

Estimulam o trabalho voluntário, o protagonismo social, a cooperação, o trabalho coletivo e a capacidade empreendedora (ESCOLA APRENDIZ, 2011) de milhares de jovens nas periferias sob a promessa de estarem garantindo sua cidadania, contribuindo com o desenvolvimento da comunidade e abrindo portas ao seu próprio futuro. Ainda segundo Martins (2009) esses conceitos são tributários das novas formas de despolitização dos territórios “cuja meta central seria substituir os conflitos e os antagonismos pela noção de colaboração e coesão cívica ou social” (MARTINS, 2009, p. 25).

Por último, é possível questionar também a alternativa de transformação do caráter autoritário/totalitário da escola incorporando (multiculturalmente) um conhecimento mais plural disponível nas cidades e territórios ((MEC/SEB, 2011). É impossível superar a fragmentação do saber apenas na esfera epistemológica já que sua superação integral pressupõe, necessariamente, a transformação do mundo real que está na sua origem.

Nesse caminho, segundo Silva e Silva (2014), a ideia de uma educação comunitária como processo de inovação do currículo escolar é, na verdade, uma reapresentação do ideário do capital humano que responsabiliza o sujeito por seu fracasso, atualizados ao contexto das competências e ao movimento de renovação das correntes do novo lema aprender-a-aprender, orgânicas ao metabolismo social burguês. Agora, no entanto, procura-se legitimar como válidas novas formas de conduta e comportamento ético-político nas cidades articuladas com o metabolismo do capital “no plano valorativo, [da] racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico, [com] a difusão dos parâmetros da nova sociabilidade e a legitimação dos empresários como classe dirigente e dominante” (SILVA E SILVA, 2014. p. 26).

Portanto, as concepções de comunitarismo, tecnologia social e multi/interculturalidade atualizam velhas estratégias do ideário conservador burguês de pedagogização social da pobreza para manter a coesão sociometabólica necessária aos processos de reprodução ampliada da mais-valia. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, os princípios filosóficos que embasam a educação multi/intercultural relativizam o fato de existirem conhecimentos mais bem elaborados ou mais avançados que outros. Essa característica é marca da insuficiência civilizatória do projeto burguês de sociedade na crise estrutural do capital e no plano cultural das afirmações hegemônicas do Pós-Modernismo. Produz-se generalizadamente uma cultura da incerteza, da insegurança, do incognoscível e do irracionalismo. Restaria à escola abandonar sua função de instituição privilegiada de produção

e difusão do conhecimento científico produzido pela humanidade em sua história. Passaria a assumir-se como espaço sócio-cultural de diálogo entre “microrrelatos”.

O PME também demonstra o fortalecimento de uma direita voltada ao controle das fraturas sociais articuladas no Compromisso Todos pela Educação.

##### **5. Em busca de uma outra hegemonia no discurso educacional: a experiência de ampliação da jornada do IPUFRJ**

Em contraposição a essa proposta intercultural, apresentada na seção anterior, onde evidenciamos um esvaziamento político da função formativa da escola, com o fim de reproduzir a lógica do capital e manter os filhos da classe trabalhadora em situação de pobreza, passamos a refletir sobre o trabalho desenvolvido no IPUFRJ, visto que nos fornece outros referenciais formativos para pensar o espaço escolar como *lócus* de resistência e luta por uma outra hegemonia.

Analisando os documentos referentes ao IPUFRJ, percebemos que o *trabalho* figura como uma questão essencial para a formação dos sujeitos - visto que a proposta visa formar trabalhadores. Observamos também que o mesmo se articula a uma perspectiva de formação humana, tendo em vista a sua realização plena, ou seja, a emancipação política e social. No entanto, indagamos: quais os caminhos sinalizados nesses documentos que vão ao encontro dessa proposta de formação humana?

Ao longo dos quase nove anos de existência (2008-2016), algumas escolhas foram feitas, no sentido de instituir determinadas características à construção do processo educativo. Uma delas se relaciona à distribuição das disciplinas em campos de conhecimento mais abrangentes. Tal medida, a princípio, parece ter como finalidade superar a forma fragmentada como o conhecimento escolar, historicamente, vem sendo trabalhado nos sistemas de ensino:

Em regime de tempo integral, os alunos do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio terão a oportunidade de vivenciar uma rotina pedagógica que prescinde das limitações estabelecidas nos domínios específicos das diferentes disciplinas, uma vez que optamos por referências mais amplas, de forma a favorecer o intercâmbio e a complementaridade entre os saberes. Ao invés de ceder ao apelo de familiaridade de tais domínios, as atividades pedagógicas do Colégio Politécnico buscam congrega 5 áreas do conhecimento, a saber: PCSA – Práticas de Comunicação Social e Artes; PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres; CA – Ciências do Ambiente; RS – Relações Sociais; e CNTEC – Construção Naval e Outras Tecnologias. (Doc. 2007, p. 07).

O IP Cabo Frio, ao buscar estabelecer parâmetro diferente do que ainda hoje é hegemônico para organização do conhecimento escolar e seu estudo, indica preocupação quanto à formação dos sujeitos, no que se refere à apropriação de ferramentas conceituais que os possibilite fazer outra leitura de mundo, e, sobretudo, do mundo do trabalho.

Outro aspecto importante a ser destacado se refere ao tempo de permanência das crianças no ambiente escolar. O documento ressalta a escolha pela permanência em “*regime de tempo integral*”, tendo em vista possibilitar uma vivência mais ampla da rotina pedagógica.

Chama a atenção o fato de o tempo integral ser posto como fator significativo para a participação/apreensão de processos pedagógicos e não como uma forma de ocupar as crianças, tendo em vista diminuir o risco social, como aparece em algumas propostas de ampliação da jornada escolar, analisadas na seção anterior. O tempo integral é posto como uma demanda necessária, inerente à proposta de organização do conhecimento. Afinal, ao propor uma estrutura diferente para a organização curricular, cuja base é a articulação dos diversos campos, conseqüentemente coloca-se como demanda outra relação com o tempo. É interessante a aproximação com a escola unitária preconizada por Gramsci, onde o tempo também aparece como uma demanda necessária para o melhor desempenho dos educandos, como exemplificam os trechos a seguir:

Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2011, p. 37)

Na sequência, percebemos que a escola propõe uma dinâmica que prevê atividades em sala de aula e em espaços denominados de oficinas, que devem acontecer de forma multidisciplinar e multisseriada. O caminho para viabilizá-las seria o desenvolvimento de projetos. Essa dinâmica atenderia ao objetivo de promover maior integração dos domínios específicos de cada campo do conhecimento. Observando a passagem abaixo, podemos constatar o que expomos:

Tais atividades dividem-se entre a sala de aula, a participação em oficinas multidisciplinares e multisseriadas, e o desenvolvimento de projetos que, assim como se dá com as oficinas, nascem do esforço por integrar os domínios de tais ou quais disciplinas e os limites específicos desta ou daquela série naquelas áreas mencionadas acima. Com tal disposição, recusamos o aprisionamento das grades curriculares — que, a bem da verdade, dificultam lidar com a complexidade do mundo do trabalho tanto

quanto com o crescente adensamento dos currículos tradicionais. (Doc. de fundação do IPUFRJ, 2007, p. 07)

Notamos que a articulação dos campos de conhecimento e dos diversos anos de escolaridade se relaciona com a necessidade de lidar com a complexidade do mundo do trabalho. Mais uma vez percebemos a preocupação quanto à centralidade da categoria trabalho no processo formativo.

Ainda no mesmo documento, é posta em relevo a necessidade do trabalho docente se desenvolver de forma coletiva, tendo em vista a promoção de atividades numa perspectiva de integração curricular:

Em termos práticos, isso significa que as equipes de cada uma das áreas de conhecimento deverão ocupar-se de planejar as atividades que terão lugar em seu tempo de aula com determinada turma, encarregando-se de providenciar os recursos humanos e materiais para que tais atividades aconteçam, inclusive no que diz respeito à participação ativa de membros de outras equipes para apoiar ou enriquecer o desenvolvimento de tal ou qual projeto proposto. (Documento de fundação do IPUFRJ, 2007, p. 07)

Por último, destacamos a opção por trabalhar a partir de projetos pedagógicos. Conforme vimos anteriormente no documento fundante, a busca por este modelo de trabalho tem como finalidade proporcionar maior integração entre os diversos campos do conhecimento. Esse movimento está em conformidade com a perspectiva da escola de proporcionar condições de aprendizagem que corroborem para com uma abordagem mais integrada do conhecimento. Entretanto, o texto não deixa explícita a concepção de projeto que está por trás do trabalho educativo.

As análises dos documentos que nos serviram de base nesta seção nos permitem chegar a algumas constatações, a partir das escolhas metodológicas feitas pelo IPUFRJ, tendo em vista viabilizar uma proposta de formação humana cuja referencia é a perspectiva marxista. Consideramos que a opção por organizar as diversas disciplinas em áreas de conhecimento mais abrangentes visa permitir maior intercambio entre os professores e ainda destes com os alunos, assim como pode possibilitar um olhar mais integrado do educando em relação à produção do conhecimento.

Este tipo de proposta requer uma concepção de tempo diferente do convencional, ou seja, construir o conhecimento buscando maior articulação entre as disciplinas gera a demanda do tempo integral, pois o ritmo de aprendizagem é diferente, o tempo para

apropriação não só de conceitos, mas, sobretudo do método que está por trás da produção do conhecimento dos diversos campos do saber requer um tempo de aprendizagem mais extenso.

Retomando os aspectos teóricos que fundamentam a proposta de formação dos sujeitos apresentadas na seção anterior - *educação omnilateral e o princípio educativo do trabalho* - percebemos que, de fato, existe um movimento intencional, no sentido de tornar viável a realização na prática dessa proposta.

### **Considerações finais**

Por meio de algumas categorias centrais do pensamento de Gramsci e da tradição marxista, com destaque para os conceitos de *hegemonia* e *omnilateralidade*, localizamos que a concepção hegemônica de educação (em tempo) integral que se consolidou no final da década de 90 de ampliação das funções da escola para a gestão assistencial e sócio-integralizadora da pobreza vem sendo revigorados pelo PME.

Essa atualização vem se dando através da legitimação discursiva dos *territórios educativos* do PME como a “nova” tecnologia social de desenvolvimento local e *comunitarista* e forma de “educação contemporânea”. Constatamos que há no discurso dessa proposta um profundo comprometimento da educação brasileira com os interesses empresariais acampados pelo Movimento Todos Pela Educação ao relativizar o papel da escola de ensinar. Em seu lugar buscam fomentar *modos de vida* e competências que sejam orgânicas a estrutura social vigente e que possam ser geridas dentro de seus limites.

Já no caso do IPUFRJ, ao buscar novos referenciais para a organização e apropriação dos conhecimentos, observamos a instituição de uma prática educativa que se constitui como contra hegemônica, ao romper com as fronteiras que separam pequenos “feudos”, por exemplo, representados nas disciplinas. E, também, ao valorizar a subjetividade dos sujeitos, primando por atividades teóricas e práticas que demandam o trabalho coletivo e o domínio dos processos inerentes ao que se quer produzir para além das funções exclusivamente motoras.

Neste sentido, reconhecemos na práxis deste espaço escolar um terreno fértil para se pensar alternativas de construção de um modelo de escola que, de fato, promova uma educação integral, assim como tem sido posto por aqueles que têm produzido com base no pensamento de Marx (Frigotto, 2012; Gramsci, 2011; Saviani, 2012), isto é, tendo o trabalho como princípio educativo e norteador do processo pedagógico.

## Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.

BRASIL. Associação Cidade Escola Aprendiz.

\_\_\_\_\_. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Série Mais Educação Brasília – DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº17, de 24/04/2007, Brasília, 2007

\_\_\_\_\_. Proposta de Emenda Constitucional n. 134 (em tramitação). Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Territórios Educativos para Educação Integral. Série Cadernos Pedagógicos.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

DELLA FONTE, S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. Pro-Posições, Campinas, v.22, n.3 (66), p.177-193, set./dez. 2011.

DIAS, Edmundo Fernandes. Revolução passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012. 384 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo.** 6ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2011.

MALIK, K. **O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença.** In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. (Orgs.). Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MARTINS, André Silva A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Instituto Politécnico da UFRJ. 2011.  
Proposta de Consolidação do Programa Pedagógico do Colégio Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações** – 10. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo lula/dilma através do programa mais educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar. 2014.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; Silva, Katharine Nínive Pinto Da. Educação Integral no Brasil de Hoje. 1ª ed. Recife: CRV, 2013.