

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI

Patrícia Pato dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

Dayse Centurion da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

Resumo: Destina-se o presente artigo a apresentar reflexões acerca da política de educação integral estabelecida ao longo da história da educação brasileira, diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade e viabilizadas por meio da ação do Estado, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período. Para compreender o objeto de estudo fez-se opção por uma abordagem teórica fundamentada na filosofia da práxis, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental. Buscou-se compreender a incorporação da demanda por educação em tempo integral à agenda da política pública de educação de maneira intersetorial, sob a justificativa da busca pela equidade e qualidade do ensino para a população. Considerando-se as reflexões propostas, Ao realizar uma incursão pela política de educação integral no Brasil pretende-se demonstrar a contemporaneidade do conceito de escola unitária proposto por Gramsci, como estratégia para a superação da contradição entre uma educação para a formação de grupos dirigentes e uma educação compensatória para os grupos em condições de vulnerabilidade social, reiterando a função social do currículo como forma de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia destes.

Palavras-chave: Política de educação. Educação integral. Escola unitária. Gramsci.

Introdução

O que configura o presente artigo circunda a análise das relações estabelecidas entre as políticas educacionais e o momento histórico no qual estas foram pensadas como estratégia de atendimento à demanda da sociedade ao longo dos anos.

A compreensão sobre a evolução e as tendências atuais das relações entre Estado e sociedade torna-se indispensável para que os diversos grupos sociais sejam capazes de expressar e de reconhecer seus interesses nos arranjos institucionais. Para tanto, faz-se necessário tomar como base o pensamento gramsciano no que concerne a teoria ampliada de Estado proclamada pela denominada sociedade civil, ultrapassando a trivial estrutura do poder estatal.

A adoção desse referencial teórico-metodológico permite a formulação de iniciativas políticas fundamentadas na socialização da economia, da cultura e do poder político, ou em outras palavras, de um projeto emancipatório. Nesse sentido, tais iniciativas devem ultrapassar a apropriação privada dos meios de produção e incluir a extinção da apropriação elitista da cultura e do saber, visando à redução da distância entre as classes, reordenando as relações entre o Estado e a sociedade civil.

Cabe aqui destacar o papel legitimador da educação frente à necessidade de reorganização do processo produtivo, em um cenário escolar assinalado pelo dualismo entre a universalização da cultura humana e a especialização do conhecimento, característico da sociedade capitalista. Esta contradição da escola, na qual ao mesmo tempo ocorrem à humanização e a alienação do ser humano, compõe a essência da crise histórica da educação.

Pelo exposto, faz-se notório que ao associar educação à escola afasta-se o resto da sociedade de qualquer compromisso com a área. Entretanto, rescindir com esse pensamento implica estabelecer um diálogo que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade de todos.

Compreendendo o percurso da análise

Para compreender o objeto de estudo como um processo, considerando o exercício reflexivo que suscitou o cenário analisado, optou-se por uma concepção teórico-metodológica fundamentada na filosofia da práxis, compreendida como uma oportuna metodologia histórica na condição de expressão da “infinita variedade e multiplicidade [...] dos fatores particulares”

em sua evidente “individualidade”, à medida que parte da “compilação empírica de observações práticas”, da apreensão de “tendências” e de “leis universais”, não se permitindo enclausurar pelas “leis estatísticas ou de grandes números”. (GRAMSCI, 1999, p.147).

No que tange ao aspecto metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, sobre as bases da educação integral e a contemporaneidade do conceito de escola unitária proposto por Gramsci.

A relação entre Estado e sociedade civil: o cerne das políticas públicas

Tratar de políticas públicas para a educação é tratar do Estado, que é ao mesmo tempo produtor e produto dessas políticas. O Estado não é homogêneo em sua composição, é repleto de contradições, portanto, passível de ser objeto de disputa entre os diferentes campos sociais e, ao mesmo, tempo capaz de influenciar o espaço e a vida de qualquer campo social.

Segundo Gramsci (1999, p.147), por 'Estado deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho privado de hegemonia ou Sociedade Civil. Para ele, o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores.

Desta feita, merece destaque uma das notas reunidas na obra Cadernos do Cárcere, de Gramsci, ao ressaltar que,

[...] entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção, está a sociedade civil, e esta deve ser radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica, mas é preciso que o Estado “queira” fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica. Esperar que, através da propaganda e da persuasão, a sociedade civil se adapte à nova estrutura, que o velho *homo oeconomicus* desapareça sem ser sepultado com todas as honras que merece, é uma nova forma de retórica econômica, uma nova forma de moralismo econômico vazio e inconsequente. (GRAMSCI, 1999, p. 324).

Pelo exposto, a sociedade civil tende a transformar-se em um espaço privilegiado para organização e articulação tanto dos interesses da classe burguesa, quanto dos interesses das classes subalternas na luta pela conquista da hegemonia, ao passo que a sociedade política tende a caracterizar-se pelo domínio mediante coerção, alicerçado sobre o aparelhamento público. Compreende-se assim que uma das formas para a emancipação das classes

subalternas, ou seja, para sua libertação da pressão ideológica exercida pelas classes dirigentes seria a cultura entendida em sua forma crítica na busca da contra hegemonia.

Luiz (2008) cita em seu texto que Gramsci acredita que não há situação histórica que não possa ser mudada com a organização consciente dos homens, destacando a importância do desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos intelectuais a um nível superior de cultura.

Nas palavras da autora:

Para a formulação de uma visão de mundo crítica, todo homem tem uma potencialidade que precisa ser desenvolvida e não acomodada ou mascarada ideologicamente. Não basta uma formação profissional e intelectual de *alto nível* para ter visão de mundo crítica, como um intelectual tradicional da burguesia, mas deve estar vinculada às formas, contextos e finalidades reais da vida. (LUIZ, 2008, p. 51 - grifo da autora).

Nesse contexto, percebe-se que o poder de uma classe está relacionado à sua capacidade diretiva e consensual frente à sociedade, o que inclusive pode ocasionar a hegemonia desta classe sobre as demais classes sociais. Entretanto, enquanto subsistir a sociedade civil como sistema de ação fundado em interesses particulares, é necessário um Estado que seja mediador dos conflitos, que seja capaz de administrar consensos e de aplicar a força sob controle da lei para torná-los vigentes, impossibilitando assim ultrapassar e até mesmo romper com velhas hegemonias.

Nessa perspectiva, essa ordem social exige uma escola que se adapte ao mercado, propensa a contribuir para formação de um novo indivíduo, com novas competências sociais e habilidades cognitivas, capaz de tornar-se um consumidor exigente e que estabeleça relações de trocas com o sistema.

A escola pública no contexto das transformações da sociedade contemporânea

Pensar o papel da escola nos dias atuais inclui levar em conta que os acontecimentos mundiais afetam a educação escolar à medida que produzem modificações nos objetivos educacionais, pois se a escola pode servir para reproduzir as injustiças, é também capaz de ser instrumento para mudanças.

No entanto, para facilitar a compreensão acerca da educação pública, em sua dimensão política, faz-se imperativo retomar a questão da formação dos intelectuais e seu papel social

na construção de uma educação em prol de um mundo mais justo, construído por meio da práxis cotidiana dos atores sociais.

Na escola concebida por Gramsci, a escola unitária, a formação humanista precede a técnica. Em sua dinâmica e organização é imprescindível que sejam garantidos espaços para,

[...] criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). [...] o surgimento da escola única representa [...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2004, p. 39-40).

De tal modo, para assegurar a materialização da escola unitária, faz-se necessário um Estado governado por meio da integração entre os poderes no qual as políticas públicas assumam o caráter de Estado e não apenas de governo, garantindo assim a continuidade destas. Nesse sentido, a escola unitária igualmente responderia ao ideal de formação humana completa ou omnilateral, compreendida por Manacorda (2007) como,

[...] uma formação com vistas à chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Entretanto, o que se percebe na contemporaneidade, é uma escola com diferentes conotações de ensino e transmissão de cultura, baseada na divisão do trabalho e nos interesses socioeconômicos; uma escola que reafirma a divisão entre as classes sociais; uma escola para a burguesia e uma escola para o proletariado, ou seja, a conversão da função da escola como mera transmissora de competências e habilidades classificadas como primordiais para a atuação competitiva no mercado de trabalho, contribuindo para ampliar ainda mais o caráter seletivo e excludente deste tipo de educação.

Tais questões nos remetem à problemática da educação como aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética de conservação e possibilidade de superação das estruturas capitalistas. Nesse sentido, torna-se possível deduzir que para contribuir para a preparação dos sujeitos para vida é fundamental que a escola se abra à comunidade de seu entorno e promova uma educação para além dos muros escolares.

Ademais, a escola para Gramsci (1999), necessita de uma organização em que as atitudes tomadas sejam equilibradas e efetivas. A escola unitária por ele defendida reúne em si características que priorizam uma cultura humanística e formativa. Esta escola deve estar envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo.

Considerando que as medidas para garantir as condições de qualidade na educação não foram amplamente abarcadas pelas instâncias governamentais, o desafio contemporâneo é o de contrapor a justificativa de que a desqualificação da educação é consequência da expansão quantitativa do ensino brasileiro. O que se concebe por um ensino de qualidade implica compreender os significados sociais que os diferentes grupos no interior da sociedade brasileira atribuem à escolarização. Essa compreensão passa pelo entendimento das determinações históricas da escola, como instituição estatal, marcada por demandas e reivindicações sociais em contextos escolares específicos.

O que se almeja é que a escola pública deixe de ser um local onde o trabalhador simplesmente aprende o seu cotidiano profissional para ser uma nova perspectiva de realidade social, ocasionando a necessidade de uma reorientação curricular que parta da realidade, para superá-la utilizando o conhecimento como ferramenta da mudança.

Políticas públicas para as escolas de educação integral e em tempo integral no Brasil: tentativas de implantação

As recentes políticas públicas ligadas à educação, sobretudo à educação integral no Brasil, aparentemente poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, porém, vem demonstrando certa desresponsabilização do Estado com a educação pública na medida em que apresenta novas funções para a escola e para a sociedade civil.

Na concepção de Arroyo (1988) o Estado, frente às propostas de educação em tempo integral, é apresentado como,

[...] protetor do próprio povo, mesmo contra si próprio, contra sua barbárie, ignorância, sua desorganização, sua imoralidade. Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo de escola pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que

justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e a proteção afetiva e moral que o lar operário não tem capacidade de dar. (ARROYO, 1988, p. 06).

Nesse sentido, a escola é chamada a atender as demandas societárias por meio da instituição de programas e projetos que visam garantir o acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, dentre os quais se insere a educação integral em tempo integral no centro do debate sobre as políticas públicas educacionais. Entretanto, há de se ter clareza que por vezes esta ampliação do tempo de permanência da escola, tem por objetivo primeiro, camuflar a omissão do Estado frente à ausência de políticas sociais eficazes.

O estudo sobre a educação integral no Brasil impõe inicialmente uma análise histórica sobre sua gênese e constituição a fim de apreendê-la por meio das mediações com a totalidade historicamente construída. Essa compreensão é corroborada por Gramsci, por meio da afirmação de que,

[...] a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o ‘homem em geral’: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 183-184).

Neste sentido, faz-se necessária uma análise que permita desvelar a constituição histórica da educação integral no Brasil com o entrelaçamento de várias teias que envolvem os aspectos políticos, ideológicos e educativos, entendendo o aspecto econômico como fundamental, porém, partindo da premissa de que nem sempre o objeto é condicionado economicamente de forma automática. Seguramente este é um exercício analítico difícil, porém importante para evitarmos o erro da justaposição teórica.

A defesa de uma escola com jornada escolar ampliada já era apresentada nas reformas da década de 1920, sendo intensificada posteriormente, na década de 1930, com o pensamento de intelectuais reformistas, entre eles, Anísio Teixeira, educador e um dos colaboradores do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que propunha a renovação educacional para o Brasil. Teixeira (1959, p.78-79) aspirava à implementação de um Sistema Público de Ensino para o Brasil, com o objetivo de consolidar uma educação que proporcionasse à escola trabalhar um programa com as crianças incluindo “leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes, industriais, desenho, música, dança, educação física,

saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”.

No contexto da educação brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, como, por exemplo, as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, nas décadas de 1940 e 1950. Na década de 80, após a ditadura militar, começaram a (re)surgir iniciativas governamentais de escola pública de tempo integral, numa tentativa de reorganizar o sistema educacional dos estados. Nas décadas de 80 e 90, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer, funcionando em horário integral permitindo aos alunos acesso a métodos especiais de aprendizado, alimentação completa supervisionada por nutricionistas, prática de esportes e de leitura e tratamento odontológico.

Com o fim do governo Collor o Ministério da Educação decidiu pela continuidade do projeto em outros termos, inclusive alterando sua denominação para Centros de Atendimento Integral à Criança – CAICs, cujas diretrizes visavam garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersectorialidade e a participação comunitária, consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e social.

O Programa Mais Educação, proposto pelo governo federal sob a égide da melhoria da qualidade do ensino fundamental, com início no ano 2008, propunha a ampliação da jornada escolar, visando promover a educação integral em tempo integral nas escolas públicas municipais e estaduais de todo o Brasil, prevendo um modelo de gestão centrado na intersectorialidade, com o intento de articular as diversas políticas setoriais na tentativa de minimizar os problemas educacionais.

De acordo com a concepção de educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação, vigente até o ano de 2016, a incorporação de novos papéis por parte da escola e dos professores, implica em ir além da função de ensinar, uma vez que propicia a criação de diferentes espaços de aprendizagens, de tempos escolares e o acesso a bens culturais. No entanto, é preciso mencionar que tal concepção não pode incorrer no esvaziamento da função principal da escola, que é a apropriação do conhecimento científico, dos saberes historicamente acumulados pela humanidade que se constituem em bens culturais, pois conforme Saviani (1999, p.123), “se estes não forem sistematizados, estruturados e organizados pela escola, corre-se o risco dos conteúdos ficarem em segundo plano”.

No ano de 2017, o governo federal instituiu a estratégia do Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2016). Dentre as finalidades do Programa, destaca-se a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar com complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

As propostas de educação integral e em tempo integral ao longo das décadas têm apresentado mudanças significativas em suas concepções. Se por um lado até o ano de 2006 as propostas instituídas buscavam abarcar a totalidade dos alunos das unidades escolares participantes e preconizavam o atendimento integral das necessidades destes em múltiplos aspectos aliado à participação comunitária, por outro lado à partir do ano de 2007, com a instituição do Programa Mais Educação, a oferta de educação integral em tempo integral priorizou a ampliação da jornada escolar a alunos considerados em situação de vulnerabilidade social, culminando na formação de guetos dentro de uma mesma unidade de ensino.

Ressalta-se pelo oportuno que ao priorizar a garantia da proteção social em detrimento ao processo de aprendizagem, o Programa Mais Educação atribui à educação uma função assistencialista que finda por contribuir mais para a submissão do que para a emancipação do indivíduo, induzindo-o a um conformismo sobre seu papel na sociedade e para uma falsa ideia de inclusão social, ou seja, incitando-o a aceitar que o atendimento às suas necessidades básicas está sendo realizado pelo Estado à medida que este oferta a ampliação da jornada escolar como tábua de salvação para a ausência de políticas públicas que visem ao atendimento das demandas sociais.

Ao buscarmos aporte em Gramsci torna-se notória sua preocupação com o fortalecimento de uma escola pública de qualidade para todos, como forma de educar novas gerações. Com a intencionalidade de superar a contradição entre uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes populares, ele nos apresenta seu conceito de escola unitária caracterizada por ser uma “[...] escola eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual”. (GRAMSCI *apud* GADOTTI, 2004, p. 145).

Gramsci destaca que as funções de direção e técnica, além da ciência e do trabalho devem ser realizadas de forma articulada, e isso é possível por meio de uma escola unitária que enfatiza a cultura geral, humanista e equilibra a realização das operações manuais (industrial) e a capacidade de agir e pensar intelectualmente. Para tanto, propõe dois níveis metodológicos para a escola unitária: o primeiro nível ativo e criativo e o segundo, de preparação para a universidade e orientação profissional, ou seja, uma escola que abarque a hegemonia no que diz respeito aos intelectuais e a hegemonia no que tange às massas, preocupando-se assim com o currículo e com os princípios educativos para a construção do conhecimento.

A socialização do conhecimento científico, construído ao longo da história e pela riqueza intelectual guarda profunda relação com a socialização dos meios de produção. Em termos amplos Gramsci sinaliza para o fato de que o entendimento sobre cultura está indissociado do trabalho e não significa apropriação do conhecimento da classe hegemônica, pois,

[...] É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual deve ser depositado dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] Esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado. [...]. A cultura é [...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.15).

A oportunidade de educação integral, em tempo integral para estudantes da escola pública, que muitas vezes possuem somente o espaço escolar à disposição para o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres, propicia mais tempo na escola, pode e deve fazer a diferença, mas como forma de equacionar as oportunidades que há muito os filhos da burguesia já as possui.

Gramsci, ao discorrer sobre os intelectuais e a organização da cultura, assevera que ultrapassar o tipo de educação que forma o homem burguês não se trata apenas de qualificar o trabalhador manual ou formar para participação e sim de tornar governante a cada membro da sociedade, sendo para isso preciso “atacar os fins e não os meios, formar um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1968, p.136)

Desta feita, as unidades escolares necessitam reconhecer os estudantes como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos,

autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. Faz-se evidente que ao desenvolver a educação integral, a escola deve oportunizar ao aluno aprendizagens com a intenção de favorecer a prática de valores que aprimorem o processo de sociabilidade.

Ademais, o currículo deve ser repensado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes.

Considerações Finais

A ampliação de ações educativas na perspectiva da educação integral, objetiva contribuir para a promoção da autonomia dos educandos a partir da ideia de que a escola representa um ambiente de interação entre família e sociedade. No entanto, não bastam as legislações, muito menos iniciativas sem, contudo, a compreensão do real significado desse esforço pela ampliação da jornada nas escolas e a diversificação das atividades educativas oferecidas aos estudantes.

Faz-se necessário que os segmentos envolvidos com a educação promovam a articulação entre a escola em tempo integral e as atividades de educação integral, pois esta necessita de formação e desenvolvimento humano amplo e múltiplo e, ainda, a garantia da base do currículo de forma articulada, podendo ser compreendido como um ensino que possibilite uma formação mais completa para o estudante, na perspectiva de conciliar os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida. Esse é um grande desafio. Proclamar o direito a uma educação pública de qualidade e proporcionar o acesso à diversidade sociocultural é reconhecer a educação como um caminho de contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, realizar uma incursão histórica pela política de educação integral no Brasil a partir das contribuições de Gramsci, significa compreender que o princípio que deveria fundamentar a relação entre escola e meio social é o de uma educação unitária, ativa e criadora, ao contrário de uma educação burocrática. Alerta ainda que é possível se falar em uma escola pública não uniforme, mas diferenciada, ou seja, uma escola única pluralista que admita todas as variedades possíveis de ensino.

Entretanto, o que se verifica ao longo da história da educação integral brasileira consiste em uma alternância de objetivos governamentais, uma descontinuidade de ações, uma estratégia camuflada de intencionalidade em se promover uma educação com qualidade social para todos. É nesse cenário, de avanços e retrocessos, que o desenvolvimento educacional do país se limita a uma práxis reiterativa e burocratizada, em oposição ao desenvolvimento de uma práxis crítica e reflexiva.

Diante do exposto, os escritos de Gramsci no que concerne à educação, permanecem atuais a medida em que caracteriza essa educação como sendo um processo contraditório, uma totalidade de ação e reflexão, uma dialética entre liberdade e necessidade, em outras palavras, uma educação para a formação de grupos dirigentes e uma educação compensatória para os grupos em condições de vulnerabilidade social perpetuando em cada grupo as funções diretivas e as funções instrumentais de uma nação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador- versão I. Brasília, 2016.. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/novomaiseducacao..htm>> Acesso em: 22 mai. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci**: Escritos escolhidos 1916-1935. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do Cárcere**. volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. volume 2, edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. **Orientações clássicas do pensamento gramsciano para pensar a sociedade contemporânea em Estado e Democracia**: Pluralidade de questões. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994. 106p.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.69, pp.119-136.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.