



EXPERIÊNCIAS DE JORNADA ESCOLAR AMPLIADA: O MITO HEGEMÔNICO E A UTOPIA SUBALTERNA

John Mateus Barbosa¹Cosme Leonardo Almeida Maciel²

Resumo

Este artigo versa sobre o debate da educação (em tempo) integral na perspectiva gramsciana. Buscamos entender como se apresentam as concepções hegemônicas de educação integral e ampliação da jornada escolar na atualidade, considerando sua gênese histórica, os processos de legitimação na vida social e seus silenciamentos. Para tanto, analisamos os documentos normativos do Programa Mais Educação do Governo Federal e a experiência do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio/RJ. A luz dos conceitos de *hegemonia, modos de vida, omnilateralidade e trabalho – principio educativo*, concluímos que o ideário formativo do *Mais Educação* representa o revigoramento de concepções burguesas de educação (em tempo) integral consolidadas no final da década de 90, identificadas com a esquerda pós-moderna e com perspectivas culturalistas da educação. Contrapondo, o trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ, permite constatar que é possível vislumbrar outra hegemonia, visto que parte de outros referencias para pensar a organização do tempo-espaco escolar/educativo.

Palavras-chave: Hegemonia; Vontade coletiva; Experiência.

EXPERIENCIAS DE DÍA ESCOLAR EXTENDIDA: EL MITO HEGEMÓNICO Y LA UTOPIA SUBALTERNA

resumen

Este artículo aborda el debate sobre la educación a tiempo completo en la perspectiva Gramsciana. Buscamos comprender cómo se presentan hoy las concepciones hegemónicas de la educación integral y la expansión de la jornada escolar, considerando su génesis histórica, los procesos de legitimación en la vida social y sus silencios. Para ello, analizamos los documentos normativos del Programa Más Educación del Gobierno Federal y la experiencia del Instituto Politécnico de la UFRJ en Cabo Frio / RJ. A la luz de los conceptos de hegemonía, modos de vida, omnilateralidad y trabajo - principio educativo, concluimos que el ideal formativo de *Mais Educação* representa la revitalización de las concepciones burguesas de la educación integral (consolidada) de finales de los noventa, identificada con la izquierda posmoderna y con perspectivas culturalistas sobre la educación. En cambio, el trabajo educativo desarrollado en IPUFRJ, permite vislumbrar que es posible vislumbrar otra hegemonía, ya que parte de otras referencias para pensar en la organización del tiempo-espacio escolar / educativo.

Palabras clave: Hegemonía; Voluntad colectiva; Experiencia.

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFPE); Professor Substituto do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE). Integrante do Grupo GESTOR/UFPE-CAA. Principais publicações: **Los Territorios Educativos del Programa Más Educación como nueva estrategia de 'modernización' en contexto de (neo) desenvolvimetismo**. In: VIII Jornadas de Eociología De La UNLP, 2014, La Plata. Anais do VIII Jornadas de Sociología De La UNLP, 2014.

² Doutorando em Educação - UNIRIO. Professor de História em Casimiro de Abreu/RJ. Integrante do grupo de pesquisa NEEPHI/UNIRIO. Principais publicações: **Educação Integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015; e, **Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016.

EXPERIENCES OF EXTENDED SCHOOL DAY: THE HEGEMONIC MYTH AND SUBALTERN UTOPIA

Abstract

This article deals with the debate on full-time education in the Gramscian perspective. We seek to understand how the hegemonic conceptions of integral education and the expansion of the school day are presented today, considering their historical genesis, the processes of legitimation in social life and their silences. For this, we analyzed the normative documents of the Federal Government's More Education Program and the experience of the Polytechnic Institute of UFRJ in Cabo Frio / RJ. In the light of the concepts of hegemony, ways of life, omnilaterality and work - educational principle, we conclude that the formative ideal of Mais Educação represents the reinvigoration of bourgeois conceptions of integral (consolidated) education at the end of the 90s, identified with the postmodern left and with culturalist perspectives on education. In contrast, the educational work developed at IPUFRJ, allows us to see that it is possible to glimpse another hegemony, since it starts from other references to think about the organization of school / educational time-space.

Keywords: Hegemony; Collective will; Experience.

Introdução

A necessidade de debates, estudos e investimentos em políticas e experiências de educação (em tempo) integral vem predominando nos discursos de organismos internacionais, na agenda política nacional, no interior das universidades e grupos de pesquisa, nos movimentos sociais e por parte da sociedade como um todo. A elaboração da lei de diretrizes e bases da educação - Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) fez com que o tema adquira sustentabilidade legal, sendo a partir daí, alvo de ações com maior envergadura para a educação em âmbito nacional na qual podemos citar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 134/07³, dentre outras.

O Programa Mais Educação (PME) - (BRASIL, 2007, 2010) surge desse contexto como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral/intercultural⁴ por meio de atividades curriculares organizadas em macrocampos⁵ no contraturno escolar.

Uma novidade que ganha relevo no programa é a estratégia dos *Territórios Educativos* que orienta a reconfiguração do espaço escolar, buscando sua ampliação para o bairro e para a cidade, como orienta os princípios das Cidades Educadoras⁶.

³ 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.

⁴ Para aprofundamento da relação entre *educação Integral* e *educação intercultural* na esteira das teorias *pósmodernas* consultar Barbosa (2014; 2015) e Silva e Silva (2013; 2014; 2015).

⁵ 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>. Acesso em: 22/07/2016

⁶ Estratégia firmada em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona. Desse congresso se originou a Associação internacional das cidades educadoras (Aice)

Assim, além da ampliação da jornada, busca-se expandir o próprio conceito de escola não apenas para as funções de educação, mas, de proteção integral.

Apesar da estratégia do Programa Mais Educação servir de referência nacional na elaboração de uma agenda pública para a educação (em tempo) integral, emergem propostas locais que nos permitem questionar o lugar hegemônico da estratégia do PME na educação. Estamos falando do 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 *politecnicia*. Neste sentido, algumas escolhas foram feitas em termos metodológicos e político-formativos, 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.

Para realizar tal análise, estaremos utilizando categorias chaves do pensamento de Antônio Gramsci e da tradição marxista, tais como: *hegemonia*, *modos de vida*, *omnilateralidade*, dentre outras, buscamos no escopo deste trabalho discutir as possibilidades 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 um outro discurso no terreno educacional que seja orientada pelo *trabalho como principio educativo*.

Em termos metodológicos, serão objetos de análise os seguintes documentos como segue na tabela abaixo:

Tabela 1 – Corpus documental – Programa Mais Educação e Instituto Politécnico - UFRJ	
Mais Educação	Instituto Politécnico - UFRJ
Bairro-Escola: passo-a-passo	Projeto Político Pedagógico (IPUFRJ)
Teoria sobre o espaço educativo; territórios educativos para a educação integral	Projetos Pedagógicos
Trilhas Educativas – Coleção tecnologias do Bairro – Volume 2 (Cidade Escola Aprendiz)	Documento de fundação do IPUFRJ

em 1994. No congresso foram formulados 20 princípios sistematizados em um documento intitulado Carta das Cidades Educadoras: declaração de Barcelona (1990).

1. Hegemonia, modos de vida e educação em Gramsci.

Poderíamos sintetizar a teoria da hegemonia de Gramsci na seguinte preocupação fundamental: Como dominam os que dominam? Desenvolvendo sua teoria, Gramsci afirma que 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).

Para se tornar (pre)dominante, todo projeto moral e intelectual tem que criar, necessariamente, uma *linguagem* e leitura da história, portanto, um *discurso* que apareça como consenso para a maioria em seus próprios *modos de vida* (DIAS, 2012). Trata-se do discurso hegemônico carecer 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). A síntese da unidade contraditória que expressa o consentimento entre frações de classes 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, unidade dialética de aspectos individuais e coletivos, 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.

Desta maneira, a atividade da hegemonia carece, inesgotavelmente, instituir *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”.

Importante destacar que a internalização das normas visando (re)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*,

[...] lócus 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)

Ao produzirem “modos de vida” hegemônicos, as instituições, analogamente, 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).

Se de um lado produzem discursos que disputam a cotidianidade, de outro, em operação simultânea, promovem silenciamentos de outros “modos de vida” desagregados no âmbito da *sociedade civil*, fenômeno denominado por Dias (2012) citando Mordenti (2007) de *hegemonia sem hegemonia*. Ou seja, dinâmica que torna inaudível outro discurso que não esteja nos limites da institucionalidade normativa do capitalismo. Hegemonia sem hegemonia expressa do ponto de vista histórico a operação ideológica que internaliza o triunfo da *razão neoliberal*⁷ como bloco histórico inevitável e derradeiro dos antagonismos sociais, como defendeu enfaticamente Francis Fukuyama⁸. O poder político da hegemonia sem hegemonia neoliberal produz em nós um afeto de melancolia que nos submete e incapacidade de ação através da internalização da culpa das lutas perdidas pela transformação. Como afirma Safatle (2016) na senda deixada por Freud: “[...] a sujeição do desejo pode se transformar em desejo por sujeição” (p. 62).

A escola como sendo um *aparelho privado de hegemonia* (GRAMSCI, 1968), 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-a.

⁷ Sobre este conceito ver DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁸ FUKUYAMA, F. O fim da História e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Entendendo educação e escola como espaços de contradição e de disputa pela hegemonia fundamental situarmos que os debates que construam coletivamente discursos a partir dos subalternos sejam, ao mesmo tempo, instrumentos de *libertação ideológica* (GRAMSCI, 1968). Para tanto, direção moral e intelectual dos subalternos deve estar atenta aos potenciais emancipatórios presente no senso comum procurando superar a divisão estrutural-classista-contraditória entre *senso comum e norma culta*.

O pensamento deixado por Gramsci é frutífero quando pensamos nas tarefas históricas e estratégicas do *intelectual orgânico*⁹. Este, desejando organizar o sentido das narrativas históricas dos subalternos através de um outro bloco histórico que esteja 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). Importante aqui perguntar: quais as referências políticopedagógicas desta escola? Explicitar seus aspectos teóricos-conceituais é a tarefa que empreenderemos a seguir.

2. Aspectos teórico-conceituais para construção de outra hegemonia no campo educacional: Educação Omnilateral e o Princípio Educativo do Trabalho

A instituição escolar que almejamos tem como princípios fundamentais a *educação omnilateral* e o *princípio educativo do trabalho*. Entendemos que 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, enfatizamos que se devem considerar os aspectos objetivos e subjetivos, tendo em vista contribuir para o processo de desenvolvimento dos diversos elementos constituintes do gênero humano. O que significa levar em conta

⁹ Os intelectuais 'orgânicos', segundo Gramsci, recebem este nome porque produzidos no interior de cada nova classe ou fração de classe, elaboram e organizam em seu desenvolvimento progressivo as concepções de mundo e os *modos de vida* orgânicos às práticas e ações das classes a que são pertencentes.

as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Conceber o ser humano e o processo educativo por esta via indica uma dada concepção de mundo que sustenta o 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 (SAVIANI, 2008, p. 11).

Por esta via, a educação omnilateral tem o trabalho como elemento constituinte, na medida em que se revela como atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo – o que nos remete ao processo educativo. 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 – com base na bibliografia especializada, a qual nos valem -, representa importante bandeira de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana que se materialize de fato, contribuindo de forma decisiva para a superação do *status quo*. Ainda que se trate de um tema polêmico, 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 coletivo¹⁰.

¹⁰ A pedagogia soviética do período revolucionário, no pós-1917, nos oferece boas contribuições a respeito do tema. Para maiores informações recomendamos a leitura do livro de Pistrak: *Fundamentos da escola do trabalho*, publicado no Brasil pela editora Expressão popular, no ano 2000.

A perspectiva do trabalho no contexto escolar que defendemos não pode ter nenhuma relação permissiva com a exploração imposta aos trabalhadores no contexto mais amplo do mundo do trabalho, pois sabemos que neste cenário o compromisso é com a reprodução extensiva do capital. Acreditamos que nessa etapa do processo formativo, o trabalho deve ser apropriado de forma que as crianças se realizem na atividade de criar, produzir e se reconhecer no resultado de suas ações, prevalecendo o valor de uso.

Neste sentido, recorremos a Gramsci, pois contrário à perspectiva de escola voltada apenas à profissionalização, preconizava um modelo escolar que privilegiasse 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*. (GRAMSCI, 2011, p. 49).

O autor propõe espaços formativos, incluindo a escola, que objetive a formação de trabalhadores capazes de se tornarem 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 (GRAMSCI, 2011, p.53). Mas, que perspectiva de escola e, sobretudo de formação humana tem se constituído hegemônica no Brasil?

3. As raízes históricas de um projeto hegemônico para a jornada ampliada no Brasil

O advento da revolução burguesa¹¹ no Brasil encaminhou mudanças não apenas no plano social, político e econômico, mas, também representou tentativas de renovação da tradição escolástica e elitista da educação brasileira herdadas dos séculos XVIII e XIX¹². Esta conjuntura fomentou debates em torno de uma escola moderna em termos arquitetônicos, pedagógicos e que oferecesse jornadas diurnas de ensino, expressando, simbolicamente, a inserção do país na tradição do *nacional-desenvolvimentismo*¹³ a exemplo de países do primeiro mundo. Conceitualmente, este modelo de escola ficou conhecido na literatura como *liberal-pragmatista*¹⁴ e marcou significativamente os educadores brasileiros.

Podemos destacar experiências que foram marcadas por esta concepção de educação. Dentre as mais significativas temos: a) as chamadas Escolas-Parque construídos no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) e na Bahia (1947-1951) sob a coordenação de Anísio Teixeira. Posteriormente fora denominado Centro de Educação Elementar quando implementada na nova capital Brasília-DF (1960-1964) no governo de Juscelino Kubistchek. 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).

Sinteticamente, foram pressupostos (pre)dominantes 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 escolares/educativos com mudanças na arquitetura e infraestrutura escolar) e pedagógicos (mudanças nas metodologias de ensino, no currículo, na avaliação, formação docente, etc.); c) inspirado na filosofia *deweyana* busca-se tornar a escola

¹¹ Para aprofundamento da forma contraditória como se realizou a revolução burguesa no Brasil recomendo a leitura do livro de FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

¹² O movimento político que encampou a bandeira da renovação da educação brasileira ficou conhecido como Escola Nova. Inspirados na filosofia pragmatista do norte-americano John Dewey, diversos educadores progressistas brasileiros tornaram públicas as pautas do movimento renovador através da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. O movimento contou com figuras importantes do cenário pedagógico brasileiro como Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), dentre outros.

¹³ Para um aprofundamento dos debates em torno do nacional-desenvolvimentismo consultar Gonçalves (2012). ¹⁴ Para aprofundamento da concepção liberal-pragmatista consultar Cavaliere (2002; 2010) e SILVA, J. A. de A da; Silva, K. N. P. Da. Educação Integral no Brasil de Hoje. 1ª ed. Recife: CRV, 2013.

um micro laboratório de experiências e atitudes democráticas, espontâneas e sócio-afetivas; d) escola como mecanismo de integração social e compensador das desigualdades.

Os pressupostos acima enumerados apontam que o modelo de escola liberalpragmatista sinaliza um movimento de defesa da ampliação das funções da escola, especializando-a como uma instituição *sócio-integralizadora* que se apoia em mudanças no *tempo* e no *espaço escolar*, aspectos afinados com a agenda escolanovistas.

Em termos de problematização sobre o caráter *sócio-integralizador* da 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). 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).

Em consonância com esta análise crítica da escola (Nova), Algebaile (2009) questiona o caráter conservador embutido nas pretensas “modernizações” das experiências liberaispragmatistas que utilizam a escola pública para aprofundar uma dinâmica socioeconômica que (re)produz os problemas estruturais da sociedade brasileira: *uma escola para pobres, ampliada para menos*.

Essa questão implica considera que a *expansão escolar* é um fenômeno bem mais abrangente e 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*.

Uma *escola para a gestão da pobreza* (ALGEBAILLE, 2009) é a herança (pre)dominante na agenda educacional brasileira na medida em que a concepção liberal pragmatista tornou-se sua porta de entrada “pedagógica”. Vislumbramos que já nestas iniciativas pioneiras havia a necessidade de compensação das profundas

desigualdades socioeconômicas, características estruturantes do capitalismo brasileiro marcado pelo seu caráter subordinado e dependente.

4. Territórios Educativos no Programa Mais Educação: a funcionalidade hegemônica de um “mito”

Atravessadas por fatores alojados na estrutura educacional brasileira, tais como: descontinuidades, imprevistos e manipulações locais, as primeiras tentativas de materialização dos ideais pedagógicos escolanovistas ou liberais-pragmatistas no Brasil foram responsáveis por produzirem desencantamentos e frustrações nos educadores. No intuito de reconstruir os ideais do pragmatismo na educação ocorrem diversas conferências, debates, produção bibliográfica e iniciativas pioneiras visando atualizar o pensamento escolanovistas das décadas de 30, 40 e 50 às novas necessidades educacionais inscritas hegemonicamente no final do séc. XX e início do séc. XXI¹⁴.

Manteve-se a crítica ao enfoque pedagógico escolásticos da educação do Brasil nos tempos do império e da república velha “centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (CAVALIERE, 2002, *idem*, p. 252). Na perspectiva de um *neopragmatismo* procurou-se dar destaque na 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 Programa Mais Educação.

Conhecimento passa a ser legitimado não mais por seu nível de sistematização, elaboração e valor social, mas, pelo seu caráter contingencial, de novidade, estética, particularidade, enfim, normas valorativas das diferenças culturais. Seguindo a ideia de que

¹⁴ São elas: ““aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser” (DELORS, 1997, p. 13-14).

“conhecimento” e “verdade” são formas de *agenciamento* no mundo, portanto, inexistentes *a priori* como defendem os neopragmatistas, a saída para flexibilizar a tradição escolástica do currículo seria fomentar a entrada dos saberes comunitários nas práticas escolares questionando o lugar de destaque e exclusividade dos saberes científicos-escolares, considerados totalitários, opressores e etc..

Aspectos bastante elucidativos do que é fundamental neste tipo de ideário educacional pode ser encontrado nas palavras de Richard Rorty (1994), um dos neopragmatistas mais influentes da atualidade, quando este afirma que todos somos náufragos desesperados de altamar, procurando algum ponto fixo já que desconhecemos nossa origem (de que porto viemos) e nosso destino (para que porto iremos). Nesse novo discurso educacional em que a centralidade pedagógica 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* (BRASIL, CENPEC, 2006).

De um primeiro ponto de vista analítico, 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 sem conexão entre si nos parece bastante emblemático. Essa configuração da escola 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-moderna¹⁵.

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 socialmente produzida, mediado pela apropriação do conhecimento objetivo. Alguns autores como Carlos Nelson Coutinho

¹⁵ Para aprofundamento mais amplo da crítica pós-moderna ver Harvey (2013) e Wood (1999). Para uma crítica pedagógica dos fundamentos pós-modernos ver Duarte (2001) ¹⁷ Programa Mais Educação

(2010) chamaram esta estratégia intelectual de *anti-humanismo*. Como consequência a realidade social passa a ser visto contingente, caleidoscópico e incognoscível (negação da totalidade e unidade do diverso).

Aprofundando a crítica ao esvaziamento científico da escola reparando em seus impactos político-pedagógicos, segue que 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.)

Outra questão que merece destaque analítico na proposta do PME¹⁷ é a concepção *comunitarista* presente na apresentação da proposta dos territórios educativos. Notamos que nesta proposta ao invés do fortalecimento das visões de mundo, linguagens e histórias das frações de classe subalternizadas, como promete o programa, há na verdade um processo institucional normativo que promove uma cidadania participativo-conservadora baseada em determinações políticas identitárias. Exclusão, opressão racial, de gênero, dentre outras, são fenômenos que se busca combater por meios de mecanismos institucionais, de tolerância populista, enfim, estratégias políticas através da educação que não fomenta o protagonismo daqueles que, coletivamente, são os afetados e nem irrompe em suas causas materiais.

O Estado passa a gerir as disputas políticas em torno do sentido da educação que se transmutam em “*balcão universal de reparações por danos sofridos*” (SAFATLE, 2016).

Sucumbi a possibilidade de sujeitos políticos articulados em um projeto moral e intelectual insurgirem num processo revolucionário que mobilize as massas em prol de representações correspondentes à demandas e reconhecimentos afirmativos individuais dentro de relações de poder já constituídas.

A construção deste *consenso identitário* que se esconde na concepção de educação comunitarista é articulado discursivamente em noções como: *coresponsabilidade, coparticipação, cooperação, pluralidade, pacto social, consenso* (SEB/MEC, 2011) chavões ideológicos de 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”.

Em outro achado interessante do estudo observamos que a proposta dos territórios educativos é compreendida nos documentos como uma “tecnologia social que representa soluções de inclusão social e melhoria das condições de vida” (ESCOLA APRENDIZ, 2011, p. 47). No entanto, Martins (2009) argumenta que, na verdade, essa ideia está articulada à elaboração de uma 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).

Esta nova forma de ‘domesticação’ social envolve meios e práticas que 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).

Como um último esforço analítico cabe destacar o desejo anunciado no PME com vistas à transformar o caráter autoritário/totalitário da escola incorporando

(multiculturalmente) um conhecimento mais plural disponível nas cidades e territórios ((MEC/SEB, 2011). Sobre isso, vale questionar este horizonte de expectativa projetado quando a fragmentação do saber não possui suas causas na esfera epistemológica, mas, ontologicamente, no próprio mundo social que está na sua origem.

Em Silva e Silva (2014) encontramos que a ideia de uma educação comunitária como processo de inovação do currículo escolar procura-se legitimar como válida para incidir em 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).

Seguindo o curso destas análises, podemos considerar que *comunitarismo*, *tecnologia social* e *multi/interculturalidade* mobilizam atualizações de velhas estratégias do ideário conservador burguês de pedagogização/higienização social da pobreza para manter a coesão sociometabólica necessária aos processos de reprodução ampliada da mais-valia.

Desvelado o caráter ‘mitológico’ da estratégia dos territórios educativos e os interesses hegemônicos presentes na estratégia do PME, passemos agora para a análise da experiência do IPUFRJ no município de Cabo Frio – RJ.

5. Ampliação da Jornada do IPUFRJ: Por Uma Nova Hegemonia?

Caminhando em sentido oposto a proposta intercultural, apresentada na seção anterior, onde evidenciamos uma concepção político-ideológico de base neoliberal que claramente reduz a 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 Instituto Politécnico da UFRJ, na medida em que nos permite refletir sobre a ampliação da jornada escolar por meio de outros referenciais formativos, potencializando repensar o espaço escolar como *lócus* de resistência e luta por outra hegemonia.

Analisando os documentos referentes ao IPUFRJ¹⁶, 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? E, qual o sentido atribuído a ampliação do tempo escolar nessa proposta formativa, onde o trabalho se constitui como elemento fundamental?

Durante um período de quase nove anos de existência (2008-2016)¹⁷, escolhas foram feitas, no sentido de organizar e orientar pedagogicamente à construção do processo formativo. A primeira, posta em relevo se refere à distribuição das disciplinas em campos de conhecimento mais abrangentes. Esta medida tinha por finalidade superar a forma fragmentada, que, historicamente, tem marcado a organização dos conhecimentos propedêuticos em diferentes sistemas de ensino, conforme podemos averiguar na citação a seguir:

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).

Neste sentido, inferimos que ao buscar estabelecer parâmetro diferente do que ainda hoje é hegemônico para organização do conhecimento escolar quanto ao conteúdo e forma, revela preocupação quanto à concepção de 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. Ao propor uma abordagem mais integradora, cria condições objetivas para compreender os diferentes fenômenos sociais e naturais em sua totalidade. O que revela uma intencionalidade metodológica.

¹⁶ Ao longo do texto utilizaremos as siglas IPUFRJ e IP para nos referirmos ao Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.

¹⁷ O IPUFRJ teve suas atividades interrompidas, na metade do ano de 2016. As explicações para o corrido passaram por questões político-burocráticas que necessitam de análises mais detalhadas.

O segundo aspecto a ser destacado nesta seção 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.

Atentamos para 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, visto que na política de ampliação da jornada escolar, analisada na seção anterior (Programa Mais Educação) evidenciamos como elemento central a concepção de ampliação do tempo escolar atrelada a ideia de proteção social. No IPUFRJ, identificamos que o tempo integral é posto como uma condição *sine qua non*, ou seja, aspecto essencial da proposta de organização e articulação dos diferentes campos de conhecimentos. 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, pág. 37)

Outro aspecto destacado se relaciona ao fato da escola estabelecer uma dinâmica que alterna 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, p. 07, 2007)

O trecho em destaque revela que a articulação dos campos de conhecimento e dos diversos anos de escolaridade, também é fruto de uma ação pedagógica intencional, e é justificada a partir do argumento da necessidade de formar os educandos para lidar com a complexidade do mundo do trabalho.

Dando continuidade, no mesmo documento, é posto 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. (DOC de fundação do IPUFRJ p. 07, 2007)

Por fim, 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. Entretanto, o texto não deixa explícita a concepção de projeto¹⁸ que está por trás do trabalho educativo, ou seja, o que se entende por pedagogia de projetos.

A análise dos documentos que nos serviram de base nesta seção nos permite 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, revelando uma intencionalidade metodológica permeada pela visão de totalidade.

Este tipo de proposta requer uma concepção de tempo diferente do convencional, ou seja, construir o conhecimento buscando maior articulação entre as

¹⁸ Para maiores aprofundamentos indicamos a leitura do artigo “Formação Humana no Instituto Politécnico da UFRJ: O Trabalho Como Princípio Educativo A Partir da Pedagogia de Projetos”, publicado na Revista Eletrônica Trabalho Necessário - ISSN: 1808 - 799X ano 11, nº 16 – 2013.

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 de proposta formativa fincada nesses princípios.

Considerações finais

A tradição gramsciana para pensar a escola no interior da sociedade capitalista no século XIX parece ganhar ainda mais fôlego e fecundidade. Sem entrar na polêmica com os *althusserianos*¹⁹, nos parece que, cada vez mais, a instituição escolar fomenta disputas por hegemonia de fora para dentro e de dentro para fora.

Por meio de algumas categorias centrais do pensador e militante do cárcere localizamos que a concepção hegemônica de educação (em tempo) integral que se consolidou no final da década de 90 que amplia funções escolares para a gestão assistencial e sóciointegralizadora 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, *comunitarista* e formato 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 garantir o conhecimento historicamente acumulado a setores mais empobrecidos da classe trabalhadora. 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. Disso deriva em nossa análise seu espectro mitológico.

Já no caso do IPUFRJ, ao buscar novos referenciais para a organização e apropriação dos conhecimentos, observamos a instituição de uma prática educativa

¹⁹ A tradição althusseriana vê a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Para aprofundamento consultar Althusser (1985)

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

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

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 2. ed.

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

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.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

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.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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.

GONÇALVES, Reinaldo. **Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013

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.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994

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

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

SAFATLE, VLADIMIR. **O Circuito dos Afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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.

WOOD, Ellen Meikins. **O que é a agenda pós-moderna**. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungmanm. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.