



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

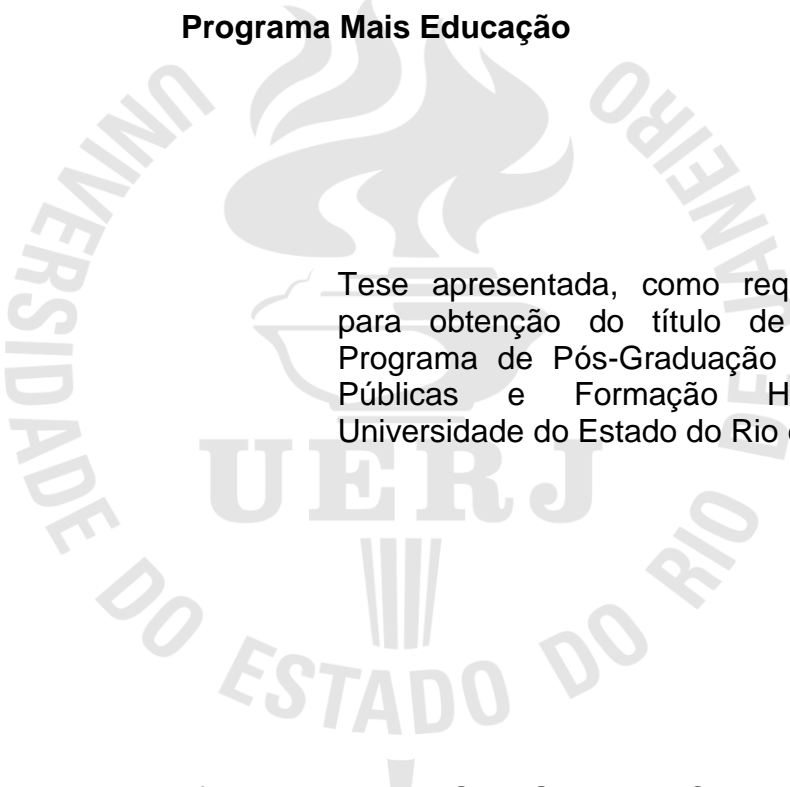
Thiago Luiz Alves dos Santos

**Possibilidades de construção de uma teoria das políticas públicas
a partir do Programa Mais Educação**

Rio de Janeiro
2018

Thiago Luiz Alves dos Santos

**Possibilidades de construção de uma teoria das políticas públicas a partir do
Programa Mais Educação**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Thiago Luiz Alves dos.
Possibilidades de construção de uma teoria das políticas públicas a partir do Programa Mais Educação / Thiago Luiz Alves dos Santos. – 2018.
168 f.

Orientadora: Eloiza da Silva Gomes de Oliveira.
Coorientador: Zacarias Jaegger Gama.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação– Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Programa Mais Educação – Teses. I. Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de. II. Gama, Zacarias Jaegger. III Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37.014(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Luiz Alves dos Santos

**Possibilidades de construção de uma teoria das políticas públicas a partir do
Programa Mais Educação**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 16 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama (Coorientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Eduardo Quintana
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Rolf Ribeiro de Souza
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili (Suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Alexandre Magno Teixeira de Carvalho (Suplente)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

A todos os esperançosos e sonhadores que não desistem de seu trabalho cotidiano de zelar pela humanidade, pelo mundo e pela vida em toda a sua extensão. É junto com esses que eu quero trabalhar o ser mais.

Aos jovens negros que se lançam nas mais diversas correrias tendo em vista superar suas opressões. São eles a energia e o renovo viabilizador de nosso ser mais.

A todas as mulheres negras dessa América Latina, mulheres que mesmo submetidas à experiência da guerra, do sequestro, da diáspora e da escravidão, não se esquivaram de seu compromisso histórico de ser referência e sustentáculo do povo negro e de muitos outros oprimidos. É delas que deriva a força, os ensinamentos, a ternura, os limites e tudo o que fundamenta o meu ser mais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus... Mas não ao Deus cristão... Gostaria de evocar a Deus em seu sentido mais luminoso e transcendente. O Deus para além das teologias, religiões e representações. O Deus que é puro amor e vida plena, abundante e eterna. O Deus que se transborda em uma dançante criação. Criação essa que mais se assemelha a um sambódromo, com suas procissões frenéticas e cadenciadas de corpos, fantasias, sentidos, significados, cores, adereços e movimentos. Esse é o Deus em Quem acredito e para o qual manifesto toda a minha gratidão.

À minha família, à minha mãe e meu pai, Sonia e Luiz, grandes batalhadores e que fizeram de tudo pelo meu sucesso. Ainda no âmbito da família, agradeço a todos os meus parentes que sempre vibra por mim e comigo. Tio Viana, Tia Rose, Tia Claudia, Tia Sonia, Rafael, Monique, Bruno, Nadielle, afilhadas... Todos! Há ainda aqueles com quem fui criado. A família de criação. Os muitos tios, tias, primos, irmão mães e pais. Eu seria muito pouco sem essa tribo/rede de relações e solidariedade.

Aos amigos verdadeiros que estiveram ao meu lado e que foram meu sustento e ânimo ao longo da caminhada. Diogo Andrade, Claudiane Lopes, Luiz Paulo Borges, Tatiana Fagundes, Claudia Robledo, Nathália Barros, Rafael César, André Conceição, Gustavo Cornélio, Eduardo Mistura, Selma Maria e muitos outros. Muitos mesmo.

Agradeço a todos os professores que passaram por meu caminho e dedicaram-se à minha formação, muitas vezes excedendo o limite da atuação profissional. Foram eles que aguçaram o meu gosto pela pesquisa e pelo estudo. São muitos... Da Educação Básica destaco os seguintes: Rogéria (segunda série, 1992), Regina Valentim (terceira série, 1993), Mariana (quarta série, 1994), Luciana Conrado, Geórgia Luiza, Geórgia Mendes, Rubinho, Braga, Otacílio.

Ainda em relação aos professores, alguns marcaram de modo mais direto a minha trajetória de formação acadêmica, seja como orientadores ou como amigos (que indiretamente orientam). Desses eu destaco a professora Fatima Branquinho com sua pequena etnografia e seu conceito de ciência e método. A professora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, que no dia 23 de abril de 2004 me conquistou com sua paixão pelo estudo dos processos sociais e educacionais de exclusão e da

etnografia aplicada à pesquisa sobre o fracasso escolar. O professor Luiz Antônio Gomes Senna de quem eu fui monitor, bolsista de iniciação científica e orientando de monografia. A pegada filosófica dos professores Walter Omar Kohan e Antônio Jardim, cujos trações produzem efeitos em minha tese, em forma de questões, problematizações e possibilidades de pensamento. Destaco ainda os professores Zacarias Gama e Eduardo Quintana, grandes amigos e companheiros de jornada. A todos esses professores meu carinho e gratidão.

Reservo um agradecimento todo especial aos professores do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, que ao longo de todo o meu curso de doutorado praticaram humanidade no cotidiano. Desses eu destaco a professora Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili. Do modo muito especial e com muito carinho e gratidão ponho em relevo as orientações de Zacarias Gama e Eloiza Oliveira, sem as quais não teria conseguido ver e desenvolver um bom trabalho.

De certo modo, fazer-se doutor é chegar às raias de todo e qualquer limite. Limites de pensamento, de conhecimento e de metodologias e, por vezes, limites do humanamente possível. E, sendo assim, esse é um processo muito penoso e, por vezes, adoecedor. No fio de minha limitação humana física e psicológica eu fui amparado por muitas pessoas... Muitas mesmo... De modo que esse trabalho é igualmente de todas elas... Pessoas sensíveis e dispostas que foram capazes de perceber a minha dor e se converter em companheiras de jornada. Dessas pessoas eu destaco a professora Eloiza, por sua coragem e ousadia. Por sua opção prática pelos problemáticos e fragilizados dessa vida.

Ainda nesse mote do amparo e do companheirismo, não poderia deixar de citar a mulher negra com quem eu vivo, mulher que é esposa, amiga e presença de todas as horas e disposição para todas as frentes. Ela é o horizonte melhor que me mostra outros horizontes e caminhos. Sou absolutamente grato pela presença dela em minha vida!

Como pessoa religiosa que sou, não poderia esquecer da religião e dos amigos que ela me deu... Dos males de que ela me protegeu e dos horizontes que ela descortinou... Sem a religião eu pouco seria... Ainda me lembro com muita vida e carinho do ingresso na catequese, no ano de 1998, e das constantes colocações densas e simples sobre Deus, amor, misericórdia, perdão e vida plena, realizadas

por dona Joana e pelo Padre Mazine ao entardecer. Sou muito grato por tudo o que a Igreja Católica arquidiocesana me proporcionou.

Toda gratidão a Inácio e aos seus Jesuítas, com quem aprendo e vivo uma fé leve, densa, contemplativa, em saída e aberta ao mundo e às suas contradições. Sou muito grato à comunidade do Convívium, à minha amiga Claudia Cruz pelas pequenas quaresmas e ao Padre Francys SJ por me ajudar a escolher e compor o cortejo da vida.

Sou muito grato pela presença de Ronaldo Silva Melo em minha vida. Ronaldo que é amigo, sacerdote, companheiro de profissão e pessoa com quem aprendo a cultuar e reverenciar a ancestralidade que habita em mim e que se cruza com muitas outras. Ronaldo não é só. Ronaldo é com Brás, Luiz, Edy, Carlos, Ana Moreno, Marlene, Tula, Luiz Paulo Borges, Renan, Rafael e muitos outros... Ronaldo é o portal por meio do qual acesso a família de orixá que há em mim e com qual comungo no mundo. Ronaldo é a mão que provoca o Xangô que há em mim rumo à sua realização. Por tudo isso e muito mais, sou grato e apaixonado por esse magnífico zelador de santo e de gente.

Por fim, agradeço a Xangô, fogo abrasador que arde sem parar... Fogo que ilumina e aquece... Fogo que potencializa a vida... Força que inexplicavelmente irrompe e faz acontecer... Assim é Xangô, junto com Ayrá, Iemanjá, Oxum, Exu, Oxóssi e Oxaguiã. A todos eles minha gratidão e meu carinho!

Dorme com esse barulho
Eu quero ver você dormir com esse barulho
Não sou daquelas que ficam em cima do muro
Esse brilho é meu e ninguém vai tirar
Nessa vida louca eu vou na contramão
Jogando meu cabelo na sua direção
Desfilo, chamando atenção
Te deixo sem noção, te faço delirar
Faço o meu jogo pra te provocar
O meu brilho incrível te deixa sem ar
Você perde a direção, fica sem reação quando me ver passar
Eu tô pronta pra causar
Amor vai ter que aceitar
Avisei a você
Esse brilho é meu!
IZA

Me perdi pelo caminho
Mas não paro não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo não
Sempre dou o meu "jeitin"
É bruto mas é com "carin"
Porque Deus me fez assim
Dona de mim
Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim
IZA

RESUMO

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Possibilidades de produção de uma teoria das políticas públicas de educação a partir do Programa Mais Educação**. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente tese toma como ponto de partida a hipótese de que o cruzamento de um estudo sobre uma política educacional com o referencial teórico da ontologia e dialética produzidos por Marx coadunado com as teorias e conceitos mais centrais do campo das políticas públicas possa ser fecundo no sentido de apontar possibilidades para a produção de uma teoria das políticas públicas de educação. Sendo assim, toma-se como objetivo a realização de um estudo dialeticamente descritivo e analítico sobre o Programa Mais Educação, tratado e considerado a partir da categoria política pública com o intuito de produzir indícios, problematizações e questões com os quais se possa futuramente derivar uma teoria das políticas públicas de educação. Toda a tese constitui-se como o esforço de reconstrução do objeto de estudo na esfera da teoria e do pensamento por meio de processos de descrição e análise como integrantes de uma totalidade dialética que tem como consequência a representação rigorosa e objetiva do fenômeno, de suas propriedades e atributos em conjunto com a ação de emissão de juízo de valor, discussão e debate do objeto de estudo descrito. A tese como um todo possui a seguinte estrutura e capítulos: (i) – o primeiro capítulo, a partir de densa pesquisa bibliográfica e reflexão, produz um arcabouço teórico de sustentação do objeto de estudo como construção categorial materialista, histórica e concreta, esforçando-se ao máximo para afastar-se de perspectivas abstratas e metafísicas; (ii) – o segundo capítulo, por meio do que denomina-se estado da arte crítico – um misto das pesquisas bibliográficas de tipo estado da arte ou conhecimento com a perspectiva dialética e ontológica de Marx, apresenta conteúdos e considerações sobre a literatura referente ao objeto de estudo; (iii) – o terceiro capítulo apresenta o objeto de estudo como ação de governo, no seio do Estado, pelo prisma de seus documentos oficiais de cunho mais técnico e programático; (iv) – o quarto capítulo se propõe a reconstruir, representar e tecer considerações sobre o objeto de estudo pelo prisma de seus atores idealizadores e formuladores. Por fim, o trabalho é concluído com a abertura de um conjunto de provocações e problematizações indicativas sobre a possibilidade de se produzir uma teoria das políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas Públicas de Educação. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Possibilities of production of a perspective of public policies of education from the Programa Mais Educação**. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis takes as its starting point the hypothesis that the intersection of a study about an educational policy with the theoretical reference regarding the ontology and dialectics produced by Marx coadunated with the most central theories and concepts of the field of public policies so to be fruitful in the sense of pointing out possibilities for the creation of a theory of public education policies. Thus, it is aimed at the carrying out of a dialectically analytic and descriptive study on the Programa Mais Educação, which is treated and regarded from the public policy category with in order to produce evidences, problematizations and issues with which can be derived a theory of public policies of education. The whole thesis is made up as the effort of reconstructing the study's target in the sphere of the theory and thoughts through description process and analysis as members of a dialectic completeness which brings as consequence a strict and straightforward rendering of the phenomenon, of your properties and attributes together with the emanation of a value judgement, discussion and debate of the study's target. The thesis as a whole has the following structure and chapters: (i) – the first chapter, starting from a dense bibliographical research and reflection, creates a theoretical framework of sustenance of the study's target as materialist categorical construction, historic and factual, making a huge effort to put away abstract and metaphysical perspectives; (ii) – the second chapter, through what is named critical state of art – a medley of bibliographical researches of state-of- art-like or knowledge on te dialectic and ontological perspective of Marx, presents contents and remarks on the literature regarding to the study's target; (iii) – the third chapter introduces the study's target as a government action, in the core of the State, through the prism of its technical and programmatic official documents; (iv) – the fourth chapter proposes to reconstruct, represent and set forth considerations on the study's target through the prism of its idealizing and formulation actors. Lastly, the study is brought to a closure with a set of provocative and problematizing indications about the possibility to produce a theory of public education policies.

Keywords: Public policy. Education Policy and Programa Mais Educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de textos no Banco de Teses do CNPQ nas respectivas regiões, entre os anos de 2007 - 2014.....	66
Tabela 2 -	Quantidade de produções por Tipo de Instituição de Origem no Banco de Teses do CNPQ entre os Anos de 2007 - 2014.....	67
Tabela 3 -	Quantidade de produções entre dissertações e teses no Banco de Teses do CNPQ entre os Anos de 2007 - 2014.....	68
Tabela 4 -	Quantidade de textos no Banco de Teses da CAPES nas respectivas regiões, entre os anos de 2007 - 2014.....	70
Tabela 5 -	Quantidade de produções por Tipo de Instituição de Origem no Banco de Teses do CAPES entre os Anos de 2007 - 2014.....	71
Tabela 6 -	Quantidade de produções entre dissertações e teses no Banco de Teses do CAPES entre os Anos de 2007 - 2014.....	72
Tabela 7 -	Registro de textos do ano de 2009.....	75
Tabela 8 -	Registro de textos do ano de 2010.....	75
Tabela 9 -	Registro de textos do ano de 2011.....	76
Tabela 10 -	Registro de textos do ano de 2012.....	77
Tabela 11 -	Registro de textos do ano de 2013.....	79
Tabela 12 -	Registro de textos do ano de 2014.....	84
Tabela 13 -	Registro por origem de texto de 2009 a 2014.....	87
Tabela 14 -	Registro por tipo de texto de 2009 a 2014.....	88
Tabela 15 -	Registro por origem do autor e Veículo texto de 2009 a 2014.....	88
Tabela 16 -	Registro por região geográfica da origem do texto de 2009 a 2014.....	88
Tabela 17 -	Título de correlação entre âmbito de atuação, fundamentação, finalidades e diretriz.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Plano Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
MinC	Ministério da Cultura
ME	Ministério do Esporte
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social

PME	Programa Mais Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PTC	Programa Territórios de Cidadania

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 DA PALAVRA OBJETO AOS FUNDAMENTOS DA PALAVREAÇÃO DO REAL EM FORMA DE OBJETO DE ESTUDO	19
1.1 Palavras iniciais:.....	19
1.2 A palavra objeto:.....	20
1.3 Primeiros fundamentos do ato de palavrear o real em forma de objeto: ..	23
1.4 Kant e Hegel e a necessidade de superação da metafísica e da especulação no processo de construção do objeto de estudo	28
1.5 Marx e sua contribuição fundamental para a construção do objeto de estudo	40
1.6 As linhas iniciais do objeto de estudo como síntese de pensamento	53
2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	56
2.1 Achados de pesquisa e considerações dialéticas de cunho mais quantitativo.....	65
2.2 Achados de pesquisa e considerações dialéticas de cunho mais qualitativo	89
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DE SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS E LITERATURA ESPECÍFICA.....	93
3.1 <i>O Programa Mais Educação</i> pelo prisma de suas regulações de tipo ato administrativo	101
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DE SEUS ATORES FORMULADORES E IMPLEMENTADORES.....	122
4.1 Atores políticos e o trabalho acadêmico com sua voz.....	126
4.2 Atores formuladores e implementadores do Programa Mais Educação .	132
CONCLUSÃO: ABERTURAS, QUESTÕES E POSSIBILIDADES.....	152
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Com a roupa encharcada e a alma
Repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está

Milton Nascimento.

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a
gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa.

Em geral, circula a recomendação não oficial, mas costumeira, de que a introdução e a conclusão devem ser os últimos textos a serem escritos no âmbito de um trabalho acadêmico de grande porte, tal como uma dissertação ou uma tese. Penso que a razão de ser dessa recomendação seja uma questão de lógica, em virtude do fato de que o que vai ser introduzido e concluído precise existir de antemão, para que, então, possa ser devidamente introduzido e concluído. Outro ponto diz respeito ao reconhecimento de que a reflexão a se materializar nos dois tipos de trabalhos citados anteriormente possui uma vida quase que própria e difícil de domar, o que limita os esforços de previsão e controle.

Tais colocações, se não inviabilizam, colocam severos limites à lógica do planejamento e da necessidade de realização de um projeto de pesquisa, posto que a pesquisa em seu acontecer vem mostrando uma grande capacidade de surpreender e provocar mudanças de curso rumo ao inesperado.

Daí a importância da epígrafe de Guimarães Rosa, onde o velho Riobaldo Tatarana nos brinda com essa pérola sapiencial: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 85).

Em larga medida, assumir a condição de ser e estar em travessia ameniza o peso do rigor e das verdades perenes e maciças e abre espaço para que eu possa me manifestar como que estando com a “roupa encharcada e a alma repleta de chão”, estado a partir do qual emerge a alegria e a leveza de um caminhante que constrói seu caminhar ao longo de sua caminhada, como bem apontou o poeta espanhol Antonio Machado (2011), em seu clássico poema *Proverbios y cantares*.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar (MACHADO, 2011, p. 77).

O “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” de Machado (2011, p. 77). Tal axioma contribui significativamente para compreensão do movimento ontológico e existencial de travessia e caminhada no seio do qual a tese emerge, como uma espécie de artesanato, cuja matéria prima são pensamentos, reflexões, interlocuções e palavras.

Estou convicto de que o parágrafo anterior permite situar a tese dentro de um movimento maior de vir a ser. Movimento esse de conhecimento científico e de conhecimento de si mesmo, de quem o produz, de quem se lança na aventura humana de conhecer e acaba conhecendo-se a si mesmo nesse processo maior de conhecer o mundo. Desse modo, o curso do doutorado transborda os limites da academia e da necessidade de produção de uma obra final, requisito parcial para obtenção de um título para se constituir em um trampolim de ser mais e ser todo.

No momento em que esse fluxo de vida se torna perceptível e consciente, o peito se acelera e sobrevém à memória do recém alfabetizado da *Canção para os fonemas da alegria* de Thiago de Mello, que Paulo Freire (1967) cita como uma espécie de epígrafe de seu clássico, *Educação como a prática da liberdade*. São assim as palavras de Mello:

Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar — e de ajudar o mundo a ser melhor. (FREIRE,
1967, p. 27).

De certo modo, fazer memória é um pouco recuperar o passado, atualizando-o no presente pelo prisma de quem faz a memória, ato que se converte em uma celebração onde tempo e ser comungam no humano todo o seu vigor.

Nesse fluxo de ideias e pensares, sinto-me um pouco esse recém alfabetizado, que se percebe diferente, como quem acaba de nascer a partir da escrita e do movimento de produzir palavra. Produzir a palavra que eu sou e produzir mundo, ao produzir a palavra mundo.

Desse modo, a tese não possui uma existência anterior e essencial, reificada em um projeto fruto de uma razão onipotente e onisciente. A tese acontece e é acontecida. Daí a necessidade de evocação dessa trama inaugural de pensamento e poesia, moldura viva de sentido e significação que expõe a palavra enquanto morada ontológica, da qual a tese emerge como lugar e instrumento de potência e visibilidade. Um modo de intervir e fazer o mundo melhor, sendo esse melhor o seu sentido ético.

No âmbito dessa tese que acontece e é acontecida, o objeto de estudo emerge como uma espécie de coluna vertebral que atravessa e perpassa todo o texto. Assim sendo, toda a tese constitui-se como o esforço de reconstrução desse objeto na esfera da teoria e do pensamento, o que evidencia o seu caráter movente, tanto em seu momento de idealização como em seu momento de realização enquanto escrita.

O termo reconstrução, por seu turno, aponta para a realidade de que o objeto de estudo não é dado de antemão, é, sim, construção histórica a ser realizada por meio de procedimentos de descrição e análise amalgamados tal como elementos integrantes de uma totalidade dialética, em face do uso do pensamento de Karl Marx.

O entendimento dos processos de descrição e análise como integrantes de uma totalidade dialética nos leva a pensar e operar a ação de representação rigorosa e objetiva do fenômeno, de suas propriedades e atributos em conjunto com a ação de emissão de juízo de valor, discussão e debate do objeto de estudo descrito.

De certo modo, os trechos contidos na epígrafe, unidos com as outras citações desta introdução, operam como uma espécie de feição poética dos processos de construção de conhecimento sobre o objeto e o autor da presente

tese. Tanto um quanto outro sofrem e praticam mudanças profundas ao longo do curso de doutorado propriamente dito.

Em relação ao objeto, um núcleo de referência permanece o mesmo – o *Programa Mais Educação* como uma proposta de ação produzida pelo Governo Federal a partir do setor governamental responsável pela Educação Nacional. Entretanto, os termos assessórios que vão sendo acrescentados ao objeto contribuem tanto para o aumento de sua densidade categorial e teórica, como para a evidenciação do processo de desenvolvimento de sua problematização ou da substanciação da questão com a qual o mesmo é confrontado.

Em linhas gerais, processa-se um trânsito epistêmico e de escopo de pesquisa que começa com o *Programa Mais Educação*, de forma mais isolada, sendo tomado como uma política do município de Nova Iguaçu. Em um momento posterior, ocorre uma profunda mudança de abordagem e o programa em questão passa a ser tomado pelo prisma mais amplo da dialética e ontologia de Karl Marx, sendo estruturado como objeto a partir da categoria *políticas públicas* (desde de seu campo, autores, produções e conceitos) com o objetivo de se produzir uma teoria das políticas públicas de educação.

O trânsito supracitado culmina com uma espécie experiência lúcida da condição humana e seus muitos limites, o que produz a constatação de que a ambição de elaboração da citada teoria do parágrafo anterior estava para além das capacidades objetivas do presente autor no momento em que este estudo foi realizado.

Essa constatação provocou uma operação de ajuste no sentido de ir do objetivo ideado e desejado ao objetivo possível e realizado, a saber: a realização de um estudo dialeticamente descritivo e analítico sobre o *Programa Mais Educação*, tratado e considerado a partir da categoria *política pública*, que seja capaz de produzir indícios, problematizações e questões dos quais se possa futuramente derivar uma teoria das políticas públicas de educação.

Em grande medida, todo esse trânsito epistêmico descrito anteriormente se deu em virtude do deslocamento de minha condição de profissional que trabalhou com a implementação e gestão do *Programa Mais Educação* em uma dada realidade concreta em direção à docência no plano da Educação Superior, em dois cursos de Pedagogia, ministrando as disciplinas de Gestão Educacional e Políticas Públicas de Educação.

O referido deslocamento possibilitou uma experiência e exame mais aprofundado da literatura sobre políticas educacionais e a rarefeita¹ literatura sobre políticas públicas de educação, ambas com uma quantidade significativa de estudos excessivamente limitados e particularistas, isto é, tendentes à demasiada concentração em fragmentos ou singularidades do fenômeno estudado. Isto, por sua vez, contribui para produção de perspectivas abstratas e metafísicas.

Das linhas gerais divisadas do quadro da literatura derivou a hipótese de que um estudo sobre uma política educacional onde se cruzassem o referencial teórico da ontologia e dialética produzidos por Marx, coadunado com as teorias e conceitos mais centrais do campo das políticas públicas, pudesse ser fecundo no sentido de apontar caminhos e sentidos para a produção de uma teoria das políticas públicas de educação. Desse modo, o presente trabalho justifica-se enquanto esforço de diálogo e contribuição com o campo da Educação e da Pedagogia.

A tese, como um todo, estrutura-se tendo em vista a materialização do cruzamento do referencial teórico de Marx com conceitos e autores do campo das políticas públicas do seguinte modo: (i) – o primeiro capítulo, a partir de pesquisa bibliográfica e reflexão, produz um arcabouço teórico de sustentação do objeto de estudo como construção categorial materialista, histórica e concreta, esforçando-se ao máximo para afastar-se de perspectivas abstratas e metafísicas; (ii) – o segundo capítulo, por meio do que denomina-se estado da arte crítico – um misto das pesquisas bibliográficas clássicas com a perspectiva dialética e ontológica de Marx, apresenta conteúdos e considerações sobre a literatura referente ao objeto de estudo; (iii) – o terceiro capítulo apresenta o objeto de estudo como ação de governo, no seio do Estado, pelo prisma de seus documentos oficiais de cunho mais técnico e programático; (iv) – o quarto capítulo se propõe a reconstruir, representar e tecer considerações sobre o objeto de estudo pelo prisma de seus atores idealizadores e formuladores.

Por fim, o trabalho é concluído com a abertura de um conjunto de provocações e problematizações indicativas sobre a possibilidade de se produzir uma teoria das políticas públicas de educação.

¹ De modo algum, com o uso do termo “rarefeito”, pretende-se ignorar e subestimar toda a produção que se vem realizando sobre políticas educacionais e políticas públicas de educação no campo da educação. Pretende-se sim, por outro lado, sublinhar a necessidade de aprofundamento e de criação de instrumentais teóricos mais calibrados, uma vez que tanto a constituição de subcampo das políticas públicas, bem como esse conceito mesmo são recentes.

1 DA PALAVRA OBJETO AOS FUNDAMENTOS DA PALAVREAÇÃO DO REAL EM FORMA DE OBJETO DE ESTUDO

1.1 Palavras iniciais:

O presente capítulo tem por objetivo expor o processo de construção da fundamentação teórica que permitirá a reconstrução do objeto de estudo no âmbito teórico pensado ao longo da presente tese. Esse percurso, por seu turno, estruturase de modo peculiar, tomando a palavra objeto e sua densidade etimológica como pedra angular de seu caminhar. Daí o neologismo *palavreação*, que talvez não o seja de fato, posto que o português registra a existência do verbo *palavrar* e termos como *palavreado* e *palavrório*.

Com a devida licença acadêmica, lanço mão do que eu denominaria de um *neologismo parafraseador*², isto é, a criação de uma palavra nova com o objetivo evocar e aplicar conceitos e seu autor em uma dada proposição teórica no âmbito do presente texto. Refiro-me à Paulo Freire em seu livro, *A importância do ato de ler*, quando enuncia a compreensão crítica do ato de ler segundo a qual esse

(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1995, p. 11).

Desse modo, realizando o dito *neologismo parafraseador*, nesse início de *palavreamento* do meu objeto de estudo, realizo a defesa de que essa ação (a ação de *palavrear*) poderia constar em um texto intitulado “A importância do ato de escrever”, no qual se destacaria a importância da compreensão crítica do ato de escrita, posto que a escrita da palavra se alonga e amplia em escrita do mundo, do que resulta que a escrita da palavra pressupõe a escrita do mundo e a consideração das diversas mediações entre um e outro.

Ao produzir os alicerces do *palavrear*, o objeto implica em compreender o trânsito do objeto à palavra objeto, ou seja, entender como se dá o movimento do objeto enquanto coisa do mundo em direção ao objeto palavreado, junto com toda constelação de sentidos e significados, consequência de sua tradução como um

² Em muito o termo paráfrase no âmbito do presente texto supera seu sentido e significado como figura de linguagem tal como ocorre em algumas em algumas gramáticas. No capítulo em questão seguimos as reflexões propostas por Orlandi (1998) e Fuchs (1985) onde a paráfrase revela-se um misto permanência e criação, o que nos oportunizou uma espécie reafirmação inaugural.

conjunto de palavras no interior de um sistema teórico específico. Outra consequência desse processo consiste no fato de que a construção da fundamentação da produção do objeto de estudo fornece, também, as linhas gerais da teoria do seu conhecimento.

A compreensão crítica da fundamentação da escrita do objeto de estudo propicia a derivação de um conjunto de ilações que influirão diretamente no modo como o já mencionado objeto será exposto e trabalhado no seio da tese em seu conjunto. As referidas ilações podem ser condensadas no enunciado a seguir: o objeto de estudo é um *construto categorial* e, por isso, uma *representação*.

Para a consecução de seu objetivo o presente capítulo será dividido nas seguintes subseções: 1.1 – Palavras iniciais; 1.2 – A palavra objeto; 1.3 – Primeiros fundamentos do ato de *palavrear* o real em forma de objeto; 1.4 – Kant e Hegel e a necessidade de superação da metafísica e da especulação no processo de construção do objeto de estudo; 1.5 – Marx e sua contribuição fundamental para a construção do objeto de estudo e, por fim, 1.6 – As linhas iniciais do objeto de estudo como síntese de pensamento.

1.2 A palavra objeto:

O *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009, p.1421), em sua versão impressa mais completa, apresenta o vocábulo *objeto* a partir de um extenso conjunto de acepções, que vão desde seus usos mais triviais e cotidianos, passando pela filosofia e a ciência, pela gramática e a dramaturgia (com os estudos de cena atinentes ao cinema, ao teatro e a televisão) e, alcançando, inclusive, o jargão da informática, a partir da prática de programação com linguagens orientadas a objetos gráficos. Apesar da vastidão semântica, sobressai o conteúdo nuclear do dito verbete como "tudo que é apreensível pelo conhecimento, que não é o sujeito do conhecimento", o que não é muito diferente de outros dicionários³.

Quando evocada a densidade etimológica do vocábulo *objeto*, este, de acordo com Cunha (2010), aponta para o étimo *objectum*, oriundo do Latim escolástico, que significa "coisa, matéria, objetivo". Bueno (1968), parece ampliar o horizonte

³ O grupo desses outros dicionários é composto pelo *Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* e pelo *Novíssimo Aulete – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* que, junto com o *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* caracterizam-se por ser dicionários de uso mais comum e cotidiano. Os ditos dicionários constam na bibliografia.

semântico de Cunha ao exprimir o significado do termo como "tudo aquilo que serve de exame, observação dos sentidos externos, da inteligência, a finalidade que se tenta alcançar ou obter". Machado, (1990) por sua vez, distingue o vocábulo em questão a partir de sua ocorrência com grafia igual em versões não necessariamente sincrônicas do Latim: o clássico e o escolástico. Na primeira, prepondera o significado de "ato de pôr à frente, de opor; obstáculo, barreira; objeto que se oferece aos olhares, espetáculo", ao passo que, na segunda, "coisa que afeta os sentidos". Silva (2007) enriquece um pouco mais a presente incursão apresentando duas declinações: *ob-ieeto*⁴ e *ob-ieetus*. A primeira sinaliza o significado de "pôr diante, lançar", enquanto que, a segunda, "interposição, situação, frente a frente, oposição, barreira, objeto (diante dos olhos)".

Todavia, ao que me parece, Cunha (ibidem) oferece-nos a pedra de toque para o entendimento ou desvelamento do vocábulo em questão, quando o decompõe na preposição latina *ob*, significando "à frente de" e no radical latino *jacere*, "atirar, jogar" de onde se deriva o significado atirar diante.

A abordagem inicial, a partir do primeiro dicionário consultado, forneceu-me um panorama bem amplo sobre o atual uso da palavra objeto, de onde se pode derivar o juízo de que a mesma é razoavelmente popular, dado ao fato de ocorrer em diversos contextos discursivos. Por sua vez, o recurso à história da palavra, em larga medida etimológico, mas com feições filológicas⁵, revela detalhes de suma importância para o entendimento da porção de significado que interessa, destacando-se três: sob o signo em consideração, a urdidura de um significado que se nucleariza em torno da ideia de que um dado elemento da realidade destaca-se ou é destacado tendo em vista a realização de apreciações racionais ou sensoriais; o dito elemento configura-se como uma espécie de perturbação ou anomalia, um relevo no real que tange de imediato o humano que nele se encontra e o experimenta, seja por meio dos sentidos ou da razão, a presente asserção ganha consistência a partir da supracitada decomposição realizada por Cunha (2010), onde se pode recolher o significado literal "o que se lança ou joga à frente do ser humano,

⁴ Este étimo em exame possui um acento gráfico na forma de um traço localizado na parte superior da segunda vogal o. Não foi possível reproduzir o dito acento na presente fonte.

⁵ Nesse contexto, a expressão história da palavra conjugada com os termos etimologia e filologia sinalizam uma perspectiva de abordagem da palavra em que essa é evocada enfocando mais seus aspectos derivacionais, o que produz uma atenuação da descrição do aspecto contextual.

imediatamente à sua frente"; por fim, como outro detalhe de derivação preponderantemente no seio do latim escolástico⁶.

Em uma dada acepção, predominantemente fenomênica, uma língua pode ser considerada como um conjunto estrutural de signos com seus significantes e significados (SAUSSURE, 1995), cuja existência e manifestação se dá sob os auspícios da faculdade de linguagem (CHOMSKY, 2005, 2009) e que possui a função, ou o objetivo de comunicar. Pelo prisma do materialismo dialético⁷, entretanto, pode se entender a linguagem e a língua como produções históricas e culturais, intimamente ligadas ao modo como o ser humano se organiza para produzir a sua existência, em perspectiva material ou imaterial.

Por esse viés, o Latim não se configura somente como uma língua, no sentido estreito de instrumento simbólico de comunicação, mas como um complexo de concepções de mundo, homem e sociedade. É no interior desse emaranhado, oriundo de uma nação majoritariamente militarizada e imperialista, que se espraia por grande parte do mundo antigo até então conhecido, apropriando-se do pensamento e cultura gregos, assim viabilizado o florescimento de inúmeras escolas de pensamento com feições helênicas posteriores a Platão e Aristóteles; é desse (e nesse) complexo que deriva o Latim clássico e, em especial, o Latim Escolástico, matrizes originadoras do étimo do vocábulo *objeto*.

Deste modo, o étimo ora em exame, ao evocar a ideia de um algo que se lança à frente, imediatamente à frente, ao que tudo indica, parece manifestar grande relação de identidade com o que a filosofia pré-socrática e, em especial, a antiga, convencionou chamar *coisa*, vocábulo genérico que designa "qualquer [...] termo, real ou irreal, mental ou físico, [...] de que, de um modo qualquer, se possa tratar" (ABBAGNANO, 2007, p. 175).

⁶ É interessante frisar que, em relação ao étimo em exame, todos os dicionários fazem referência ao Latim. Dentre os que especificam a versão do Latim, todos mencionam o escolástico, com exceção de apenas um, que menciona o clássico.

⁷ No presente estudo, esse prisma teórico se configura a partir das seguintes obras: *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin (2006); *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente*, as duas de Vygotsky (2008, 1991); *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, obra conjunta de Vygotsky, Luria e Leontiev (2010). Por fim, contamos ainda com dois bons comentadores de Vygotsky, a saber: Koll (2010) e Ivic (2010).

1.3 Primeiros fundamentos do ato de palavrear o real em forma de objeto:

No *Teeteto* de Platão (2013), diálogo que se debruça sobre a questão do saber e suas possibilidades, o termo *coisa* ocorre diversas vezes indicando os elementos que constituem o ser e manifestam sua essência, cujo conteúdo pode ser captado por meio da ausculta do *Logos*⁸. A coisa, antes de tudo, é o estopim ou o alavancar da experiência originária da filosofia, o que Platão, em um diálogo de *Teeteto* com Sócrates, denomina perplexidade: "esse sentimento de perplexidade revela que és um filósofo, já que para a filosofia só existe um começo: a perplexidade" (idem, p.63). *Perplexidade*, termo que, ainda na mesma página da citação imediatamente anterior, por meio do resgate de sua densidade etimológica, é posto ao lado dos seguintes pares: *maravilhamento*, *assombro* e *admiração*. Tal posição se justifica no fato de somente o ser humano ser capaz de perplexidade, de admirar o ser e o cindir, este fazendo eclodir existência; por isso, é medida e fundamento da existência e, do todo, destaca coisas, as sente e as percebe, indaga acerca de suas aparências e essências, distingue sua falsidade e verdade, além de projetar imagens e ideias em seu entendimento por meio da razão.

O mesmo sentido genérico de coisa em Platão também ocorre em Aristóteles, com algumas notas de distinção, no âmbito de outro arranjo teórico e conceitual. Como componentes do referido arranjo, pode-se citar os seguintes conceitos: ser, substância, conhecimento e verdade (ARISTÓTELES, 2014a).

Para Aristóteles (2014a) o conhecimento por excelência, ou que possui precedência ante a qualquer outro, é aquele que versa sobre o ser, dado ao seu caráter universalista, o que se contrapõe à estreiteza das ciências particulares. De modo geral, para o autor em questão a metafísica consiste na ciência que se debruça sobre o ser no intuito de desvendar suas causas e princípios primeiros. Entretanto, essa ciência pode ainda ser perspectivada como ontologia na medida em que indaga acerca do "ser enquanto ser" (2014a, p.131).

Assim, a metafísica aristotélica é tanto uma ontologia, quando considera as substâncias (tanto em sua dimensão material quanto formal) que compõem o ser e, como uma teologia, quando, especificamente, debruça-se sobre as substâncias

⁸ Em linhas gerais, de acordo com a dita Filosofia Antiga, a ideia de logos tem a ver com a evocação e manuseio conceitual da lógica e racionalidade implícita e explícita no ser, tanto em sua essência como em suas manifestações.

suprassensíveis. No âmbito desse arranjo, a verdade consiste no enunciado que é capaz de evocar e evidenciar as causas e princípios primeiros do ser (ARISTÓTELES, 2014a).

De acordo com o prisma aristotélico e continuando a tendência à genericidade, a coisa atravessa todos os outros conceitos supracitados e, ao que me parece, seu significado mais essencial funda-se com a experiência originária da própria filosofia, tal como o trecho a seguir sinaliza:

(...) os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração [...] quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe; e é por isso que também aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído por um conjunto de coisas admiráveis (ARISTÓTELES, 2014a, p. 11).

Por esse viés, o *ad-mirar* evoca a condição básica do ser humano que está - sabe-se estando - no ser e, com isso, admira-se, mira o que a si se antepõe mais proximamente e desse encontro derivam duas afetações: assombro e espanto diante do mirado e a consciência (ainda que difusa) da lacuna do que falta.

Desse modo a coisa ou, as coisas, nada mais são do que os elementos que compõem a experiência primeira e imediata do e com o ser, a partir de suas matérias e formas, cuja verdade (a verdade do ser na coisa) consiste na supressão do hiato entre o fenômeno e a essência e no desvelamento dessa na substância que a coisa é.

Uma das primeiras ocorrências da palavra *objeto* como derivação do conceito de coisa, no âmbito do pensamento ocidental, dá-se no momento histórico de declínio do medievo⁹ (HUIZINGA, 1978) e ponto alto da filosofia escolástica¹⁰ cuja grande expressão manifesta-se na grande síntese realizada por Tomás de Aquino (REALE e ANTISERI, 2011), das quais destaco: *O ente e a essência* (AQUINO, 2008) e *Comentários à metafísica de Aristóteles* (AQUINO, 2016). Síntese essa que supera os elementos místicos e religiosos característicos da patrística¹¹ e, de seu grande representante, Agostinho de Hipona, em direção a uma perspectiva da fé e do mundo mais imanente, ancorados em Aristóteles. É possível perceber no referido

⁹ Em linhas gerais o que se convencionou chamar de Baixa Idade Média ou declínio do medievo caracteriza-se pela erosão das formas e conteúdos mais tradicionais.

¹⁰ O dito ponto alto consiste na consolidação da hegemonia da base aristotélica na sustentação da teologia ante à descentralização de movimentos platonistas agostinianos, como, por exemplo, aqueles oriundos da patrística.

¹¹ Segundo a teologia católica, em linhas gerais, a patrística consiste em um modo de realização da teologia que se caracteriza por sua inspiração em Platão e na mística, opondo-se à teologia escolástica, de inspiração aristotélica, o que lhe confere uma feição mais racional.

trânsito a crise da organização feudal e a necessidade de se buscar outros fundamentos de verdade que sejam capazes de conferir sentido e significação a um mundo marcado pelo reaparecimento e fortalecimento das cidades, aumento e disseminação da atividade comercial e todas as suas implicações em termos de valores e comportamentos. Com relação à palavra propriamente dita,

(...) é claramente definida por Tomás de Aquino, que diz: "objeto de uma potência ou de um hábito é propriamente aquilo sob cuja razão (ratio) se inclui tudo o que se refere à potência ou ao hábito em questão. Por exemplo, o homem e pedra referem-se à visão por terem cor; portanto, o que tem cor é o objeto próprio da visão" (S.Th., I, q. 1, a. 7). Essa noção de objeto foi substancialmente retomada por Duns Scot, que definiu o objeto de um saber como matéria (subjectum) do saber, que é aprendida ou conhecida. Segundo Scot, uma matéria cognoscível torna-se objeto conhecido através de um hábito intelectual relativo a esse objeto (Op. Ox., Prol., q. 3, a. 2, n.º 4). Jungius só fazia expressar com mais simplicidade a mesma noção ao afirmar: "Chama-se de objeto aquilo em torno do que versam as faculdades, seus hábitos e seus atos" (Logica, 1638, 1, 9, 37). Wolf por sua vez dizia: "Objeto é o ente que termina a ação do agente ou no qual terminam as ações do agente: de modo que é quase um limite da ação" (Ont., § 949) (ABBAGNANO, 2007, p. 844)

Como se pode observar, o verbete do dicionário de Abbagnano (2007) nos apresenta uma definição de objeto a partir de Aquino que, ao que tudo indica, já contém os elementos de seu conceito moderno, cunhado por Descartes. Disposto em ordem cronológica, os autores citados no aludido verbete, sendo os três últimos já contemporâneos de Descartes, expressam, em síntese, a ideia de existência de entes enquanto derivações deslocadas de si mesmo (o ser que experimenta) e do ser de forma geral, entidades essas passíveis de percepção, interação sensorial e incidência de ação intelectual.

Apesar de ser considerado como o precursor do pensamento Moderno, precisamos admitir que Descartes pisa o solo da Europa feudal e escolástica, caracterizando-se mais como um autor de fronteira que tanto conserva alguns elementos medievais como avança em direção ao novo. Essa combinação de contraditórios fica evidente quando nos deparamos com a inserção do referido autor no movimento efervescente da ciência de base observacional, na senda aberta por Galileu, o que justifica os traços mais fortes de sua física, geometria e cosmologia mecânica, matemática e imagem de mundo maquinal; atributos esses aliados à necessidade de prova de existência de Deus e uso dessa prova como fundamento de sua metafísica.

Em que pese Deus como base ontológica de sua metafísica, o avanço consiste na forma e no conteúdo de que lança mão para chegar a esse resultado. Em vez da certeza da fé obtida por meio da heurística e hermenêutica da revelação sedimentada em doutrina e tradição religiosa, o exame racional de toda e qualquer ideia, por meio de um constante duvidar que o conduz à certeza inequívoca da existência daquele que duvida.

Antes de qualquer coisa, o “*Cogito, ergo sum*” de Descartes aponta para uma visão de mundo que transcende a mera ontologia, vertendo-se em uma teoria do conhecimento a partir de um método e fundamento de verdade assentados no operar racional da alma¹² humana, o que permite a eclosão do sujeito moderno em contraposição à realidade material, isto é, sua clássica distinção entre *res cogitans* e *res extensa*. Talvez seja essa sua grande contribuição para o curso do pensamento ocidental: uma tentativa de articulação das perspectivas aristotélica e platônica em um sistema teórico erigido a partir de uma noção de sujeito racional, pensante e consciente.

Em todo caso, o termo objeto como algo do âmbito da *res cogitans*, em Descartes, se coaduna com a realidade material em geral, com tudo que possui existência concreta e tangível e, como tal, possui extensão podendo ser mensurado e quantificado em termos matemáticos, especificamente geométricos. Não à toa, em seu clássico *Discurso do Método* (1979), o autor em questão ao caracterizar a realidade corporal recorre às categorias da geometria como se pode depreender do seguinte trecho:

(...) um corpo contínuo ou um espaço indefinidamente extenso em comprimento, largura e altura ou profundidade, divisível em muitas partes, que podiam ter diversas figuras e grandezas e ser movidas ou transportadas (p. 56).

Essa ideia parece se solidificar nos seus *Princípios da Filosofia* (DESCARTES)¹³ quando, logo em seu início, distinguindo alma e corpo, destaca aquela a partir da negação das propriedades deste, propriedades essas que podem ser observadas no seguinte trecho: “necessidade de extensão, de figura, de estar em qualquer lugar” (p.56).

¹² Para Descartes o conceito de alma constitui-se como uma espécie de sede do pensamento, das ideias e da razão.

¹³ A obra em questão, em seu corpo, não apresenta data de publicação.

A releitura do dualismo ocidental corpo/alma reintroduzido por Descartes a partir do substrato do sujeito moderno consciente e racional, serve de pano de fundo para os discursos de sustentação epistêmica do modo de fazer ciência inaugurado a partir de Galileu, Kepler e Newton (ROSSI, 1992) no bojo daquilo que se convencionou chamar de Renascimento (MARCONDES, 2001).

Em linhas gerais, os ditos discursos epistêmicos¹⁴ operam como explicações do fenômeno do conhecimento no que diz respeito às suas possibilidades, origens, essência, tipos e critérios de verdade que se articulam como um quadro teórico composto por Zilles (2005), Oliva (2011), Souza (1978), Japiassu (1975, 2007), Santos (2003, 1989), Bourdieu (2004, 2004a, 2004b) e Bombassaro (1992). No âmbito da Modernidade é possível divisar dois grandes grupos nos quais se organizam os ditos quadros teóricos, cada qual centrando em um dos polos do dualismo cartesiano.

De um lado, o empirismo, no qual se notabilizam autores britânicos, tal como Francis Bacon, John Locke, George Berkeley, David Hume, cujos traços teóricos mais marcantes caracterizam-se por algum ancoramento em Aristóteles e sua tônica na empiria como forma de acesso ao conhecimento, o que os leva à negação de toda e qualquer metafísica escolástica e, por conseguinte, negação do recurso à especulação. Agudizam a afirmação do mundo como máquina cujas leis serão acessíveis por meio da observação e consideração dos dados e caracteres oriundos dos sentidos. Esses autores defendem ainda, a necessidade de um saber útil, capaz de colocar os homens em posição de dominação em relação à natureza. Desse grupo, destaca-se Locke, em virtude da clareza e alcance de suas colocações, em seu *Ensaio acerca do entendimento humano*, afirma que:

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência (LOCKE, 1999, p. 57).

¹⁴ Por “discursos de sustentação epistêmica” ou “os discursos epistêmicos” entende-se as teorias destinadas a explicar o fenômeno do conhecimento. Em geral aparecem no âmbito do pensamento ocidental com distintos nomes: epistemologia, teoria do conhecimento, filosofia da ciência, gnosiologia etc. No presente capítulo optou-se por não usar nenhuma dessas denominações e termos genéricos tendo em vista se esquivar dos debates teóricos que a adoção de qualquer uma das denominações já citadas poderia suscitar.

Locke parece não deixar muito espaço para dúvidas afirmando que ao nascer o ser humano é um papel em branco cujas inscrições são feitas pela experiência e, no máximo, pela reflexão, enquanto mover do pesar a partir do pensar, do qual derivam ideias cujos substratos mais essenciais são oriundos da experiência. O autor em questão, ainda, fornece uma concepção de objeto, isto é, objeto do entendimento humano que, em sua perspectiva, consiste em um emaranho de propriedades físicas com existência material e externa ao entendedor, isto é, realidade objetiva. Em suas palavras:

O objeto da sensação é uma fonte das ideias. Primeiro, nossos sentidos, familiarizados com os objetos sensíveis particulares, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionaram. Recebemos, assim, as ideias de amarelo, branco, quente, frio, mole, duro, amargo, doce e todas as ideias que denominamos de qualidades sensíveis. Quando digo que os sentidos levam para a mente, entendo com isso que eles retiram dos objetos externos para a mente o que lhes produziu estas percepções. A esta grande fonte da maioria de nossas ideias, bastante dependente de nossos sentidos, dos quais se encaminham para o entendimento, denomino sensação. [...] Os objetos externos suprem a mente com as ideias das qualidades sensíveis, que são todas as diferentes percepções produzidas em nós, e a mente supre o entendimento com ideias através de suas próprias operações. (idem, p.57 e 58)

1.4 Kant e Hegel e a necessidade de superação da metafísica e da especulação no processo de construção do objeto de estudo

Diametralmente oposto aos empiristas britânicos, figura o grupo dos ditos idealistas alemães (DUDLEY, 2013) dos quais se pode citar como grandes expoentes Kant (1727 – 1804), Hegel (1770 – 1831), Fichte (1762 – 1814) e Schelling (1775 – 1854). A tônica do pensamento desse grupo segue majoritariamente a senda aberta por Platão e converge em um idealismo fulcrado no conceito de razão tal como cunhado por Descartes, do que resulta uma constelação de formulações sobre a razão, o conhecimento, o sujeito, a consciência, liberdade, valores, o universal e o absoluto. Tendo em vista a extensão das obras consultadas, o presente trabalho, por sua vez, concentrar-se-á naqueles que consideramos mais importantes¹⁵: Kant e Hegel.

¹⁵ Em uma de suas reuniões de orientação, o professor Zacarias Gama relatou uma experiência sua como aluno do curso de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação da PUC-RJ. A dita experiência se passou em uma aula de Filosofia da Educação ministrada pelo professor Leandro Konder. Nessa aula, o professor em questão defende a tese de que a filosofia moderna possui muitas ilhas e três continentes, são eles: Kant, Hegel e Marx. Em seu livro *Hegel: a razão quase*

Em geral os comentadores de Kant não costumam tratar o trajeto intelectual desse autor fracionando-o em fases ou etapas, ainda que isso seja muito comum com outros autores, como Marx, em quem, diga se de passagem, a prática é comum e problemática, como se pode observar em Raymond Aron (2005, p. 24-26). Entretanto, a partir de Pascal (2009) e Dalbosco (2011) é possível divisar momentos distintos e articulados da trajetória intelectual e profissional de Kant.

O primeiro momento se dá com a condição de professor particular, ou preceptor, e sua atenção se fixa mais nas ciências da natureza, tal como se pode perceber em suas produções do período. O segundo momento principia com a docência na educação superior e tem como clímax a publicação das suas obras mais famosas: *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica do poder de julgamento* (1790).

Não obstante, entre um e outro momento, a postura crítica do autor em relação à metafísica e o modo de condução da razão pura figuram como divisor de águas, de modo que não há ruptura com a metafísica como um todo, mas a tentativa de superação de seu momento dogmático e cético por meio da proposição de um projeto de crítica dessa ciência e de suas perspectivas parciais, tal como se pode inferir do trecho a seguir:

(...) apenas por meio da crítica, portanto, podem ser cortadas as raízes do materialismo, do fatalismo, do ateísmo, da descrença livre-pensante, da visionariedade e da superstição, que podem ser universalmente prejudiciais, mas também, afinal, do idealismo e do ceticismo, que são mais perigosos para as escolas e dificilmente podem chegar ao público (KANT, 2012, p. 39).

Sobre a crítica, pode-se ainda afirmar que ela consiste em um estudo minucioso e detalhado de um dado objeto, o qual é submetido a uma grande quantidade de interpelações especulativas para que por meio de procedimentos dedutivos possa-se depurar o conceito do objeto em questão transitando dos seus atributos e propriedades mais fenomênicos em direção aos seus conteúdos mais essenciais.

enlouquecida, Konder (1991), logo no segundo parágrafo de sua explicação preliminar afirma nunca ter se esquecido “de uma conversa na qual o professor Hariolf Oberer dizia que, na geografia da filosofia moderna, existiam muitas ilhas de variados tamanhos, mas só existiam dois continentes: Kant e Hegel”. Sendo marxista do jeito que foi, fica evidente sua ampliação em direção a um terceiro continente. Desse modo, o presente trabalho corrobora a geografia da filosofia moderna segundo Konder.

A crítica é a ação ontológica e epistemológica que Kant realiza sobre a razão pura no âmbito da ciência metafísica objetivando uma sintetização dessa, trilhando o viés que o autor denominou filosofia ou idealismo transcendental que, segundo suas palavras, consiste em:

(...) todo conhecimento que se ocupe não tanto com os objetos, mas com o nosso modo de conhecer os objetos, na medida em que esses devem ser possíveis a priori. Um sistema de tais conceitos denominaria filosofia transcendental. [...] A filosofia transcendental é a ideia de uma ciência pura a qual a crítica da razão pura de traçar um plano arquitetonicamente, isto é, a partir de princípios, com total garantia de completude e segurança em todas as peças que constituem esse edifício (KANT, 2012, p. 60 e 61).

Reiterando, não houve qualquer ruptura com o veio aberto por Descartes, menos ainda com sua ideia e modo de condução da razão. Seguindo essa vereda, a crítica de Kant é tanto processo como produto que visa o desvelamento das condições de possibilidade de toda e qualquer possibilidade do conhecer e desvelar a essência do conhecimento verdadeiro, tomando como referência ontológica saberes e conceitos puros, isto é, aqueles cujo ser ou derivação se dão independentes da experiência, saberes e conceitos (esses também denominados juízos sintéticos ou a priori).

Desse modo, o livro *A crítica da razão pura*, enquanto ápice de um projeto de pesquisa que aglutina transcendentalismo com a perspectiva crítica sobre a razão pura cartesiana, aponta na direção da sublimação das perspectivas parciais e seus limites no enalço de uma ciência metafísica que seja universal e necessária, capaz de lidar com o universal e necessário, a saber: a possibilidade dos juízos sintéticos a priori.

O próprio autor em questão dispara: “o verdadeiro problema da razão pura está, pois, contido na questão: como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*?” (KANT, 2012, p.56). A causa dessa centralidade dos juízos sintéticos *a priori* na filosofia Kantiana antecede e transborda o ontológico e o epistemológico, ficando raízes no projeto político do Iluminismo cujo principal fio condutor é a ideia de emancipação humana por meio do uso razão e do conhecimento.

A conversão de quantidade significativa de esforço intelectual sobre o que Kant entendeu ser o sublime, no bojo do projeto supracitado, a saber: os conhecimentos independentes da experiência e a faculdade de razão como derivação da mente humana a se manifestar por meio do pensamento, eis o seu objeto de estudo por excelência: a razão pura e o seu operar.

Seguindo esse viés, o estudo da razão pura configura-se como uma espécie de objeto prototípico, uma espécie de modelo para a construção de objetos de estudo e conhecimento. Por isso a posterior *Crítica à razão prática* e a *Crítica do poder de julgamento*, que poderia ainda ser denominada de *Crítica da Razão Estética* e, assim por diante, Kant poderia ter realizado a crítica da razão dos mais variados objetos, posto que a crítica da razão era o seu objeto precípua.

Dois anos após publicar sua *Crítica da razão pura*, Kant escreve um pequeno texto onde responde o que é o iluminismo.

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2013, p. 63).

Como se pode inferir da citação a cima, o Iluminismo objetiva uma nova condição humana, emancipada do medo e de toda superstição por meio do uso da razão e de seu entendimento, de acordo com os princípios daquela. É por isso que Kant não só pergunta o que é possível conhecer, mas o que se deve fazer e o que se deve esperar. Do que resulta, também, um conjunto de escritos¹⁶ sobre costumes, moral, direito e política.

Assim como Kant, Hegel tem como base e ponto de partida a metafísica cartesiana, pois é um apologista das luzes e, por conseguinte, centraliza a razão em suas reflexões. Entretanto, não se trata de uma simples continuidade. Os autores em questão possuem suas especificidades e constroem sistemas filosóficos distintos. Hegel, à medida que envelhece, torna-se mais crítico em relação ao Iluminismo e, já desde tenra idade, critica o formalismo¹⁷ ou esquematismo kantiano,

¹⁶ Sobre esses temas, de acordo com Pascal (2009) e Dalbosco (2011), podemos citar o texto *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*, escrito em 1784 e, suas últimas publicações, tal como *A Paz Perpétua* (1795), *Doutrina do Direito* (1796), *A Metafísica da Moral* (1797), *Princípios metafísicos da doutrina do direito* (1797) e *Antropologia do ponto de vista pragmático* (1798).

¹⁷ Toda a fenomenologia de Hegel é atravessada por uma crítica visceral ao formalismo em geral e, em especial, ao de Kant. Segundo Hegel, o formalismo é simplista (por isso, mais de uma vez é evocado como sendo monótono, de uma cor só) e superficial, tende a fossilizar o movimento da filosofia e do pensamento a medida em que se traduz em formulas e esquematismos. Segundo as palavras do autor em tela (HEGEL, 1992): “O formalismo, que a filosofia dos novos tempos denuncia e despreza (mas que nela renasce), não desaparecerá da ciência, embora sua insuficiência seja bem conhecida e sentida, até que o conhecer da efetividade absoluta se torne perfeitamente claro quanto à sua natureza.” (p. 29), ao passo que, “o conceito da ciência surgiu depois que se elevou à sua significação absoluta aquela forma triádica que em Kant era ainda carente-de-conceito, morta, e descoberta por instinto. Assim, a verdadeira forma foi igualmente

bem como seu dualismo, em especial no que diz respeito à dualidade sujeito e objeto, de acordo com Novelli (2008) e Arantes¹⁸(1980).

Aos dois autores imediatamente supracitados, somam-se ainda como grandes apresentações a Hegel: o texto intitulado *A significação da fenomenologia do espírito*, escrito por Henrique Claudio de Lima Vaz no âmbito da *Fenomenologia do Espírito* (1992) publicada pela editora Vozes; o texto intitulado *Hegel: vida e obra*, escrito como introdução aos primeiros capítulos da *Fenomenologia do Espírito* publicada pela editora Abril Cultural no bojo da coleção Pensadores (1980). Destaca-se ainda o livro *Idealismo Alemão* escrito por Will Dudley (2013) e o volume *Hegel* da coleção Filosofia passo-a-passo escrito por Denis Rosenfield (2005) e o *Compreender Hegel* de Francisco Pereira Nóbrega (2011).

Todos esses autores e obras compõem um quadro onde a centralização da razão atinge um nível extremo, a ponto de ser tratada como um sujeito e não só, a razão, como a ideia, o conceito, a verdade, o universal, o saber e o ser. Todos esses elementos teóricos, no sistema filosófico elaborado por Hegel, são configurados como uma rede, cujo centro é o conceito de espírito absoluto, o que em muito contrasta com o formalismo kantiano, que estruturou-se a partir do destacamento de diversas dualidades categoriais dispostas em um pensamento de estrutura mais retilínea e rígida.

Em contraste com o fato de o autor se inserir no âmbito da metafísica, operando procedimentos especulativos, o mesmo não reproduz por completo a clássica concepção de ser de Parmênides e Platão, isto é, não se trata de evocar uma substância distante e imóvel, mas um sujeito, tal como bem expressa no trecho a seguir:

Segundo o meu modo de ver, a exposição do próprio sistema [sistema filosófico ou ciência] deve justificar, tudo depende de apreender e exprimir o verdadeiro não como substância, mas, exatamente na mesma medida, como sujeito (HEGEL, 1980p.12).

O autor prossegue sua explanação esmiuçando o ser, cuja vida se expressa como uma espécie de substância subjetivada, nos seguintes termos:

estabelecida no seu verdadeiro conteúdo. Não se pode, de modo algum, considerar como científico o uso daquela forma [triádica], onde a vemos reduzida a um esquema sem vida, a um verdadeiro fantasma A organização científica [está aí] reduzida a uma tabela." (p. 48).

¹⁸ É o comentador que introduz o Livro de Hegel da Coleção Pensadores, conferir em Hegel (1980), a partir da página V.

A substância vivente é também o ser que na verdade é sujeito ou, o que dá no mesmo, é verdadeiramente efetivo somente na medida em que é o movimento do por-se-a-si-mesma, ou é a mediação consigo mesma do tornar-se outra. [...] O verdadeiro é unicamente essa diversidade que se reinstaura ou a reflexão em si mesmo no ser-outro. Não é uma unidade original enquanto tal, ou imediata enquanto tal. É o devir de si mesmo, o círculo que pressupõe seu fim com seu alvo, tem esse fim como princípio e é efetivo somente por meio da sua realização e do seu fim (HEGEL, 1980, p. 13).

Coadunando-se com sua condição de substância subjetivada, o ser em geral hegeliano apresenta o movimento interno circular do saber-se de si mesmo e de se colocar para si mesmo como problema, esse é o seu *por-se-a-si-mesmo* do qual deriva sua condição de autoconsciência, do que se origina as propriedades de totalidade e universalidade:

O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que atinge a completude por meio de seu desenvolvimento. [...] O começo, o princípio ou o Absoluto, tal como é enunciado primeira e imediatamente, é somente o universal (HEGEL, 1980, p.13)

A concepção de ser de Hegel, ainda que além de Parmênides e Platão, conserva, a seu modo, a proeminência da ideia e do ideal como uma espécie de princípio e começo primordial, essência atemporal que se manifesta no tempo sob a invocação do *Espírito Absoluto*. Exatamente por isso sua fenomenologia começa expondo o conceito de ideia e espírito absoluto.

Para o autor em exame,

[...] a ideia é a unidade do conceito e da realidade; o conceito é a alma, e a realidade é o envoltório corporal. O conceito realizado constitui a ideia. [...] A ideia, é, pois, o real em geral e só o real. O real começa por aparecer como possuidor de uma existência externa, como senhor de uma realidade sensível; mas o real sensível só é verídico ou verdadeiramente real quando corresponde ao conceito (1980, p. 169)

O conceito de *Espírito Absoluto*, por sua vez, é exposto como uma espécie de fio condutor que articula a arte, a religião e a filosofia, com a seguinte redação:

Isto têm de comum a arte, a religião e a filosofia: exercer-se o espírito finito sobre um objeto que é a verdade absoluta. Na religião, o homem eleva-se acima dos seus interesses particulares, acima das suas opiniões, representações, tendências pessoais, acima do saber individual, para a verdade, que dizer, para **o espírito que é em si e para si**. A filosofia tem por objeto a verdade; pensa a verdade e o seu único objeto é Deus. A filosofia é, essencialmente, teologia e serviço divino. Poderá ser designada se assim se quiser, pelo nome de teologia racional, de serviço divino do pensamento. A arte, a religião e a filosofia só diferem quanto à forma; o objeto é o mesmo (1980, p.161, grifo nosso)

A medida que o pensamento de Hegel vai se desenrolando, acentuam-se os traços de um sistema filosófico de caráter total, isto é, um complexo teórico que abrange o ser como um todo articulado, do que decorre a percepção subjetiva desse ser, contrapondo-se ao prisma nucleado pela ideia de substância, predominante na filosofia grega clássica. Tanto o ser como um todo como seu *status* de sujeito são tomados como condição de possibilidade de verdade do sistema em seu conjunto, daí a afirmação peremptória de que “a verdade é o todo” e, diria mais, a verdade é o sujeito.

O constructo ontológico *substância vivente* é o todo subjetivado não só no sentido de um algo complexo (em sua acepção etimológica), mas, na evocação de sua condição de completude, suprassunção e transcendência. Ou seja, é todo em virtude de ser todo realização e a negação de toda e qualquer carência, sendo ainda possível, nessa mesma linha de raciocínio, vislumbrar sua condição de universalidade precípua, uma vez que o todo suprassume as partes e os particularismos.

O conceito de *ideia*, de inspiração platônica, é recuperado no âmbito da substância subjetivada que, mesmo completa em si, não corresponde a uma unidade original, imediata enquanto tal. Parece mais uma releitura do Demiurgo de Platão, releitura essa fortemente marcada pela razão e pela autoconsciência. Por isso, na arquitetura teórica do autor em questão, a ideia aparece como unidade de conceito e de realidade, onde aquele apresenta uma condição etérea de alma e o segundo de corpo, sendo a verdade da realidade determinada por sua correspondência ao conceito, isto é, à alma enquanto elemento em primeira e última instância que estabelece a ideia.

A arquitetura teórica erigida por Hegel permite o movimento no âmbito do arranjo teórico ideia-conceito-realidade, sendo sempre essa última a revelação e manifestação do “espírito que é em si e para si”, o demiurgo racional e subjetivado de Hegel, isto é, o *Espírito Absoluto*, objeto de estudo precípua da ciência em geral e particularmente da arte, da filosofia e da teologia.

O Espírito-ideia como éter que é, tem no conceito e no saber, como derivação desse, a sua revelação por excelência, movendo-se, por conseguinte e essência, na esfera do pensamento e da reflexão, operando e sendo operado por meio de procedimentos de dedução e de especulação, acaba que por encontrar na

ciência a sua condição substancial e sua máxima expressão. Exatamente por isso, Hegel afirma que:

O Espírito que se sabe assim desenvolvido como Espírito é a ciência. A ciência é a realidade efetiva do Espírito e o reino que ele constrói para si no seu próprio elemento. [...] Sendo esse elemento, essa imediateidade do Espírito, o elemento substancial em geral do Espírito, é a essencialidade transfigurada, a reflexão que é simples, a imediateidade como tal para si, o ser que é a reflexão em si mesma. (1980, p.17)

Desse modo, parece evidente, ao menos no patamar da superfície, alguma ambiguidade, ou contradições, em relação ao espírito absoluto. Esse é fim, meio e começo; é tanto o dito demiurgo racional e subjetivado (“espírito que é em si e para si”) como as suas manifestações ao longo da história; aliás, a história é tanto o resultado do desenvolvimento do Espírito no espírito humano como a trajetória de manifestação do Espírito para que o espírito humano possa supracumir seu ser em um ser em si e para si ontologicamente pleno e sublime¹⁹ (HEGEL, 2001).

A filosofia de Hegel, sua metafísica e ciência por excelência é a *fenomenologia do espírito*, isto é, o estudo das manifestações do Espírito e do entendimento e consciência do espírito humano em seu movimento de apreensão e representação daquele. Daí que

A presente Fenomenologia do Espírito apresenta esse devir da ciência em geral ou do saber. O saber, tal como é de início, ou o Espírito imediato, é o que é privado de espírito, a consciência sensível. Para tornar-se propriamente saber, ou para produzir o elemento da ciência que é o seu conceito puro, o saber deve percorrer trabalhosamente um longo caminho. Esse devir, tal como se mostrará no seu conteúdo e nas figuras que nele se apresentam, não será o que se representam, não será o que se representa primeiramente como sendo a introdução da consciência não-científica à ciência. Será outrossim algo diferente da fundamentação da ciência. Acima de tudo, será diferente do entusiasmo que começa como saber absoluto já imediatamente como que desferindo um tiro de pistola, e se considera desobrigado com respeito a outros pontos de vista, declarando nada querer saber acerca deles (HEGEL, 1980, p. 17).

A presente citação, ao lançar mão do conceito de *devir*, consolida o movimento e a contradição como elementos fundamentais ao sistema filosófico de Hegel, em especial com o recurso da *dialética*. É interessante frisar que Hegel não cria a dialética, essa existe como modo de pensamento desde de a Antiguidade

¹⁹ O livro *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história* é uma obra póstuma de Hegel e configura-se como um conjunto de aulas e palestras ministradas pelo já citado autor. A importância dessa obra justifica-se no fato de que grande parte dessas colocações se dão no final da vida do autor, o que confere a elas um peso a mais em termos de densidade teórica e conceitual. Nesse livro aparece com mais clareza a associação do *Espírito Absoluto* com a razão e a história governada por essa como manifestação daquele.

Clássica, como se pode observar nos estudos de Frigotto (2016), Konder (2008) e Mao Tse-Tung (2008)²⁰. Entretanto, em seu âmbito, ela não consiste no diálogo por meio do qual se chega à verdade, como em Platão. Menos ainda, em corruptela da lógica calcada no princípio de identidade, tal como em Aristóteles, ou na lógica da ilusão. Assim, o meio a partir do qual, em sua *dialética transcendental*, Kant distingue os traços ilusórios do fenômeno de modo a garantir pureza e correção no uso razão (KANT, 2012, p. 275-277).

O conceito hegeliano de *dialética* relaciona-se intimamente com a expressão do ser no âmbito da ciência, posto que essa consiste em seu estado mais desenvolvido, isto é, sua realidade efetiva derivada de seu próprio elemento²¹. E, uma vez que a “Fenomenologia do Espírito apresenta esse devir da ciência em geral ou do saber”, pode-se concluir que o movimento e a contradição, elementos constitutivos da dialética de Hegel, compõem a apresentação do *Espírito Absoluto*, sem que se ache nesse qualquer sinal da presença daqueles.

Como já exposto, em grande parte, o sistema filosófico elaborado por Hegel estrutura-se a partir do tripé *ideia-conceito-realidade*. O *Espírito Absoluto* é a ideia em seu sentido mais pleno, ao passo que o conceito e a realidade são fenômenos seus. O conceito é o produto por excelência da ciência, fruto do operar da razão, podendo variar desde formas e conteúdos mais brutos, em virtude de sua proximidade com a realidade, até conceitos mais distantes dessa e, por conseguinte, mais abstratos e puros. O conceito é precisamente o campo onde se manifesta o devir da ciência hegeliana, a partir de suas proposições como derivações especulativas que são. A proposição é o continente da forma e do conteúdo, da apreensão e expressão das representações do ser. Por isso, Hegel (1992)²² assim se expressa ao discorrer sobre o ser e as proposições que o evocam:

²⁰ Nos estudos sobre dialética e contradição empreendidos no âmbito da pesquisa da qual originou a presente tese utilizou-se dois livros contendo o ensaio intitulado *Sobre a contradição*, um primeiro editado pela Expressão Popular em 1999 e um outro, editado pela Zahar Editora, em 2008. O uso da segunda edição justificou-se pelo fato da mesma apresentar mais textos do autor em questão e uma valiosa apresentação escrita por Slavoj Žižek.

²¹ Referência à citação anterior onde o autor em questão assim se expressa sobre a ciência: “O Espírito que se sabe assim desenvolvido como Espírito é a ciência. A ciência é a realidade efetiva do Espírito e o reino que ele constrói para si no seu próprio elemento” (HEGEL, 1980, p.17).

²² Em grande parte do presente texto utilizou-se o trecho de a Fenomenologia do Espírito publicado pela editora Abril. Entretanto, a citação que virá foi retirada da Fenomenologia do Espírito publicada pela editora Vozes. Essa escolha se deu em virtude da tradução dessa edição. Na opinião do presente autor, essa última versão facilita a percepção da acepção do termo *suprassumir* que se deseja realçar.

A suprassunção da forma da proposição não pode ocorrer só de maneira *imediata*, nem mediante o puro conteúdo da proposição. No entanto, esse movimento oposto necessita ter expressão: não deve ser apenas aquela freagem interior, mas esse retornar do conceito a si tem de ser *apresentado*. [...] Esse movimento - que constitui o que a demonstração aliás devia realizar - é o movimento dialético da proposição mesma. (p. 57)

O movimento é “o movimento da proposição mesma”, sendo que, tanto podemos afirmar que as proposições são unidades que compõem o conceito, como podemos também afirmar que a contradição é interna a esse. À primeira vista o movimento parece ocorrer tal como fluxos que opõem, uma espécie de vai e vem ontológico a partir do qual o ser sendo, isto é, o ser em seu tempo presente, atualiza-se em outro ser, que nega o primeiro em razão de sua condição de ser outro e simultaneamente o afirma, posto que, em virtude de ter se originando daquele, conserva em seu seio os seus substratos, uma vez que não tem o nada como o seu nascedouro.

Conquanto, à medida que se avança nos estudos da dialética hegeliana emerge a centralidade do termo *suprassumir*. O referido termo é mencionado rapidamente na nota do tradutor de *A fenomenologia do espírito* publicada pela Editora Vozes, onde *suprassumir* ao lado de *pensar* aparecem como tradução do verbo substantivado *das Aufheben* (HEGEL, 1992, p. 7). Ainda nessa publicação, em seu remate, consta um glossário que apresenta tanto o termo *Aufheben* como o termo *Aufhebung*, o primeiro tendo por tradução a palavra *suprassumir* e, o segundo, a palavra *suprassunção*.

A recente publicação de *O capital*, de Karl Marx (2017), produzido pela Editora Boitempo, em sua nota de tradução, apresenta um vislumbre um pouco mais amplo e denso sobre o termo *suprassumir*, como se pode observar na citação a seguir:

A tradução do verbo *aufheben* impôs alguns cuidados, pois ele possui três sentidos principais: 1) levantar, sustentar, erguer; 2) suprimir, anular, destruir, revogar, cancelar, suspender, superar; 3) conservar, poupar, preservar. Em *O capital*, Marx emprega a palavra principalmente na segunda acepção, mas muitas vezes também – do mesmo modo que Hegel e Schiller – como uma combinação da segunda e da terceira acepções. Aqui, traduzimos *aufheben*, *aufgehoben* e *Aufhebung* por “suprimir, suprimido, supressão”, quando o termo aparece apenas na segunda acepção, e por “suprassumir, suprassumido, suprassunção” (acompanhado do original entre colchetes) quando parece evidente se tratar de um amálgama da segunda com a terceira acepção (p. 13)

Em um pequeno livro destinado a ser uma apresentação de achados de pesquisa e publicações sobre Hegel, Francisco Pereira Nobrega (2011), em seu capítulo sobre dialética, destina uma subseção para tratar o termo *aufheben*. Nobrega trata o termo em questão como um verbo que evoca simultaneamente a ação de suspender e cessar. A língua alemã possui a opção por termos em que as ações citadas anteriormente estejam separadas, no entanto, a escolha por esse termo é intencional. Desse modo, a dialética tem tanto a ver com o modo como o *Espírito Absoluto* se deixa apreender nos conceitos científicos, como com a lógica que guia o processo especulativo e a configuração das proposições que constituem os já mencionados conceitos científicos.

E mais, na perspectiva hegeliana, a dialética é intimamente associada ao que traduzimos por *suprassumir*. A partir do que reunimos e expomos sobre esse termo, pode-se rematar que a dialética consiste no movimento em que o ser se afirma sendo e se nega para ser outro superior, sendo esse outro, simultaneamente, afirmação daquele primeiro e sua negação, em virtude de sua condição de ser outro. Seguindo esse caminho, mostra-se vital a acepção de *suspender* que contém em seu bojo tanto o sentido de sustentar como o de elevar.

Tomando por base os estudos empreendidos no âmbito da presente tese, construiu-se a convicção de que a palavra portuguesa *desenvolver* também poderia ser uma boa tradução para *aufheben*. Quando recuperada a densidade etimológica da palavra *desenvolver*, encontramos o verbo *volver*²³, que segundo o dicionário etimológico de Cunha (1986), evoca a ideia de “mudar de posição ou direção”. No mesmo verbete de *volver*, pode-se encontrar a palavra *envolver* que designa especificamente “abranger, abarcar, prender, cercar”. Ainda nesse verbete, encontramos uma derivação em que se destacam prefixos a partir da seguinte grafia: *des-en-volver*, cujo sentido tem a ver com a ideia de “fazer crescer, progredir”. O prefixo *des*²⁴, por sua vez, constitui um verbete próprio onde predomina a ideia de contradição, cessação e negação.

Todo esse painel etimológico compõe a significação de *desenvolver* como um processo de fazer crescer e progredir centrado no movimento de atração e repulsa

²³ Antes de chegar propriamente dito ao verbete *volver*, indagou-se pelo verbete *desenvolver* (p. 253), o conteúdo desse, por seu turno, remeteu-nos para o verbete *volver*, no seio do qual, *desenvolver* conta como uma variação sua.

²⁴ O prefixo em questão pode ser consultado na página 249 do dicionário etimológico citado anteriormente.

simultânea a um dado centro. Em que pese as grandes diferenças teóricas e conceituas, esse é o sentido de *desenvolvimento* tal como consta na *psicologia do desenvolvimento*²⁵ de Jean Piaget²⁶ e Lev Vygotsky²⁷.

Tanto a *epistemologia genética* como a *teoria da zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1991) evocam a ideia de um movimento de crescimento contínuo constituído por fluxos de oposição que alimentam o mover do movimento. É exatamente por isso que, no início de sua fenomenologia, quando expõe seu conceito de ciência e revela o conceito como elemento basilar tanto da ciência como de seu sistema filosófico, exatamente nesse momento, Hegel afirma que:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem, mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo (HEGEL, 1980, p. 6).

E, desse modo, a despeito de alguns desencontros teóricos e conceituais, seguimos o viés kantiano afirmando que o conceito de *Espírito Absoluto* pode ser apreendido como um *produto da razão pura*, um *juízo a priori* que aponta para o humano em seu estado ou condição perfeita, uma ideia perfeita de humanidade, plena e realizada.

Na esteira desse conceito, a história humana nada mais é do que uma espécie de caminhar progressivo em direção ao *Espírito Absoluto* ou o conjunto das manifestações deste ao longo do tempo. O referido encaminhar progressivo revela-se aos olhos do filósofo como um misto de ser e não ser simultâneo, posto que a humanidade, em um dado momento da história, possui latente em seu ser todas as

²⁵ A *psicologia do desenvolvimento* constitui-se como um subcampo do campo da psicologia como um todo. A analogia que se pretende realizar entre a densidade etimológica do termo desenvolvimento e da categoria psicologia do desenvolvimento se dá a partir do uso mais geral do termo desenvolvimento no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Desse modo, a ideia mais geral parece-se muito com a densidade etimológica.

²⁶ Jean Piaget é um biólogo suíço que se notabiliza por seus estudos sobre a cognição humana. Seguindo essa senda elabora uma teoria denominada *epistemologia genética* a partir de estudos empíricos e laboratoriais. Ao que tudo indica, o grande objetivo de Piaget é dar existência material ao sujeito cognoscente rascunhado por Descartes e esmiuçado por Kant.

²⁷ Psicólogo soviético e marxista. Investe bastante esforço teórico no entendimento da interação entre desenvolvimento e aprendizagem, além de entre linguagem e pensamento, pelo prisma do materialismo histórico e dialético aplicado ao desenvolvimento humano. Um dos resultados de seu trabalho que possui bastante destaque é o conceito de *desenvolvimento proximal*.

possibilidades que viabilizam a total realização na forma e condição de *Espírito Absoluto*, ao passo que este, enquanto realidade latente no humano, não cessa de se manifestar e dar sinais de sua efetiva realidade, motivo pelo qual o estudo da história humana é, também, chamado de *Fenomenologia do Espírito*, o estudo das diversas manifestações do espírito ao longo do tempo humano. Manifestações tensas, à medida que mostram e escondem a coisa que se manifesta.

A imagem do botão que desaparece no desabrochar da flor evidencia o caráter dialético da fenomenologia do espírito de Hegel e, de modo bastante sutil, permite inferir as categorias que a constituem, quais sejam, *movimento*, *contradição*, *totalidade* e *mediação*. Sendo assim, para o autor em questão o real é uma *unidade orgânica*, constituído tensamente pelo *ser e não ser* do *Espírito Absoluto* que por meio do trânsito de *contraditórios complementares*, encaminha-se para sua realização enquanto clímax da história.

1.5 Marx e sua contribuição fundamental para a construção do objeto de estudo

Penso que é importante começar a exposição dos estudos realizados no âmbito dessa tese sobre Marx desculpando-me pelo tom, talvez excessivamente pessoal e subjetivo. Estou convicto de que, em meu caso, não poderia ser de outra forma, uma vez que Marx é um daqueles autores que revira o estômago e toca as nossas concepções mais profundas.

Sem sombra de dúvidas, essa postura não é exclusiva minha, dado a quantidade expressiva de manifestações em relação a esse autor. Manifestações essas que vão desde correntes teóricas ou referenciais que se constroem em torno de autores específicos, partidos políticos e suas organizações internas, muitas das quais costumam possuir ideários específicos, sindicatos e centrais sindicais, agremiações estudantis de todo o tipo e nos mais diversos níveis e etapas da Educação Nacional²⁸; grupos políticos de forma geral, movimentos sociais e,

²⁸ O termo *Educação Nacional* que integra o nome da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei Complementar à Constituição Federal de 1988, tem por objetivo traçar as bases e diretrizes mais gerais do direito à educação no Brasil. Esse termo insere-se em uma tradição iniciada com a República de tratar a educação como coisa e demanda pública, direito assegurado pelo Estado e, por isso, objeto de sua ação no que diz respeito à sua efetivação.

inclusive, é possível deparar-se com os atuais coletivos²⁹ e as ditas frentes³⁰, ambos reivindicando matizes marxistas nas pautas e programas de ação que defendem.

Ao se intitularem como marxistas, os atores do parágrafo anterior instauram uma tensa e violenta arena de disputa em torno do monopólio da verdade e da posse do pontificado interpretativo sobre Marx e seu patrimônio de pensamento, estabelecendo-se como pretensos herdeiros brigando pela legitimação e autoridade sobre o legado teórico do autor em questão. Em certa medida, essa disputa possui uma grande dose de ingenuidade, posto que a mesma parece se fundamentar na crença de que, depois que finda a citada febril batalha de ideias, os vencidos-convencidos assumiriam a verdade ou a interpretação dos vencedores, verdade essa que, pretensamente, se alastraria pela população trabalhadora, iniciando uma ampla e profunda revolução social e econômica.

O grande problema da teoria é a realidade que insiste em seu devir e na desatualização e sobrepujamento da teoria. O consenso nunca aconteceu entre as vertentes teóricas de veio marxista. Arrisco-me a usar uma palavra com forte significação absoluta: nunca. E quando afirmo que o consenso nunca aconteceu, não me refiro à homogeneidade³¹ de ideias, mas a um estado mínimo de conciliação, acordo e articulação que permitisse a produção de projetos coletivos a partir da convivência com o outro, isto é, com o diferente e, no limite, com aquele que é contrário³².

²⁹ O termo *coletivo* designa um conjunto de organizações com motivações diversas que nascem a partir das jornadas de junho e julho de 2013. Caracterizam-se por romper com o modo mais arraigado dos atores políticos tradicionais, em geral apresentam estrutura colegiada e mais horizontal.

³⁰ Atualmente no Brasil podemos citar como mais evidentes a *Frente Povo Sem Medo* e a *Frente Brasil Popular*. Essas frentes constituem-se como enormes conglomerados de atores políticos, congregando tanto os tradicionais como os mais recentes. Ao que tudo indica, a participação parlamentar é um debate candente e divisor de águas em sua composição.

³¹ Reforço que, de maneira nenhuma, defendo, penso ou acredito em homogeneidade teórica no sentido de um pensamento ou teoria que seja igualmente percebido, pensado e aceito por todos ou uma quantidade razoável de seres humanos. Penso que a diversidade e pluralidade de teorias e modos de pensar são inerentes ao fenômeno humano, de modo que, em forma de um silogismo, toda homogeneidade configura-se como a vitória de aparente e superficial de um projeto de poder e dominação que, em última instância tem como objetivo precípua o domínio e aniquilamento do outro.

³² Devo admitir que o final do parágrafo questão possui ao menos latente a possibilidade do equívoco do anacronismo dado fato de tanto a convivência com o outro como os atuais conteúdos para o conceito de coletivo. Entanto, penso que o grande problema de parte significativa dos marxismos e seus marxistas seja a deificação de Marx e cristalização de suas ideias em correntes teóricas lastreadas em verdades absolutas.

Ainda sobre a questão da homogeneidade e da conciliação, penso que se deva fazer uma consideração filogenética³³ para se evitar o equívoco do anacronismo (RANCIÈRE, 2011)³⁴. Construções teóricas como *A crítica da razão pura* de Kant, *A fenomenologia do Espírito* de Hegel e a economia política de Marx, materializada em seu monumental *O capital*, são obras de proporção continental e profundidade abissal, tendo sido escritas, cada uma a sua maneira e feição, para abranger a totalidade do real. Esses grandes complexos teóricos são bem mais que somente produções de um dado tempo histórico e espaço geográfico. Em verdade, são produtos e reflexos de um dado modo pensar e mundificar, isto é, são manifestações do Ocidente (NEMO, 2005), agudizado pelo momento histórico da Modernidade e tendo como centro de poder e referência de seu mundo o continente Europeu.

Julgo ser interessante frisar que o movimento de resgate da cultura greco-romana bem como da razão, realizado tanto pelo Renascimento como pelo Iluminismo carregam em seu dinamismo traços culturais, autores, conceitos, visões de mundo, formas exercício de poder e dominação que corroboram uma definição estreita da condição de humanidade e de cidadania enquanto dimensão jurídica e política dessa condição, bem como convivem harmoniosamente com a prática da escravidão e com a inferiorização de povos que se distanciam ou se opõem ou pouco tem a ver com seu modo de vida.

Em termos mais práticos, o binômio *heleno-bárbaro* é traduzido por *civilizado-primitivo*. Na nova configuração, o primitivo corresponde a todo povo não ocidental, branco e europeu; considerado aprioristicamente como carente de civilização e desenvolvimento e, sujeito de tutela e cuidados por parte das nações ocidentalmente superiores, que administraram sua tutela e cuidados por meio de práticas coloniais e imperiais.

A História com seus muitos relatos e visões vem mostrando como a convivência com os outros e com os contrários foi, no mínimo, difícil, quando não

³³ O uso do termo filogenético é metafórico nesse contexto. Com esse conceito Vygotsky diferencia a história da espécie (filogênese) da história de cada ser específico (ontogênese) (KOLL, 2010). Por esse viés, a teoria que os autores apresentam, bem como seu percurso de criação são como que uma ontogênese, ao passo que os pressupostos basilares das teorias produzidas são como que os traços filogenéticos das mesmas.

³⁴ Em relação ao trabalho com os autores no âmbito da presente tese, cuidei para que os mesmos fossem colocados e considerados a partir de seu contexto históricos, sendo evocados e usados como homens de seu tempo com os limites e possibilidades de seu tempo. Ainda sobre esse ponto, as contribuições de Cardoso (1982) e Vieira, Peixoto e Houry (2007) foram fundamentais.

impossível, onde ocorreram revoluções inspiradas na produção teórica de Marx. No que diz respeito a essas revoluções, a História tem sido profusa em relatar a instauração de ditaduras violentas, com censura e perseguição de dissidentes, isto é, pessoas que não endossavam o pensamento hegemônico, em geral, lastreado em Marx.

Caso emblemático que exemplifica a supracitada história, é o do cientista social cubano Carlos Moore, radicado há mais de quinze anos no Brasil. Muitos detalhes de sua vivência da revolução cubana são relatados em seu livro *Pichon: minha vida e a revolução cubana* (MOORE, 2015).

No ano de 1958 a família de Moore migra para os Estados Unidos, mas pouco tempo depois ele retorna com o intuito de ingressar nas forças revolucionárias de Fidel. Ao regressar, o que encontra é uma elite branca, hispânica e de origem abastada no poder, contrapondo-se ao enorme contingente de negros em posições subalternas. Ao questionar tais fatos, é sumariamente preso e condenado à morte. Escapa da prisão e consegue um encontro rápido com Fidel no meio da rua, na ocasião expôs seu descontentamento com a revolução em virtude das questões raciais que identifica. Desse encontro decorre sua segunda prisão e envio para um campo de concentração.

Moore precisa que antes da revolução havia algo em torno de 550 organizações negras que constituíam o movimento negro cubano. Em virtude da revolução, essas organizações são dissolvidas ou marginalizadas e grande parte de seus membros são enviados a campos de concentração, junto com líderes de religiões afro-americanas, algo próximo com o que se conhece no Brasil como Candomblé. Moore consegue escapar da prisão refugiando-se na França.

No livro *O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friederick Engels frente ao racismo e a escravidão* (2010) Moore defende a tese de que Marx e Engels são racistas, não só em relação ao povo negro, mas em relação a qualquer outro povo que não seja branco, europeu e ocidental. Fundamenta sua tese expondo inúmeros trechos e posicionamentos que considera jocosos e preconceituosos em relação a turcos, argelinos, africanos de modo geral, populações nativas do continente americano, hindus e alguns outros.

Em certo momento, no conjunto das citações de Marx realizadas por Moore, é possível perceber nas mesmas, se não um elogio, no mínimo uma indiferença ou naturalização da escravidão. Mesmo Marx, logo Marx, grande arauto da história em

detrimento da estatização do tempo em imagens metafísicas de mundo, ainda assim, sugere a homogeneização da escravidão como algo que sempre ocorreu na história da humanidade, ignorando os novos matizes da escravidão sob a égide do capital e do escravo como mercadoria.

Fato é que a criação e fundamentação do racismo enquanto categoria conceitual é posterior à Marx o que, talvez, fragilize ou inviabilize a tese de que Marx e Engels são racistas. De todo modo, gosto de pensar Marx e Engels como homens de seu tempo, ainda que isso me obrigue a ler trechos dos dois autores em que os mesmos secundarizam o aspecto desumano e violento da escravidão brasileira e enaltecem o que consideram ser seus pontos positivos enquanto categoria econômica, isso pode ser conferido em Moore (2010, p.89), em uma citação que esse autor faz do livro *A Miséria da Filosofia*, escrito por Marx.

Confesso que quando li o trecho citado por Moore pensei que poderia se tratar de uma distorção do autor em função de algum equívoco de tradução, posto que isso é possível e comum de acontecer. Ao depara-me com o livro *A miséria da filosofia* de Marx (1985), constatei que a longa citação de Moore era precisa, exponho apenas seu início:

A escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra. Portanto, possui também seus dois lados. Deixemos o lado mau e falemos do lado bom da escravidão, esclarecendo que se trata da escravidão direta, a dos negros no Surinam, no Brasil, nas regiões meridionais da América do Norte. A escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito, etc. Sem escravidão, não teríamos o algodão, não teríamos a indústria moderna. A escravidão valorizou as colônias, as colônias criaram o comércio universal, o comércio que é a condição de grande indústria. Por isso, a escravidão é uma categoria econômica da mais alta importância (p. 47).

O texto acima citado é inconclusivo no que tange a sua classificação como opinião do autor, ou como uma constatação no âmbito de seu sistema teórico. É gritante a indiferença em relação ao fenômeno da escravidão enquanto modo de opressão muito mais perverso e cruel que o regime de trabalho a que o proletário europeu e branco era submetido. A opressão descrita por Marx, a do proletário branco, não é descrita como uma categoria qualquer, que possui lado bom e um lado mau, mas sim como subtração de sua humanidade.

Tal como todo e qualquer pensador, Marx possui seus limites e possibilidades, é um homem ocidental, alemão, branco, oriundo do que se poderia considerar no Brasil de hoje uma classe média erudita; é ainda europeu e, acima de

tudo, um homem de seu tempo. Outro detalhe que merece menção, tem a ver com o momento maturacional em que o dito texto é escrito. Esse texto em que Marx parece banalizar a escravidão é da sua juventude, escrito em 1847, aos 29 anos, seis anos após a obtenção do título de doutor.

Em que pese toda a contextualização histórica, permanece o mal-estar ante o posicionamento manifesto na citação exposta por Moore junto com muitas outras de feição parecida que se acumulam em sua obra. Inclusive, é de se notar que atualmente, a despeito de todo desenvolvimento do conjunto de saberes que configuram o campo das questões étnicas e raciais, ainda assim, em meios e espaços ditos progressistas, marxistas e de esquerda (levando em consideração o amplo espectro de sentido e significação que essas categorias podem atingir) existem manifestações e posicionamentos racistas. Talvez esse seja o maior problema: a persistência do racismo em espaços, grupos ou atores que, no tempo presente, se declaram referenciados por Marx ou vinculados a algum marxismo.

Ao modo de quem recita um mantra, é preciso lembrar que o fenômeno do racismo tanto se constitui como elemento estrutural de nossa sociedade como se configura aos moldes de um sistema de poder assimétrico e hierárquico que se baseia em diferenciações ontológicas materializadas em traças físicos e materiais. Até certo limite, a abrangência e profundidade do fenômeno anteriormente descrito explica sua permanência e continuidade; entretanto, ainda assim sua existência não se justifica, não é passível de ser ignorada ou reduzida a simples equívoco, descuido ou ideologia.

Não obstante todos os limites dos mais diversos marxistas e marxismos, com seus mais variados matizes, não se pode negar que Marx contribui com uma monumental obra para o pensamento ocidental e, inclusive, muitos intelectuais (que se declaram negros ou não) que estudam questões étnicas e raciais, servem-se dos trabalhos do autor em questão.

Desse citado grupo de intelectuais, destaco³⁵ Florestan Fernandes, Milton Santos, Clóvis Moura, Octávio Ianni e Jacob Gorender, que tanto contribuem para o processo em curso de construção do objeto de estudo da presente tese, como são fundamentais em meu processo de formação intelectual e identitária, no que diz

³⁵ Destaco especificamente autores marxistas que produzem contribuições relevantes para o campo das questões étnicas e raciais. Esses são os autores dos quais sou mais próximo, obviamente devem existir outros. Ou seja, trata de uma lista exaustiva.

respeito especificamente à construção de minha identidade enquanto homem negro (SOUZA, 1983).

Muitas foram as entradas que tentei para me aproximar, acessar e mergulhar em Marx e todas me conduziram a um labirinto de textos e conceitos cunhados e escritos com fins específicos e em momentos diversos. Confesso que em muitos momentos eu “atolei” e me perdi no lamaçal movediço da miséria da razão burguesa e seu estruturalismo, evocando diretamente Carlos Nelson Coutinho em seu clássico *Estruturalismo e Miséria da Razão* (COUTINHO, 2010).

Em grande parte de meu processo de aproximação de Marx imaginei que devesse travar um curso linear, repleto de nexos causais dispostos do mais simples ao mais complexo, indo do Marx mais jovem ao mais maduro, separando o Marx que, em uma visão mais superficial, começa seu percurso acadêmico no curso de direito, doutora-se em filosofia e termina economista. Acrescendo-se ainda a possibilidade de cindir o Marx militante em diálogo constante com diversas organizações operárias em diversos países tal como Inglaterra, França, Alemanha e Rússia, do Marx jornalista exímio, produtor de análises de conjuntura e do Marx pensador e produtor de teorias.

Provavelmente esse foi meu grande equívoco, querer enquadrar na lógica e estrutura da razão moderna (razão essa majoritariamente metafísica e especulativa) aquele que, a seu modo e com seu conteúdo, a *suprassumir*³⁶. Coutinho (2010) contribuiu muito para o desvelamento desse equívoco. Somando-se a esse e, contrapondo-se ao meu equívoco citado anteriormente, a disciplina ministrada pelo professor Zacarias Gama em parceria com o professor Vitor Klagsbrunn no primeiro semestre do ano de 2014, intitulada *O Pensamento de Karl Marx: O Capital II e III*, como continuação da disciplina *O pensamento de Karl Marx: O Capital I e III*, ministrada pelos mesmos professores no semestre anterior.

Cursei a primeira disciplina citada, participei do processo de criação das duas e acompanhei alguns encontros da segunda. A disciplina por mim cursada, em sua ementa, toma por objetivo a explicitação do

(...) campo da Economia Política, a partir da sua crítica mais consequente - a teoria de Marx - estudando a sua resposta às questões básicas da

³⁶ Reafirmo que é o mesmo *suprassumir* como derivação do processo dialético de Hegel, todavia, o *suprassumir* de Marx é invertido, não tem como cume a ideia plenamente realizada como espírito absoluto de Hegel.

Economia Política do capitalismo, com o objetivo de explicar a dinâmica da economia capitalista

Para a realização desse objetivo, a ementa toma como bibliografia apenas dois livros: *O Capital* de Karl Marx (1996)³⁷ e *Genesis y Estructura de El Capital de Marx*³⁸, escrito por Roman Rosdolsky, sendo esse segundo uma espécie de comentador de referência.

Ainda que o objetivo estivesse mais direcionado ao debate da relação entre a teoria de Marx e o campo da economia política como um todo, em seu múnus de explicação da dinâmica da economia capitalista, a ação proposta proporcionou um mergulho profundo em Marx a partir do que tanto os professores das disciplinas citadas, como outros autores, consideram ser a obra de maturidade mais densa do autor em questão, isto é, a sua grande referência em termos de produção de pensamento.

Como já mencionado, a disciplina foi cursada na primeira metade do ano de 2014; no entanto, seus efeitos em termos de entendimento e aprofundamento no pensamento do autor em exame são bem mais recentes, podendo ser situados no ano 2017. Em larga medida, esses efeitos são derivados do ato de deixar o autor “falar”, entrar em contato com sua voz, isto é, ir ao seu texto propriamente dito e entrar em contato com suas ideias, conceitos e posicionamentos.

Em relação a Marx, esse processo é sobretudo penoso em virtude da já citada quantidade de manifestações e produções a seu respeito. Outro dilema consiste no fato da existência de um juízo fortemente arraigado na tradição e costume acadêmico segundo os quais grandes autores e seus referenciais não devem ser invocados sem a companhia de um bom comentador.

Em verdade, tenho pouca convicção da possibilidade de realização de uma experiência pura de Marx e, ainda que isso fosse possível, meu entendimento estaria condicionado por todos os elementos de mediação a partir dos quais o autor chegou até mim.

³⁷ São muitas as versões da obra em questão. Essa versão foi escolhida em virtude da qualidade de sua tradução. O texto de apresentação produzido por Jacob Gorender também foi citado como algo que influenciou na escolha. E o fato de ser uma versão mais antiga facilmente encontrada em lojas de livros usados com preço acessível.

³⁸ A ementa que foi disponibilizada para a turma não possuía bibliografia. O título da obra bem como seu autor são apenas citados no objetivo. Em minhas pesquisas, consegui acessar uma versão publicada pela Siglo XXI Editores (uma editora mexicana) em sua sétima edição no ano de 2004. No entanto, eu consegui acessar a terceira reimpressão (em 2011) de uma tradução em português, dessa obra, realizada pela Editora Uerj em parceria com a Editora Contraponto, no ano de 2001 com o título de *Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx*.

Ademais, a eventualidade de um Marx puro configura-se uma contradição com o que esse mesmo autor defende, quando se toma sua produção como interlocução de contraposição com o sistema teórico de Hegel que, em muito, prossegue na senda de Kant. Em todo caso, o imediato e mediado convivem *suprassumidos* a partir do conceito de dialética com o qual o autor em tela nos brinda.

Tendo feita essas considerações, inicio o processo de *interlocução dialética* com Marx (2017), no intuito de colher elementos que me permitam tanto a construção de meu objeto de estudo, como um constructo teórico que viabilize o conhecimento do mesmo. Esse processo se dá a partir do encontro com dois trechos. O primeiro diz o seguinte: “é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe” (p. 78). O segundo, “O país industrialmente mais desenvolvido não faz mais do que mostrar ao menos desenvolvido a imagem de seu próprio futuro” (p.78).

Como se pode perceber, os dois trechos ocorrem muito próximos um do outro e estão na mesma página. Entretanto referem-se a assuntos diferentes. No primeiro, o autor lança mão da imagem do corpo e da célula para justificar o ponto de partida que escolhe para sua obra, a saber: *a mercadoria*. Tal escolha consiste em um paradoxo quando consideramos o trecho citado. Todavia, a oposição de ideias é elucidada à medida que o autor se distancia de perspectivas de economia política que se erigem em torno de elementos complexos tal como o dinheiro enquanto uma forma de materialização do valor.

Por isso o primeiro capítulo é aberto com a seguinte exposição:

A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma “enorme coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria. A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer (MARX, 2017, p. 113).

Com essa abertura o autor reafirma sua posição de partir da célula; no entanto, reforçam-se os traços do desejo de realizar sua investigação sobre a superfície firme, objetiva e mensurável da mercadoria e da quantidade de tempo e trabalho condessado no seio da mesma. Daí que, na página 78, arremata o autor: “a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular”.

O segundo trecho da página 78, anteriormente citado, apresenta o termo desenvolvido com o mesmo sentido teórico do primeiro e, provavelmente, tem a ver com o termo *suprassumir* e com a defesa realizada na seção anterior, de que a produção e uso desse neologismo fosse substituído pelo emprego de termos como *desenvolver*, *desenvolvimento*. É na esteira desse apontamento que faz sentido afirmar “o país industrialmente mais desenvolvido não faz mais do que mostrar ao menos desenvolvido a imagem de seu próprio futuro”.

O encontro com esses dois trechos é fruto de uma leitura curiosa e sem nenhum interesse imediato. Todavia, produziu uma compreensão súbita, uma espécie transfiguração teórica que me permitiu superar o equívoco de querer enquadrar Marx e sua obra na quadratura da lógica e razão moderna, como se fosse possível dispor seus pensamentos e as manifestações deste em uma linha reta de nexos causais rígidos e necessários em suas relações. Os ditos trechos negam essa possibilidade e afirmam *O capital* como cume de suprassunção teórica, uma densa síntese de seu percurso teórico o que, por seu turno, segue ao encontro das provocações realizadas nas disciplinas já citadas.

Esse entendimento de *O capital* como obra de maturidade e culminância do percurso intelectual de Marx fez com que eu mudasse a perspectiva do meu olhar e experiência sobre esse autor, passando a enxergar toda sua produção a partir dessa obra e do *Grundrisse* (MARX, 2011), considerado como uma espécie de rascunho de dessa, de acordo com Rosdolsky (2001).

Esse viés de compreensão e entendimento facilitou, em muito, o trabalho de coleta de elementos em Marx que contribuíssem para construção de meu objeto de estudo e de uma explicação sobre como conhecê-lo. De imediato, ainda no primeiro prefácio de *O Capital* (ressalto que todas as citações de Marx até o presente momento foram retiradas do primeiro prefácio de *O Capital*, em sua edição do ano de 2017), emerge o objetivo geral de pesquisa do autor em questão: “O que pretendo nessa obra investigar é o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação” (idem, p. 78). Objetivo que mais à frente o autor completa o seguinte arremate: “A finalidade última desta obra é desvelar a lei econômica do movimento da sociedade moderna” (idem, p.79).

Uma vez que se entende, morfologicamente, o objetivo como uma ação de conhecimento a se realizar sobre um objeto de estudo, não fica difícil derivar “o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de

circulação” como objeto de estudo do autor em exame, menos ainda é difícil de entender sua escolha por começar pela mercadoria, posto que essa é tanto o objeto sobre o qual se dá o trabalho e se consome tempo de produção como o resultado dessa que circula na sociedade como um todo.

O prefácio da primeira edição é relativamente curto e não avança muito para além das considerações já expostas. O posfácio da segunda edição, por sua vez, é mais extenso e apresenta alguns debates e considerações resultantes da circulação e da crítica da obra. Em suma, o texto começa com Marx realizando uma avaliação panorâmica sobre o estado da ciência da economia política nos países onde ocorre o fenômeno do modo de produção capitalista, dando ênfase ao modo como seu livro é recebido. No que tange ao nosso objetivo com o presente capítulo, tem especial relevância a polêmica em relação à forma e ao conteúdo de sua escrita, o que o autor responderá com a questão do método de exposição e método de investigação.

Ocorre que parte significativa dos apreciadores da obra de Marx, ao menos em seu aspecto formal, não o distinguem do usual e clássico modo alemão de escrita demasiado idealista e metafísico. A essa indistinção Marx responde da seguinte forma:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2017, p. 90).

Com essa distinção Marx demonstra como a feição apriorística de seu texto tem muito pouco a ver com a evocação ou uso da especulação ou de uma essência anterior à história e sim com a apreensão como o movimento real, o desenvolvimento e os nexos internos de seu objeto de estudo a partir de dados da realidade. Marx lança mão de uma crítica que julga pertinente no que tange ao entendimento de seu método:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa interrelação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de interrelação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social [...]. Desse modo, o esforço

de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para tanto, é plenamente suficiente que ele demonstre, juntamente com a necessidade da ordem atual, a necessidade de outra ordem, para a qual a primeira tem inevitavelmente de transitar, sendo absolutamente indiferente se os homens acreditam nisso ou não, se têm consciência disso ou não. Marx concebe o movimento social como um processo histórico-natural, regido por leis que não só são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas que, pelo contrário, determinam sua vontade, consciência e intenções [...]. Se o elemento consciente desempenha papel tão subalterno na história da civilização, é evidente que a crítica que tem por objeto a própria civilização está impossibilitada, mais do que qualquer outra, de ter como fundamento uma forma ou resultado qualquer da consciência. Ou seja, o que lhe pode servir de ponto de partida não é a ideia, mas unicamente o fenômeno externo. A crítica terá de limitar-se a cotejar e confrontar um fato não com a ideia, mas com outro fato. O que importa, para ela, é que se examinem ambos os fatos com a maior precisão possível e que estes constituam, uns em relação aos outros, diversas fases de desenvolvimento; mas importa-lhe, acima de tudo, que as séries de ordens, a sucessão e a concatenação em que estas se apresentam nas etapas de desenvolvimento sejam investigadas com a mesma precisão. Dir-se-á, porém, que as leis gerais da vida econômica são as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. Isso é precisamente o que Marx nega. Para ele, tais leis abstratas não existem [...]. De acordo com sua opinião, ao contrário, cada período histórico possui suas próprias leis [...]. Tão logo a vida tenha esgotado um determinado período de desenvolvimento, passando de um estágio a outro, ela começa a ser regida por outras leis. Numa palavra, a vida econômica nos oferece um fenômeno análogo ao da história da evolução em outros domínios da biologia [...]. Os antigos economistas equivocaram-se sobre a natureza das leis econômicas ao compará-las às leis da física e da química [...]. Uma análise mais profunda dos fenômenos demonstra que os organismos sociais se distinguem entre si tão radicalmente quanto os organismos vegetais se distinguem dos organismos animais [...]. Sim, um e mesmo fenômeno é regido por leis totalmente diversas em decorrência da estrutura geral diversa desses organismos, da diferenciação de alguns de seus órgãos, da diversidade das condições em que funcionam etc. Marx nega, por exemplo, que a lei da população seja a mesma em todas as épocas e em todos os lugares. Ao contrário, ele assegura que cada etapa de desenvolvimento tem sua própria lei da população [...]. Com o desenvolvimento diverso da força produtiva, alteram-se as condições e as leis que as regem. Ao propor a si mesmo a meta de investigar e elucidar, a partir desse ponto de vista, a ordem econômica do capitalismo, Marx apenas formula, de modo rigorosamente científico, a meta que se deve propor toda investigação exata da vida econômica [...]. O valor científico de tal investigação reside na elucidação das leis particulares que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a morte de determinado organismo social e sua substituição por outro, superior ao primeiro. E este é, de fato, o mérito do livro de Marx (MARX, 2017, p. 89 e 90).

Ainda que muito associado ao idealismo alemão e, mesmo que Marx assuma sua vinculação a Hegel e o *elogie*, a contraposição dos dois autores em questão é evidente. Nas letras desse comentador da citação anterior, Marx é traçado como um contraste à ideia e a filosofia da consciência, seu ponto de partida é o fenômeno, a realidade e sua descrição mais abrangente possível por meio de fatos e elementos

objetivos externos. Em grande medida, sua atividade científica consiste na identificação desses fatos e elementos objetivos externos que compõem o fenômeno estudado, no intuito de evidenciar suas relações e dinâmicas no bojo do fenômeno propriamente dito.

O movimento é essencialmente contradição. Contradição temporal de estados que se sucedem, que se afirmam e se negam incessantemente no fluxo do tempo. Deste modo, o movimento interno do fenômeno consiste nas diversas configurações que esse assume ao longo do tempo. Uma fase ou etapa pode ser considerada como um conjunto de atributos e propriedades tanto do fenômeno em seu conjunto como de seus componentes considerados nas relações que o compõem.

A mudança ou transição de uma fase ou etapa para outra tem a ver com o acúmulo de contradições em função do movimento interno característico dos fenômenos de modo geral, o que, em uma certa quantidade dada (variável de acordo com o fenômeno estudado) provoca uma supressão, desenvolvimento, uma transição qualitativa.

A lei do fenômeno, por sua vez, constitui-se como o enunciado que evoca a regularidade comportamental dos componentes e suas relações no âmbito do fenômeno. É por isso que o método dialético de Marx consiste na inversão da dialética de Hegel. Para esse, em última instância, a dialética conduz à supressão do conceito na figura sublime do espírito absoluto, ao passo que, para aquele “o ideal não é mais do que o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2017, p. 90).

É por isso que a ciência de Marx começa pelo real e pelo concreto a partir dos quais se realizam as abstrações que produzem representações caóticas de um dado todo. As representações substanciam-se com conceitos, o que faz aumentar seu teor de abstração em relação à realidade propriamente dita, mas aumenta seu potencial para a análise e realização de sínteses epistêmicas. Daí esse trânsito ser delineado como que indo da “representação caótica do todo” à “rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 54).

Prossegue o autor explicitando que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade” (p. 54) e que,

a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da

representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos (p. 55)

Eis exposto o grande desafio da ciência quando se opta por praticá-la inspirado em Marx: a produção de totalidades concretas que sejam síntese de múltiplas de terminações. No entanto, a autor parece ter deixado pistas para que se possa seguir sua senda: ir das intuições, passando pela representação até chegar ao conceito,

Com a tríade intuição, representação e conceito e de acordo como se relacionam e como se dá a progressão de densidade teórica e concretude, fica evidente a contraposição a Hegel, ainda mais se considerarmos sua tríade (ideia, conceito e realidade) e o trabalho do mesmo sobre especificamente o conceito, tendo em vista a sua depuração como ideia.

Marx inverte o polo e parte do real, no entanto, o seu sublime em termos de pensamento é a categoria. Para Marx a categoria é o conceito em sua máxima simplicidade, o que significa complexidade em termos de conteúdo e relações. Desse modo, a categoria é o conceito com grande dose de abstração e status de concreto pensado, por isso mais tendente à generalidade e universalidade.

1.6 As linhas iniciais do objeto de estudo como síntese de pensamento

Esta subseção tem por objetivo servir de culminância de todo esforço que foi realizado ao longo do capítulo no sentido de viabilizar reflexões iniciais sobre o conceito e a estrutura do objeto de estudo da presente tese, bem como dos modos e meios de seu conhecimento.

Interessa sobremaneira neste primeiro momento a exposição das linhas iniciais do objeto, de modo a permitir sua melhor descrição e análise nos capítulos posteriores, para que, ao longo da tese, se possa empreender o movimento de ir do real ao concreto pensado e, dessa forma, esquivar-se de quaisquer armadilhas de pensamento metafísico e de procedimentos especulativos.

Sendo assim, figura como objeto de estudo da tese o Programa Mais Educação desde a sua criação, no ano de 2007, até 2014, último ano do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff.

A política em questão ocupou lugar de destaque no âmbito das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), das quais podemos citar o Compromisso

Todos Pela Educação, que consiste em um instrumento de mobilização social por meio da articulação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e a sociedade como um todo objetivando a melhoria da qualidade da educação básica.

Do citado instrumento de mobilização, deriva o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo Saviani (2007, p. 1233), funciona como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Entre as ações propostas pelo PDE, figura o *Programa Mais Educação*, cujo objetivo é contribuir para a formação integral de jovens e crianças por meio da “articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade” (BRASIL, p.43), ampliando tempos e espaços escolares.

Do conjunto de políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação, o *Programa Mais Educação* se destaca ao defender o ideal de uma educação pública e democrática a se realizar por meio da concepção de educação integral em tempo e espaço também integrais, concepção essa que se entende como resultante da ação de múltiplos setores da sociedade reunindo diferentes agentes públicos, privados ou comunitários em sua consecução.

O programa de política pública apresentado anteriormente toma em sua urdidura teórica o conceito de *cidade educadora*, a partir do qual a instituição escolar é chamada a se articular de forma mais intensa com equipamentos públicos, atores sociais, redes locais e o território no qual se insere. E mais, a dita articulação é posta tal como uma equação: educação formal de tipo escolar mais política pública prioritária, territorial e intersetorial de educação integral que parta da cidade é igual à superação de desigualdades, democratização e qualificação da educação.

Em termos legais e burocráticos, o *Programa Mais Educação* foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Interministerial nº 17/2007 com o objetivo induzir políticas e práticas de educação integral em tempo e espaço integrais por meio do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Foi idealizado para atender prioritariamente as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dificuldades socioeducacionais e que se encontram em capitais e regiões metropolitanas. O programa começou a sua execução no ano de 2008 com

(...) a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a

ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino.³⁹

No ano de 2010, de acordo com dados obtidos junto ao Ministério da Educação, o PME ganhou maior respaldo legal por meio do Decreto Presidencial de número 7.083, a partir do qual ficou nítido o seu fio condutor, a saber: uma concepção ampla de educação cuja responsabilidade e execução não se restringe ao Ministério da Educação devendo, portanto, ser tratada como uma política social e compartilhada entre outros ministérios por meio de articulações intersetoriais a serem urdidas e materializadas em espaços não convencionais, dentro e fora da instituição escolar, por meio do estabelecimento de parcerias e arranjos locais de desenvolvimento da educação.

Em linhas gerais, o *Programa Mais Educação* consiste em uma política pública intersetorial de educação prioritária que pretende fazer superar as desigualdades educacionais e democratizar e qualificar a educação por meio de ampla reforma da instituição escolar. A referida reforma consubstancia-se por meio da adoção de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral que possui implicações materiais e espirituais, abrangendo desde os significados do ato de educar, passando pelos modos de funcionar e, inclusive, atingindo o currículo escolar.

Seguindo a senda aberta por Marx, os três capítulos vindouros dedicar-se-ão a reconstruir no âmbito do teórico pensado o objeto em questão a partir de categoria mais comuns do campo das políticas públicas, a saber: produção teórica sobre a política pública, documentos de governo e atores idealizadores.

Pretende-se com isso reproduzir o estilo de investigação de Marx em sua dimensão de riqueza de fontes e dados de modo a poder mergulhar no objeto e perceber seu movimento e sua lei.

³⁹ Citação retirada de uma matéria veiculada no site do MEC com o título de *Saiba Mais - Programa Mais Educação*. A referida matéria de expõe sua data de publicação, tampouco sua autoria e pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tradicionalmente os trabalhos de tese e dissertação apresentam em suas estruturas seções denominadas revisão de literatura⁴⁰, onde se costuma expor os principais⁴¹ trabalhos acadêmicos⁴² sobre as categorias⁴³ do estudo, sejam essas as epistemológicas ou metodológicas, as de objeto e as analíticas.

A princípio, o presente capítulo foi pensado para ser uma revisão de literatura que, figurando ao lado de procedimentos de pesquisa de campo, comporia uma pesquisa empírica sobre uma dada política pública de educação do Governo Federal, formulada para ser gerida centralmente por este e executada por estados e municípios, em suas escolas.

Em um primeiro momento da pesquisa doutoral a pesquisa de campo foi plasmada preponderantemente segundo a ontologia e/ou lógica dialética, o que nos permitiu estruturá-la a partir de uma escola⁴⁴ em um dado município executor da supracitada política. Entretanto, os primeiros achados da revisão de literatura

⁴⁰ Muitos manuais de pesquisa recomendam tal prática, como se pode verificar nas seguintes obras: Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), Metodologia do trabalho científico (SEVERINO, 1996), Metodologia científica em ciências sociais (DEMO, 1995), Introdução à metodologia da ciência (DEMO, 1995b), Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais (BRUYNE, 1982), Metodologia científica (LAKATOS e MARCONI, 2006) e Metodologia do trabalho científico (LAKATOS e MARCONI, 2001).

⁴¹ Avaliadas como tal de acordo com critérios do autor da presente tese. Tais critérios, em geral, podem ser de caráter mais objetivo quando considerada a quantidade de ocorrência de autores ou obras em um dado campo ou disciplina, em vez de se inferir sua capacidade de influenciar o direcionamento teórico de outros autores, conformando escolas, tendências, correntes de pensamento e revelando opções epistemológicas, metodológicas ou de análise.

⁴² No âmbito do presente trabalho de tese a expressão *trabalho acadêmico* é substanciada a partir dos conteúdos veiculados pelas normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, particularmente na NBR 14724 de agosto de 2002 referente aos princípios gerais de elaboração de trabalhos acadêmicos e, na NBR 6022 de maio de 2003, referente à exposição dos elementos que constituem artigos de forma geral.

⁴³ O presente trabalho de tese, a partir do conceito de categoria elaborado pelo professor Zacarias Gama (2010), opera com a constatação de que existem três tipos de categorias: (i) as epistemológicas ou de método que se referem aos conceitos centrais e mais abrangentes do processo de produção de conhecimento; (ii) as de objeto: conceitos centrais e mais abrangentes a partir dos quais o objeto se constitui, e, por fim, (iii) as de análise: conceitos abrangentes considerados como que de importância central para o ajuizamento e discussão teórica do objeto de estudo.

⁴⁴ Com base na ontologia e lógica dialética, qualquer escola condensa em si tanto a condição de singularidade, na medida em que se apresenta como coisa única e original, como a condição de particularidade, isto é, parte de um fenômeno maior, um todo. Por isso, a escolha (de que) pode-se dar de modo aleatório. No âmbito do presente trabalho, a escola foi escolhida levando em consideração dois critérios: escola onde a implantação e execução do programa tenham transcorrido sem grandes problemas, onde o programa esteja alcançando seus objetivos e escola com mais tempo executando o programa.

sinalizaram expressiva quantidade de estudos estruturados com base nesse mesmo formato de pesquisa.

Essa constatação provocou um grande e complementar deslocamento em seu formato inicial, o que conduziu a presente tese de doutorado a um segundo momento ou formato. A pesquisa de campo centrada em uma escola sucumbe à dilatação da revisão de literatura em direção a uma pesquisa de tipo bibliográfico com escopo inspirado em pesquisas de estado da arte ou estado do conhecimento. Sobre essa inspiração, Gama (2013) as toma como sinônimos e esclarece que:

A produção de estudos denominados de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” tem sido comum na área da Educação desde o final dos anos 1980. De ordinário entre eles é o desafio de mapear, inventariar, descrever ou discutir certa produção científica em dado campo de conhecimento.⁴⁵

Desse modo, os já mencionados tipos de estudo, em virtude de sua forte inspiração norte-americana, predominantemente centrados na quantidade e na técnica, relevou a necessidade de um reforço no entendimento da ontologia e/ou lógica dialética como possibilidade de contribuição para o campo da educação, em especial o subcampo das políticas educacionais, fornecendo um estudo na perspectiva da totalidade. Estudo esse que buscasse ancorar sua estruturação em um modo de organização e mobilização do pensamento que se aproxime mais da essência do ser social, o que não exclui a técnica ou a quantidade.

O referido movimento proximal materializa-se a partir da identificação das propriedades fundantes e fundamentais do ser e da mobilização delas na condição de categorias gerais, isto é, estruturas vertebrastes do processo de produção de representações de ser como sínteses do real concreto-pensado.

A perspectiva da ontologia e/ou lógica dialética propulsiona o aludido movimento ao entender que o ser se constitui a partir de uma infinidade de coisas e objetos, desiguais e diferentes, que interagem e se relacionam de forma complementar e contraditória. Se o ser fosse algo uno, inteiro e monolítico ou se todos os seus elementos fossem idênticos, não haveria movimento e transformação. Daí que a contradição funda o movimento e a transformação que, no âmbito do ser social, o ser tipicamente humano, faz originar a história.

⁴⁵ Esse trecho foi retirado da minuta de projeto de pesquisa que circulou no grupo de pesquisa no ano de 2013, referente à pesquisa “Reforma e avaliação das instituições públicas de ensino superior e Internacionalização do Ensino Superior - Estado da Arte Crítico? Para além dos inventários quantitativos”.

A presença de elementos desiguais e diferentes, em relações de complementaridade e contradição, provoca oscilações e movimento no ser, o que faz com que ele se mova em virtude de suas contradições internas. Esse movimento é a base da relação dialética de inclusão e complementaridade entre a singularidade, a particularidade e o todo. Deste modo o singular é o inédito e o inaugural que eclode na particularidade como realização de possibilidade de o novo vir a ser. A condição de particularidade, por sua vez, constitui-se como mediação entre o singular e o todo, manifestando ao mesmo tempo especificidades de um e de outro.

Essa perspectiva dilui o absoluto em uma concepção de conhecimento como uma possível verdade do ser, uma verdade produzida, movediça e provisória.

No âmbito da pesquisa *“Avaliação das instituições públicas de ensino superior: a reconversão das universidades públicas nos marcos das políticas de ajustes e reestruturação do estado neoliberal”* Gama (2014) desenha as linhas de base do traçado metodológico que, mais tarde, denominaria “estado da arte crítico”, ao debruçar-se sobre o objeto “processos avaliativos das instituições de Educação Superior no contexto das políticas de ajustes e reestruturação do Estado neoliberal mediadas pela Teoria do Capital Social no Brasil, Portugal e Argentina a partir dos anos 2000”.

Realiza intensa pesquisa bibliográfica e documental e, partindo dessas, constrói um quadro da produção acadêmica, considerando-a na perspectiva da totalidade como processo e produto, onde se é possível divisar atores, posições assumidas, interesses e visões de mundo e sociedade a sedimentar.

O referido quadro provoca um deslocamento tanto no objeto como nos meios de estudá-lo, de modo que Gama (2014) elege como centro de seu empenho de conhecimento os processos de “Reforma e avaliação das instituições públicas de ensino superior e Internacionalização do Ensino Superior”, a ser materializado em um quadro da produção que supere o lugar comum do que até então vem sendo realizado na pesquisa educacional brasileira em termos de “simples inventários quantitativos” em direção ao já mencionado estado da arte crítico. Por esse viés, seus objetivos já possuem um caráter epistemológico, como se pode observar:

Em termos de objetivo geral a intenção é, pois, a de captar o sentido e o movimento real da produção intelectual encontrada em textos veiculados em periódicos científicos brasileiros e latino-americanos que estudam e disseminam a necessidade de reforma das universidades latino-americanas

e de internacionalização do ensino superior e o seu impacto sobre as universidades da região e das suas aberturas às demandas internacionais. (GAMA, 2014, p. 1).

Seus objetivos específicos mostram-se ainda mais mobilizadores na medida em que se estruturam da seguinte forma:

- Apreender os textos científicos como peças ideológicas.
- Situa-los conforme os acontecimentos históricos que lhes dão origem e evidenciar os momentos em que se inscrevem.
- Identificar e examinar as concepções de mundo que veiculam e pretendem cimentar e unificar em todo um bloco social, relativas à avaliação das instituições de ensino superior e à internacionalização das mesmas.
- Captar o sentido e o impacto destes movimentos em termos de construção de novos tempos e as alterações que são capazes de promover no sentido de privilegiar as concepções que elegem. (GAMA, 2014, p.1).

Gama declara vinculação metodológica ao materialismo histórico dialético a partir do livro *O capital* (1974) de Karl Marx, contudo, em suas linhas, sentimos fortes traços de *O método da economia política*, também de Marx, parte da *Contribuição à crítica da economia política* (2008), por isso, o autor em questão, toma o seguinte ponto de partida de ser pesquisar:

(...) o concreto representado pelo conjunto de artigos veiculados em periódicos científicos brasileiros e latino-americanos para a apreensão de elementos ideológicos cada vez mais sutis, até a apreensão de suas determinações mais simples. Isto, sem dúvida, demanda idas e vindas analíticas, do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto de modo a apreender o conjunto de artigos não como uma representação caótica de um todo, mas como a rica totalidade de múltiplas determinações e relações (GAMA, 2014, p.1).

O caminho tomado por Gama parece inaugurar uma espécie de economia política da produção acadêmica, onde tal forma específica de produção é inscrita e considerada no quadro da produção da existência como um todo, daí a insuficiência de sua “inventariação pura e simples” e necessidade de constituição de sua organização como um primeiro todo de produção ainda caótico, no enalço da captação e vislumbre de “suas sutilezas, determininalidades e relações” (GAMA, 2014, p. 2).

À medida que sistematizado e apurado no “quadro total da realidade” (KOSIK, 1976) e da história, o todo caótico cede lugar para um todo concreto pensado, ou seja, “uma síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do múltiplo”. Multiplicidade essa expressa nas seguintes nas seguintes dimensões:

- 1) As determinações abstratas gerais encontradas nos textos científicos constituintes do todo, que convém mais ou menos aos diversos projetos de sociedade;
- 2) As categorias que articulam os textos científicos e sobre as quais assentam os diferentes grupos interessados nas reformas das universidades e internacionalização do ensino superior;
- 3) Síntese das propostas reformistas e de internacionalização do ensino superior;
- 4) Delineamento da Sociedade e Economia do Conhecimento, tal como vêm sendo desenhada pelos países centrais da acumulação capitalista, e das teses de reformas universitárias e internacionalização do ensino superior com o objetivo de estabelecer relações entre elas.
- 5) Sistematização dos anseios e necessidades dos países latino-americanos compatíveis com as reformas das universidades e internacionalização do ensino superior com vistas a contribuir para independência e o desenvolvimento dessa região. (GAMA, 2014, p.2)

Essas dimensões se materializam de forma ampliada no artigo recentemente *Reforma da educação superior – Estado da Arte* (GAMA e SANTOS, no prelo). O artigo em questão constitui passo importante em meu processo de aproximação e apropriação do modo de fazer pesquisa. Nele é possível observar o avançar da pesquisa atual de Gama a partir de uma substanciação mais densa de seu objeto e método, exposição de seu todo caótico e alguns achados importantes de pesquisa no que tange ao avanço da reforma da Educação Superior no Brasil.

Em relação ao meu trabalho de tese doutoral não se trata de reproduzir integralmente o modo de fazer pesquisa de Gama, mas alguns elementos julgados pertinentes e relevantes no tocante aos objetivos de pesquisa da presente tese.

Em linhas gerais, o objeto de estudo da presente tese é uma política pública de educação que possui uma quantidade de produção razoável a seu respeito. Em que pese a diversidade de possibilidades para abordagem, optou-se pela perspectiva da totalidade, isto é, o prisma da ontologia dialética. Partimos da convicção que essa perspectiva nos provoca a um vislumbre do objeto como síntese de múltiplas determinações, o que faz com que nos esquivemos de perspectivas mais particularistas ou fragmentárias.

Essas linhas anteriores seriam pura retórica ou ornamento textual se a escolha da perspectiva da ontologia dialética não implicasse, também, um conjunto de escolhas de caráter procedimental em relação ao aspecto prático da pesquisa. De imediato, evocamos o mesmo raciocínio que fundamentou a escolha de uma única escola para justificar a ausência de qualquer pretensão de exaustão ao realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico. Com essa afirmação assinala-se que o

produto da aludida pesquisa é um catálogo ou coleção de textos, oriundos de um recorte dialético.

Defende-se como recorte dialético a possibilidade de trabalho com uma dada fração de um todo cuja relação das propriedades não se dê somente em virtude da lógica formal, a partir da qual, do todo, deriva-se uma amostra representativa, construída de tal modo a reproduzir as propriedades de seu originador e permitir a realização de inferências sobre esse sem que se precise estudá-lo em toda sua extensão. Não é só isso! A ideia de um recorte dialético supera a representatividade amostral em direção a uma representatividade dialética cujo fundamento assenta-se no fato de que qualquer recorte, quando dialeticamente considerado, é sempre síntese de singularidade e particularidade. Deste modo, os critérios usados para delimitar o recorte dialético possuem caráter relativo a procedimentos.

Os primeiros critérios dizem respeito a tempo e idioma, o que nos leva a agrupar os textos produzidos e publicados em português, do ano de 2007 até 2014⁴⁶. O segundo critério diz respeito à natureza do material empírico manuseado pela pesquisa bibliográfica: os textos acadêmicos. Estes, por seu turno, são tomados como peças discursivas de um gênero específico, o gênero acadêmico, um modo particular de articular conteúdo temático, estilo e construção composicional a partir de uma esfera da atividade humana, de acordo com Bakhtin (1997).

Por esse viés o texto vincula-se ao processo de produção material e imaterial da existência como um todo, de onde deriva sua função social como disseminador e provocador de processos de produção e disputa de sentidos, significados e representações, todos eles coletivos, com base em um amplo contexto interacional envolvendo atores, instituições e regras, tanto do gênero específico como da sociedade de maneira geral.

O segundo critério, em seu operar, promoverá um recorte selecionando os textos oriundos do gênero discursivo acadêmico ou científico, que se materializam a partir dos seguintes gêneros textuais: trabalhos de conclusão de curso de graduação ou especialização, dissertações, teses, artigos, painéis, relato de experiência,

⁴⁶ Esse período recobre tem como extremos o ano que o programa é criado e o último ano do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rouseff. Em um primeiro momento essa periodicidade se justifica pela necessidade simples de definição de um recorte temporal. Em um segundo momento, a definição de recorte temporal facilita o manuseio das categorias da ciência política e do campo das políticas públicas, uma vez que se utiliza o limite do governo como limite do estudo.

projeto político-pedagógico. Todos esses, a princípio, tomados e considerados a partir de seus resumos.

O prisma bakhtiniano aliado à linguística textual de Marcuschi (1983, 2008), Koch (2006, 2010, 2011), Koch, Morato e Bentes (2012), Bentes (2001) e, Fávero e Koch (1983), abre tanto possibilidades de entendimento e compreensão dos ditos textos, como de organização e análise dos mesmos. A articulação dos conceitos de gênero e discurso contribui para a identificação dos significados e sentidos presentes nas esferas discursivas e nos gêneros e assuntos específicos de cada texto, o que viabiliza a produção de escalas semânticas e cartografias políticas com as quais se é possível divisar teorias, perspectivas teóricas, conceitos e autores nas tramas de conteúdos propagados nos textos sobre o *Programa Mais Educação*. Das citadas tramas destacamos como de grande importância para o presente estudo as que versam sobre a conceituação e representação do programa em questão, em especial as que o fazem por meio da categoria políticas públicas; por último, não menos importante, são aquelas que apresentam conhecimentos novos a seu respeito.

Nessa arquitetura os elementos textuais tais como o título, resumo, o corpo do texto propriamente dito, as palavras chave, os diálogos teóricos em seu interior, muitas vezes marcados por procedimentos de citação e expressos na bibliografia, também são de fundamental importância para a organização e realização de recortes e escolhas de textos a serem trabalhados a partir do resultado da busca como um todo. De imediato, o manuseio desses elementos é de grande importância na adoção das plataformas digitais de busca e/ou armazenamento dos mesmos.

Em termos práticos, a coleção de textos foi montada a partir de buscas realizadas em três grandes plataformas de pesquisa acadêmica, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico (Google Scholar).

As plataformas de pesquisa operam a partir de bancos de dados. Os bancos de dados, por sua vez, tal como o próprio nome sinaliza, são aglomerados de dados organizados, sendo cada tipo específico (conteúdos ou valores que os campos recebem no processo de implementação de registros) de dado um campo no mecanismo de entrada ou alimentação do banco e de seus registros. Cada um desses registros (unidade mediana de sentido e significação do banco de dados)

reúne informações (dados processados) sobre os textos acadêmicos e esses mesmos encontram-se em repositórios não necessariamente dentro do banco de dados, mas, ligados por meio de um campo de identificação comum ao banco de dados e ao repositório.

Sendo assim, uma pesquisa ou uma busca em plataforma tal como descrita acima, consiste em um conjunto de parâmetros algorítmicos de recuperação de dados em um banco. A capacidade ou possibilidade de produção de efeitos da ação de recuperação de dados que sejam relevantes para o estudo do objeto em questão está estritamente articulada com a configuração dos ditos parâmetros.

O objeto de estudo da presente tese é o *Programa Mais Educação* que, em síntese, configura-se como uma política pública intersetorial, territorial e prioritária de educação, cujo objetivo é promover uma reforma da instituição escolar com base em uma concepção de educação integral em tempo e espaço integrais. Em razão da complexidade do objeto, ou seja, sua característica de ser formado por inúmeras categorias, optou-se por realizar buscas usando sua categoria mais geral⁴⁷: *Programa Mais Educação*.

Para o caso de categorias compostas (formadas a partir de duas ou mais palavras), as plataformas oferecem a opção de buscar o conjunto de palavras que formam a categoria como se fosse única ou a opção de buscar as palavras ao mesmo tempo, mas de forma isolada. Todas as buscas ocorreram de acordo com a primeira opção.

Ainda no momento inicial da pesquisa, quando o intuito era a realização de uma revisão de literatura, o contato com as primeiras produções revelou uma correlação de conteúdo entre objetos de estudo, palavras-chave e os títulos dos textos de modo que, em grande parte dos trabalhos acadêmicos consultados, o título ou as palavras-chave expressam o objeto. Por isso o campo título foi eleito como aquele no qual as buscas seriam realizadas nas plataformas digitais.

Todas as plataformas exibem os resultados das pesquisas ou das buscas de acordo com critérios que em geral são data ou relevância. Muitas datas podem ser consideradas como critério de organização da exibição dos textos, a saber: data de produção, defesa, publicação e etc. Com relação à relevância as plataformas

⁴⁷ O mais geral diz respeito à abrangência e continência, deste modo, a categoria mais geral é aquela que é mais abrangente e que, por conseguinte, contém as outras (em maior quantidade e qualidade).

costumam articular critérios distintos, nem sempre expressos de forma clara, em sua definição. Entretanto o que há de comum entre todas elas é o acesso. Por consequência, pode-se afirmar que os textos que figuram entre os primeiros lugares da exibição são os mais acessados, daí que se optou por reproduzir essa forma de retorno nas listas e tabelas do presente trabalho e preservar e usar a relevância como dado de pesquisa.

O critério de relevância evidencia no contexto virtual da internet uma questão levantada e explorada por Gama, por ocasião da realização da pesquisa intitulada *Arqueologia dos textos de avaliação na WEB (2007)*, cujos resultados apontam para o

(...) ciberespaço, como ecossistema coletivo, apresenta-se hoje como modificador do processo comunicacional tradicional, sem ser, entretanto, um agregado de informações autônomas [...] neste ciberespaço como uma grande biblioteca, na qual os diversos usuários planetários são agentes ativos dos processos de armazenamento, de indexação, recuperação e disseminação de documentos eletrônicos hipertextuais. Trata-se, desta perspectiva, de uma biblioteca auto-organizada em permanente mutação. (p. 1 e 2)

Como aponta Gama, inclusive em artigo posterior (2009), a possibilidade de os usuários interagirem em termos comunicacionais muda o paradigma clássico de alocação de dados e informações, o que implica na impossibilidade de obtenção de registros da internet que seja perene, em face de seu caráter efêmero e movediço.

Em verdade, os dados coletados constituem-se como uma espécie de fotografia, uma imagem que retrata um dado instante passado que não existe mais em virtude do fato de ser possível aos usuários, a todo o momento, incluir ou excluir ou mesmo acessar dados e informações, muda drasticamente o quadro da relevância, daí a atualidade de Gama ao conceber o ciberespaço como “uma biblioteca auto-organizada em permanente mutação”.

A citada fotografia configura-se como uma espécie de coleção ou catálogo, produzida a partir de denso processo de reflexão teórica e prática, do qual derivou um conjunto de textos que é representado por meio dos seguintes elementos: títulos, referências bibliográficas, resumos e palavras-chaves. E, além desses elementos, considerando ainda o conteúdo integral das obras pesquisadas, em alguns casos em que se demandou aprofundamento.

2.1 Achados de pesquisa e considerações dialéticas de cunho mais quantitativo

A *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) é vinculada ao *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia* (IBICT), uma das unidades de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. Foi lançada em 2002 com o objetivo de “reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior”.

A busca nessa plataforma retornou 19 produções, sendo 17 dissertações e 2 teses. Os textos começam a ocorrer no ano de 2012 e apresentam um aumento de frequência próximo do dobro, quando consideradas os dois extremos do intervalo temporal examinado (2012 e 2014). Sendo esse último extremo, onde se dão os textos, presumidamente de maior calibre teórico, as teses.

Em termos de concentração de produção no território, considerando as grandes regiões do país, temos a seguinte disposição: Sul (7), Centro-oeste (5), Sudeste (4) e Nordeste (3). A região Norte não apresentou ocorrência de textos de tipo tese e dissertação nesta plataforma.

No que tange à origem institucional, 3 textos são oriundos de universidades privadas (2 de Universidades Pontifícias e 1 de universidade Jesuíta), todos os outros são provenientes de instituições de ensino superior de tipo universidade mantidas pela União. A região Nordeste não apresenta produção em instituições privadas.

De forma geral, os programas de pós-graduação listados a partir das referências bibliográficas não possuem mais de uma produção, de acordo com os parâmetros da presente pesquisa, com exceção de 3, cada qual com 2 produções, dos quais destacam-se 2 como produtores de teses. Tanto aqueles com mais de 1 produção como os que produziram teses integram a maioria dos programas oriundos da área Educação, que totalizam 10. Ainda se pode divisar na circunvizinhança temática dessa área programas de Educação Profissional em Saúde, Gestão e Avaliação da Educação Pública. Ao todo registram-se 16 programas de pós-graduação, dos quais 2 são profissionais e os outros acadêmicos.

Os referidos dados podem ser conferidos nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de textos no Banco de Teses do CNPQ nas respectivas regiões, entre os anos de 2007 - 2014

Ano	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Total
2007	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-
2012	-	1	2	-	2	5
2013	-	1	1	1	2	5
2014	-	1	2	3	3	9
Total	-	3	5	4	7	19

Fonte: BDTD ibict.

Tabela 2 - Quantidade de produções por Tipo de Instituição de Origem no Banco de Teses do CNPQ entre os Anos de 2007 - 2014

Ano	Região Norte			Região Nordeste			Região Centro Oeste			Região Sudeste			Região Sul			Total
	Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		
		Federal	Estadual		Federal	Estadual		Federa l	Estadual		Federal	Estadual		Federa l	Estadual	
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3
2013	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3	-	6
2014	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	3	-	1	3	-	10
Total	-	-	-	-	3	-	-	4	-	-	4	-	1	7	-	19

Fonte: BDTD ibict.

Tabela 3 - Quantidade de produções entre dissertações e teses no Banco de Teses do CNPQ entre os Anos de 2007 - 2014

Ano	Região Norte		Região Nordeste		Região Centro Oeste		Região Sudeste		Região Sul		Total
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	4
2013	-	-	1	-	1	-	1	-	3	-	6
2014	-	-	1	-	2	-	3	-	2	1	9
Total	-	-	3	-	4	-	4	-	7	1	19

Fonte: BDTD ibict.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD-CAPES), no âmbito do Ministério da Educação, integra o Sistema Nacional de Pós-graduação viabilizando o monitoramento e controle da produção dos Programas de Pós-graduação, produção essa cadastrada e contabilizada por meio da Plataforma Sucupira.

A pesquisa nesse banco retornou apenas 7 ocorrências de dissertações concentradas nos anos de 2011 e 2012, o primeiro com 2 resultados e o segundo com 5.

Em termos de concentração de produção no território, considerando as grandes regiões do país, temos a seguinte disposição: Sul (3), Centro-oeste (2), sudeste e Nordeste com apenas 1. A região Norte não apresentou ocorrência de dissertações nessa plataforma.

No que tange à origem institucional, essa plataforma apresenta-se mais equilibrada. 3 textos são oriundos de instituições privadas (2 de Universidades Pontifícias e 1 e um Centro Universitário Lassalista), todos os outros são provenientes de instituições de ensino superior de tipo universidade, mantidas pela União. A região Nordeste não apresenta produção em instituições privadas.

De forma geral, os programas de pós-graduação listados a partir das referências bibliográficas são todos acadêmicos e não possuem mais de uma produção. Os programas oriundos da área Educação são maioria, totalizando 5. Registram-se ainda dois programas ligados ao campo da economia, um da área de mesmo nome e, outro, intitulado Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento.

Tabela 4 - Quantidade de textos no Banco de Teses da CAPES nas respectivas regiões, entre os anos de 2007 - 2014

Ano	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Total
2007	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	1	1	-	2
2012	-	1	1	-	-	2
2013	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	3	3
Total	-	1	2	1	3	7

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes.

Tabela 5 - Quantidade de produções por Tipo de Instituição de Origem no Banco de Teses do CAPES entre os Anos de 2007 - 2014

Ano	Região Norte			Região Nordeste			Região Centro Oeste			Região Sudeste			Região Sul			Total
	Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		Privado	Público		
		Federal	Estadual		Federal	Estadual		Federal	Estadual		Federal	Estadual		Federal	Estadual	
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	3
2012	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	1	-	2	1	-	7

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes.

Tabela 6 - Quantidade de produções entre dissertações e teses no Banco de Teses do CAPES entre os Anos de 2007 - 2014

Ano	Região Norte		Região Nordeste		Região Centro Oeste		Região Sudeste		Região Sul		Total
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
2012	-	-	1	-	1	-	-	-	3	-	5
2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	1	-	2	-	1	-	3	-	7

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes.

O *Google Scholar* ou *Google acadêmico* (GA) assemelha-se tanto ao BDTD como ao BTD-CAPES, na medida em que se constitui a partir de uma plataforma de busca que opera sobre um vasto banco de dados. A diferença consiste no fato de o escopo institucional e de itens do GA ser mais amplo e complexo, posto que aqueles dois articulam-se lastreados em programas de pós-graduação (instituição) e teses e dissertações (produtos) e esse funda-se em um espectro maior de instituições e produtos acadêmicos que se vinculam voluntariamente à plataforma.

Dentro desse espectro, com bastante nitidez, pode-se observar as seguintes categorias de tipo de ocorrência como de maior relevância: evento, revistas e instituições de formação. Do espectro produção observou-se os seguintes gêneros de textos: pôster, artigo, painel, relato de experiência, resumo, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, dissertações, teses e projetos políticos pedagógicos. Daí a quantidade expressiva de textos retornados.

Para efeito de organização os dados sobre as produções foram colocados em tabelas com sete variáveis de entrada. A primeira é um numeral que indica a ordem de ocorrência de acordo com o critério de relevância da ferramenta de busca. O segundo campo é o título, logo sucedido pelo campo de palavras-chaves, quando for o caso. O quarto campo refere-se à origem do texto a partir das seguintes possibilidades: (1) Evento; (2) Revista; (3) Jornal; (4) Instituição de Formação; e (5) Outros. O quinto campo mostra os tipos de texto encontrados (1) Pôster; (2) Artigo; (3) Painel; (4) Relato de experiência; (5) Resumo; (6) Monografia; (7) Especialização; (8) Dissertação; (9) Tese e (10) Projeto Político Pedagógico. O sexto campo diz respeito à origem do autor e do veículo, simultaneamente, do seguinte modo: (1.1) Público / Público; (1.2) Público / Privado; (2.1) Privado / Público; (2.2) - Privado / Privado; (3) Outros. O sétimo e último campo diz respeito à localização territorial do texto de acordo com a escala regiões brasileiras, os resultados são organizados da seguinte forma: (1) Norte; (2) Sul; (3) Sudeste; (4) Nordeste; (5) Centro-oeste e (6) Internacional.

Do período pesquisa, os anos de 2007 e 2008 não retornaram produções; os outros, em ordem cronológica ascendente, retornaram as seguintes quantidades: 2, 6, 9, 22, 61 e 30. A produção materializa-se

preponderantemente por meio de artigos e textos escritos por ocasião de término de processos formativos, concentrando-se em eventos, instituições de formação e revistas.

Tanto a origem institucional dos atores que produzem os textos como das instituições que os veiculam são públicas. A participação privada é bastante restrita, mais ainda quando se considera origem institucional e instituições de veiculação.

Em termos territoriais, as produções retornadas pelo GA exibem grande concentração na região Sul, precedida respectivamente pela região Nordeste e Centro-oeste. A região Norte não apresentou nem uma produção. Foi possível ainda contabilizar uma produção internacional.

Tabela 7 - Registro de textos do ano de 2009

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	O Programa Mais Educação contribuindo para uma cultura de Paz no ambiente escolar através da educação em direitos humanos	-	1	5	1.1	4
2	A educação integral no contexto da intersectorialidade: Avaliando a implementação do programa mais educação no Estado de Pernambuco	Intersectorialidade; Educação Integral; Políticas de Tempo Livre	1	2	1.1	4

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 8 - Registro de textos do ano de 2010

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	A relação com o saber no programa mais educação	Educação integral; currículo; Intersectorialidade.	1	2	1.1	4
2	Programa mais educação e saberes legítimos: uma Avaliação curricular	Educação integral; programa mais educação; saberes legitimados; tempo livre.	1	5	1.1	4
3	O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola	Educação Integral. Política Educacional. Proteção Integral.	2	2	1.1	3
4	Comunicação e Educação: Um Estudo de Casos da Oficina de Rádio Escolar no Programa Mais Educação em João Pessoa	Cidadania; Educomunicação; Rádio escolar;	1	2	2.1	4
5	Espaços de letramento no Programa Mais Educação	.Educação integral; Currículos; Escola Ativa; Formação; Atividades criativas na sala de aula.	5	6	1.1	2
6	2ª Videoconferência do Programa Segundo Tempo na Mais Educação (2010)	Corpo; Educação; Gênero; Gestão; Programa Mais Educação; Programa Segundo Tempo; Sexualidade	5	6	1.1	2

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 9 - Registro de textos do ano de 2011

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN	Educação Integral. <i>Programa Mais Educação</i> . Proteção social.	2	2	2.2	4
2	Práticas Educativas e a Pluralidade dos saberes Docentes no Contexto do Programa mais Educação: Pressupostos e Condicionantes para a Praxis Social	Prática Educativa. Programa Mais Educação. Saberes Docentes.	2	2	1.1	3
3	Um estudo sobre o Programa Mais Educação, no contexto das políticas educacionais para o município de Recife, no período de 2008 a 2010.	Programa Mais Educação; ampliação do tempo; evasão escolar.	1	2	1.2	4
4	Programa mais educação e a intersetorialidade: Avaliando os mecanismos de gestão, monitoramento e avaliação	Gestão intersetorial; programa mais educação; reforma gerencial	1	2	1.1	4
5	O programa mais educação desenvolvido nas escolas da Rede municipal de ensino de Chapecó	Educação integral. Tempo integral. Ampliação da jornada escolar. Programa Mais Educação.	5	4	1.1	2
6	Monitoramento do programa mais educação: educação integral em construção	Educação integral; política pública; Mais Educação.	1	2	1.1	4
7	Programa mais educação /educação integral – uma Possibilidade de avanço na educação do estado da Bahia	Educação integral; Gestão educacional, SEC/BA.	2	1	1.1	4
8	2ª Videoconferência do Programa Segundo Tempo no Mais Educação (2011)	Aula; Capacitação; Esporte; Gestão; Iniciação esportiva; Monitor; Programa Mais Educação;	5	6	1.1	2
9	1ª Videoconferência do Programa Segundo Tempo no Mais Educação (2011)	Escola; Planejamento; Programa Mais Educação; Programa Segundo Tempo.	5	6	1.1	2

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 10 - Registro de textos do ano de 2012

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral	Políticas Públicas; Educação Integral; Programa Mais Educação	2	2	1.1	2
2	Respingos de educação integral: o programa mais educação e as políticas públicas	Políticas Públicas; Educação Integral; Programa Mais Educação	1	2	1.1	2
3	Análise do programa mais educação em paraíso do Tocantins: um estudo de caso no colégio estadual Idalina de Paula	IDEB, política pública; programa mais educação.	1	2	1.1	1
4	Práticas educativas no programa mais educação em duque De Caxias: estudo de caso na escola Visconde de Itaboraí	Educação integral. Práticas Educativas. Programa Mais Educação.	1	2	1.1	3
5	Um 'olho que pensa' por dentro do programa mais educação : escrita, fotografia, criações, capturas e passagens	Cartografia; Diferença; Escola; Escrita; Fotografia	4	7	1.1	2
6	O pensamento de Anísio Teixeira no referencial do Programa Mais Educação	Anísio Teixeira - Educação Integral - Tempo Integral - Programa Mais Educação.	1	2	1.1	5
7	Educação integral: a implementação do programa mais educação na rede municipal de ensino do Natal/RN/Brasil	-	1	2	1.1	4
8	O programa mais educação sob o olhar da escola unitária de Antonio Gramsci	Educação Integral; Escola Unitária; Classe Trabalhadora.	5	2	1.1	2
9	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral	Programa Mais Educação; Educação Integral; território; Turno e contraturno	2	2	1.1	2
10	Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo programa mais educação: um estudo de caso em duque de Caxias/Rj	Jornada Ampliada; Práticas Educativas; Programa Mais Educação; Programa Mais Escola; Saberes Experienciais	2	2	1.1	2
11	Rádio Escolar – Parceria com o Programa Mais Educação	Audiovisual; Comunicação; Educação; Rádio Escolar	1	2	1.1	3
12	Programa mais educação: uma experiência no contexto escolar	Políticas públicas, Educação Integral, Contexto Escolar.	1	2	1.1	5
13	Proposta pedagógica - colégio estadual professora Maria Helena Davatz	-	5	10	1.1	2
14	O programa mais educação e as novas configurações do Trabalho docente	Educação Integral; Tempo integral; Trabalho docente	2	2	1.1	3

15	Programa Mais Educação: Integrando Escola e Comunidade	Mais Educação. Escola. Estratégias. Metodológicas	2	5	1.1	2
16	O programa mais educação e a educação integral na escola Pública: uma análise a partir da categoria marxista de Formação omnilateral	-	1	2	1.1	2
17	O ensino-aprendizagem dos números inteiros através do programa Mais Educação	Ensino Aprendizagem; Proposta Metodológica; Recursos Didáticos; Números Inteiros.	4	6	1.1	4
18	Estudo de Caso: Oficina de Jornal Escola do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Francisco	Educação; Educomunicação, Jornal Escola; Programa Mais Educação	1	2	1.1	2
19	Monitoramento do programa mais educação: educação integral em construção	Educação Integral; Política Pública; Programa Mais Educação.	1	2	1.1	4
20	TIC's: tessituras, visibilidades e viabilidades na aprendizagem do aluno no programa mais educação	TIC's; Programa Mais Educação; Letramento; Matemática.	4	7	1.1	2
21	Programa mais educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul	avaliação de impacto; propensity score matching; diferenças em diferenças; desempenho escolar.	4	8	2.2	2
22	Políticas educacionais: programa mais educação nas escolas do município do paulista em Pernambuco	Política Educacional, Educação Integral, Programa Mais Educação.	4	8	1.1	6

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 11 - Registro de textos do ano de 2013

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS	Currículo; Educação Integral; Programa Mais Educação;	4	8	1.1	2
2	A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)	Mais Educação. Função da Escola. Professor. Governo Lula	4	8	1.1	2
3	Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação	Educomunicação; Políticas Públicas; Programa Mais Educação; Educação Integral; Comunicação e educação;	4	8	1.1	3
4	O lúdico no processo de alfabetização: reflexões sobre a oficina de letramento do programa mais educação	-	2	2	1.1	4
5	Programa mais educação: a educação ambiental na escola de tempo integral	Programa Mais Educação. Educação ambiental. Ensino integral	2	2	2.1	2
6	A prática da educação física no Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação em Campina Grande – PB	Educação física Escolar; Programa Mais Educação; Educação em Tempo Integral;	4	6	1.1	4
7	Diagnóstico inicial do Programa Mais Educação no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo (IEEES).	-	1	5	1.1	2
8	Implementação do programa mais educação em uma escola municipal de Jaguarão	-	1	5	1.1	2
9	Passo a Passo: instrumentalização para a implementação do Programa Mais Educação nas escolas urbanas do município de Jaguarão/RS	-	1	5	1.1	2
10	A implementação do Programa Mais Educação nas escolas municipais de Cachoeirinha - RS	-	4	7	1.1	2
11	Diagnóstico inicial do programa mais educação	-	1	5	1.1	2
12	Formação dos monitores do Programa Mais Educação: dos caminhos trilhados às perspectivas de qualificação profissional	Programa Mais Educação; Monitores; Formação Profissional; Aperfeiçoamento;	5	7	1.1	2
13	Avaliação do Programa Mais Educação: a questão da inclusão	Programa Mais Educação; educação integral;				

	educacional	inclusão educacional, cotidiano e sentido.	4	8	1.1	4
14	Educação integral e o Programa Mais Educação: Novos atores sociais e sua relação com o grupo docente na escola	Programa Mais Educação; Relações; Docentes; Novos atores sociais.	4	7	1.1	4
15	Sustentabilidade em Ação: Construindo um Futuro Saudável através do Programa Mais Educação	-	1	5	1.1	2
16	Educação Física Escolar: horizontes de sentido para a dança no Programa Mais Educação	Política Publica; Educação Física; Dança;	4	7	1.1	4
17	Programa “mais educação” - relato de experiência com a oficina de matemática	-	2	2	1.1	5
18	Um Estudo Sobre o Programa Mais Educação no Município de Jaguarão/RS	-	1	5	1.1	2
19	Programa Mais Educação: Contexto de Implantação e Implementação em uma Escola Municipal de Jaguarão/RS	-	1	5	1.1	2
20	Programa Mais Educação: avaliação do processo de implementação na Escola Municipal Casimiro Montenegro	Programa Mais Educação. Educação Integral. Políticas Públicas Para Educação. Intersetorialidade.	4	8	1.1	4
21	Relato de experiência como estagiário de voleibol do programa mais educação na Escola Municipal Presidente Kennedy em Campina Grande–PB	Voleibol; Programa Mais Educação; Criança;	4	6	1.1	4
22	O Programa Mais Educação e a indução da educação integral: desafios para o currículo escolar	Educação integral; pós-modernismo; neoliberalismo.	2	2	1.1	4
23	Aprendizagens docentes e o Programa Mais Educação: possíveis reflexões	Aprendizagem docente; Educação Integral; Programa Mais Educação;	4	6	1.1	2
24	Culturas juvenis no Programa Mais Educação: diálogos com os educadores	Juventude; Culturas Juvenis; Mais Educação.	5	7	1.1	2
25	Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do programa mais educação: um olhar sobre a ação docente	Língua; Ensino; Letramento; Formação de professores;	4	8	1.1	4
26	O programa mais educação e sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru	-	1	2	1.1	4
27	Programa mais educação: uma reflexão sobre o manual proposto	Políticas Públicas; Manual; Educomunicação.				

	como subsídio para implantação da rádio escolar		1	2	2.2	3
28	O programa mais educação e os territórios educativos: o mito das Cidades educadoras	Cidades Educadoras; Territórios Educativos; Neoliberalismo.	1	2	1.1	4
29	Que significados tem as aprendizagens construídas através das oficinas do Programa Mais Educação para os alunos de uma escola pública do município de São Leopoldo	Alunos; Aprendizagem; Mais Educação.	4	9	1.1	2
30	A Concepção de educação integral de professores e alunos diante do Programa Mais Educação	Educação; Tempo integral; Mais Educação;	5	7	1.1	2
31	A música abrindo caminhos: formativas a partir do Programa Mais Educação	Música; Educação Integral; Programa Mais Educação; Projeto de vida;	5	7	1.1	2
32	Ampliação da jornada escolar: o programa mais educação no município de São Gonçalo	-	1	5	1.1	3
33	Diagnóstico da Implementação do Programa Mais Educação na Escola Padre Pagliani, Jaguarão - Rio Grande do Sul	-	2	5	1.1	2
34	Política de educação integral: avaliação do programa mais educação no sistema público municipal de ensino de Fortaleza	Concepções de educação integral. Avaliação de políticas públicas. Programa Mais Educação.	4	8	1.1	4
35	Educação brasileira, cidade educadora e o programa mais educação-explorações iniciais	Política Pública de Educação, Educação Brasileira, Cidade Educadora.	1	2	1.1	3
36	Histórias de vida: a docência no Programa Mais Educação	Educação Integral; Programa Mais Educação; Docência e História de Vida	1	2	1.1	2
37	Programa “mais educação”: o uso de jogos como recurso no ensino de matemática	-	1	2	1.1	5
38	O Programa Mais Educação e a indução da educação integral: desafios para o currículo escolar	Política educacional. Educação integral. Programa Mais Educação. Currículo.	2	2	1.1	3
39	Perspectivas inclusivas no Programa Mais Educação: um estudo de caso	Educação Integral Contemporânea; Educação Inclusiva; Programa Mais Educação;	5	7	1.1	2
40	Importância da gestão na implementação do Programa Mais Educação: a experiência da Escola de Ensino Fundamental Vista Alegre - Cachoeirinha / RS	Educação Integral; Gestão Democrático-Compartilhada; Projeto Político Pedagógico; Trabalho Coletivo;	5	7	1.1	2
41	Práticas corporais na formação deicineiros do Programa Mais Educação: afinal, que corpo é esse que está na escola?	Educação Integral; Programa Mais Educação; Formação; Corporeidade;	5	7	1.1	2

42	Espaços alternativos para o desenvolvimento da educação integral no Programa Mais Educação	Educação Integral; Espaços alternativos; Saberes; Programa Mais Educação;	5	2	1.1	2
43	Um olhar sobre a formação continuada dos Docentes do programa mais educação no município De Caruaru: mais educação, sinônimo de mais Formação?	Educação Integral, Formação Continuada, Trabalho Docente.	5	6	1.1	4
44	Escola do campo e educação integral: concepções por meio do Programa Mais Educação	Educação Integral; Escola do Campo; Programa Mais Educação;	5	7	1.1	2
45	Educação integral e concepções de violência na visão de monitores do Programa Mais Educação	Educação Integral; Escolas; Agentes sociais; Violência;	5	7	1.1	2
46	Desigualdades educacionais e educação integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica	Educação integral. Educação compensatória. Desigualdades sociais e educacionais. Estudos educacionais críticos.	2	2	1.1	2
47	Relação escola e comunidade: Efeitos da implementação do Programa Mais Educação	Gestão Democrática; Comunidade Escolar; Educação Integral; Relação;	5	7	1.1	2
48	A relação entre a aprendizagem e a participação do aluno contemporâneo no Programa Mais Educação	Municipalização da Educação; Políticas Públicas; Programa Mais Educação; Aprendizagem;	5	7	1.1	2
49	Relato do Programa Mais Educação em Alvorada: Um estudo de caso numa escola de ensino fundamental	Educação Integral; Programa Mais Educação; Tempo integral;	5	7	1.1	2
50	Educação integral, intercultural e sistêmica - "a hegemonia às avessas" no programa mais educação.	Programa Mais Educação; educação integral; interculturalismo; neotecnicismo; gestão. Sistêmica; hegemonia às avessas.	2	2	1.1	4
51	O programa mais educação segundo professores de alunos com melhora de rendimento escolar	Mais Educação; Educação Integral; Currículo; Avaliação; Prática Pedagógica;	5	7	1.1	2
52	Programa mais educação: ampliando quantidades, garantindo qualidade?	-	5	4	1.1	4
53	A gestão pedagógica do programa mais educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes	Política Educacional; Educação Integral; Programa mais Educação;	4	7	1.1	4
54	Educação em tempo integral: uma reflexão sobre o programa mais educação no Brasil e a escola a tempo inteiro em Portugal	Mais Educação. Escola a Tempo Inteiro. Ampliação da jornada escolar. Políticas Públicas	1	2	1.1	4
55	Letramento e o programa mais educação - concepção e prática(s) para uma educação integral?	Programa Mais Educação; educação integral; letramento.	4	8	1.1	3

56	O programa mais educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola EsmerinaBouHabib	Educação Integral; Esporte; Lazer;	4	8	1.1	4
57	O programa Mais Educação em São José dos Pinhais	Políticas Públicas. Mais Educação. Esporte.	4	7	1.1	2
58	Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do " programa mais educação"	Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Programa Mais Educação. Política Educacional	4	7	1.1	5
59	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Formação inicial e continuada de professores, educação integral, Programa Mais Educação	4	8	1.1	5
60	Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas	Educação Musical. Programa Mais Educação. Canto Coral.	4	8	1.1	4
61	Programa bairro escola/mais educação: uma análise de seu processo de implantação no município de Nova Iguaçu-Rj	Políticas públicas; Educação integral; Gestão;	1	2	1.1	3

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 12 - Registro de textos do ano de 2014

Ord.	Título	Palavras chave	C4	C5	C6	C7
1	Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação	Música na escola, escola de tempo integral, Programa Mais Educação	2	2	1.1	4
2	Programa mais educação: a educação ambiental na escola de tempo integral	Programa mais educação. Educação ambiental. Ensino integral.	2	2	1.1	2
3	As contribuições da aula de reforço no ensino de Matemática na modalidade do Programa Mais Educação	Reforço Escolar; Programa Mais Educação; Oficina de Matemática; Ensino e Aprendizagem	4	6	1.1	4
4	Programa mais educação : por que os monitores escolheram trabalhar nesse programa?	Mais Educação; Escolha Profissional; Educação Integral	4	6	1.1	2
5	Analisando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do programa mais educação	Educação Integral; Pós-modernismo; Neoliberalismo	5	2	1.1	4
6	Programa Mais Educação: o esporte na escola como uma prática lúdica	Programa Mais Educação; Esporte; lúdica; Desenvolvimento	4	6	1.1	4
7	C&T pelo olhar dos adolescentes: Bagagem cultural e imagens construídas a partir do Programa Mais Educação	Percepção pública de ciência e tecnologia; Programa Mais Educação; Ensino público; Educação científica; Educação não formal	1	2	1.1	3
8	Concepções de Educomunicação e o programa mais educação	Comunicação. Educação. Educomunicação. Mais Educação.	2	2	1.1	4
9	O coordenador pedagógico na implantação do Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais de educação de tempo integral na rede municipal de Padre Bernardo – Goiás	políticas públicas; gestão escolar; Programa Mais Educação.	4	7	1.1	5
10	A implantação do programa mais educação nas escolas do campo: uma proposta conflitante	Políticas públicas. Educação do campo. educação integral.	2	2	1.1	2
11	O Programa Mais Educação como meio de Inclusão Socioeducacional na Escola Nosso Lar Tio Juca, Patos, PB	Programa Mais Educação. Inclusão Socioeducacional. Tempo Integral. Educação.	4	6	1.1	4
12	O Jornal Escolar no Programa Mais Educação: adesão das escolas em 2013	mais educação; comunicação e uso de mídias; jornal escolar.	1	2	1.1	2
13	Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o programa mais educação em uma escola da cidade de Alegrete	educação integral, formação docente, qualidade do ensino	2	2	1.1	2

14	Programa mais educação: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental e médio Papa Paulo VI	Tempo Integral; Escola; Mais Educação; Evasão Escolar	4	7	1.1	4
15	O programa mais educação: algumas reflexões a partir das ações de uma escola pública	Educação Integral; Programa Mais Educação; Projeto Político Pedagógico da escola.	1	1	1.1	2
16	Educação em tempo integral e programa mais educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista do projeto de lei do novo plano nacional de educação	Educação em Tempo Integral. Programa Mais Educação. Plano Nacional de Educação	2	2	1.2	2
17	Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade	Argumentação. Qualidade na Educação. Educação Integral.	2	2	1.1	3
18	Impacto do alcance social do Programa Mais Educação: um estudo das possibilidades educacionais no município de Sinop-MT	educacional; educação integral; ensino; Programa Mais Educação.	2	2	1.1	2
19	Programa mais educação: um olhar sobre a produção acadêmica	Educação integral; saberes escolares; saberes comunitários; políticas públicas; escola.	2	2	1.1	2
20	Educação integral na EBIAS: O programa mais educação como transitoriedade E ação indutora	-	1	2	1.1	2
21	Novas geografias das aprendizagens: entre rodas e redes do Programa Mais Educação em Sergipe	Educação integral. Programa Mais Educação. Redes digitais	1	2	2.1	4
22	Cálculo mental e expressões numéricas no programa mais educação: experiências promovidas pelos jogos “cubra 12” e “contig 60”	Programa Mais Educação; Cálculo Mental; Jogos de tabuleiro; Cubra 12; Contig 60	2	2	1.1	3
23	As contribuições do Programa Mais Educação em uma escola estadual do município de Campina Grande – PB	Administração Pública; Políticas Públicas; Políticas Públicas Educacionais; Educação Integral; Programa Mais Educação;	4	6	1.1	4
24	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral	Políticas Públicas Educacionais Programa Mais Educação Educação Integral	4	8	1.1	3

25	A comunicação educativa no programa mais educação: um estudo sobre espaços de diálogo	Espaços de Diálogo, Programa Mais Educação, Comunicação Educativa, Cultura do Silêncio, Autonomia Crítica.	4	8	1.1	5
26	Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental de rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Ensino fundamental; Ensino público estadual; Política educacional; Políticas públicas; Programa Mais Educação.	4	9	1.1	2
27	Educação integral e gestão escolar: análise do programa mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco	Educação Integral; Programa Mais Educação; Jornada Ampliada; Pernambuco.	4	8	1.1	3
28	A implementação de Políticas Públicas de Educação: o caso do Programa Mais Educação no Município de Patos, PB	Implementação de Políticas Públicas; Programa Mais Educação; Educação Integral;	4	8	1.1	4
29	As práticas esportivas no Programa Mais Educação - limites e possibilidade para sua implementação	Políticas Educacionais, Programa Mais Educação. Práticas esportivas. Escola.	4	8	1.1	2
30	A educação integral no mais educação: uma análise do Programa	Educação, Políticas Educacionais, Programa Mais Educação.	2	2	1.1	2

Fonte: Google Acadêmico.

Tabelas de totais do Google Acadêmico

Tabela 13 - Registro por origem de texto de 2009 a 2014

Origem (Texto)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Evento	2	3	3	10	16	5	39
Revista	0	1	3	5	8	11	28
Jornal	0	0	0	0	0	0	0
Instituição de Formação	0	0	0	5	15	13	33
Outros	0	2	3	2	22	1	30
Total	2	6	9	22	61	30	130

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 14 - Registro por tipo de texto de 2009 a 2014

Tipo	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Pôster	0	0	1	0	0	1	2
Artigo	1	3	5	15	16	16	56
Painel	0	0	0	0	0	0	0
Relato de experiência	0	0	1	0	1	0	2
Resumo	1	1	0	1	9	0	12
Monografia	0	2	2	1	4	5	14
Especialização	0	0	0	2	19	2	23
Dissertação	0	0	0	2	11	5	18
Tese	0	0	0	0	1	1	2
Projeto Político	0	0	0	1	0	0	1
Pedagógico							
Total	2	6	9	22	61	30	130

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 15 - Registro por origem do autor e Veículo texto de 2009 a 2014

Origem (Autor/Veículo)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Público / Público	2	5	7	21	59	28	122
Público / Privado	0	0	1	0	0	1	2
Privado / Público	0	1	1	0	1	1	4
Privado / Privado	0	0	0	1	1	0	2
Outros	0	0	0	0	0	0	0
Total	2	6	9	22	61	30	130

Fonte: Google Acadêmico.

Tabela 16 - Registro por região geográfica da origem do texto de 2009 a 2014

Região	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Norte	0	0	0	1	0	0	1
Sul	0	2	3	12	31	13	61
Sudeste	0	1	1	3	7	5	17
Nordeste	2	3	5	3	19	10	42
Centro-oeste	0	0	0	2	4	2	8
Internacional	0	0	0	1	0	0	1
Total	2	6	9	22	61	30	130

Fonte: Google Acadêmico.

2.2 Achados de pesquisa e considerações dialéticas de cunho mais qualitativo

O capítulo anterior evidenciou a dificuldade tanto de Marx como dos diversos marxismos em lidar com a questão do outro e da possibilidade, não só das múltiplas verdades, como de verdades incompletas e fugidias. Não penso que, tal traço ou limite, seja um grande problema quando percebido em Marx, em virtude de que esse é um homem de seu tempo e, a seu modo, reproduz e supera os lugares comuns de seu tempo.

Em verdade, o que me deixa mais perplexo é a reprodução e a persistência desses traços e limites nos mais diversos marxismos com os quais pude lidar ao longo de minha formação. Ainda assim, devo tomar o cuidado de evitar generalizações que conduzam a posições absolutas e, reconhecer que existem pensadores, intérpretes e comentadores de Marx que revitalizam e potencializam seu pensamento evitando ortodoxias, dogmas e tabus acadêmicos.

É com o próprio Marx e com esses autores que venho tentando construir meu pensamento, minha concepção de construção e organização do conhecimento e meu processo de discussão, debate, emissão de juízos de valores e análise como um todo. Esse processo de formação, por seu turno, não se passa em um tempo mítico, descolado da história e de seus atores e acontecimentos. Devo ressaltar, e é necessário que assim o seja, que essa seção do presente capítulo, foi escrita no ano de 2018, ou seja, no tempo presente. Um presente muito marcado pelo avanço do conservadorismo, do autoritarismo e do reacionarismo e, em muitos casos, o tempo presente é marcado pela agudização desses em forma de propostas políticas que se materializam em plataformas com fortes matizes totalitários e fascistas.

Em um presente como esse, diria que todo cuidado é pouco quando se trata de estabelecer contato com o outro e sua produção. É por isso que os achados de pesquisa aqui expostos são tratados como frutos de árduo trabalho por parte de seus autores. E esses trabalhos, todos eles, independentemente de como estruturados e de qual referencial teórico partam, são respeitados como contribuições que, a seu modo, possuem relevância para o campo da educação, em especial para o campo das políticas educacionais.

Desse modo o uso da ontologia e da lógica dialética inspirada em Marx afastou tanto qualquer possibilidade de sedimentação e fixação de uma verdade única como qualquer possibilidade de pretensão à superioridade, como se o meu

modo de pensamento fosse a lente privilegiada de observação e julgamento do real. Daí que o encontro com o outro e sua produção foi um encontro de prazer e alegria em que se foi possível ler outros trabalhos sobre o meu objeto de estudo e aprender com essas outras produções e perspectivas. Realidade esse que me proporcionou ainda mais prazer e alegria em vivenciar e experimentar a dimensão coletiva e comunitária da ciência, distanciando-me de qualquer pretensão à genialidade ou distinção exclusivista.

Uma postura que procurei evitar, com pouco sucesso, eu creio, foi a construção de uma categorização ou classificação excessivamente rígida das produções usadas no levantamento de produções realizado. Optei por um debate e discussão dos achados a partir de disposições e posicionamentos mais porosos e movediços dos mesmos, tendo em vista que o mundo está em movimento, assim como os autores e suas produções.

Outro ponto que creio que precisa ficar claro é a relação dialética entre quantidade e qualidade. Marx ajuda muito a compreender, principalmente em suas estatísticas e tabelas de *O capital* (2017), que toda quantidade é quantidade de algo e toda qualidade pode ser, também, quantificada e mensurada. Qualidade e quantidade são como que polos ou elementos dinâmicos de uma unidade dialética.

Os primeiros achados da revisão de literatura sinalizaram a impressão de uma expressiva quantidade de estudos estruturados com base em um formato de pesquisa empírica onde o estudo aborda a política por meio de um de seus aspectos ou elementos. Findada a pesquisa bibliográfica, o processo de organização dos textos e sua leitura, essa impressão solidificou-se como uma tendência muito forte no e do conjunto de textos sobre os quais me debrucei.

Seguindo o viés da lógica e ontologia dialética é possível afirmar que muitos trabalhos centram-se na singularidade, isto é, podem até estudar o fenômeno em profundidade, mas não o entendem como parte de um todo. É interessante registrar no presente estudo que singularidade não é sinônimo de superficialidade. Dessa maneira, pode-se observar bons estudos de caso, por exemplo, mas que pouco fizeram avançar os limites da empiria ou do campo no que diz respeito à sua compreensão e análise em conjunto.

Corroborando a quantidade significativa de trabalhos que se centraram no interior dos fenômenos singulares referentes ao *Programa Mais Educação*, notou-se a quase ausência de compreensões, entendimentos ou perspectivas mais

abrangentes, seja pelo prisma da totalidade ou qualquer outro como, por exemplo, o prisma da complexidade.

Outra consideração diz respeito à impressão de que o *Programa Mais Educação*, foi muito mais usado como mote ou pretexto do que objeto ou texto propriamente dito. O aludido programa é uma ação do governo por meio do aparato do Estado e deveria ser tratado como uma política educacional ou como uma política pública de educação, de acordo com a escolha teórica, posto que são categorias distintas que apontam para referenciais distintos.

No entanto, o que se pode observar foi o pouco uso dessas categorias. No geral o programa é definido a partir de seus documentos legais, o que vem se mostrando uma tendência no subcampo das políticas educacionais. Salvo raras exceções, os autores não recorreram ao subcampo das políticas públicas. Daí o juízo do programa em questão como mote ou pretexto.

Notou-se uma grande dificuldade teórica no e do campo da educação como um todo e, mesmo daqueles que se declaram como sendo do subcampo das políticas educacionais, em construir e trabalhar seus objetos de estudo a partir dos atuais temas e problemas postos, tais como: Estado, governo, políticas públicas ou políticas setoriais, políticas de Estado em contraposição a políticas de governo, regime de colaboração, federalismo, relações intergovernamentais, intersetorialidade, república e seus poderes em relações entre si, instituições e atores de um modo geral, a democracia e suas instituições (tal como conselhos, câmaras, parlamentos, ouvidorias, fóruns e conferências), a relação entre o público e o privado nos moldes em que vem se dando no contexto brasileiro por meio das variadas formas de relação com a sociedade civil organizada e o papel da lei e demais regulações.

De modo algum estou afirmando que esses temas sejam de todo novos ou que não haja produção sobre os mesmos, todavia é possível afirmar que há limites no que diz respeito à apropriação desses e a composição e articulação dos mesmos em uma teoria mais abrangente das políticas educacionais ou políticas públicas de educação, teoria essa não necessariamente na perspectiva da totalidade.

De outro ponto de vista, o grande volume de trabalhos na perspectiva da singularidade traz bons acenos e achados para o campo da educação, em especial para seus pesquisadores.

Em seu primeiro momento o *Programa Mais Educação* é exclusivamente voltado para o Ensino Fundamental. Muitos pesquisadores que são professores de escolas de Ensino Fundamental, ou são ligados a esses, enxergam no programa em questão a possibilidade de repensar e refletir sobre a escola e a citada etapa da Educação Básica a partir de outros prismas, em especial o da educação integral.

Impressiona o imaginário positivo e esperançoso dos autores e pesquisadores em relação à educação integral, ao tempo integral, à escola de turno único e à possibilidade de dar voz a outros atores e visibilidade a outros espaços, tempos e saberes de aprendizagens e vivências curriculares.

Mais uma vez emerge o *Mais Educação* muito mais como mote ou pretexto para se repensar a escola e o Ensino Fundamental. Mote cercado por uma quase esfera de culto à educação integral em tempo integral. E, creio não estar exagerando no uso da palavra culto. Em todos os trabalhos estudados não há nenhuma posição de contraposição à educação integral em tempo integral. Há, sim, o contrário: em muitos dos trabalhos, um recorrente e cansativo resgate apologético da história e importância da educação integral no Brasil, em geral a partir de seus grandes autores, correntes e experiências.

Por fim, muitos autores e trabalhos dedicam-se a expor o que se poderia denominar de pontos fracos ou limites da política, o que acredito ser um retorno fundamental para os que se dedicam a produzir políticas e os que se dedicam a estudá-las.

Sumarizo as ditas críticas nos seguintes eixos: (i) infraestrutura da escola; (ii) multiplicação de turno (turno regular e contraturno ocorrendo ao mesmo tempo); (iii) a relação entre ensino e educação e a resolução do dilema de quem está autorizado à prática da educação escolar; (iv) condições de vinculação, formação e remuneração dos novos atores da educação escolar; (v) as inovações promovidas e as dificuldades de seu controle e manejo, tendo em vista a atual estrutura escolar, o que, por fim, evoca o último eixo, (vi) a necessidade de formação dos profissionais tradicionais da escola para políticas como Mais Educação, em especial no que diz respeito a financiamento e gestão, uso e prestação de contas de verbas federais.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DE SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS E LITERATURA ESPECÍFICA

Nos últimos anos foi possível observar um aumento expressivo dos estudos sobre o objeto políticas públicas. Aumento esse, não só quantitativo, no sentido de mais produções, como também, qualitativo, isto é, aumento de produções com mais densidade teórica. A pesquisa bibliográfica empreendida no âmbito da presente tese aponta o final da década de noventa do século vinte⁴⁸ como o início de um processo de manifestação de uma produção acadêmica mais sistemática e articulada, o que em grande medida, contribuiu para o desenvolvimento do que hoje se pode denominar como o campo de estudos das políticas públicas.

Sem sombra de dúvidas, as produções de tipo estado da arte ou estado do conhecimento são de grande valia para o processo de construção do campo científico propriamente dito, quando identificam seus autores, correntes, conceitos, categorias, métodos e, temas e problemas mais candentes. Nessa categoria de estudos, destacam-se Mello (1999), Souza (2003, 2006, 2006a, 2007) e Souza e Marques (2016).

Um sinal de vigor do campo, é o comportamento do Estado em relação à temática que, ao ser pressionado por diversos grupos sociais por efetivação de direitos na forma de políticas públicas, converte-se em um grande produtor de saber sobre esse tema específico. Muitas são as entidades estatais produtoras de conhecimento, no entanto, em relação a essa matéria específica, destaco duas que são vinculadas à União e possuem visibilidade nacional: a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ambas vinculados ao Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão (MPDG). As duas entidades produzem muito material sobre políticas públicas, na presente tese usamos os dois volumes da coletânea de políticas públicas organizada por Saraiva e Ferrarezi (2006) e o primoroso artigo escrito por Frey (2009).

⁴⁸ O que não explui a possibilidade de um estudo sobre políticas públicas anterior a essa a esse marco temporal. Desde já, afirma-se que pesquisa bibliográfica realizada no âmbito da presente tese não possui a intenção de ser exaustiva. Com essa periodização, do final dos anos noventa até os dias atuais, deseja destacar um momento da produção em que essa se dá de modo mais coletivo e articulado.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível encontrar dois dicionários homônimos, intitulados *Dicionário de Políticas Públicas*, um organizado por Castro, Gontijo e Amabile (2012) e o outro organizado por Giovanni e Nogueira (2015). Ancorando mais especificamente na linguística textual e em suas tipologias e gêneros textuais, é possível afirmar que o aparecimento de obras de tipo metalinguístico (ou meta-teórico, se consideramos o significado de um dicionário temático no campo teórico desse tema) sinaliza o amadurecimento e robustecimento do campo no sentido de uma maior e melhor organização, e relativa padronização de seus conceitos e conteúdos basilares.

As ditas obras servem ainda de índice de valor e grau de necessidade social da questão das políticas públicas na medida em que se constituem a partir da articulação e parceria de órgãos do poder executivo responsáveis pela coordenação e formação de gestores públicos em seu âmbito com as Universidades de modo geral e, em especial, com seus cursos de graduação em gestão pública.

Desse modo, vai ficando evidente não só a demanda social por mais ação do Estado como uma demanda por uma ação melhor, isto é, mais qualificada, tendo em vista a efetivação de direitos e resolução de problemas públicos. Sendo assim, não constitui coincidência que o primeiro dicionário citado seja uma iniciativa da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais, com grande parte dos seus autores com algum tipo de vínculo à Fundação João Pinheiro⁴⁹ e, que o segundo dicionário, seja uma obra organizada por atores vinculados Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap)⁵⁰ publicada pela editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Outro sinal de vigor do campo das políticas públicas consiste na disputa em que se trava em torno de seus conceitos e significados no interior de agremiações de pesquisa tal como a Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Associação Brasileira de Ciência Política (ABPC), a primeiro com seu grupo de trabalho sobre políticas públicas e a segunda com sua

⁴⁹ Trata-se de uma fundação de pesquisa e ensino vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais criada em 1969, possui diversos grupos de pesquisa ativo e mantém a Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho que oferece cursos de graduação, mestrado e especialização no campo da administração e políticas públicas. Mais informações sobre sua natureza, estrutura e funções podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: www.fjp.mg.gov.br.

⁵⁰ Trata-se de uma fundação vinculada ao Governo de São Paulo, criada com o objetivo de contribuir para a elevação dos níveis de eficiência e eficácia da administração pública e estadual por meio da atuação no seguinte tripé: “formação de servidores públicos, consultoria organizacional e pesquisa na área de gestão e políticas públicas”, de acordo com Giovanni e Nogueira (2015, p. 9).

área temática Estado e políticas públicas, ambas retornando eventos e produções bibliográficas, isoladamente e em conjunto. Desse movimento surge o já citado texto clássico de Melo (1999), intitulado *Estado, governo e políticas públicas*, no âmbito da publicação do terceiro volume (sobre ciência política) como resultado do projeto *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)* (MICELI et al, 1999), elaborado por pesquisadores da ANPOCS. Na seda aberta por esse clássico e, contando com pesquisadores vinculados às duas agremiações citadas, seguem as seguintes publicações: *Políticas Públicas no Brasil* (HOCHMAN, MARTA, MARQUES, 2007); *A política pública como campo disciplinar* (MARQUES e FARIA, 2013) e *Federalismo e políticas públicas no Brasil* (HOCHMAN e FARIA, 2013).

Por fim, o campo das políticas públicas conta ainda com uma importante contribuição de autores do campo do direito e de autores que escrevem sobre política pública de forma mais independente. Do campo do direito, o aporte temático se estende desde a constituição, passando pelo direito público e administrativo, teoria do Estado e sua burocracia e, direitos humanos e fundamentais. Desse campo consegui mapear os seguintes autores: (FONTE, 2015), (SMANIO e BERTOLIN, 2013), (BUCCI, 2002; 2013), (LIBERATI, 2013), (MEIRELLES, 2016), (MARQUES, 2010) e (LOUREIRO, ABRUCIO e PACHECO, 2010). Do campo dos autores independentes mapeei as seguintes obras: (RODRIGUES, 2011), (SECCHI, 2014), (DIAS e MATOS, 2012), (HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013), (DIAS, 2013) e (PROCOPIUCK, 2013).

De forma sintética, a partir da literatura estudada sobre políticas públicas, pode se afirmar que todas ou, no mínimo, parte significativa do que denominamos de políticas,⁵¹ ou políticas públicas, constituem ações ou programas de ação do Estado ou do governo tendo em vista a efetivação de direitos. As referidas ações tanto podem se dar no intuito de materializar um dado direito por meio do oferecimento de bens ou serviços ou, as ditas ações podem se configurar como a resolução ou encaminhamento de um problema público que impede a realização ou fruição do referido direito.

⁵¹ Em geral, os campos de conhecimento quando se referem às políticas públicas dos setores de governo que estudam o fazem por meio de expressões tais como políticas de educação (ou simplesmente políticas educacionais), de saúde, assistência. E costumam tratar das suas políticas com forma e conteúdos singulares, independente das formas e conteúdos do campo das políticas públicas.

Enquanto ação do Estado, ou do governo, a política ou política pública consiste em um conjunto de decisões e escolhas que envolvem instituições, atores, regulações, ideias e recursos. Com isso, não se pretende engessar o entendimento, menos ainda a prática, em um modelo ou padrão fechado, cristalizado. Pelo contrário, o recurso a uma espécie de tipo ideal empiricamente derivado: tanto da literatura sobre políticas ou políticas públicas, no geral, como daquela que especificamente versa sobre educação, os elementos supracitados podem ser facilmente divisados. Entretanto, o citado conceito de política pública não nos esclarece sobre como, de fato, o Estado ou o governo agem, isto é, operacionalizam suas políticas ou políticas públicas.

Em primeiro lugar, é sempre bom lembrar que Estado e governo⁵² são coisas distintas, mas, não necessariamente, contraditórias. No âmbito do Estado Democrático de Direito⁵³, no caso brasileiro, o governo é uma instituição em sua estrutura, legalmente criada e regulada. De modo que o agir do governo é o agir do Estado ainda que, nem sempre, a recíproca seja verdadeira. Em todo caso, o operar do Estado se dá por meio de seu aparato de administração pública, constitucionalmente instituída e legalmente regulada pelo que se chama de direito administrativo, dimensão do direito público.

Segundo Marques (2010),

Administração pública é o instrumental de ação do Estado, estabelecido com o propósito de possibilitar o cumprimento de suas funções básicas, sobretudo as relativas à realização dos serviços indispensáveis à satisfação das necessidades coletivas. Conjunto de processos por meio dos quais os recursos públicos – materiais, humanos, financeiros e institucionais – são utilizados para a implementação das políticas públicas e a realização de obras e serviços demandados pelas necessidades coletivas (p.3).

Gurgel (2011) conceitua a administração pública como:

ordem operacional, legalmente constituída e responsável, por igualmente dentro da lei e das contingências políticas, implementar políticas de Estado e políticas de governo. Essa administração tem, portanto, que saber

⁵² No geral, a literatura sobre políticas educacionais distingue política de Estado e política de governo. Com base no que eu expus no texto, essa distinção é absurda, sendo melhor distinguir entre políticas que derivem exclusivamente do governo e políticas que derivem do processo legislativo fixadas em forma de lei.

⁵³ Trata-se de conteúdo pétreo contido tanto no *preâmbulo* como no *caput* do primeiro artigo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, segundo os quais, a democracia e o direito são conteúdos essenciais do referido Estado, sem ao quais, o mesmo não existe. É interessante assinalar ainda que a condição de democrático ou fundado no direito não é objeto de emenda, sendo sua mudança possível somente a partir de novo processo constituinte.

compatibilizar as determinações de Estado, que se sobrepõem a todos e valem para todos, com as determinações de governo, que dizem respeito a um dado momento histórico em que uma classe ou um segmento de classe ou um grupo heterogêneo dominam o aparelho de Estado (idem, s/p).

A primeira citação vincula os conceitos de Estado, administração, coisa pública e demanda ou interesse público, centralizando a administração pública como o operar do Estado a partir do qual essa instituição, precipuamente responsável pela coisa pública, maneja os recursos públicos tendo em vista a satisfação dos interesses ou demandas públicas. Gurgel (2011) contrasta esse prisma mais técnico evidenciando tensões e disputas políticas, ao evocar em seu conceito a relação entre Estado e governo e pontua com bastante ênfase o caráter legalmente constituído da administração pública que se lastreia no direito administrativo, uma feição do Direito Público. De modo que a ação do Estado, através de sua administração pública, corporifica-se por meio de seus atos administrativos, que possuem uma espécie de natureza jurídica indireta, em razão do fulcro legal daquela. Nas palavras de Meirelles:

ato administrativo é toda manifestação unilateral de vontade da administração pública que, agindo nessa qualidade, tenham por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar, extinguir e declarar direitos, ou impor obrigações aos administrados ou a si própria (2015, p. 173).

Sendo assim, seguindo o viés exposto acima, o *Programa Mais Educação* como objeto de estudo é tomando e reconstruído, ou representado,⁵⁴ a partir de um conjunto de documentos oficiais produzidos pelo Estado. A princípio, o dito conjunto de documentos mostrou-se extenso e plural, o que provou um esforço de eleição e recorte dos mesmos, tendo em vista viabilizar a realização do presente trabalho dentro das condições materiais disponíveis.

O conjunto de documentos em questão é basicamente composto por atos administrativos e documentos de natureza mais técnica, derivados tanto do Ministério da Educação e de algumas das suas secretarias, bem como do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tal escolha assenta-se na convicção de que esses documentos oficiais sirvam de fonte a partir da qual inferir a vontade e configuração da administração pública no que tange às suas instituições, atores, regulações, ideias e recursos no múnus da execução de suas competências.

⁵⁴ Isso aqui vai depender da minha ideia de objeto...

A referida escolha por documentos de natureza e função mais técnicas e objetivas justifica-se, ainda, com base no argumento de que os mesmos apresentam com mais nitidez e direção o conceito, a estrutura e o modo de operar da política, diferente de outros documentos, também oficiais, destinados a expor os conceitos, valores, referenciais teóricos que sustentam a política, ou mesmo práticas e relatos de experiência.

Consoante com o exposto acima, o campo da educação parece corroborar com a supracitada ideia de uma distinção documental. Tal afirmação é possível de ser realizada quando, por exemplo, confronta-se o texto⁵⁵ de José Querino Ribeiro, publicado pela primeira vez em 1952 e, citado por Meneses (2001) segundo o qual:

(...) por política da educação entendemos o como que estilo da ação, o *modus faciendi* com que se pretende realizar, por meio de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia da educação. Queremos dizer que a filosofia estabelece os ideais a atingir, a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados (p. 123)

Lourenço Filho, em seu livro intitulado *Organização e Administração Escolar: curso básico* (2007), mais especificamente no capítulo *Os sistemas públicos de ensino e os problemas de política e legislação*, distingue filosofia (política ou social, segundo suas palavras), política e administração. Define a filosofia política como um conjunto de “intenções, propósitos, um dever-ser”. A política define as diretrizes de ação, ao passo que cabe à administração, “compreender e objetivar, em planos e programas de operações, que bem articulem elementos e condições, instrumentando e coordenando serviços” (p. 91). Lourenço dedica ainda esforço significativo na tentativa de caracterizar singularidades sem perder de vista pontos de encontro e intersecções de conteúdos, de modo que:

(...) em resumo, os ideais e aspirações políticas definem grandes metas, e, já em concordância com elas, traçam quadros fundamentais de instrumentação e linhas gerais de operação. No sentido estrito do termo, a administração é levada a aceitar esses pontos para dar-lhes vida e movimento, em face das situações problemáticas que se apresentem. A política, num sentido geral, estabelece propósitos e tendências gerais de ação, ou as bases programáticas a desenvolver, em diretrizes e normas gerais, normalmente expedidas por certo poder político, o legislativo. (p. 94).

No tempo presente, o professor Jefferson Mainardes sobressai-se com a produção de pesquisas epistemológicas e metodológicas sobre políticas

⁵⁵ Trata-se do texto intitulado *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, publicado no Boletim FFCLUSP, no ano de 1952.

educacionais no Brasil. Nesse sentido, em seus escritos, destacam-se dois autores ingleses como importantes fundamentos de seu trabalho: Stephen Ball e Roger Dale. Em um artigo sobre o primeiro, Mainardes (2006) demonstra como esse pensa a política como um

(...) ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (p. 49).

No artigo sobre o segundo autor citado Mainardes (2014) expõe os níveis de análise da política educacional elaborados por Dale a partir de quatro conceitos, a saber: “práticas educativas, políticas educacionais, políticas de educação e resultados” (p. 410). O primeiro destina-se a focar as práticas e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na escola. O segundo, debruça-se mais sobre os fins sociais, econômicos e políticos do modo de governo da educação, ao passo que o terceiro e quarto dizem respeito ao proposto e oferecido e à realização ou produção de fato, isto é, o resultado.

Deste modo, a iniciativa de reconstruir e representar as políticas de educação como objeto de estudo pelo prisma de dimensões distintas, articuladas e interpenetradas, não se configura como novidade, tampouco, invenção do presente trabalho.

Tramas teóricas urdidas a partir da confluência do campo da administração pública com o do direito público são bem incomuns, daí a abordagem corrente articular-se discriminando três dimensões: a dimensão das ideias, que envolve as teorias, os conceitos, os autores, os estudos, os debates mais amplos que ocorrem na sociedade e que definem problemas públicos, interesses públicos e opiniões públicas, bem como valores e estéticas. Tem-se a dimensão da proposta, isto é, da política enquanto uma proposta de ação do Estado ou do governo a se realizar por meio da mobilização de seus atos e aparelho administrativo como um todo. E, por fim, a dimensão da prática, a política praticada em um dado contexto produzindo efeitos.

É interessante frisar que essas dimensões não são hierarquizáveis entre si. No contexto da pesquisa, a escolha por uma em detrimento das outras se deu de acordo com o referencial teórico, objeto e os objetivos do pesquisador. Mais especificamente, no âmbito da presente tese, a escolha pela segunda dimensão ocorreu em razão dos motivos já apresentados e em virtude do fato de que a literatura sobre o objeto em questão concentra-se mais na primeira e segunda dimensão, em especial nessa última.

Por sua vez, a escolha por abordar o Programa Mais Educação pelo prisma da proposta, isto é, da política enquanto uma proposta de ação do Estado ou do governo a se realizar por meio da mobilização de suas instituições, atores, regulações, recursos e ideias, implica a construção de uma organização categorial de tal sorte que se possa significar e ajuizar o objeto de estudo.

Em linhas gerais, a aludida organização reproduz e representa o Programa Mais Educação a partir de suas regulações e atores originadores, articuladores e disciplinadores, vertebrando essa representação pelo viés das instituições consideradas capitais em seu processo de idealização, implementação e execução, o que propicia uma exposição mais nítida em relação às escolhas realizadas e os recursos alocados, bem como, também, possibilita vislumbre e inferência de ideias e conceitos que fundamenta e norteiam a política pública ora submetida a exame.

O fato das políticas públicas consistirem em objeto de estudo complexo e multifacetado implica que, no presente trabalho, as mesmas sejam tratadas a partir de um conjunto de categorias (Estado, governo, problema público, decisões ou escolha, instituições, atores, regulações, ideias e recursos) articuladas e interdependentes inferidas da literatura citado logo no primeiro parágrafo do presente capítulo. Fato esse que não é eclipsado em virtude das já citadas seções estruturarem-se mais detidamente em torno das categorias regulação e atores, que operam como fonte e fio condutor, no processo de representação e exposição do objeto de estudo.

Cabe ainda ressaltar que o conceito de política pública como ação do Estado mostra-se potente e útil quando aplicado ou considerado em fenômenos de perspectiva mais geral. Ocorre que tanto O Estado como A política pública, quando evocados nessa perspectiva mais geral, passam uma ideia⁵⁶ de abstração no sentido de algo monolítico e absoluto. Esse fato, no processo de produção do objeto

⁵⁶ O termo ideia, nesse contexto, designa o conceito de noção tal como consta em Gama 2010.

de estudo e, conseqüente aproximação epistêmica, vem demandando a necessidade desvelamento dos seus elementos constituintes, tendo em vista superar essa perspectiva geral excessivamente simplista, rasa e insuficiente, ponto de partida do presente trabalho.

Seguindo o viés acima exposto, o Estado ou a política pública como algo uno e imediato não existe. O que existe é o Estado como um complexo de instituições, com seus atores, regulações e recursos, sistematizados como uma máquina ou burocracia, cujo fim último é a organização e o provimento da vida pública. A ação deste Estado, isto é, suas políticas públicas, são nada mais que uma organização ou configuração de instituições, por meio da ação concreta de atores e da produção de regulações, a partir do que recursos são alocados e diretos são efetivados.

Deste modo, desponta a categoria instituição como uma espécie de fio condutor que transversaliza as seções já citadas possibilitando a desconstrução da perspectiva monolítica e absoluta de Estado e políticas públicas. Em termos práticos, a abordagem que propomos interroga pela natureza e estrutura da política objeto por meio da exposição das instituições/atores envolvidos e sua consecução, bem como suas ações, regulações e recursos alocados.

3.1 O Programa Mais Educação pelo prisma de suas regulações de tipo ato administrativo

O *Programa Mais Educação* é criado no ano de 2007 por meio de um ato administrativo de tipo portaria posteriormente complementado por um Decreto, no ano de 2010. No campo da educação, a maioria das pesquisas e trabalhos acadêmicos, quando tomam políticas como objeto de estudo e, recorrendo aos seus documentos oficiais de criação, o fazem de modo quase que predominantemente focado no conteúdo normativo do ato em detrimento da estrutura de seu texto.

De forma distinta, no presente texto, pretende-se tomar a política, objeto da tese em curso, por meio desses dois atos administrativos, entendendo estes, no que tange a sua natureza textual, como uma síntese de conteúdo estrutural e normativo, onde aquele primeiro, por si só, constitui um tipo peculiar de conteúdo que influi e condiciona o último tipo de conteúdo citado.

Prosseguindo o raciocínio convém examinar a natureza da portaria sob a ênfase textual a partir da qual se materializam atos administrativos. Meirelles et al. a definem como:

atos administrativos internos pelos quais os chefes de órgãos, repartições ou serviços expedem determinações gerais ou especiais a seus subordinados, ou designam servidores para funções e cargos secundários. Por portarias também se iniciam sindicâncias e processos administrativos. Em tais casos a portaria tem função assemelhada à da denúncia do processo penal (2015, p. 199).

Di Pietro (2014) define portaria como uma das “formas de que se revestem os atos, gerais ou individuais, emanados de autoridades outras que não o Chefe do Executivo” (p.245). Santos, por sua vez, em seu *Dicionário jurídico brasileiro* (2001) expõe a seguinte definição para ao termo portaria:

Documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, contendo instruções a respeito da praticabilidade de determinada lei ou regulamento; aplicada, também, para determinar normas gerais para a execução de determinado serviço, para nomeações, demissões, punições ou qualquer outra determinação. Participa da natureza dos decretos e jamais admite contra legem⁵⁷. (p. 190).

As três definições apresentam uma visão bem geral sobre o tipo de documento com o qual nos deparamos, possuem muitos elementos em comum e pontos singulares, o que viabiliza a elaboração de um conceito razoavelmente amplo. A primeira exhibe a portaria como manifestação de vontade da autoridade máxima em relação ao órgão a que pertence, manifestação essa tanto no que diz respeito ao desempenho das atividades do referido órgão como à dinamização da vida funcional de seus trabalhadores.

A segunda definição amplia a primeira ao destacar a portaria como uma manifestação de vontade que não seja a do chefe do executivo e retrata a possibilidade de proposição de uma espécie de hierarquia de manifestação volitiva do poder executivo, onde, do ponto máximo, de acordo com a esfera da federação, derivariam decretos e, dos pontos subsequentes, portarias.

A terceira definição contribui ao realçar o caráter pragmático da portaria enquanto um tipo de regulação ou norma mais próximo da prática, do serviço ou bem público a ser realizado, cuja natureza, isto é, sua forma e estrutura, guardam relação com o decreto, ato administrativo típico de chefe de poder executivo.

⁵⁷ Segundo o mesmo dicionário, trata-se de expressão latina que designa a impossibilidade de contrariar a lei, ou seja, toda portaria precisa estar em conformidade com a lei (p. 270).

O *Manual de redação da Presidência da República*⁵⁸ (BRASIL, 2002) ao tomar para si o objetivo de “uniformizar e simplificar as normas de redação de atos e comunicações oficiais” (p. VIII) do Governo Federal, fornece-nos um material de grande relevância para o entendimento do PME em sua dimensão documental. O manual em questão conta com duas partes, a primeira intitula-se *As comunicações oficiais* e possui três capítulos, um destinado à definição daquelas, outro à sua tipificação e um último sobre ortografia e gramática. A segunda parte intitula-se *Os atos normativos*, também com três capítulos, o primeiro sobre técnica legislativa, o segundo, sobre os tipos de atos normativos e o terceiro versando sobre processo legislativo.

No âmbito do referido manual, em seu capítulo sobre os tipos de atos normativos, a portaria é conceituada como o ato por meio do qual se “expedem instruções sobre a organização e funcionamento de serviço e praticam outros atos de sua competência” (p. 102), cujos elementos⁵⁹ componentes da forma e estrutura derivam dos atos legislativos como um todo e, em especial, do decreto.

Apesar dos ditos elementos serem referidos como forma e estrutura, sua natureza não se resume a uma simples justaposição, sendo objeto de reflexão morfológica, para além dessa percebe-se sua dimensão semântica e pragmática, o que nos permite aventar e defender a possibilidade de tomar os mencionados elementos como objeto de exame cujos sentidos e significados interseccionam se com os sentidos e significados dos conteúdos propriamente ditos do texto. Em termos morfológicos tanto o documento⁶⁰ portaria como o decreto apresentam a seguinte estrutura (de acordo com o *Manual de redação da Presidência da República*):

- a) A parte *preliminar*, com a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;
- b) A parte *normativa*, com as normas que regulam o objeto definido na parte preliminar;
- c) A parte *final*, com as disposições sobre medidas necessárias à implementação das

⁵⁸ O referido documento pode ser encontrado em sua versão digital na página da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República no seguinte endereço eletrônico: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/sobre/institucional/subchefia-para-assuntos-juridicos-1>.

⁵⁹ No âmbito do *Manual de redação da Presidência da República* (2002), os referidos elementos podem ser conferidos na página 93.

⁶⁰ É bom lembrar que os atos administrativos são atos jurídicos indiretos, isto é, participam das manifestações jurídicas com base no princípio de legalidade que rege a administração pública federal (conforme a art. 87 da CF/88) e no fato de que seus atos produzem efeitos jurídicos quando efetivam. Daí a forma e estrutura de ambos os documentos apresentar uma mesma fonte: o processo legislativo.

normas constantes da parte normativa, as disposições transitórias, se for o caso, a cláusula de vigência e a cláusula de revogação, quando couber (p. 93).

Em face das escolhas do presente trabalho (em relação ao manuseio de conteúdos estruturais e normativos), optou-se por agrupar os elementos constituintes dos documentos no que se convencionou chamar de unidades *intratextuais*⁶¹ de sentido e significação. Deste modo, a epígrafe, o preâmbulo e a assinatura compõem a unidade de caracterização contextual, responsável por situar o texto no tempo, no espaço, e em algum lugar no âmbito da administração pública, a partir dos atores indicados. Entre o preâmbulo e o primeiro artigo, a unidade de fundamentação legal e conceitual. A ementa e o primeiro artigo (também denominado “âmbito de aplicação”) configuram a unidade objeto e objetivo. O restante do conteúdo estrutural expressa a unidade de execução que, em suas linhas, mostra o que se pretende realizar de fato por meio do ato.

Deste modo, a portaria que cria o PME apresenta-se em sua epígrafe como uma *portaria normativa interministerial*, ou seja, ela normatiza o oferecimento de um dado bem ou serviço público na alçada do Governo Federal articulando diversos setores seus. A referida configuração confirma-se no preâmbulo onde aparecem como autoridades competentes os Ministros de Estado da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura, todos amparados no inciso segundo do artigo oitenta e sete da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) cujo texto: “expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos”, tanto substancia o mencionado amparo, como revela a base constitucional da portaria como modo de instrução⁶² emanada do Ministro de Estado. O fim do documento, com a assinatura dos aludidos Ministros, finda o ciclo de confirmação e evidenciação das autoridades e setores de governo que se responsabilizam pelo mesmo.

Entre o preâmbulo e o primeiro artigo consta uma série de onze enunciados iniciados com o termo *considerando*, indicando dessa forma os fundamentos legais e

⁶¹ Neologismo usado para designar um trabalho de manuseio de sentidos e significado preponderantemente a partir dos elementos internos do texto, consciente de que uma separação precisa e absoluta não passa de mera ilusão.

⁶² O termo instrução, em seu sentido jurídico-administrativo, segundo Santos (2001), significa “determinação ou elucidação, de caráter particular ou geral, que o ministro de Estado, por ser autoridade mais elevada, endereça a um ou mais inferiores hierárquicos, sobre normas de serviços, ou inteligência de lei ou de regulamento, para a boa execução de um ou outro, e perfeita ordem na marcha dos negócios administrativos” (p. 126).

conceituais da portaria. No que tange à fundamentação legal, é possível divisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com sua concepção ampla de educação abrangendo processos formativos em diversas instâncias históricas da sociedade brasileira (art. 1º) e a indicação de ampliação do período de permanência no ambiente escolar inscrita em seu artigo 34; o Estatuto da Criança e do Adolescente é evocado como instrumento de proteção integral e garantia de direitos fundamentais em perspectiva especial e, a CF/88, a partir de seus artigos 217 (que versa sobre a obrigação do Estado de oferecer oportunidades de fruição de desporto como direito de todos) e 227 (realça a condição de vulnerabilidade de crianças, adolescentes, jovens e idosos e, afirma a obrigação do Estado no que diz respeito à execução de políticas de proteção).

Diante da diversidade dos direitos sociais de crianças, adolescentes jovens e, indiretamente, suas famílias, direitos esses traçados pela fundamentação legal, a base conceitual parece responder com a necessidade de articulação das políticas sociais tomando como fulcro o setor da educação. Essa necessidade é materializada com o conceito de intersetorialização⁶³, isto é, a articulação das políticas oriundas dos setores sociais do governo tendo em vista potencializar efeitos e evitar desperdícios. O conceito pressiona, ainda, em direção a realização da pactuação federativa, que no âmbito da educação é expressa por meio do instituto do regime de colaboração⁶⁴, na medida em que demanda corresponsabilização dos entes federados por sua execução como um todo, o que, além do mais, implica ainda “planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local”.

Os supracitados conceitos (intersetorialidade, federalismo, perspectiva territorial e âmbito local) parecem se conectar de forma equacional e, não é sem razão que assim o seja, tendo em vista que os mesmos derivam de um contexto

⁶³Existe uma literatura razoável sobre o conceito em questão, entretanto, neste ponto do trabalho em curso somente operamos com a acepção inscrita nos documentos.

⁶⁴De acordo com a CF/88 em seu artigo 211, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, o artigo 214, apresenta-nos a seguinte redação: “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em **regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes **esferas federativas**” (grifos nossos). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reproduz o artigo 211 da CF/88 em seu artigo 8 e, no parágrafo primeiro de artigo 62, apresenta a seguinte redação: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

mais amplo: o campo do serviço social. Campo esse com o qual a portaria parece se vincular ao passo que, em sua fundamentação conceitual, cita a *Política Nacional de Assistência Social*⁶⁵ e, no âmbito dessa, o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*⁶⁶, como uma especificação daquela.

Essa fração da fundamentação conceitual, em linhas gerais, estrutura sua lógica⁶⁷ da seguinte forma: identifica o Estado como provedor precípua de proteção social cuja realização consiste em fazer com que os sujeitos sociais crianças, adolescentes e jovens mantenham-se a salvo de situações de vulnerabilidade e/ou, risco ou exclusão social que, na maior parte dos casos, materializa-se como “pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos”, situações essas para as quais se destaca, à guisa de modo de encaminhamento no escopo da presente portaria, “o papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contra turno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes”.

Por fim, o trecho de fundamentações (legais e conceituais) finda com um enunciado que faz referência ao campo da educação ao evocar a “necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento”.

Na unidade de objeto e objetivo, composta pela ementa e pelo primeiro artigo (também denominado âmbito de aplicação), a formação ou educação integral de crianças, adolescentes e jovens é apresentada como objeto, cuja materialização se dá como atividades socioeducativas no contra turno escolar podendo ser realizadas

⁶⁵ A *Política Nacional de Assistência Social* consiste no esforço conjunto do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) em traduzir as grandes linhas da Lei Orgânica da Assistência Social em princípios e diretrizes de operacionalização e realização do Sistema Único de Assistência Social. O texto da *Política Nacional de Assistência Social* foi aprovado em 2004 e pode ser acessado no site do MDS.

⁶⁶ Trata-se de um documento destinado a subsidiar formulação e implementação de políticas públicas sobre seu tema. Sua produção foi coordenada pela Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania, contando ainda com a participação ativa do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA), Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

⁶⁷ A referida lógica não foi derivada somente do processo de leitura da portaria em questão, mas, também, da leitura dos documentos a que ela faz referência. Nesse sentido, cabe destacar o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, onde essa lógica pode ser observada com mais clareza.

dentro da escola ou em outros espaços socioculturais. Os verbos *fomentar* e *contribuir* integram o objetivo indicando não só a ação a se realizar sobre e, com o objeto, mas, seu tipo, do que se depreende que o Governo Federal pretendeu somar com o que já existe e/ou estimular aquilo que entende como sendo o melhor, daí justificar-se a afirmativa de que “o programa será implementado por meio do apoio à realização”. Apoio esse que volta a ser mencionado na primeira finalidade e na última, onde recebe a seguinte redação: “prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias⁶⁸ e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria”.

A unidade de objeto e objetivo ainda permite observar, mesmo que de forma tênue e sutil, o que parece ser um outro objeto e objetivo, menos central em relação ao já citado e, obviamente com esse relacionado, a saber: “visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. Deste modo, o programa parece apresentar como objeto e objetivo uma ampla reforma da instituição escolar.

Por último, a unidade intratextual de execução, que começa no artigo segundo, referente à exposição das finalidades do programa e, abrange os três outros capítulos da portaria que, em sua ordem de ocorrência, possuem os seguintes títulos: *Da execução*, *Das diretrizes para o apoio a projetos e ações* e *Das atribuições dos integrantes do Programa*.

A ocorrência de trechos enunciando finalidades parece se constituir como que um padrão nas legislações de forma geral e, em especial nas de educação. Tal ocorrência é possível de ser notada na CF/88, em seu artigo 206, em cujo *caput* se pode ler a seguinte inscrição: “O ensino será ministrado com base nos seguintes

⁶⁸ Ao que tudo indica, o termo tecnologia, aqui mencionado, não diz respeito às *tecnologias da informação e comunicação* (TICs), mas, sim, ao que se convencionou chamar de tecnologia social, que pode ser conceituada da seguinte forma: “alternativas modernas, simples e de baixo custo para a solução de problemas estruturais das camadas mais excluídas da sociedade” (COSTA, 2013). Em geral as referidas alternativas exigem a mobilização de capital social (PUTNAM, 2006) tendo em vista captar e mobilizar atores e comunidade locais no intuito de incentivar o seu protagonismo na resolução de seus problemas e demandas. Inúmeros materiais produzidos ou usados pelo Ministério da Educação no processo de fundamentação teórica do Programa Mais Educação fazem menção à categoria tecnologia educacional, dos quais destacamos o documento *Bairro-escola: passa a passo* e, posteriormente, a Coleção Tecnologias do Bairro-escola (produzida pela Cidade Escola Aprendiz) e o Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território, organizado por Paulo Blauth Menezes no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2013.

princípios”. Na LDBEN, o título segundo, compreendendo o conteúdo dos artigos segundo e terceiro, versa sobre “os Princípios e Fins da Educação Nacional”.

O direito administrativo brasileiro entende a finalidade como “o objetivo de interesse público a atingir” (MEIRELLES, 2015, p. 176), por esse viés a finalidade tem a ver com um conjunto de objetivos que são valorados como bons pela sociedade como um todo ou por alguma fração sua, em um dado momento histórico, cuja responsabilidade por realizar cabe ao Estado. De tal definição decorre uma natureza híbrida para a finalidade, ela tanto tem a ver com valores quanto com ações a serem realizadas sobre um dado objeto. Essa dupla natureza implica uma diversidade de manifestações e usos, o que dificulta moderadamente o processo de leitura e produção de sentido.

Tanto na CF/88 como na LDBEN, nos seus artigos recentemente citados, as finalidades aparecem como valores, sem a feição de objetivos, isto é, valores orientadores e norteadores da educação nacional e de suas políticas. Na portaria em questão, no que diz respeito às finalidades, há uma correlação entre a fundamentação (principalmente em sua dimensão legal), as finalidades inscritas no artigo segundo e as diretrizes para o apoio a projetos e ações presentes no artigo sexto.

Pode-se afirmar que a fundamentação delinea bases e circunscreve limites no que diz respeito a temas e proposições. As finalidades, a partir da morfologia do objetivo (morfologia essa que pressupõe a existência de um verbo indicando uma ação a se realizar sobre um objeto), expressam valores, são finalidades em forma de objetivo, com evidente relação derivativa em relação à fundamentação e nítida orientação pragmática tendo em vista a produção de efeitos.

As diretrizes, por sua vez, parecem indicar os conteúdos de valor ou objetivos que cada um dos atores institucionais do programa, exceto os da coordenação, precisam ter em seus projetos ou ações para poder integrar o programa. Podem ser interpretadas ainda como uma espécie de pré-requisito para entrada, tendo em vista algum mínimo controle sobre os resultados e garantia de diálogo com as finalidades e diretrizes mais gerais do programa.

O segundo capítulo da portaria, intitulado *Da execução*, destaca quem são os atores institucionais que integram o programa e quais as condições de sua participação. Como participantes, constam os Ministérios listados no preâmbulo, sem

excluir a possibilidade de participação de outros, Secretarias Federais, entes federados e outras instituições públicas e privadas.

Aos ministérios e secretarias é facultado integrar seus projetos e ações desde que os mesmos sejam capazes de se envolver em articulações institucionais de cooperação técnica e conceitual (em relação aos seus projetos e ações e ao programa como um todo) de modo a incentivar e apoiar ações e projetos (dos entes federados e de outras instituições) que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio educativas no contra turno escolar. Os entes federados podem se integrar desde que se comprometam com os projetos e ações específicas a que aderiram e ao programa como um todo. Outras instituições públicas ou privadas podem se incorporar ao programa, desde seus projetos ou ações integrem o projeto político pedagógico das redes ou das escolas participantes.

Na esteira do exposto acima, *As diretrizes para o apoio a projetos e ações* são colocadas como um conjunto de critérios ou condições de aderência a partir de valores ou objetivos tendo em vista garantir o compromisso dos entes federados e demais instituições com a fundamentação, as finalidades e os objetivos do programa. Isto reforça a posição já expressa no presente trabalho, de relação entre as fundamentações, as finalidades, os objetivos do programa e as diretrizes.

Na sequência do texto, será exposta uma tabela onde há uma sistematização e articulação dos dados do parágrafo anterior. Na primeira coluna a tabela expõe os campos de atuação de onde derivam a portaria e que são facilmente captáveis no preâmbulo e na assinatura. O segundo campo expõe a parte de fundamentação, dividida em legal e conceitual. A fundamentação legal consiste nas legislações que foram citadas: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) e Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA). A coluna referente à fundamentação conceitual deriva de enforco de discernimento teórico do autor do presente trabalho no sentido de discriminar os conceitos mais centrais da fundamentação. A terceira coluna expõe as finalidades do programa, tal como ocorrem na portaria. A quarta coluna expõe as diretrizes para o apoio de projetos e ações, tal como ocorrem na portaria.

Tabela 17 - Título de correlação entre âmbito de atuação, fundamentação, finalidades e diretriz

Âmbito de atuação	Fundamentação		Finalidades: Para os ministérios	Diretrizes: Entes federados e demais instituições
	Legal	Conceitual		
Educação	Artigo 227, CF/88; LDBEN, Art. 1 e 34	Escola; Jornada ou turno; Educação ou formação integral; Currículo.	<p>Educação:</p> <p>I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;</p> <p>III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>Assistência social:</p> <p>IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;</p> <p>Cultura:</p>	<p>I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;</p> <p>IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;</p> <p>V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;</p> <p>VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;</p> <p>VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;</p> <p>Demais instituições:</p> <p>III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;</p> <p>Diretrizes estruturais:</p> <p>II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas</p>
Assistência Social	Artigo 227, CF/88; ECA	Proteção social integral; Vulnerabilidade; risco ou exclusão social.		
Cultura	Artigo 227, CF/88			
Esporte	Artigo 217, CF/88 Artigo 227, CF/88	Esporte como direito, promotor de formação integral.		
Temas ou conceitos estruturais da política pública		Articulação de Políticas; Co-responsabilização; Intersetorialidade; Territorialização; Local.		

			<p>V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>Esporte: VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>Estruturais: VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p>	<p>públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;</p> <p>VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis;</p> <p>IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Portaria Normativa Interministerial número 17, de 24 de abril de 2007.

O quadro, com seu modo de exposição mais gráfico, sugere um certo paralelismo semântico entre os elementos nela expostos que, quando cruzado com a estrutura bidimensional que a portaria desenha, isto é, uma dimensão mais central onde se encontra o Governo Federal com seus Ministérios e Secretarias, e outra dimensão mais periférica, contendo os entes federados e outras instituições, revela o elemento finalidade, cuja presença é obrigatória em atos administrativos, também organizado de modo bidimensional e com caráter mais pragmático.

Nesse sentido, as finalidades desmembram-se naquelas que são atinentes à esfera mais central e aquelas mais periféricas, relativas aos entes e instituições. As primeiras são mais gerais e podem ser facilmente separadas pelos temas dos âmbitos de atuação. Nas segundas, os referidos temas estão mais diluídos, em que pese a predominância da educação, sobressai o agrupamento em torno dos atores institucionais a quem se destinam. O caráter pragmático se dá em virtude do uso de finalidades estruturadas a partir de ações, evidenciando a forte direcionamento por um comprometimento com produção de efeitos e resultados. Outro dado importante que a tabela transparece diz respeito à importância dada ao formato e estrutura da política que a atravessa de um ponto a outro.

Findando a unidade de execução e a portaria, essa nos apresenta no capítulo IV, um quadro contendo os integrantes e suas atribuições, o que permite a visualização do desenho ou arranjo institucional do programa. O desenho da política aliado a presença marcante do campo da assistência social em seu escopo sugere que o modo de governo das políticas desse, constitucionalmente firmado, tenha sido incorporado pelo campo da educação, ao menos em estado de proposta. O inciso primeiro do artigo 204 (incluindo parte de seu *caput*) da CF/88 reza que:

as ações governamentais na área da assistência social serão realizadas [...] com base nas seguintes diretrizes: descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social.

Desse modo, o quadro de integrantes e atribuições nos apresenta a esfera federal composta pelos Ministérios e Secretarias Federais responsáveis pela coordenação e normatização geral da política e, aos entes federados e demais instituições, a quem cabe a coordenação e execução em seu âmbito de atuação. Aos primeiros cabe a realização das condições de possibilidade da articulação institucional e cooperação técnica horizontal, em relação aos pares de esfera e,

assistência técnica e conceitual (incluindo a formação de profissionais para trabalhar com a política) aos demais integrantes da política, bem como o estímulo, firmamento e captação de parcerias públicas e privadas. Aos segundos, cabe articular, em seu território, tanto as ações e projetos do Governo Federal referentes ao Mais Educação, como aquelas que dele não fazem parte; “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio” e, colaborar com os processos de formação profissional empreendidos pela esfera federal.

O quadro apresentado anteriormente introduz ainda outro ator institucional, criado especificamente para compor a arquitetura da política em questão, o *Fórum Mais Educação* (FME). Ao que tudo indica, esse, tem pouco a ver com a prática de fóruns tal como vem se dando no campo da educação, como espaço de articulação, organização e participação de movimentos sociais no intuito de pressionar o poder público na direção de produção de resultados e efeitos que reverberem seus debates e reflexões, bem como suas posições e propostas. Como exemplo desse tipo de fórum pode se citar o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil⁶⁹ e Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil⁷⁰, os dois, na verdade, constituindo-se como uma espécie de federação de fóruns, o que evidencia sua significativa base territorial.

É provável que o FME tenha um pouco mais de relação com o Fórum Nacional de Educação (FNE), em virtude da existência e posicionamento de ambos no interior do Estado, como instrumentos de governo de políticas educacionais. De acordo com o texto do artigo primeiro de sua portaria⁷¹ de criação, o FNE tem por objetivo:

⁶⁹ Para maiores informações sobre o referido movimento, recomenda-se consulta ao seu site: <http://www.mieib.org.br/>. Outra fonte valiosa de informações e dados sobre o referido movimento é a pesquisa intitulada *Educação Infantil e Cultura Política: um estudo sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil*, do qual derivou o relatório final *Educação Infantil e Movimentos Sociais: um estudo sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil MIEIB*, publicado em 2010; ambos realizados pela professora Deise Gonçalves Nunes.

⁷⁰ Para maiores informações sobre o referido movimento, recomenda-se consulta ao seu site: <http://www.forumeja.org.br/>. Outra fonte valiosa de informações e dados sobre o referido movimento é o trabalho de Leôncio José Gomes Soares, intitulado *O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*, publicado em 2004 no número 17 da RAAAB, Alfabetização e Cidadania, Políticas Públicas e EJA - Revista de EJA.

⁷¹ Trata-se da portaria do Ministério da Educação de n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010.

(...) coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Na Lei⁷² Federal que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), o escopo do FNE é ampliado em direção ao “monitoramento contínuo e avaliações periódicas” (*caput* do art. 5º) daquele, constando ainda como competência sua:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.⁷³

A lei em questão reafirma o compromisso do FNE com as conferências de educação atrelando esse compromisso ao acompanhamento da execução do PNE e do cumprimento de suas metas, conforme os incisos do artigo sexto. Deste modo, fica evidente o caráter de instância de condução da política nacional de educação na condição de “espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro”, sem qualquer função deliberativa e executiva em relação à política propriamente dita.

Em sentido distinto, o FME parece se constituir com forma e conteúdo ambíguos, de um lado declara-se (na portaria, em seu artigo nono) de natureza consultiva, destinado a produzir subsídios de orientação à condução e execução da política e, de outro, é responsável por coordenar a sua implementação⁷⁴, tendo o Ministério da Educação como seu coordenador, o que, silogisticamente, confere a esse, a atribuição de coordenação do programa.

Consequentemente, o FME apresenta traços fortes de um comitê executivo estruturalmente representativo uma vez que sua composição se dá partir de representantes de cada um dos ministérios ou secretarias que integram (ou que

⁷² Trata-se da Lei Federal de n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, publicada no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014.

⁷³ Os presentes incisos compõem o parágrafo primeiro do artigo 5 da Lei do atual Plano Nacional de Educação.

⁷⁴ Em linhas gerais, o termo implementação constitui-se como uma categoria conceitual amplamente usada no campo das políticas públicas e, nesse, segundo GIOVANNI (2015), designa “a ideia de fazer, de colocar algo para funcionar [...] fazer com que decisões, objetivos e metas propostos na fase de elaboração transformem-se em realidades concretas e palpáveis” (p. 449). Como se pode observar, a implementação diz respeito à execução em seu estágio mais inicial. No caso do PME, ser responsável pela implementação significa muito em virtude do fato da política operar ciclos anuais de execução, isto é, seu escopo geral varia pouco e seus parâmetros mais particulares variam mais, por isso que suas normas mais específicas variam de ano para ano.

vierem a integrar) o Programa, representação essa coadunada com marcantes feições de uma espécie de instância supra setorial de gestão intersetorial, o que se pode, sem grande esforço, deduzir de seus primeiros textos de subsídio teórico, articulados na Coleção ou Série Mais Educação⁷⁵, tal como manifesta o trecho a seguir:

O Programa Mais Educação empenhou-se na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação, constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola.⁷⁶

Trecho esse que ainda aparece parafraseado em uma seção intitulada *A intersetorialidade no âmbito do Governo Federal – Fórum Mais Educação* de um pequeno artigo denominado *Como o Programa Mais Educação propõe a gestão intersetorial?* publicado em 2015 no site⁷⁷ do Centro de Referências da Educação Integral, cuja forma de construção da seção e do título corroboram mais ainda a possibilidade de que o FME ser uma instancia de gestão do PME.

Essa possibilidade transforma-se em fato⁷⁸ no âmbito do documento *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (MEC, 2009), onde a intersetorialidade é apresentada como uma nova forma de gestão de políticas públicas e, no âmbito da operacionalização do programa, o FME é evocado como que possuindo caráter normativo e deliberativo (p. 42).

Apesar da portaria não fazer menção a exercício de poder decisório ou deliberativo, enunciando apenas o caráter de consultivo do FME, é nítido e material sua condição e operar enquanto instrumento de exercício de poder decisório e

⁷⁵A referida série ou coleção constitui um dos primeiros movimentos de construção de textos teóricos com o objetivo de subsidiar o trabalho do e com o Programa Mais Educação, é composta pelos seguintes textos: *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas* (2008), *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (2009) e *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (2009). Todos são marcados como realização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e pode ser facilmente achados no site desse último.

⁷⁶Esse trecho integra uma espécie de apresentação padrão que ocorre nos três textos citados na nota de rodapé anterior. No primeiro, o trecho pode ser lido na página 9. No segundo, na página 7. E, no terceiro, na página 5.

⁷⁷O referido site pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <http://educacaointegral.org.br/>.

⁷⁸Em virtude de toda a argumentação desenvolvida no presente texto em relação à materialidade dos atos administrativos no que diz respeito a apontar com mais clareza e objetividade a ação do Estado na condição de política pública, o documentos de teórico e conceitual somente pode ser utilizado para um uso conclusivo, depois de uma exposição de outros documentos e ainda considerando que o mesmo trata-se de documento oficial...

deliberativo na medida em que, inclusive, é responsável por processos de execução da política, tal como coordenação, implementação, monitoramento e avaliação.

Dito isso, não se pode deixar de notar a centralidade do Ministério da Educação como membro e coordenador nato ante os outros membros do FME, de caráter mais sazonal. A citada centralidade é reforçada e explicitada a olho nu no Decreto Presidencial exarado no ano de 2010, decreto que é assinado pelo Presidente da República e pelo Ministro de Estado da Educação, assinatura essa que evoca uma tradição⁷⁹ do processo legislativo segundo a qual os Ministros de Estado assinam leis cujo teor normativo circunscreva-se no âmbito temático de sua pasta.

Junto com a centralidade do Ministério da Educação o decreto apontado acima evidencia um importante deslocamento de conteúdo em direção ao campo da educação. Tal afirmação só possível tomando a portaria de criação do PME como referência e, é na esteira da mesma que o aludido decreto opera como sua ampliação e detalhamento, atualizando e adequando alguns conteúdos legais e, incluindo e esclarecendo alguns elementos do desenho da política que operaram em sua prática ao longo dos anos de 2008 e 2009 sem, no entanto, serem mencionados na citada portaria.

Esse caráter subordinado de adendo faz com que o ato administrativo em questão tenha menos extensão e densidade, no sentido de que não chegar a exprimir um todo relativamente articulado e estruturado tal como a política que consta na portaria, o que pode ser percebido logo em sua ementa vaga e genérica e em seu primeiro artigo, sem objeto e âmbito de aplicação. Por esse motivo deriva-se a ilação de que seu conteúdo normativo mais se assemelha a uma lista⁸⁰ e é, seguindo esse fio condutor, que seu teor será exposto a partir da enumeração dos seguintes pontos: reconfiguração e substanciação do conceito de educação ou formação integral (art. 1), princípios (Art. 2) e objetivos (Art. 3), dimensões da execução e gestão em perspectiva federada (Art. 4), caráter prioritário (Art. 5), arranjo institucional (Preâmbulo, Art. 4, 5, 6 e 7) e financiamento (Preâmbulo, Art. 4, 5, 6 e 7).

⁷⁹ Tradição essa ratificado pelo *Manual de redação da Presidência da República*, na página 95, no item intitulado *Assinatura e referenda*.

⁸⁰ Acho que vale a pena especificar um pouco mais o sentido de lista aqui contido a partir do conceito de gêneros discursivos...

O *caput* do artigo primeiro move o conceito de educação e formação integral em direção ao conceito de educação básica em tempo integral realizada por meio da ampliação do tempo de permanência na escola como um meio equacional de promoção de aprendizagem.

Os parágrafos do referido artigo dispõem-se como uma cascata conceitual abrangendo os seguintes conceitos: educação básica em tempo integral, jornada escolar e atividades. O primeiro diz respeito à “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

O segundo sinaliza o conteúdo da jornada ampliada, um conjunto de temas (com exceção de acompanhamento pedagógico) mais ligados a questões sociais transversais ou interdisciplinares, desenvolvidos por meio de atividades.

O terceiro debruça-se sobre a questão do espaço e seu modo de obtenção, ampliando a possibilidade de execução do programa em espaços não escolares desde com que orientação da escola, a partir do estabelecimento de parcerias.

Tal como exposto, à portaria coube apresentar princípios ou finalidades gerais para o PME tanto em sua esfera federal, como para os entes federados e demais instituições. No decreto, em seu artigo segundo, os princípios expostos são referentes ao conceito de educação integral defendido no âmbito do PME, contendo, não só valores norteadores, amalgamados com diretrizes de ações, como elementos de substanciação do referido conceito. Nesse sentido, conjuga-se uma concepção ampla de currículo que abrange tanto as disciplinas tradicionais como saberes outros oriundos de diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, o que alia-se com o princípio de articulação entre políticas educacionais e sociais e a escola (isto é, a política não só se articula com a escola, como, também, na escola), cuja localização demanda ainda a necessidade de constituição de territórios educativos, implicando a eleição da universidade como interlocutor privilegiado com sistemas de ensino e escolas, tendo em vista a formação dos profissionais que vão atuar no e com o programa.

O modo de exposição dos objetivos do programa, de forma fracionada, contribui tanto para a percepção de seus vínculos com os citados princípios quanto para visualização das ações que integram o seu operar como um todo. Entretanto, pode-se derivar a seguinte forma sintética: o PME visa convergir políticas e

programas no intuito de configurar a política nacional de educação básica em tempo integral, estruturada a partir de uma reforma curricular assentada na articulação da escola e seus atores com a comunidade e território na qual se insere, em especial, dos conteúdos escolares e saberes locais.

O decreto aborda a questão do financiamento (tema que é ausente na portaria), o que no âmbito do presente trabalho é considerado como fundamental e de extrema relevância, posto que viabiliza o aprofundamento do conhecimento da política no sentido de proporcionar um vislumbre da proposta de ação do Estado ou do governo a se realizar por meio da mobilização de seus atos e aparelho administrativo como um todo, proposta essa com os atores, as instituições, os recursos alocados e seu desenvolvimento ou dinamismo. Isto significa, a política propriamente dita, não suas ideias ou sua realização em um contexto específico com feições singulares, mas a proposta de solução de um dado problema público ou efetivação de um dado direito.

O financiamento eclode como questão no início do decreto, quando o preâmbulo cita a Lei Federal de número 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e sobre Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE), ambos sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão autárquico vinculado ao Ministério da Educação e por meio do qual esse realiza suas transferências constitucionais obrigatórias e transferências voluntárias, onde se inserem as ditas cooperações ou apoios financeiros.

No artigo quarto a exposição da dimensão de execução e gestão em perspectiva federada se dá a partir da evocação do regime de colaboração⁸¹, com base no qual o Ministério da Educação deverá praticar prestação de assistência técnica e financeira tendo em vista a implementação e execução do PME.

Ainda nesse contexto, o artigo define âmbitos de gestão e execução da política: o federal e o local. O primeiro destina-se a editar as diretrizes gerais da política, bem como a prestação de assistência técnica e financeira e estabelecer parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal.

O segundo discrimina atores institucionais sem, no entanto, indicar qual ação devem praticar. Entretanto, não é absurdo concluir que esse âmbito seja responsável pela execução de fato do programa nas escolas.

⁸¹ Para maiores informações conferir a nota de rodapé de número 9, do presente texto.

As linhas gerais dos critérios de priorização do PME, expostos no artigo quinto, revelam seu caráter de política focal⁸², no sentido de política que se destina a frações fragilizadas e vulnerabilizadas de um dado todo ou universo social em virtude de desigualdades econômicas, sociais e históricas. Essas linhas materializam-se a partir de traços que envolvem a realidade da escola, situações de vulnerabilidade social dos estudantes e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸³ (IDEB) criado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ato esse que, de acordo com sua ementa:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Fornece, ainda, uma importante pista para o entendimento do PME em termos de conceito, estrutura e desenvolvimento ou dinamismo. Segundo o decreto o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação consiste na conjugação de esforços dos todos os entes da federação e da sociedade civil tendo em vista a melhora da qualidade da Educação Básica.

Em termos práticos, o Compromisso como política consiste em um conjunto de metas e diretrizes formuladas pelo Ministério da Educação ao qual os outros entes federados ou instituições devem aderir para materializar em seus âmbitos de competência, contando com a assistência técnica e financeira da União.

O IDEB integra-se a esse arranjo como “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”. O processo de adesão materializa-se em um “termo de adesão” formalmente produzido pelo Ministério da Educação, termo esse que se alonga no Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento no qual metas e diretrizes transformam-se em ações e ações específicas vinculam-se a quantidades específicas de verbas oriundas das transferências voluntárias (a dita assistência financeira) do Governo Federal.

⁸² A literatura sobre políticas educacionais políticas de discriminação positiva, ação afirmativa, políticas especiais e políticas prioritárias.

⁸³ O IDEB é regulado e produzido pelo INEP. Para maiores informações, consultar seu site no seguinte endereço eletrônico: <http://www.inep.gov.br/>.

A descrita política, quando cotejada com o PME, parece apontar para um paradigma de políticas do governo federal onde esse operar a Educação Nacional por meio da alocação de recursos financeiros condicionada à execução de certas ações, projetos e programas, com formatos e modos de execução específicos.

Seguindo esse viés, os dois últimos artigos do decreto em questão parecem ser esquemáticos. Em um primeiro momento vinculam as despesas para a execução dos encargos no/do PME às dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, repetindo o mesmo para os outros integrantes do âmbito federal, em acordo com os encargos assumidos e/ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria. E, no segundo artigo, especifica o FNDE como o grande operador da assistência financeira, base material e objetiva da implementação do PME, a ser formalizado mediante processo de adesão por meio do PDDE e PNAE, o que implica a assunção de um termo de compromisso e observância de um conjunto de regulações tal como as portarias que configuram o PDDE e a PNAE, as portarias de outros ministérios e o *Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/INTREGAL* (editado para os anos de 2009, 2010 e 2011) e o *Manual Operacional de Educação Integral* (editado para os anos de 2012, 2013, 2014).

Desse modo, com base no exame minucioso dos dois atos administrativos, é possível divisar como problema público que faz originar o PME a aprendizagem e as desigualdades sociais que marcam profundamente a realidade brasileira e impedem uma realização e fruição mais ampla e significativa do direito à educação.

No intuito de resolver ou encaminhar o aludido programa, é proposto o PME como uma política de ampliação da jornada escolar com atividades no contra turno realizadas ou na escola, desde que sobre sua responsabilidade e controle.

Essa proposta possui duas dimensões que não se constituem como aspectos ou âmbitos absolutos, autônomos e incomunicáveis. São, na verdade, desiguais e complementares, integram um todo, a primeira é denominada como mais estrutural e a segunda, mais conceitual. A observação e estudo tanto da literatura como da política em sua realidade administrativa tem evidenciado sistematicamente como a estrutura se erige por meio de conceitos e como os conceitos, a despeito da imaterialidade, não são realidades soltas no ar, mas quase sempre enraizados no real por meio das estruturas.

Na condição de sua existência estrutural o PME pode ser conceituado como uma política pública intersetorial, intergovernamental, territorial e de combate às desigualdades. Com essa asserção intenciona-se afirmar que o PME em seu aspecto formal, isto é, em sua forma política como uma dada configuração de categorias vertebrantes, consiste em uma política de articulação tanto de setores do governo federal (e suas políticas com possibilidade de interface com as políticas educacionais) como deste com os governos dos entes da federação, admitindo ainda a possibilidade de articulação com outras instituições públicas e privadas, o que evidencia o seu caráter territorial, em torno de uma proposta de redistribuição de recursos financeiros da União.

Ainda no aspecto estrutural, é bom frisar que o bem público, material, que a política manipula e transfere aos entes federados são as verbas públicas federais, majoritariamente as que são dotadas no orçamento do Ministério da Educação. Outro bem ainda possível de ser divisado é o conhecimento, tanto aquele que versa sobre o uso da verba pública, como o que trata da operacionalização do programa e de veiculação de suas concepções.

Em sua dimensão mais conceitual, enquanto política de ampliação da jornada escolar, o PME se constitui como uma proposta de reforma da instituição escolar a partir de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral que se realiza como um currículo que integra os saberes tipicamente escolares organizados em suas disciplinas e conteúdos com os saberes não escolares e suas dinâmicas, atores e experiências.

A dimensão estrutural e a conceitual sintetizam-se nos instrumentos de gestão e planejamento da política, que se materializam especificamente como termos de adesão, convênios ou cooperação, firmados com Estados, municípios e demais instituições participantes.

A partir dos ditos instrumentos, as finalidades, objetivos, diretrizes e metas do programa ganham forma de ação (no sentido de unidade de execução orçamentária) onde para cada ação é previsto um item com seu custo específico.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PELO PRISMA DE SEUS ATORES FORMULADORES E IMPLEMENTADORES

O pensamento de Marx tal como vem sendo apropriado e operado no âmbito desta tese vem nos colocando diante do desafio da apreensão e compreensão do ser em seu devir, isto é, o ser em seu movimento de vir a ser, contínuo e incessante. Um dos grandes problemas desse desafio é que, de modo geral, pode-se afirmar que toda teoria se assemelha a uma imagem estática de real, uma espécie de fotografia destinada a explicitar o ser ou uma dada fração sua e provocar todo tipo de consequência em termos de juízos e ilações em virtude dessa explicitação.

Não obstante, a teoria enquanto produto é distinta tanto da lógica como da concepção de conhecimento ou dos procedimentos que a produzem, ainda que esses lhe causem profundas marcas ontológicas. Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2008), Marx nos brinda com um consistente texto intitulado *Crítica da dialética e da filosofia hegeliana em geral* (p.115) no qual tece importantes considerações teóricas sobre a Fenomenologia do Espírito e sua lógica, uma dialética progressivamente espiralada de manifestações do espírito cuja culminância é a sublime suprassunção do fenômeno como eclosão do espírito absoluto em sua plena imediatez.

No último texto citado, Marx situa Feuerbach (p. 117 e 118) e seu materialismo além de Hegel e, aquém, em relação a sua lógica e proposta teórica de explicação do ser e de seu conhecimento, cujos traços mais nítidos podem-se notar no *Grundrisse* (2011), mais especificamente na seção intitulada *Método da economia política* (p.54). Em *O Capital* (2017), obra de sua maturidade, o posicionamento do autor em exame emerge lícido no que tange à Hegel, com a seguinte redação:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (p. 90)

Como já demonstrado ao longo dessa tese, Marx promove uma inversão no pensamento de Hegel, tomando como ponto de partida e chegada a realidade efetiva, considerada sempre em sua materialidade e concretude. A citação a cima

expõe o que, um pouco depois, no mesmo texto, será colocado como um objetivo de vida: “Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos” (MARX, 2017, p. 91). E, afirma-se objetivo de vida posto que os textos de Marx sugerem exatamente isso, uma crítica que veio se tornando, a cada produção sua, mais densa ao longo do tempo.

Em 1844, em meio à escrita de *A sagrada família* (2011) e *A ideologia alemã* (2013), vinte e três anos antes de *O capital* ser apresentado ao mundo, Marx escreve um pequeno texto intitulado *Teses a Feuerbach*. A oitava tese nos apresenta a seguinte advertência: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática (MARX, 2013, p. 534).

Estou convicto que de que a advertência de Marx nos fornece tanto uma preciosa justificativa como um necessário embasamento para tomar os atores formuladores e implementadores de políticas como um prisma a partir do qual apreender, representar e conceituar o Programa Mais educação na condição de uma “totalidade concreta”, isto é, uma “síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p. 54). É esse, precisamente, o objetivo do presente capítulo.

Parte significativa dos estudos do campo da educação e da Pedagogia que abordam o fenômeno educativo pelo viés de sua dimensão pública, como direto e, por conseguinte, responsabilidade do Estado em termos de sua devida efetivação, o fazem por meio de produções que privilegiam leis e documentos oficiais como fonte central de produção de conhecimento e ajuizamento de seus objetos de estudo.

Grande parte da produção do campo ou subcampo das políticas públicas⁸⁴ é de origem estadunidense, inclusive seus autores ditos clássicos são dessa nacionalidade, assim como a maioria das correntes teóricas e seus conceitos. É possível notar uma produção europeia que se centrada mais nas teorias do Estado, do governo e, em como esses agem tendo em vista efetivar direitos. Todavia, o recente vulto e relevo que a categoria políticas públicas ganhou no contexto

⁸⁴ Existe um debate absolutamente vigoroso sobre a autonomia ou não das políticas públicas em relação ao campo das ciências políticas. No entanto, nossas leituras sugerem que esse constitui-se como um campo autônomo. Para maiores detalhes sugerimos a leitura do texto clássico de Marcus André Melo (1999), intitulado *Estado, governo e políticas públicas*, texto esse publicado na obra *O que ler na Ciência Social brasileira (1970 – 1995): Ciência Política (Volume III)*.

brasileiro tem a ver com uma escolha de alinhamento de visão de mundo por parte dos estudiosos que neste país a tomam como objeto de estudo.

Fato interessante em relação à recepção e apropriação da categoria políticas públicas por parte dos estudiosos brasileiros é a pouca crítica e contextualização das formas e conteúdos veiculados pela categoria, bem como da visão de mundo que lhe serve de base e espécie de pano de matriz de sentido e significação. Desse modo, com muita naturalidade, aplica-se e manuseia-se uma categoria com traços fortemente utilitários e pragmáticos aos moldes norte-americanos, que agudiza o uso de uma dada versão da razão moderna na política, o que acentua sobremaneira a lógica clássica e seu princípio de identidade em enunciados que mecanizam e linearizam os seus nexos causais e conclusões.

Em grande medida, essa excessiva racionalização baseia-se, também, em leituras e interpretações⁸⁵ da sociologia compreensiva da ação social do alemão Marx Weber (WEBER, 2009; 2012), mais fulcralmente em seu conceito epistemológico e metodológico de tipo ideal (WEBER, 1999; 2011) e, como decorrência, usam-se ainda os conceitos analíticos de Estado, governo, burocracia, poder (em sentido geral) e dominação racional legal.

Em acordo com o exposto nos três últimos parágrafos, ao menos, no âmbito acadêmico das políticas públicas, pode-se afirmar que ocorre um processo acentuado de exacerbação de um dado modo racionalização da política. Processo esse, fortemente ancorado em dados e procedimentos indutivos de derivação de juízos, o que não impede a produção de efeitos muito parecidos com que se origina do modo de produção de conhecimento especulativo e dedutivo, a medida em que o dito racionalismo afasta-se da realidade concreta por meio de abstrações. Abstração essas, inerentes à própria categoria e ao modo como é mecanicamente importada e aplicada ao contexto brasileiro, em grande parte dos casos, não em todos, é razoável sublinhar.

Desse modo, seja a partir do campo da educação ou, em seu campo propriamente dito, as políticas públicas tendem a ser mistificadas, isto é, tratadas como um objeto ou coisa do mundo das ideias, manuseadas especulativamente a partir de imperativos categóricos de uma razão pura que a abstrai de sua realidade

⁸⁵ Gostaria de frisar que a sociologia compreensiva da ação social do alemão Marx Weber é muito mais densa e profunda do que suas leituras, interpretações e usos. No presente texto, o autor em questão aparece como referência dos textos clássicos sobre o tema das políticas públicas.

concreta, o domínio propício em que se podem ser reconstruídas como síntese de múltiplas determinações no âmbito do concreto pensado.

Por isso, o presente capítulo pretende somar esforços com os anteriores no sentido de fornecer elementos para uma reconstrução desmistificadora da política pública intitulada Programa Mais Educação por meio do estudo de seus atores formuladores e implementadores.

Antes de realizar uma breve exposição teórica a respeito dos conceitos atores, formuladores e implementadores, Marx apresenta um outro motivo e argumento para que esses (os atores) sejam tomados como um caminho mais concreto em direção à política objeto do presente estudo.

O primeiro capítulo de *O capital* começa com a afirmação de que a riqueza das sociedades onde opera preponderantemente o modo de produção capitalista consiste em uma “enorme quantidade de mercadorias” (MARX, 2017, p. 113). Por isso a mercadoria é tomada como ponto de partida de sua obra. Esse posicionamento, por seu turno, pode ser observado em forma mais rudimentar em sua *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2008), logo em seu primeiro capítulo intitulado *A Mercadoria*, o onde autor assim se expressa: “à primeira vista, a riqueza da sociedade burguesa aparece como uma imensa acumulação de mercadorias, sendo a mercadoria isolada a forma elementar dessa riqueza” (p. 51).

Ainda que a mercadoria seja o ponto de partida objetivo para a ereção da crítica da economia política empreendida por Marx, em sua introdução, o autor em questão destaca a centralidade do ser humano como o centro de seu pensamento e crítica, com a seguinte redação: “o objeto nesse caso é, primeiramente, a produção material. Indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada.” (MARX, 2011, p. 39).

Marx investe grande esforço teórico na caracterização desse ponto de partida posto que o mesmo tem importância capital na dissolução do misticismo que impregna a concepção burguesa de economia e sociedade. Concepções essas configuradas a partir da ideia de indivíduos singulares e isolados que contraem entre si relações sociais e de trabalho.

Contrapondo-se ao idealismo burguês, Marx sustenta que “o ser humano é, no sentido mais literal, um animal político, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade” (p. 40). Veja que não

se trata somente de reafirmar o conceito de aristotélico de animal político, mas, ampliá-lo em uma densa ontologia do humano como base de sua ciência humana⁸⁶.

Seguindo Marx, vislumbramos que a natureza política e social do homem não se reduz a manifestação de uma essência anterior à existência⁸⁷, é sim, de outro modo, o resultado das condições materiais e objetivas de produção da existência social e histórica⁸⁸. Exatamente por isso que “todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2013, p. 534).

Desse modo, com os atores formuladores e implementadores, pretende-se deslocar a política do seu altar da mistificação abstrata, por meio de um aproximar-se que tome a prática humana, histórica e socialmente materializada, e sua compressão, como caminho de conhecimento.

4.1 Atores políticos e o trabalho acadêmico com sua voz

De imediato, é importante salientar que, no âmbito da literatura sobre políticas públicas, os conceitos de atores, formulação e implementação constituem se e operam como categorias distintas. O primeiro indicando um dos elementos que

⁸⁶ Em sua clássica apresentação de *O Capital* (MARX, 2017), mais especificação na seção intitulada *Unificação interdisciplinar das ciências humanas*, Jacob Gorender exhibe o problema que, em que pese o objetivo do livro apresentado em se constituir como uma obra de economia política, e assim o é, o mesmo transcende os limites da citada disciplina e coloca se como “uma obra de unificação das interdisciplinar das ciências humanas, com vistas ao estudo multilateral de determinada formação social” (p. 31). Corroboramos a posição de Gorender no presente estudo.

⁸⁷ Apesar de estar trabalhando mais detidamente com os textos de Marx, não posso deixar de evidenciar a influência de Sartre na formulação desse trecho da frase onde se dá a ocorrência das categorias essência e existência. Marx é um dos interlocutores teóricos de Sartre e, com a ajuda deste, aquele se tornou mais fácil de ser compreendido por mim. Segundo Sartre (1973), em seu clássico *O existencialismo é um humanismo* (p. 11 e p. 12) a filosofia setecentista consegue suprimir a ideia de Deus, mas não a ideia de que “a essência precede a existência”. Por isso, “O homem possui uma natureza humana; esta natureza, que é o conceito humano, encontra-se em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal – o homem; para Kant resulta de tal universalidade que o homem da selva, o homem primitivo, como o burguês, está adstrito à mesma definição e possuem as mesmas qualidades de base. Assim, pois, ainda aí, a essência do homem precede essa existência histórica que encontramos na natureza. O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Declara ele que, se Deus não existe, há pelo menos um no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, e que este ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana. Que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define”.

⁸⁸ É interessante reforçar que nessa frase ressoa com bastante força a sexta tese dirigida à Feuerbach, em especial no trecho que enuncia que: “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2007, p. 534).

compõem as políticas públicas e os outros, momentos de seu ciclo, em acordo com o *policy cycle*⁸⁹. No entanto, na presente seção, esses conceitos servem mais como atributos e propriedades que definem o recorte dos sujeitos cujas práticas serão investigadas por meio de entrevistas.

Em nossos estudos e pesquisas bibliográficas conseguimos localizar uma quantidade razoável de produções sobre políticas públicas que nos apresentam boas contribuições para a compressão do conceito de atores políticos. Dessas produções, destacamos dois dicionários homônimos com fortes feições institucionais⁹⁰ intitulados *Dicionário de políticas públicas*, o mais recente é organizado por Giovanni e Nogueira em 2015 e, o mais antigo, por Castro, Gontijo e Amabile em 2012. Mapeamos ainda duas obras que apresentam capítulos específicos sobre atores políticos, ambos com rica tipologia dos mesmos, é o caso de Dias e Matos (2012) e Secchi (2014). Rodrigues (2010) destaca a importância da formação dos gestores tendo em vista o sucesso das políticas, ao passo que Howlett, Ramesh e Perl (2013) destacam a importância metodológica dos atores no estudo das políticas pública.

De modo geral, os livros citados tendem com bastante força ao engessamento e a tentativa de criação de esquemas que esgotem o real e suas possibilidades. O que não é de todo um problema posto que esse intento nos proporcionou entrar em contato com quantidade relevante de conhecimento sobre o conceito atores políticos.

Caso emblemático é o do verbete *Atores* (Giovanni; Nogueira, 2015) que o introduz evocando a metáfora do teatro como seu pano de fundo e a sociologia da ação de Max Weber como sua base teórica o que, logo de imediato, conduz a conceituação de atores como “Indivíduos, instituições ou coletividades cujas as ações se dão, sempre em busca de uma finalidade ou de um proveito” (p.95).

⁸⁹ Expressão norte-americana comumente traduzida como ciclo de políticas. É usada por vários autores, por vezes com concepções distintas do que venham ser as políticas pública. Entretanto, partilham a ideia de que as políticas públicas acontecem em um ciclo que apresenta as seguintes etapas: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

⁹⁰ No presente texto, a expressão feição institucional sinaliza a distinção de que as duas obras em questão não parecem derivar somente do esforço individual de seus organizadores, mas, do esforço de instituições centradas no tema das políticas públicas (formação e pesquisa). O primeiro dicionário, apesar de veiculado pela editora da UNESP, configura-se como produção da Fundação do Desenvolvimento Administração, vinculada ao Estado de São Paulo. O segundo, por sua vez, configura-se a partir da parceria de duas unidades acadêmicas da Universidade do Estado de Minas Gerais, dentre eles, a Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, obra essa publicada pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais.

O verbete em questão usa traços fortes para sinalizar o lugar da razão na ação dos atores políticos, em especial em seu processo de tomada de decisão. Sendo assim, os atores sempre agem de modo a equacionar meios e fins e, causas e efeitos, mediante a execução de estratégias, isto é, modos de ação previamente definidos que se dão a partir de interesses, em vista de expectativas e, em acordo com recursos de poder disponível e as ditas “regras do jogo”.

Apesar de reconhecer a realidade de a razão ser limitada por diversos fatores tal como informações e dados sobre um dado fenômeno em suas diversas dimensões, ainda assim, o texto afirma que “a compreensão de cada *policy* particular passa, necessariamente, pela localização do conjunto de todos os atores importantes que compõem aquele elenco” (p. 96, grifo nosso). Como se fosse possível isolar laboratorialmente um dado fenômeno do real e racionalmente esquadrinha-lo destacando e evidenciando todos os atores bem como seus vínculos, posições e capacidades de ação.

O dicionário (2012) de Castro, Gontijo e Amabile apresenta tanto o verte *Agente* (p. 21) como o verbete *Atores Sociais* (p. 29). O primeiro distingue entre agentes públicos, agentes políticos e agentes sociais. O primeiro tipo de agente é aquele que se caracteriza por exercer alguma “função pública no âmbito do Estado”. Ao passo que, “o agente político é o indivíduo que exerce alguma função pública considerada superior na hierarquia da estrutura constitucional do Estado”, o que pressupõe um poder decisório mais amplo. O último tipo de agente opera fora da estrutura do Estado no que o verbete denomina de sistema social. O segundo verbete, e seu conteúdo, aproxima-se dos movimentos sociais e novas formas de articulação tendo em vista a realização de pressão sobre o sistema da democracia representativa no intuito de alargamento da esfera de direitos.

Contradição e paradoxo. É o misto de sentimento e posicionamento teórico e conceitual que consigo manifestar ante a literatura e suas feições e seus dados e informações. Os dois livros já mencionados que apresentam capítulos sobre o conceito de atores políticos são realmente relevantes do ponto de vista dos detalhes e conhecimentos novos fornecidos pelas tipologias de atores. No entanto, contraditoriamente e paradoxalmente, na melhor das hipóteses, flertam com o esquematismo inclinado a petrificar o movimento e tendente a produzir *fast-foods* acadêmicos.

Em outras palavras os dois livros supracitados apresentam bons conteúdos. É possível perceber tensão e movimento nas conceituações sobre atores políticos. Entretanto, sejam os atores, seus movimentos e toda tensão produzida na realização das políticas, todos esses terminam encaixados e fixados em tipologias ideais.

Dos dois livros em exame, Secchi (2014) é quem menos investe em debates e conceituações antes da tipificação. Ele avança na metáfora do agente político como ator e sinaliza uma possibilidade de conteúdo elitista a medida em que a figura dos atores se opõem a da plateia, em geral, passiva ante ao espetáculo. O autor em questão propõe um conceito de atores com uma presença mais vigorosa das categorias do *policy cycle*, em suas palavras:

Os atores são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política. Os atores relevantes em um processo de política pública são aqueles que tem capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública. São os atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na agenda. São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações (p.99)

Note se que os grifos na citação são do autor que faz questão de destacar as categorias que configuram ou interferem em seu ciclo de políticas ou processo de política pública tal como o mesmo traduz a expressão estrangeira citada no parágrafo anterior. Apesar de todas as ressalvas (e não são poucas), permanece, no mínimo, uma impressão de causalidades linearizadas e esquemáticas, quando se observa o ciclo em seu conjunto, a saber: identificação do problema, formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública, avaliação da política pública e extinção da política pública (SECCHI, 2014).

O esquematismo parece se dissolver e esfumalar menos quando avançamos nas leituras e mais quando nos detemos reflexivamente nos termos e em seus possíveis significados. O termo arena, a partir de sua densidade etimológica, remete ao fato histórico da existência de espaços que se configuram como uma “área central, coberta de areia, nos antigos circos romanos, onde combatiam os gladiadores e as feras” (CUNHA, 1986, p. 65). Esses espaços evocam diretamente a ideia de violência, disputa e tensão e, indiretamente, exercício de poder e governo.

Se por um lado o sentido literal da palavra arena evoca a acepção de disputa física e corporal, por outro, seu deslocamento metafórico indica somente mudança de esfera fenomênica, dando-se dessa forma, um movimento da dimensão material em direção à dimensão simbólica, sem que se exclua a possibilidade de retorno ou de confluência simultânea das duas acepções na realidade concreta e objetiva.

Em seu clássico texto intitulado *A opinião pública não existe*, Bourdieu (1973) é nítido em suas colocações sobre o objeto do texto. Entretanto, na presente construção teórica, mais importante que a posição fechada do autor em exame, são os argumentos que o mesmo utiliza para concluir a tal posição. Assim se expressa o autor em questão:

As problemáticas que são propostas pelas pesquisas de opinião se subordinam a interesses políticos, e isto dirige de maneira muito acentuada o significado das respostas e, ao mesmo tempo, o significado dado à publicação dos resultados, em seu estado atual, a pesquisa de opinião é um instrumento de ação política; sua função mais importante consiste talvez em impor a ilusão de que existe uma opinião pública que é a soma puramente aditiva de opiniões individuais; em impor a ideia de que existe algo que seria uma coisa assim como a média das opiniões ou a opinião média. A "opinião pública" que se manifesta nas primeiras páginas dos jornais sob a forma de percentagens (60% dos franceses são favoráveis à...), esta opinião pública é um artefato puro e simples cuja função é dissimular que o estado da opinião em um dado momento do tempo é um sistema de forças, de tensões e que não há nada mais inadequado para representar o estado da opinião do que uma percentagem. Sabemos que todo exercício da força se acompanha de um discurso visando a legitimar a força de quem o exerce; podemos mesmo dizer que é próprio de toda relação de força só ter toda sua força na medida em que se dissimula como tal (p. 139 e 140).

Em relação ao conjunto de argumentos expostos, o que mais nos chama atenção é o caráter de abstração do conceito de opinião pública quando considerada como a soma ou média das opiniões individuais, o que constitui uma impossibilidade posto que não se consideram opiniões individuais e sim respostas ou posicionamentos manifestos ante as provocações politicamente produzidas. Por esse viés, a pretensa solidez da neutralidade ou objetividade do número e da estatística, da amostra e de sua representatividade desmancham-se no ar (MARX, 2016), ficando a olho nu, o caráter de produção tanto dos problemas públicos como da dita opinião pública e, por conseguinte, seguindo essa linha de raciocínio, a própria agenda pública.

Desse modo, evidencia-se fulcral o entendimento tanto da opinião, como do problema e da agenda, todos esses públicos, como sistemas de força e tensão

destinados a veicular ou sustentar discursos e posições de dominação. Tendo em vista o exposto, concordamos com Dias e Matos (2012) quando afirmam que

A implementação de uma política pública dependerá da correlação de forças entre os diversos grupos envolvidos e que têm representação política, seja no âmbito do governo, ou com atuação política a partir da sociedade civil, como os movimentos sociais. (p. 40)

Assim sendo, a trajetória de uma política pública pode até ser retilínea, contudo, é provável que não seja. E, é bem mais provável que fatores ambientais como arranjos institucionais e suas regras contenham ou potencializem a ação dos atores, como bem afirmam Dias e Matos (2012)

Os atores políticos terão seu comportamento determinado, no processo de formulação de políticas públicas, pelo funcionamento das instituições políticas (como o Congresso, Assembleias Estaduais, Câmaras de Vereadores, o sistema partidário ou o Poder Judiciário) e das regras institucionais mais básicas (com as regras eleitorais e as constitucionais) que determinam os papéis de cada um dos jogadores, bem como as regras de interação entre eles. (p. 41)

De modo algum, esses fatores são tomados como elementos unilateralmente determinantes, como se fossem uma realidade inexorável. Daí a crença bem limitada no investimento de produção de tipologias de atores, ainda que essas possam constituir se como algum tipo de contribuição, tanto para o conhecimento das políticas públicas como para sua operacionalização e gestão. Entretanto, se entendemos os atores como integrantes de arenas políticas de disputa e exercício de força, tensão e poder, há que dar especial atenção às brechas e rotas de fuga, bem como às subversões, versões alternativas e edições das instituições e suas regras, tudo isso como táticas e estratégias de concorrência em torno do consenso e da direção e conteúdo da decisão.

Por esse viés, em consonância com a prevalência do entendimento a cima exposto, concordamos com Howlett, Ramesh e Perl (2013) quando nos advertem que o estudo das políticas públicas:

[...] não se limita apenas à busca dos registros oficiais da tomada de decisão governamental que se encontram nas leis, nos atos, nas regulamentações e nos relatórios oficiais. Embora estes documentos sejam fonte vital de informação, as políticas públicas vão além do registro da investigação formal e das decisões oficiais, para englobar o reino das decisões potenciais ou daquelas que não foram tomadas. A análise dessas decisões inclui necessariamente considerar os atores estatais e societários envolvidos nos processos de tomada de decisão sua capacidade de influenciar e agir. As decisões político-administrativas não refletem tanto a vontade desimpedida dos tomadores de decisões governamentais quanto a

evidência de como essa vontade interagiu com as restrições geradas pelos atores, estruturas e ideias presentes em determinada conjuntura política e social (p. 09, grifo nosso).

Uma das perspectivas de inferência da citação a cima refere-se a possibilidade de entender a decisão oficial como uma espécie de camada mais aparente e superficial do processo decisório em seu conjunto, sendo a política, então, portadora de diversos sentidos e significados de acordo com o canal que a veicula ou o segmento que a experimenta, isto, tanto entre seus formuladores e implementadores como na sociedade em seu conjunto. Outro ponto igualmente importante consiste no fato de que tanto o escolhido como o não escolhido, todos esses são escolhas e, a política, é tanto o que se decide realizar em seu escopo como o que se deixa de realizar, daí a importância de se avançar sobre “o reino das decisões potenciais ou daquelas que não foram tomadas”.

Aspiro ainda, ao interrogar os atores, esbarrar com os impedimentos e restrições que, no prisma do documento oficial, encontram-se no ponto cego, no não escrito, no espaço subterrâneo das entrelinhas e de todo o processo de relação e composição que a escrita oficial não capaz ou, é impedida de exprimir.

4.2 Atores formuladores e implementadores do Programa Mais Educação

O texto do sociólogo francês Bourdieu, citado na seção anterior, foi encontrado no livro intitulado *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* de Michel Thiollent (1987). Em linhas gerais, a obra se propõe a realizar uma crítica às metodologias no âmbito das ciências sociais, mais especificamente no que diz respeito ao uso de entrevistas e questionários como técnicas ou procedimentos de pesquisa.

Thiollent utiliza a expressão universos de pesquisa para designar posicionamentos epistemológicos e ideológicos em relação à prática do método científico. São dois universos. O primeiro das ditas pesquisas de opinião e o segundo da concepção militante de pesquisa, na qual se insere Marx e seu questionário de 1880, a questão da enquete operária.

O livro de Thiollent se divide em duas partes. A primeira parte destina-se a exposição de sua crítica metodológica. Na segunda parte, o autor em questão, divide com seus leitores a íntegra de textos que o mesmo usou como base teórica

de sua crítica. Tomados em conjunto, os textos fazem uma profunda crítica às pesquisas de opinião e ao modo como essas se apropriam das técnicas de entrevista e aplicação de questionário e, apontam como alternativa a denominada entrevista não-diretiva e a enquete operária realizada por Marx mediada por textos de teóricos socialistas.

Destaco ainda que o texto *O questionário de 1880*, escrito por Marx, conta como um dos anexos do livro em exame. O mesmo texto que por vezes é evocado como enquete operária por diversos autores marxistas ou socialistas. Fato é que este texto constitui-se como contribuição impar para se pensar e praticar procedimentos de pesquisa que sejam consoantes com os conceitos de dialética, ontologia, materialidade, concretude e totalidade tal como propostos por Marx.

Com esse texto, Marx mostra-se, a cima de tudo, coerente e consequente. Propõe uma “indagação sistemática imparcial” como possibilidade de construção e aquisição de um “conhecimento mais exato e fiel possível” das condições do operariado francês e, com isso, alia rigor científico, posicionamento político e adesão a um dado projeto de sociedade e horizonte utópico, como bem demonstram suas palavras: “Na espera de que o governo francês abra [...] uma ampla enquete sobre os fatos e os malefícios da exploração capitalista, tentaremos começar uma por nosso lado” (MARX, 1987, p. 249).

Isto é, a enquete que Marx propõe configura-se como uma pesquisa que possui lado, tanto no sentido do protagonismo e da iniciativa, como no sentido do posicionamento político, o que evoca e faz ressoar a já citada afirmação de que “Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática (MARX, 2013, p. 534).

Marx (1987) vai em busca da prática. Não teme o real concreto, seus atores e todas as possibilidades advindas do movimento e do devir. Rompe com os ditames da ciência moderna, sua razão laboratorial e departamental e, qualquer vestígio de isenção ou neutralidade, como muito bem aponta Thiollent (1987) ao longo da primeira parte de seu livro. Marx possui lado e esse lado é aquele no qual se encontram

[...] todos os operários da cidade e do campo, conscientes de que apenas eles podem descrever, com todo conhecimento de causa, os males que suportam, e de que só eles, e não os salvadores providencias, podem energeticamente remediar as misérias sócias que sofrem (MARX, 1987, p. 249).

A enquete ou questionário não operam como uma camisa de força. Pelo contrário, configuram-se como um canal possível de coleta e expressão de dados, impressões e subjetividades, em virtude das condições objetivas e materiais dadas. Daí a não obrigatoriedade de responder todas as questões e a recomendação de que as respostas sejam “as mais amplas e detalhadas possíveis” (MARX, 1987, p. 250).

De minha parte, concordo com as críticas de Thiollent (1987). Ainda mais levando em consideração que as ideias que esse autor defende não são de todo novas, podendo-se afirmar que as mesmas já se constituem como um lugar comum no campo das ciências humanas. O texto de Marx, por seu turno, despontou como uma feliz, contributiva e inspiradora novidade.

Empunhando os já citados universos de pesquisa como referência, diria que não me enquadro plenamente em nenhum dos dois, ainda que reconheça como plausível algum dos elementos do primeiro e possa me localizar mais próximo do segundo. Esse posicionamento se deve as já mencionadas reservas expostas em relação a parte de significativa dos mais diversos marxismos e alguns marxistas, no que tange às questões étnicas, raciais e de manejo com a alteridade e outros referenciais teóricos.

Outro ponto que, estou convicto de que merece ser realçado, é o emprego da palavra militante, no âmbito da categoria *concepção militante de pesquisa*. Essa palavra guarda parentesco semântico irrefutável com a palavra militar e, sendo assim, expressa igualmente seu significado violento e belicoso. E, não por a caso, a história nos mostra exemplos de processos de mudança social inspirados em ideias e conceitos marxistas que culminaram em revoluções sangrentas, com processos igualmente violentos e sangrentos de manutenção dos ditos governos revolucionários.

Ao longo da presente tese teceu se inúmeros elogios à Marx e, a quantidade abundante de citações da obra desse autor é uma prova de que os ditos elogios não são coreografias verbais frutos de uma vã retórica. Contudo, ainda que Marx seja um grande pensador, a adesão ao seu pensamento tem limites e, um desses limites, tem a ver com qualquer tipo de argumento ou conceito que evoque a violência como método ou meio para obtenção de qualquer resultado, mesmo que se trate de uma violência simbólica.

Nota-se que, o que está em consideração, é um limite ético em seu sentido mais amplo. E sendo assim, consideramos dialeticamente meios e fins como termos de uma unidade dialética, de modo que, a sua supressão, tenderá a incorrer em mais violência.

Um das violências simbólicas mais praticadas pelos mais diversos marxismos é a supressão da dialética por meio da criação de categorias tão abrangentes que são tudo e nada, ao mesmo tempo. Podendo ser usadas, também, para tudo e nada, ao mesmo.

Sendo assim, nomes como capitalismo, capital, classes ou luta de classes, neoliberalismo, economia de mercado, reforma e reformismo e, muitos outros, são, de tal forma içados e deificados que, acabam assumindo valor, conteúdo e posição absolutos. Essa absolutização das categorias acaba que por esvaziar as suas possibilidades de uso epistemológico, metodológico e analítico para convertê-las em categorias de acusação e ataque.

Seguindo a argumentação que venho construindo, recuso-me a categorizar e reduzir os atores a conceitos que não expressem toda a complexidade de seus contextos e possibilidades de ação. É interessante frisar que, tanto estruturada ou semiestruturada, bem como sem estrutura, ainda assim, toda entrevista produz uma narrativa que não necessariamente condiz com a verdade enquanto uma espécie de coisa em si.

De modo algum, também, deseja-se negar a existência da verdade ou relativizá-la em versões individuais. De outro modo, opta-se por tratá-la como uma unidade dialética, produto de múltiplas determinações, muitas práticas e compreensões dessas práticas.

Desde já, precisa ficar muito evidente que a entrevista transbordou a serventia de operar somente como um instrumento unilateral de coleta de dados e informações. Em verdade, ela se configurou como um espaço e tempo de troca e construção conjunta de conhecimentos. Desse modo, eu não só perguntei, como fui perguntado. Eu tanto afeitei como fui afetado. Daí que, entre a neutralidade da pesquisa de opinião e a militância da pesquisa marxista, eu optei por praticar uma pesquisa dialógica, interativa e propositiva, tomando a entrevista como oportunidade de sua realização.

Por esse viés, o citado modo de praticar pesquisa resultou em um processo coletivo de reconstrução do objeto de estudo no plano da teoria e do conceito pelo

prisma de seus atores formuladores e implementadores. Esse processo só foi possível de ser desenvolvido, a partir de, e, com a disposição dos atores que acabaram que por se transformar em grandes parceiros, que se comprometeram com uma concepção de pesquisa ancorada no encontro e no diálogo que pudessem viabilizar abertura, franqueza, troca e proposição.

É interessante reforçar que grande parte dos conceitos e práticas que fundamentam a pesquisa da qual resulta a presente tese de doutorado foram construídos estando a pesquisa em andamento. Desse modo, continuamente, concepções e práticas foram se ajustando.

Em um primeiro momento dos estudos, da pesquisa e das concepções construídas até em então, o Programa Mais Educação e sua concepção de educação integral aparecem como que um fenômeno autônomo no município de Nova Iguaçu.

É interessante frisar que, esse primeiro momento se dá entre os anos de 2012 e 2013, quando possuo vínculo profissional com a Secretaria Municipal da Educação do município de Nava Iguaçu como servidor público, trabalhando mais especificamente com a gestão da política objeto do presente estudo. Ainda nesse período, preparo o projeto de pesquisa com o qual pleitearia uma vaga no curso de doutorado e, no ano seguinte, frequentaria seu primeiro ano.

Neste exato momento, a professora Jaqueline Moll era percebida como uma espécie de “a pessoa do mais educação”, como se toda a política pudesse ser resumida a uma pessoa só. Essa percepção era partilhada por alguns trabalhadores do e no chão da escola que se informavam mais sobre a política. Entretanto, ela se manifestava com mais força entre os que ocupavam posições mais ligadas à gestão do programa em secretarias de educação.

A entrevista com Jaqueline Moll ocorre em seis de novembro do ano de 2013. Em sua entrevista, ela recomenda a realização de uma entrevista com o professor André Lazaro. O que não ocorre de imediato. E para ser franco, não senti a necessidade de realizar essa sugestão ou indicação neste momento, em virtude da concepção que tinha do *Programa Mais Educação*.

A medida que comecei a compreender o *Programa Mais Educação* como política pública de educação, a partir das categorias do campo das políticas públicas, também se deu o processo de compreendê-lo em uma perspectiva mais ampla, perspectiva essa que admite a existência do singular e do particular,

entretanto, opera com o prisma da totalidade, em acordo com a ontologia e dialética tal como formulados por Karl Marx.

Os dois processos supracitados coincidem com minha aproximação com o professor André Lázaro que, além de exercer atividades de trabalho no mesmo espaço físico do programa de pós-graduação que eu curso, também possui boas relações com o corpo docente do citado programa, o que explica o convite para que o dito professor ministrasse uma aula dentro da disciplina Tópicos especiais II: educação, cidadania e exclusão, sob a responsabilidade do professor Pablo Gentili, no segundo semestre do ano de 2014.

Nessa aula em questão, o professor André Lázaro traça um panorama bem amplo sobre as políticas educacionais executadas pelo Ministério da Educação, dando grande destaque ao *Plano de Desenvolvimento da Educação* (em geral evocado a partir da sigla PDE), o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*⁹¹ e, no âmbito desse, o *Plano de Ações Articuladas* (PAR). Houve tempo ainda para que se fizesse menção à questão da Educação do Campo, Educação Indígena, Educação de Povos Ciganos e o *Programa Mais Educação*.

Em linhas gerais, o que mais me chamou atenção na abordagem de política educacional que o professor André Lázaro produziu foi seu caráter mais técnico e estrutural, o que, de certa maneira, vinha ao encontro do movimento teórico que eu estava trilhando e provocou o meu interesse em realizar uma entrevista com o mesmo.

Tendo esse movimento teórico adquirido mais volume e densidade e, transcorrido quase que um ano após a citada aula, a entrevista ocorreu em uma tarde, no dia 21 de setembro de 2015. Por indicação e articulação do professor André, ocorreu ainda uma entrevista com o professor Ricardo Henriques, no dia 21 de junho de 2016.

Ao todo foram três entrevistas. De modo geral, os entrevistados possuem perfil com traços bem parecidos, com alguns pontos de aproximação e distanciamento de acordo com o ângulo de visão adotado. A princípio, todos são professores universitários e, como tal, detentores de um saber especializado, seja

⁹¹ Tal como definido pelo Decreto Presidencial de número 6094 de 24 de abril de 2007, tendo por ementa: “a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”.

sobre políticas públicas ou sobre os atores, instituições e arranjos, bem como o funcionamento do setor de governo educação.

Jaqueline Moll é graduada em Pedagogia, prosseguindo os estudos com mestrado e doutorado em Educação, o que, provavelmente, explica sua trajetória notabilizada pela aderência ao campo da Educação, em especial no âmbito da Educação Básica.

No que diz respeito às suas práticas, sua experiência é vasta, abrangendo desde a participação em atividades e movimentos sociais ligados à Igreja Católica, movimento estudantil, movimento sindical, docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A professora Jaqueline Moll é próxima do Partido dos Trabalhadores, mas não é filiada ao mesmo.

Presumivelmente, essa proximidade possibilitou o início de sua vida pública no âmbito do Estado, na condição de ator formulador e implementador de políticas públicas, atuando como componente de governo municipal de Tarso Genro. Em seu primeiro mandato (1993 – 1996), ela ocupou o cargo de Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Ao passo que no segundo mandato (2001 – 2002), ocupou o cargo de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Ao que tudo indica, Jaqueline acompanha Tarso em direção ao Ministério da Educação, assumindo em 2005 a Diretoria do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Permanece nesse cargo até o ano de 2007 quando, então, é convidada a compor o quadro da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, ainda no âmbito do mesmo ministério.

Sobre esse convite, o professor André Lázaro em sua entrevista, realiza um destaque. Distingue positivamente Jaqueline Moll em virtude de sua avaliação de que essa atora em questão, demonstrou possuir capacidade de articulação e execução nos processos de formulação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e, lamenta sua saída, considerando a prematura, tendo em vista que a mesma se deu em virtude de um grande desentendimento com o recém-chegado titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Ainda a respeito do convite, André detalha três fatos que considero que merecem ser mencionados: (i) – concomitante à saída de Jaqueline, ocorre uma saída na equipe de André, o que faz vagar um cargo de assessoria; (ii) – André solicita autorização ao Ministro da Educação para incorporar Jaqueline à sua equipe tendo resposta positiva e; por fim, (iii) – por causa do novo membro, André reconfigura sua equipe de modo que Jaqueline passa a ocupar a direção responsável pelo Programa Mais Educação e pessoa que estava nessa posição é conduzida ao cargo de assessoria vago.

Os três fatos a cima citados relacionados com as expressões que André usa para se referir à Jaqueline, a saber: “A Jaqueline... foi um acaso fantástico” e “tinha um rapaz que estava na diretoria tocando o Mais Educação, mas ele não tinha a pegada que precisava [...] Aí ela pegou, quando ela pegou...”. Todo esse conjunto, isto é, a trajetória da atora em questão, aditado aos e às expressões, contribui sobremaneira para a compreensão da prática, da importância e do papel da atora em questão.

Em minha compreensão, Jaqueline transborda em muito os limites estritos do gabinete e das funções burocráticas, realizando uma atuação com fortes matizes de mobilização do tipo que é própria dos movimentos sociais e sindicais em consonância com uma produção teórica sólida⁹², com um tema agradável⁹³ (educação integral em tempo integral) ao seu público alvo (professores e técnicos de secretarias de educação e outros atores societários interessados no tema) e, provavelmente, seu grande trunfo, a experiência do chão e cotidiano da escola mesclada com a experiência de saber falar com o professor, na linguagem do professor.

Essa, provavelmente, é a pegada a que André se referi e, cuja necessidade, faz todo sentido, no contexto de uma política que se consolida por meio de adesão, isto é, estabelecimento de pactuação entre entes federados materializada por meio do dispositivo Plano de Ações Articuladas, no âmbito do Plano de Metas

⁹² Ao longo do período em que está no Ministério da Educação, a professora Jaqueline Moll acumulou uma quantidade razoável de produção, estendendo-se desde documentos oficiais até artigos científicos e livros sobre a temática da educação integral e em tempo integral e o Programa Mais Educação.

⁹³ Agradável no sentido de que o tema em questão é valorado e concebido como algo bom ou positivo pelo imaginário social de modo geral, em especial pelos educadores. O que explica, inclusive o movimento de eclosão e uso espasmódico do tema ao longo da história da educação brasileira, em grande parte das vezes com motivação política e eleitoral (COLELHO, 2013).

Compromisso Todos pela Educação, instrumento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em verdade, minha entrevista com a professora Jaqueline Moll foi muito curta e comprometida por questões de natureza técnica. Entretanto, eu tive a oportunidade de acompanhá-la em três agendas públicas até que a entrevista se efetivasse de fato. A primeira agenda foi o Seminário internacional de educação integral promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, realizado no dia 30 de agosto de 2013. As duas agendas restantes ocorreram no dia 6 de novembro do mesmo ano, uma pela manhã, o II Seminário de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro - “Consolidando Políticas Públicas de Educação Integral” em um clube do centro da cidade de São João de Meriti e, a outra, o 63º Fórum de Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro, ocorreu de tarde, no bairro da Glória, Rio de Janeiro.

A entrevista foi combinada por e-mail logo após a agenda do primeiro dia. Segundo o combinado, a entrevista deveria ocorrer meia hora antes da segunda agenda do dia 6. Entretanto, por motivos logísticos, a entrevista aconteceu de forma mais aligeirada após a segunda agenda enquanto a professora se dirigia ao aeroporto. O clima era de descontração, a professora demonstrou abertura e fez falas simpáticas e amenas, todavia, esse clima não a fez esquecer em nenhum momento seu profissionalismo e condição de governo. O que a fez ir muito pouco além do que já vinha colocando em suas exposições ao longo dos eventos já citados.

Em todo caso, é possível perceber a seguinte linha programática em sua fala: o problema da desigualdade social e educacional, o atraso brasileiro em termos de proposição de uma escola pública popular e democrática de qualidade, os esforços do MEC em financiar e destinar dotações orçamentárias para a conta das suas grandes questões citadas e, o Programa Mais Educação como estratégia ou política indutora de uma escola de tempo, espaço e saberes integrais, em diálogo com a cidade e o território de modo geral. Ou seja, nada muito diferente do suas exposições e produção colocam como conteúdo.

O professor André Lázaro possui uma trajetória com alguns pontos de encontro com a trajetória da professora Jaqueline Moll. É licenciado em letras. Possui experiência com movimento estudantil. Depois de formado, exerceu atividades de docência na Educação Básica, onde, também, teve a oportunidade de

participar ativamente do movimento sindical. Possui mestrado e doutorado em Comunicação Social e, trabalha como professor adjunto da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É na condição de professor de Educação Superior que inicia sua carreira pública no âmbito do Estado, como ator formulador e implementador de políticas públicas.

Do grupo dos três entrevistados, o professor Ricardo Henriques diferencia-se como um ator exterior ao campo da educação. É formado em Economia, com mestrado em Economia e doutorado em Economia Social. É professor da Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense. Tem sua carreira pública no âmbito do Estado, como ator formulador e implementador de políticas públicas começa na condição de especialista pesquisador, institucionalmente vinculado ao Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Nesse primeiro momento, Ricardo destaca-se com a produção de diversos materiais científicos eventos que tematizam desigualdades sociais e pobreza, possuindo, também, obras de referência sobre questões étnicas e raciais.

As entrevistas dos professores André e Ricardo são complementares. Estou convicto que é possível afirmar que enquanto atores formuladores e implementadores de políticas públicas, os atores se posicionam de forma diferente em relação ao Estado e aos praticantes e usuários da política em seu conjunto. Desse modo, Jaqueline posiciona-se mais para fora, dialogando, realizando eventos e produzindo materiais escritos para o segundo polo. André parece assumir uma posição mais de centro, tendente à proximidade ao primeiro polo. E, Ricardo, em virtude de ter ficado menos tempo no Ministério da Educação, centra mais sua atuação no primeiro polo, isto é, o Estado, seu maquinário e modo de operar.

Inclusive, essa cartografia ajuda a entender o próprio movimento da política, como essa nasce da formulação dos especialistas, como se criam estruturas e modos de operar do e no Estado para dar conta de sua implementação e, como que a implementação se realiza continuamente, ou seja, não é pontual, nas ações e movimentos de Jaqueline.

O esforço de localizar e mapear os atores dentro do processo de formulação e implementação e, em sua relação com o Estado e a sociedade, evidencia como que as críticas às mais variadas tipologias de atores produzidas por diversos teóricos do campo das políticas públicas se dão em virtude de divergências teóricas e, também, em virtude dos atores com os quais me defrontei. Esse conjunto de

atores transita de tal forma entre as categorias das tipologias que, produzem porosidades entre as mesmas, o que coloca em xeque os limites conceituais que as definem.

Outro ponto que influencia em muito as entrevistas e o que os atores relataram é o momento em que as entrevistas foram realizadas e as disposições subjetivas dos atores em relação ao momento. Jaqueline é entrevistada ainda na condição de integrante do governo e, como já dito anteriormente, produz uma narrativa de governo. André é entrevistado em 2015, quase cinco anos depois de sair do governo, entretanto, de sua entrevista, deriva uma narrativa muito incomodada com processo de golpe jurídico parlamentar em curso. André fala à vontade, escancara verdades ainda que muito consciente de que são suas verdades. Ricardo, por seu turno, apresenta uma disposição subjetiva mais alheia a tudo que está acontecendo, ainda que sua entrevista tenha ocorrido às vésperas do citado golpe. Para Ricardo, o Programa Mais Educação foi apenas mais uma política, mais um trabalho o que, em muito, contrasta com a disposição de Jaqueline e André, no quais se é possível perceber entusiasmo e paixão.

Retomando uma afirmação anterior, as entrevistas dos professores André e Ricardo são complementares. E nesse contexto, a procura pelo Ricardo se deu no sentido de jogar algumas luzes sobre algumas falas de André o que, de fato ocorreu.

Essas duas entrevistas gritam elementos fundamentais para uma melhor compreensão e conhecimento da política objeto do presente estudo. Sintetizei esses elementos em quatro pontos que serão expostos a seguir.

Primeiro ponto: a centralidade das desigualdades sociais e educacionais e, a institucionalização do trabalho com elas por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Ao ser perguntado sobre a criação do Mais Educação, André responde com a seguinte colocação:

a história tem que começar na criação da SECAD [...] no final de 2013/2014 o Lula dá uma reorganizada no ministério e vai criar ... O Ricardo tinha participado muito ativamente da criação do Bolsa Família, de todo o desenho do Bolsa família. Ele é um economista e tinha um estudo sobre desigualdade, pobreza, racismo [...] então a conversa dele [Ricardo] gira em torno de criar uma área voltada para enfrentar a desigualdade educacional, então o foco era a desigualdade educacional. O que significa isso? Significava que a gente tinha uma secretária de combate ... Secretária de Erradicação do Analfabetismo, era um nome maluco...

Em sua entrevista, Ricardo afirma que Tarso Genro, na condição de Ministro da Educação, coloca para ele a seguinte questão: "Como você trabalhava a questão

geral de Desigualdade em termos do direito à educação". A partir dessa provocação, Ricardo se coloca a construir conceitualmente a SECAD como uma agência que fosse capaz de lidar, a partir do campo da educação, com a questão da desigualdade e diversidade programaticamente.

Segundo André, a questão central da SECAD foi:

Como é que a educação rompe o ciclo da transmissão da pobreza e da miséria nas populações desiguais? Como você vence isso? Como que você consegue fazer com que a educação não seja reprodutora das desigualdades?"

Desse modo, sob a chancela da SECAD reúne-se uma quantidade grande de políticas que, a princípio, guardavam pouca identidade entre si. Elas se unificaram em torno do objetivo de combate e busca de meios de superação das desigualdades educacionais, com exceção da questão da Educação do Campo, cujo ingresso na SECAD se dá em virtude de pressões dos movimentos de educação do campo. É nesse contexto que surge a ideia de se trabalhar com educação integral, não como um algo que se deva realizar por si mesmo, mas, como forma e meio de combate e superação das desigualdades sociais no campo da educação.

Ricardo, vindo do Ministério da Assistência e Promoção Social, onde havia coordenado o desenho do *Programa Bolsa Família*, evoca a experiência do *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*, no seio do qual já existia um programa de complementação da jornada escolar por meio de atividades no contraturno. Seguindo esse viés, chega a ser proposto a criação de um programa chamado "mais escola" e outro chamado "mais educação". O primeiro voltado para a escola e o segundo para as redes, como forma de apoiar a educação integral, destaca André.

Depois de intenso debate técnico no MEC, debate esse mediado por André e Ricardo, decide-se criar o *Programa Mais Educação*, no intuito de financiar atividades na escola com o apoio das redes e, estendendo o público-alvo para além das crianças vitimadas pelo trabalho infantil de modo a alcançar todas aquelas que são expostas a vulnerabilidades sociais.

O segundo ponto das entrevistas gira em torno das ações de financiar, manobrar o orçamento e planejar e provocar planejamento. De certo modo, o *Programa Mais Educação* evidencia um dado modo do MEC de fazer política que

não é criado pelo governo do Partido dos Trabalhadores, mas, que, em seu curso, é sensivelmente ampliado.

Para início de conversa, é bom salientar que o novo contexto jurídico, institucional e político introduzido pela Constituição Federal de 1988 é marcado por desigualdades abissais entre os entes federados no que diz respeito à capacidade de autofinanciamento e capacidade técnica e burocrática de autogestão.

A também chamada Constituição Cidadã, é situada por muitos como uma constituição municipalista, dado a grande quantidade de responsabilidades que se transferiu aos municípios em seu processo constituinte.

Tal situação faz com que, em matéria de educação, as desigualdades entre os municípios se escancarem, isto é, manifestem-se como algo candente e gritante. Não à toa, quase que concomitante à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, um pouco antes, aprova-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 e, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano.

Em linhas gerais, o FUNDEF se constitui como um fundo de natureza contábil tendo por objetivo principal a redistribuição de verbas de acordo com atributos socioeconômicos dos entes federados e suas quantidades de matrículas. Outro disposto criado no final da década de noventa para dar conta das desigualdades de financiamento dos municípios constituindo-se como uma ferramenta de financiamento suplementar da União para a Educação Básica foi o Programa Dinheiro Direto na Escola, usado prioritariamente para financiar escolas e redes em situação de vulnerabilidade ou com baixa avaliação de rendimento de aprendizagem.

Ainda no final da década de noventa cria-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que consiste em uma ferramenta de planejamento estratégico da escola tendo em vista viabilizar e potencializar a qualidade da educação e a aprendizagem, por meio de sua concepção de gestão. Grosso modo, as escolas escolhidas para realizar o plano deveriam descrever minuciosamente sua condição material, seus principais problemas e propor ações, principalmente ações pedagógicas, para superação dos problemas identificados. Essas ações eram financiadas pelo PDDE. Desse modo, o PDDE e esse PDE operavam de forma vinculada. O PDDE não transferia dinheiro para as escolas e redes somente por

meio do PDE, entretanto, o recebimento do dinheiro era condicionado à apresentação de algum planejamento ou prestação de contas.

Esse mesmo mecanismo que consiste em conjugar financiamento condicionado a planejamento, cuja a criação se deu no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso, é, em muito, ampliado e potencializado ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores.

Ampliado e potencializado não só em seu sentido quantitativo, mas, também, em seu sentido qualitativo. No âmbito do governo do Partido dos Trabalhadores e, principalmente, a partir da narrativa que André produziu, a equação passa a incorporar o elemento orçamento, de modo que sua configuração passa a se dar da seguinte forma: financiamento aos moldes do orçamento para custear planejamentos aos moldes do orçamento para que o planejado seja executado de acordo com o orçamento.

Sendo assim, pode-se concluir que aquela equação “financiamento condicionado a planejamento”, no âmbito do governo do PT é transversalizada pela ideia, conceito e prática de orçamento. Segundo André:

[...] é um programa só, é o "Mais Educação" e esse "Mais educação", ele vai conversar diretamente com a Escola, ele vai financiar a Escola. Mas como ele financia a Escola? Aí eu trabalhei muito nisso, que foi bom, a gente acabou criando a ideia dos macrocampos que eu acho que é uma ideia fundamental para dar operacionalidade ao programa, né? O que é que é o macrocampo? Você agrega atividades de natureza fim e tenta definir parâmetros pedagógicos a essa atividade, se você entrar hoje no site do MeC você tem os cadernos pedagógicos dos macrocampos, né? e você também define com mais nitidez quais são os insumos que você precisa pra executar aquele macrocampo, é material esportivo, é material musical, é material pedagógico, o que você precisa pra fazer aquilo funcionar. E aí você começa a fazer escolhas mais estruturadas, por exemplo, o material musical, era mais jogo o MeC comprar pelo FNDE e distribuir porque ganhava na escala, material por exemplo, kimono de judô, é mais jogo dar o dinheiro que a Escola faz o kimono com a costureira local, mãe dos alunos e aí você movimenta a economia local e começamos a montar o desenho

Como é possível observar, o grande problema de onde derivam os macrocampos de saber, não são pedagógicos ou curriculares, mas, operacionais, isto é, são referentes ao como operacionalizar esse dado modelo de realização de política centrado na questão do financiamento e tentativa controlar os resultados e produtos desse financiamento.

Entretanto, segundo a narrativa produzida por André, o financiamento, não se apresenta como um problema único. Em verdade, o financiamento integra um

emaranhado categorial que abrange os conceitos de territórios, desigualdades e aprendizagem, nos seguintes termos:

Porque a gente tinha feito em 2005, foi feita a Prova Brasil, né? A Prova Brasil foi uma porrada, uma porrada, ao meu ver foi a virada do ponto de vista da política pública educacional brasileira, foi a Prova Brasil em 2005 porque mostrou uma fragilidade generalizada, do ponto de vista de aprendizagem, e mostrou algumas coisas, os municípios mais pobres, porque você tinha de um lado o MEC monitorando isso e de outro lado o FNDE financiando projetos, iniciativas e uma porrada de coisas. Quando se fez uma fotografia não ainda perfeita, mas, enfim, uma primeira foto tremida um pouco, mas já era uma primeira foto da aprendizagem no Brasil, você tinha o mapa de municípios e de Escolas, você tinha uma fotografia legal. Quando você pega isso e cruza com o financiamento do FNDE, o que acontece, nunca bate, os municípios mais frágeis nunca haviam recebidos recurso federal, porque não tinham... Pegamos o mapa do analfabetismo e projetamos sobre o mapa da Prova Brasil, 80% de coincidência entre municípios com, não me lembro agora qual a proporção de analfabetos, mas ela é alta, 25, 30 por cento, não me lembro agora qual foi nosso patamar, mas assim, os municípios, 80% dos municípios de baixo IDEB eram municípios de elevado analfabetismo, então analfabetismo e resultado escolar das crianças eram duas variáveis absolutamente articuladas com alto grau de correlação, então a gente começou a perceber que você tinha que ter uma iniciativa pra apoiar esses municípios, enfim, e daqui saíram coisas, saiu por exemplo o PDE, o PDDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola que já vinha desde a gestão anterior do Paulo Renato, mas ele foi muito estimulado para colocar dinheiro nas Escolas, então as Escolas mais fudidas ganhavam mais dinheiro, é, daqui saiu o PAR, você conhece o PAR?

André expõe com clareza como que o fenômeno da fragilidade das aprendizagens, associado ao analfabetismo, à pobreza, ao não recebimento de verbas e, todos esses, como que variáveis, consideradas pelo prisma do território constituíam, articulavam-se como um sistema perverso produtor de insucesso e má qualidade. Sistema esse, para o qual se apresenta como possibilidade de superação ou encaminhamento, o aporte de mais verbas para serem gastas de acordo com um dado planejamento, seguindo as vias institucionais do Programa Dinheiro Direto na Escola, Plano de Desenvolvimento da Educação e, no âmbito desse, o Plano de Ações Articuladas (PAR) do município.

Um pouco mais a frente em sua fala, ainda sobre a questão do financiamento condicionado ao planejamento e perpassado pelo orçamento materializado no PAR, André arremata: “O que que o PAR é? É você pegar alguns conceitos... O PAR é para a educação básica, tudo bem, mas você pega alguns conceitos centrais, traduz esses conceitos em ação orçamentária e conecta com o dinheiro do MEC”.

O terceiro e último ponto, apontado pelas entrevistas, em especial a entrevista de André, aponta para uma articulação categorial muito característica do Programa

Mais Educação, mas, que, parece perpassar todo o governo e, não necessariamente ser uma ideia do governo do PT. As categorias são: territorialização e intersetorialidade.

A intersetorialidade ocorre não só como meio de otimização de políticas e uma efetivação mais integral de direitos, mas, também, como uma espécie de articulação orçamental em torno do setor de governo educação, alçado, de certa maneira, à condição de responsabilidade de todos os setores de governo. Por isso, uma das ações de André consiste em

[...] uma frase que eu repetia muito, não sei se fui eu que a criei, mas enfim, eu a usava frequentemente nesse debate, que era o seguinte: "Política para criança e adolescente tem que começar com Escola, porque lugar de criança e adolescente é na Escola." Então isso virou um certo lema, todo mundo que tem a política para a criança e adolescente tem que começar com a Escola, aí nós fomos tentando começar a localizar no PPA essas políticas e chamando pra conversar. PPA é o Plano plurianual, todo governo que assume, ele assume com o plano plurianual feito e prepara um que começa no seu segundo ano de governo e termina no primeiro ano do outro governo, então nenhum governo senta na mesa sem ter um plano plurianual funcionando. O plano plurianual associa orçamento e ações. Agora as pessoas não têm a menor ideia, com essa bobagem de televisão, essas pessoas não tem a menor ideia da complexidade que é um orçamento. O orçamento você tem no plano plurianual você vai ter programas e o programa vai ter ação. Cada ação você tem que ter unidade de medida, você tem que ter um conjunto de indicadores imenso, minuciosamente descritos, porque senão você não executa aquele dinheiro. O planejamento não paga a sua conta se você não explicar direitinho, "para quem vai esse dinheiro?" "Qual é a forma?" "Qual é o mecanismo de acessar?" Enfim, é uma exigência muito grande. Então a gente começou a ver que haviam vários ministérios que tinham ações que dialogavam com o que a gente queria fazer. O ministro da Cultura tinha, o ministério dos Esportes tinha, o ministério das Ciência e Tecnologia tem o "Movendo Ciências", o ministério da saúde tem que é o Programa de Saúde da família.

Desse modo, também na urdidura do conceito de intersetorialidade, parece ressoar a equação financiamento condicionado a planejamento desde que ambos sejam perpassados pelo orçamento. E, subjacente à ideia de reunião dos setores de governo em torno da questão da educação, opera um processo de inter-orçamentalização centrado nessa política específica, o Programa Mais Educação.

Sobre a categoria território, André afirma que

nesse momento, que eu estou falando em 2007, a gente vinha de uma experiência que a gente se fortaleceu a partir daí que era a tentativa de articular políticas públicas em torno de territórios [...] então você tinha os Territórios da Cidadania que era um puta esforço que a Miriam Belchior coordenava com muita dedicação para fazer...

Quando no momento da entrevista eu escutei André dizer o “a gente”, no sentido de nós, eu imaginei ele e a equipe dele, talvez com algum apoio do Programa Territórios de Cidadania (PTC) e de sua coordenadora, a Miriam Belchior. No entanto, uma breve pesquisa sobre os Territórios de Cidadania nos revela que esse programa consiste em uma diretriz territorializante que abrange todo o governo e seus setores. O dito programa é criado por meio de Decreto Presidencial e definido como uma

estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações.

Desse modo, percebe-se uma tendência geral do governo do PT em integrar e territorializar seus setores e governo com suas respectivas políticas. Sobre esse ponto, no campo da educação, André evoca o território como um sujeito do processo político e arremata que “o “Mais Educação” começou a ser pensado como uma soma de esforços da política pública em diálogo com o território para garantir o direito de educação e combate à desigualdade educacional”.

Por fim, eu expus para André e Ricardo o conceito que eu tinha do Programa Mais Educação no momento da entrevista. Conceito esse, que, eu ainda não tinha desenvolvido no momento em que entrevistei Jaqueline e que, de modo algum, significa que me seguirá em minhas conclusões. Era somente o conceito daquele momento.

Desse modo, eu afirmei que o Programa Mais Educação era uma política pública de educação que possuía uma dimensão mais externa e estrutural, ancorada nos conceitos de ação prioritária ou especial (no mesmo sentido de ação afirmativa, ação de combate às desigualdades), intersetorial e territorial. E, uma outra dimensão, mais interna e ligada ao conteúdo e objetivo da política, que consiste em uma reforma da instituição escolar por meio da implementação de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral, tendo em vista a produção dos resultados: superação de desigualdades educacionais, democratização da educação e qualidade da educação.

André se manifestou incorporando à concepção de educação integral que eu apresentei, além dos tempos e espaços, as aprendizagens, aprendizagens integrais. Ricardo tece ressalvas em relação ao uso da categoria prioritária, ressalvas que são dissolvidas com uma breve explicação conceitual. Ambos concordam com o conceito apresentado.

Em todo caso, o recurso aos atores formuladores e implementadores mostrou-se eficiente e positivo no que diz respeito à produção de um conhecimento mais essencial do objeto, isto é, conhecimento que se pretende menos superficial e aparente. Conhecimento esse, ainda, capaz de apontar indícios para uma possível formulação de uma teoria das políticas públicas de educação.

De certo modo, continuamos a tendência do capítulo anterior de buscar e se deter mais nos aspectos estruturais da política pública objeto da presente tese. Talvez por isso tenha se dado um pouco menos de atenção à fala da professora Jaqueline Moll, sem que com isso se pretendesse diminuir ou menosprezar suas falas, seu amplo trabalho de gestão, mobilização, organização e participação de eventos e, densa produção teórica e de documentos oficiais.

Em verdade, o confronto do conceito do Programa Mais Educação elaborado por mim com a fala dos atores sugere que a política em exame se estrutura como que em camadas ou esferas, distintas, articuladas, interdependentes e não hierarquizadas. Ao pensar nessas camadas ou esferas ocorre a mim a imagem do computador e de seu sistema operacional como recurso metafórico de explicação a partir do qual Jaqueline Moll parece operar a camada de interface gráfica dos usuários (gestores municipais, professores e sociedade de modo geral), camada essa orientada a objetos e, por isso, de feição mais agradável e mais facilmente operável, ao passo que, Ricardo e André, operam a camada de suporte e mediação entre essa camada mais externa e os elementos mais duros da máquina.

Evocando a lógica de escolha dos documentos do capítulo anterior, Jaqueline debruça-se mais sobre os documentos de cunho mais pedagógicos, enquanto que André e Ricardo e, principalmente André, concentram mais nos documentos de cunho mais estrutural. Na frase anterior, a repetição do termo *mais*, evocando o significado de intensidade é intencional e serve para indicar que essas posições não são absolutas, posto que o absoluto não pode ser mais, ele é.

Desse modo, os atores entrevistados não são de forma fixa. São em gerúndio, movediços e fugazes. Evidenciam a política muito mais como as

alternativas diante dos interditos do que a política como realização de uma razão imperativa e categórica. Por isso, tanto nos documentos como nas falas dos atores e em seus escritos, os conceitos e significados não são fixos. Eles se movem. E se movem em virtude de sua condição ontológica de construtos historicamente situados, mas, também, em virtude da estrutura complexa da política e de seus dispositivos tendentes a porosidades democráticas, tal como comitês, fóruns e conselhos.

Por fim, compreendo que tanto a fala dos autores como os documentos estudados no capítulo anterior apontam mudanças e achados de pesquisa significativos no modo de produzir e gerir políticas públicas no setor de governo educação, no âmbito da União.

Uma das mudanças ou achados consiste no entendimento da política educacional como componente das políticas sociais em seu conjunto. A própria estrutura da Constituição Federal de 1988 sugere e corrobora esse entendimento, bem como os estudos de Höfling (2001) e Andrade e Duarte (2005). Essa mudança explicita-se com o convite feito a Ricardo, até então, notabilizado por sua experiência de formulação e implementação de políticas públicas no setor de governo da assistência social. Setor esse onde se desenvolve com bastante sustância desde meados da noventa os conceitos de intersectorialidade e territorialidade como elementos de composição de políticas públicas e como dimensões do enfrentamento às desigualdades sociais.

Ainda sobre o entendimento da política educacional como componente das políticas sociais, outro ponto que merece menção e, se certa forma, contribui para sustentação do que fora dito no parágrafo anterior, é o fato de o Programa Mais Educação, em uma escala menor, já existir enquanto política no setor de assistência social do governo federal como uma das ações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Essa admissão demanda outra posição do campo da educação e da Pedagogia em relação às ações de assistência, geralmente tratadas pela literatura como assistencialismo. A fala de André e, principalmente a fala de Ricardo, sugere que desigualdades sociais e educacionais são amalgamadas, o que explica o setor de governo da assistência produzindo política para escola e o setor de governo da educação inspirando se nessa política.

Outra mudança ou achado significativo que aparece tanto nas falas como nos documentos consiste em um novo modelo ou padrão de se formular, implementar e

gerir políticas educacionais. Creio que, esse novo modelo ou padrão seja mais ligado à gestão das políticas. Gestão essa realizada por meio da conquista e produção de adesão de entes federados a planejamentos realizados pelo Governo Federal que, não só planeja, como financia o planejado, tomando o orçamento como mediação precípua do processo de planejamento e de sua realização como políticas.

A mediação do orçamento no âmbito das políticas de financiamento mediante realização de planejamento mostrou-se tão fulcral que, em mais de um momento, André afirma que se recorre ao orçamento para identificar seus programas e ações tendo em vista conectar a verba orçada a ações pedagógicas, cuja existência ideal é posterior ao tanto ao orçamento como ao planejamento.

É por esse viés que ganha sentido o mote de Jaqueline do Programa Mais Educação como política indutora de educação integral do Governo Federal. A princípio, a expressão política indutora apresenta-se mim como uma redundância posto que existe uma proximidade semântica quase que sinonímica entre o significado do termo induzir (em sua acepção de causar e provocar) e do conceito mais geral de política pública como ação do Estado. No entanto, o termo induzir também possui o significado de influenciar, o que se coaduna com o caráter de necessidade de aderência e conquista e produção de consenso no processo de implementação e gestão da política em exame. Ao que me parece, o processo de gestão da política em exame configurou-se de um modo centralmente descentralizado, isto é, centralizado no planejamento e financiamento e, descentralizada na manifestação de adesão e consequente realização do planejado por meio da execução do financiamento em forma de política.

Ainda debruçado sobre a expressão política indutiva e o modo como essa indução foi praticada por Jaqueline, faz-se mister afirmar que essa condução se afasta das práticas tecnicistas e tecnocráticas descritas na literatura sobre planejamento educacional no Brasil. O que constitui mudança e acho preciso quando se considera a envergadura da política e seu alcance em termos dos seus objetivos pretendidos.

CONCLUSÃO: ABERTURAS, QUESTÕES E POSSIBILIDADES

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigo...

João Guimarães Rosa.

Segundo as normas de formatação produzidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002) o elemento textual denominado conclusão configura-se como parte fundamental dos trabalhos acadêmicos. O *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (DIB; SILVA, 2012), reafirma o caráter de parte fundamental do elemento conclusão e coloca a possibilidade de que esse seja nomeado de outra forma.

No presente trabalho, o uso do termo conclusão constitui-se como um dilema em virtude de seus sentidos e significados mais imediatos. Em geral, o referido termo evoca a ideia de fim, final, fechamento, exposição das últimas derivações lógicas de um dado trabalho acadêmico. Talvez o maior desconforto seja com o significado de conclusão como uma espécie de fim absoluto, o fim perene e irreversível em sua condição ontológica de interdito do movimento e seu devir.

De minha parte, recuso por completo esses lugares semânticos mais comuns e, ainda que se possa renomear, optei por realizar uma espécie de reprodução ressignificada e ampliada. De modo que o termo conclusão ocorre coadunado com os termos: aberturas, questões e possibilidades. Todavia, desde já, é bom salientar que a referida conjunção não se resume a uma problematização terminológica, de cunho retórico e estético.

A aludida combinação se dá em consequência da adoção de uma dada perspectiva teórica, constituindo se como uma consequência em termos de coerência conceitual, uma vez que, a meu ver, um trabalho de reflexão e pensamento que em larga medida dialogou e se fundamentou na dialética e ontologia elaborada por Marx, não deveria convergir em direção a uma culminância obtusa e dogmática. Deveria sim, descortinar aberturas, brechas e porosidades; produzir problematizações e questões; e, por fim, sinalizar e propor possibilidades e horizontes.

Por isso, mais uma vez a importância da sabedoria de Riobaldo Tatarana registrada na epígrafe do presente texto, afirmando o perigo da cristalização e da exatidão no âmbito do ser do ser humano, isto é, em primeira e última instância, cravando a vida e o real como movimento e fluxo, incessantes e fecundos.

Desse modo, seguindo Marx e Riobaldo, a presente conclusão transfigura-se em elo e mediação para o que virá, em outras palavras: travessia. Travessia de aprendizagens e produção de conhecimentos. Travessia permeada de dúvidas, inquietações e proposições fugazes e movediças.

Tal como explicitado na introdução, o primeiro capítulo destinou-se a exposição da fundamentação do processo de produção do objeto de estudo e ao desenho de suas linhas gerais e dos conceitos que possibilitaram seu conhecimento. De modo implícito, no seio do capítulo ocorreu uma polarização entre duas perspectivas ontológicas e epistemológicas, a idealista, com seus matizes abstratos e metafísicos, e a da totalidade, tendente à materialidade e à concretude. Essa confrontação foi decisiva para construção de uma abordagem e resultados de pesquisa mais próximos do que se poderia denominar como sínteses de múltiplas determinações.

No que diz respeito aos conhecimentos novos sobre o Programa Mais Educação, cada capítulo terminou com um conjunto de juízos e resultados obtidos a partir do material sobre o qual cada um deles se debruçou.

Em linhas gerais, com base nesses juízos e resultados, pode-se afirmar que parte significativa do campo da Educação e da Pedagogia aborda o Programa Mais Educação, desde suas particularidades ou como fenômeno singular, ignorando ou subestimando possíveis contextos (político, social, histórico, estatal ou burocrático e etc.) de origem da política estudada, no qual ela ocorre e onde suas relações constitutivas se dão.

No presente trabalho a abordagem citada no parágrafo anterior não é valorada como intrinsecamente má ou entendida como uma ausência. É somente exposta como uma propriedade ou atributo percebido nas produções acadêmicas sobre o objeto.

Uma outra consequência derivada da grande quantidade de estudos e pesquisas estruturados segundo o prisma da particularidade e singularidade configura-se como um panorama detalhado da escola de Ensino Fundamental e de

seus principais problemas, em especial problemas decorrentes ou agudizados em virtude da implementação da política objeto da presente tese.

Inclusive, tenho a forte impressão de que o Programa Mais Educação é muito mais usado como mote do que como objeto de estudo propriamente dito, ainda que muitos estudos o declararem enquanto tal. Isto, coadunado com o exposto no parágrafo anterior, contribui para uma positiva e desejável revitalização dos estudos sobre o Ensino Fundamental e seus principais temas e problemas.

Tanto os documentos oficiais como os atores formuladores e implementadores apontam conceitos que são pouco usados ou pouco considerados cientificamente pelo campo da Educação e da Pedagogia, o que não significa que os ditos conceitos sejam necessariamente novos ou que não ocorra algum tipo de uso e apropriação por parte dos campos citados.

De modo geral e não exaustivo, os ditos conceitos são: agenda, pauta, atores, regulação, Estado, governo, políticas públicas, formulação, implementação, planejamento, financiamento, orçamento, acompanhamento, monitoramento, intersetorialidade, intergovernabilidade, instituições, problema público, debate público e opinião pública. Grande parte desses conceitos são categorias constitutivas do campo das políticas públicas. Entretanto, essa relação de pertinência não resulta em necessária exclusividade.

Fato é que grande parte dos conceitos mencionados circulam nos mais sortidos âmbitos e não possuem nada que os vincule aprioristicamente a um dado campo de conhecimento, o que resulta em um amplo espectro de sentidos e conteúdo teóricos para os mesmos.

Esse fato, por sua vez, congraça-se com o reconhecimento da relevante densidade teórica dos conceitos mencionados, quando substanciados teoricamente pelo campo das políticas públicas, e com a importância dos conteúdos e aplicações dos aludidos conceitos nos mais diversos campos de conhecimentos que tomam como objeto de estudo os setores de governo.

O congraçamento acima citado produziu um conjunto de interseções e pontos de encontro entre o campo das políticas públicas, o campo da Educação e da Pedagogia e os formuladores e implementadores de políticas públicas do setor de educação do governo federal. Dessas interseções e pontos de encontro derivou um modelo de política pública de educação centrado no exercício da competência de assistência técnica e financeira realizada por meio de financiamento de ações e

programas condicionado à adesão a um dado planejamento cujas linhas mais gerais remetem ao orçamento. Desse modo foi possível constatar uma espécie de “descentralização centralizadora”, isto é, descentralização da execução onde se foi possível manter o controle por meio da centralização do planejamento e do gasto das verbas veiculadas no âmbito dos programas e ações estruturados de acordo com esse modelo.

O referido modelo de política pública observado e constatado ao longo do estudo e exame do Programa Mais Educação, tanto pelo prisma da produção que o aborda como pelo prisma de seus documentos oficiais e atores formuladores e implementadores, reforça a demanda pela produção de uma teoria das políticas públicas de educação e, em seus traços mais fulcrais, aponta as linhas iniciais da sua urdidura teórica, isto é, suas possibilidades de existência.

A tese finda com a apresentação de três indícios de possibilidades a partir dos quais acredito que seja possível a elaboração de uma teoria das políticas públicas de educação.

O primeiro indicio diz respeito à identificação, organização e resultante integração dos elementos teóricos e conceituais que nos permitem tratar e considerar o fenômeno educativo em sua dimensão e condição de demanda de problema público, garantido como direito em sua cristalização legal e, por conseguinte, alçado ao patamar de obrigação precípua do Estado no que toca à sua realização como bem público oferecido à população de modo geral.

De certo modo, esse tratamento e consideração vem se realizando de forma dispersa ao longo da história da educação brasileira com vários títulos, muitos desses associados ou constituídos como disciplinas, tal como direito e legislação educacional, administração escolar ou da educação, reformas do ensino ou da educação, planejamento educacional, estrutura e funcionamento do ensino, políticas educacionais, gestão educacional e a mais recente alcunha: organização da educação brasileira.

Acreditamos que uma consistente e eficaz teoria das políticas públicas beba e possa se inspirar nos citados títulos sem que os mesmos sejam superados. Muito pelo contrário, a especificidade dos títulos é reafirmada, como também a necessidade de unificação desses em um substrato conceitual articulado do qual se possa derivar uma possível teoria das políticas públicas de educação.

O segundo indício diz respeito à visitação, intercâmbio e consideração mais demorada e profunda do que vem sendo produzido cientificamente pelo subcampo das políticas públicas. Dito isso, é importante reconhecer que sob a chancela da categoria políticas públicas vem se desenvolvendo nos últimos 30 anos um vigoroso manancial de conhecimentos ligado às Ciências Sociais de modo geral, com predominância das Ciências Políticas.

Esse subcampo apresenta com bastante clareza objetos de estudo, métodos, um jargão próprio, uma ampla comunidade composta de alunos, professores, pesquisadores e profissionais com seus autores de referência, referenciais teóricos com suas correntes e, uma potente e relevante agenda de pesquisa com seus temas e problemas mais candentes.

De um modo mais elaborado, a educação se constitui como um campo de conhecimento autônomo, com mais tempo de acúmulo de reflexão e produção sobre seus objetos e elementos constitutivos. Entretanto, o uso e apropriação da categoria políticas públicas por esse campo é recente, parecendo acompanhar tanto o desenvolvimento do subcampo das políticas públicas como a popularização desse conceito na sociedade como um todo. Esse movimento, por seu turno, evidencia a demanda de qualificação do uso e apropriação do conceito anteriormente mencionado. Qualificação essa que pode ser realizada por meio da criação de pontes e pontos de encontro teóricos e conceituais que catalisem ressignificações e contextualizações de modo a produzir sínteses dos dois campos que sejam aplicáveis à realidade educacional.

Esse segundo indício conduz ao terceiro, que consiste na consideração da educação como setor de governo. De modo geral, são poucos as pesquisas e decorrentes produções que se debruçam sobre os setores de governo, menos ainda sobre a educação como um setor de governo. Por esse viés, em um primeiro momento, acredita-se ser crucial abordar como se configura o Estado, o governo (na condição de um conjunto de atores e instituições que compõem o Estado) e todo maquinário estatal envolvidos na materialização de direito em forma de políticas públicas. Em um segundo momento e, na esteira do anteriormente exposto, interessa saber como que o governo se organiza e organiza o Estado e seu aparato burocrático tendo em vista a realização de direito em forma de políticas públicas, isto é, quais são os atores, instituições e regulações que configuram a educação enquanto um setor de governo. Em geral, o campo da educação e a Pedagogia

estuda esses elementos de forma isolada e autônoma, em detrimento de uma visão de conjunto, de relações e de processos interdependentes.

Assim, esta tese é concluída com os limites do presente e o horizonte traçado de indícios e possibilidades. Mais que isso, terminamos como João Guimarães Rosa e as palavras do seu Riobaldo: “O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 1994, p. 875).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Tomás de. *Comentários à metafísica de Aristóteles I-IV - Volume 1*. Campinas: Vide Editorial, 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3º. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2005.
- AVRITZER, Leonardo; MILANI, Carlos; BRAGA, Maria do Socorro (orgs.). *A Ciência Política no Brasil: 1960-2015*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORGES, Maria de Lourdes Alves. *História e metafísica em Hegel: sobre a noção de espírito do mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Brasília, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 4 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no município. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 2 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ministério do Esporte (ME). Ministério da Cultura (MC). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa*. 2. Tiragem. 6. Volume. São Paulo: Edição Saraiva, 1968.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASTRO, Manuel Antônio de. *O acontecer poético*. 2º. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1982.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. v. 1. 2º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas*. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem da mente*. Editora UNESP, 2005.

_____. *Linguagem e mente*. 3ª edição. Editora da UNESP, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DALBOSCO, Claudio A. *Kant & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2º. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Pesquisa: princípio científica educativo*. 10º. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Elaine T. Dal Mas; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). *Teorias e políticas em Educação*. São Paulo: Xamã, 2009.

DIAS, Reinaldo. *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. *Ciência Política*. 2º.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). *Avaliação de políticas públicas de educação: texturas e tessituras do programa mais educação*. Curitiba: CRV, 2014.

DUDLEY, Will. *O idealismo alemão*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes 2013.

DUVERGER, Maurice. *Ciência Política: teoria e método*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978. Trimestral. ISSN 0101-7330.

ESCOBAR, Carlos Henrique. *Epistemologia das ciências hoje*. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

FÁVERO, L.L.; KOCK, I.V. *Linguística Textual - Introdução*. São Paulo: Cortez. 1983.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10^o. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTE, Felipe de Melo. *Políticas públicas e direitos fundamentais*. 2^o. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREY, K. *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

FUCHS, C. *A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação?* Cadernos de Estudos Linguísticos, 8. Unicamp:129-133, 1985.

GAMA, Zacarias J. *Reforma e avaliação das instituições públicas de ensino superior e Internacionalização do Ensino Superior - Estado da Arte Crítico – Tentativa de superar os simples inventários quantitativos*. PROCiência UERJ (Plano de Trabalho), 2014.

GAUKROGER, Stephen. *Descartes: uma bibliografia intelectual*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GHISALBERTI, Alessandro. *As raízes medievais do pensamento moderno*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2a. ed., 2011.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. 2^o. Ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

GODOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 7^o. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética: a ideia e o ideal/ Estética: o belo artístico e o belo ideal*. São Paulo: Abril Cultural, (coleção Os pensadores), 1980.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compendio (1830): A filosofia do espírito*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compendio (1830): Filosofia da natureza*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*, 2001.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compendio (1830): A ciência da lógica*. São Paulo: Loyola, 2012.

HOCHMAN, Gilberto (Org.). *Federalismo e políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.

HOWLETT, Michael. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUIZINGA, Johan. *O Declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo - Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Volume 3). *Brasil em desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2013.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Como nasceu a ciência moderna: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imagino, 2007.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"?* In: KANT, Immanuel. Immanuel Kant: textos seletos. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 63-71.

KOCH, Ingedore G. V. . *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. V; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

KONDER, Leandro. *Hegel: a razão quase enlouquecida*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. *Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

_____. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, número 23)

_____. *O marxismo na batalha das ideias*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Marx: vida e obra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar* (Volume I). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

LESSARD, Claude. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Políticas públicas no Estado constitucional*. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria... [et al.] (Org.). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz; PACHECO, Regina Silvia (Org.). *Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

MACHADO, Pedro José. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Lisboa: LIVROS HORIZONTE, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Segunda Edição. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1998.

MARCONI, Marins de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 5º. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto – o que é e como se faz*. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Org.). *A política pública como campo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 3º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MARX, Karl. *Os economistas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2º. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 30º.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3º. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo brasileiro*. 42^o ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MELO, Marcus André. "Estado, Governo e Políticas Públicas". In: MICELI, S. (org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995): Ciência Política*. São Paulo/Brasília: Sumaré/Capes. 1999.

MICELI, Sergio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999.

MOLL, Jaqueline ... [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONDIN, B. O homem, que é ele? elementos de antropologia filosófica. R. Leal Ferreira e MAS Ferrari, Trad.]. São Paulo: Edições Paulinas. (Original publicado em 1926), 1980.

MORIN, Edgar. *O método 3: a consciência da consciência*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *Ciência com consciência*. 7^o. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NETTO, José Paulo (Org.). *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NÓBREGA, Francisco Pereira. *Compreender Hegel*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOVELLI. *A crítica de Hegel ao conceito de lei em Kant*. Revista Eletrônica Estudos Hegelianos Ano 5, nº9, Dezembro-2008: 101-116.

OLIVA, Alberto. *Teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina*. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. *Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza*. *Perspectiva*, v.23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2^a ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. 2^a ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Paráfrase e Polissemia – A fluidez nos limites do simbólico*. Rua, nº 4, p. 9 – 19, 1998.

OLIVEIRA, Dalila A. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

_____. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

OSBORNE, Catherine. *Filosofia pré-socrática*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAVIANE, Jaime. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. *Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo: Ática, 2010.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. *Parmênides*. São Paulo: Loyola, 2003.

PROCOPIUCK, Mario. *Políticas públicas e fundamentos da administração pública: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária*. São Paulo: Atlas, 2013.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: de Spinoza a Kant*. Volume 4. São Paulo: Paulus, 2004.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: patrística e escolástica*. v. 2. São Paulo: Paulus, 2003.

REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

RODOLSKY, Roman. *Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Eduerj/Contraponto, 2001.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. *Políticas públicas*. São Paulo: PubliFolha, 2011.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROSENFELD, Denis L. Hegel. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da Revolução Científica*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

ROUCHE, Michel; VEYNE, Paulo. *Alta idade média ocidental. História da vida privada, I: Do Império Romano ao ano mil*, São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 5º. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

_____. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. 2º. ed. São Paulo: Congage Learning, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. S/D.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8º. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2º. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. *Abertura para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2º. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FDP, 1994.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 20º. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Filosofia*. 2º.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amós Coelho da. *Dicionário latino-português*. 2ª ed. Rio de Janeiro: A. Coelho da Silva: A. Ceolin Montagner, 2007.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katherine Ninive Pinto. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

SMNIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Org.). *O direito e as políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013.

SOUZA, Celina. *Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

_____. *Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa*. Caderno CRH 39: 11-24. 2003.

SOUZA, Daniel. *Epistemologia das ciências sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-linguística*. São Paulo: Ática, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1981.

VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Maria do Pilar Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 5^o. ed. São Paulo: ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Editora, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WEBER, Max (volume 2). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____. *Ciência e política: duas vocações*. 18^o. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. (Volume 1). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

ZAUR, George de Cerqueira Leite. *A Arena científica*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Flacso, 1994.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*. São Paulo: Paulus, 2005.