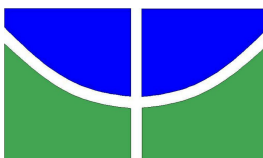


Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Serviço Social – SER
Curso de Graduação em Serviço Social

Administração transformadora e escola integral: possibilidades e contribuições do Serviço Social na Gestão da Política de Educação

Daniel Ferraz Tavares da Cruz

Brasília
2013



Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Serviço Social – SER
Curso de Graduação em Serviço Social

Daniel Ferraz Tavares da Cruz

Administração transformadora e escola integral: possibilidades e contribuições do Serviço Social na Gestão da Política de Educação

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Ms^a Kênia Augusta Figueiredo

Brasília
2013

Brasília—DF, dezembro de 2013.

**Administração transformadora e escola integral: possibilidades e contribuições
do Serviço Social na Gestão da Política de Educação**

A banca examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB, do estudante

Daniel Ferraz Tavares da Cruz

Prof. Ms^a. Kênia Augusta Figueiredo.
Orientadora.

Prof. Dra. Sandra Oliveira Teixeira
Examinadora interna.

Prof. Dra. Natália de Souza Duarte
Examinadora externa.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Lucia e Fernando, pelo respeito e incentivo; minha esposa, Mariana, pela paciência e compreensão em relação ao tempo destinado, essencialmente nos finais de semana, à elaboração desse trabalho; e a minha filha Alice pelos sorrisos e pela doçura que me deram ânimo nos momentos de cansaço.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora Kênia Augusta, pela compreensão em relação aos momentos difíceis, pelo diálogo sempre fraterno e pelo grande auxílio que prestou em todo processo de construção desse trabalho.

Agradeço também à professora Sandra pela indicação bibliográfica necessária ao desenvolvimento de parte significativa desse trabalho.

E, por fim, agradeço a todos professores e professoras que desde minha mais tenra idade oportunizaram as experiências necessárias para que chegasse onde cheguei.

Resumo

O Serviço Social tem, majoritariamente, se inserido no âmbito da política educacional do DF na condição de uma profissão que operacionaliza os benefícios da Assistência Estudantil, no ensino superior. Com o movimento de reconceituação da profissão, a formação do corpo profissional se complexificou agregando, para além das funções de execução terminal das políticas, as competências e atribuições no âmbito do planejamento e da administração. O presente trabalho tem por finalidade problematizar a inserção do Serviço Social no âmbito da gestão da política educacional, especificamente (mas não exclusivamente) no escopo da escola integral, tendo em vista que a retórica política tem destinado grande importância aos programas de Educação Integral enquanto estratégias transformadoras da realidade educacional. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico e a análise do seu conteúdo buscou estabelecer correlações entre a administração transformadora e o projeto ético-político da profissão a fim de evidenciar-se a pertinência do Serviço Social no âmbito do planejamento, da coordenação do esforço coletivo, da formação continuada e da formulação de estratégias e políticas complementares.

Palavras-chave: Serviço Social; Política de Educação; administração transformadora; escola integral.

Sumário

Introdução.....	7
1 Educação e escola integral: contextos e processos de uma política em curso.....	11
1.1 Educação integral: perspectivas e trajetória no Brasil e no DF.....	18
2 A administração no capitalismo e as particularidades da gestão na política de educação: possibilidades para uma administração transformadora.....	32
2.1 Bases para perspectiva transformadora da administração escolar.....	41
3 Serviço Social – constituição histórica das atribuições e competências da profissão.....	47
Conclusão.....	54
Bibliografia.....	62
Vídeos.....	65

INTRODUÇÃO

Todo conhecimento carrega consigo uma perspectiva de mundo e de ser humano. Nesse sentido não há conhecimento que seja neutro, ou seja, não há conhecimento que não corporifique um conjunto de interesses, motivações e perspectivas a respeito da realidade. Assim sendo, com base nesse pressuposto, o trabalho que se segue não possui qualquer pretensão de neutralidade; objetiva explorar novas possibilidades de inserção do Serviço Social no contexto da Política de Educação, mais especificamente da Política de Educação Integral. Dessa forma, foram três as motivações mais relevantes para a realização do presente estudo, primeiramente minha experiência profissional enquanto professor da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), mais especificamente na função de Coordenador Intermediário da Política de Educação Integral da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Planaltina. Quando assumi essa função, estava iniciando meu terceiro semestre no curso de Serviço Social e tive o privilégio de perceber, no dia a dia do trabalho, a materialização das questões discutidas (e não discutidas) na Universidade.

A segunda motivação se refere a uma percepção que tive a respeito do âmbito da inserção das Assistentes Sociais na Política de Educação. A partir de leituras feitas nas disciplinas de *Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social 3* (FHTM3)¹ e *Política Social – Educação*, percebi que o âmbito prioritário de inserção de Serviço Social na educação tem sido o da execução terminal da política, essencialmente operacionalizando direitos e contribuindo para o trabalho educativo a partir de uma compreensão não moralista a respeito da questão social.

No âmbito do Distrito Federal/DF, a inserção do Serviço Social na Política de Educação tem ocorrido predominantemente no contexto do ensino superior, especificamente no escopo da Assistência Estudantil e ainda com fortes traços assistencialistas e imediatistas no enfrentamento dos problemas dos estudantes. O documento dos *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* já expressava essa tendência de uma atuação enviesada e fragmentada da/o assistente social no âmbito da política educacional, elemento esse que teria como consequência distorcer “o potencial de contribuição deste profissional nos processos que assegurem uma educação pública de qualidade” (CFESS, p.55).

1 Documento: *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*, 2011.

A terceira motivação refere-se a uma percepção pessoal que tive a partir da escuta dos discursos dos meus companheiros de trabalho (coordenadores intermediários) e dos gestores do nível central, com os quais tive contato direto. Recorrentemente os discursos expressam uma perspectiva de que os problemas relativos à qualidade da educação advêm essencialmente dos próprios sujeitos que empreendem a política. Ou seja, o problema da qualidade da educação tende a ser vista, por um lado, como um problema administrativo, decorrente da má gestão das instituições educacionais; por outro, como um problema metodológico, decorrente da inadequação didática da atividade de ensino dos professores em relação ao perfil ou expectativa contemporânea dos estudantes. Em outros termos, o discurso propalado por parte significativa do quadro administrativo educacional têm sido o da problemática da gestão: *os problemas da qualidade da educação estaria vinculado essencialmente ao (mal) uso do recursos destinados à política*. Nesse sentido, essa percepção, acompanhada da dicotomização entre as dimensões pedagógica e administrativa do trabalho escolar, tem auxiliado à inserção, no âmbito da gestão educacional, de técnicas advindas da administração de empresas. (PARO, 1990). Em síntese, a questão da má qualidade da educação tem sido encarado a partir de uma perspectiva endógena ao passo que a *gestão* e a *didática* têm sido vistas como aspectos prioritários do problema. Essa postura leva, invariavelmente, a uma secundarização dos problemas estruturais e de escassez de investimentos dentre os quais: a precariedade das escolas, a qualidade das carreiras dos profissionais da educação, a qualidade do processo de formação inicial e continuada ou a instituição e articulação intersetorial de outras políticas públicas que poderiam trazer benefícios diretos ou indiretos à Política de Educação; para citar alguns.

De acordo com o expresso no documento *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*, redigido em 2011 pela gestão do CFESS, o investimento no âmbito da Política de Educação brasileira sempre foi relativamente diminuto. O documento em questão traz que “(...) são investidos em educação cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto que nos países que mais investem em educação esse percentual circula na casa dos 8%, sem falarmos no exemplo da Coreia do Sul, que durante mais de uma década investiu 10% de seu PIB em educação”(p.20)². O investimento na educação brasileira tem sido caracterizado, contudo, ao longo dos últimos anos, pela transferência direta de dinheiro às instituições. Ou seja, as escolas tem sido alvo de diversos Programas do governo federal³, fruto

2 É importante demarcar que o percentual relativo ao PIB pode alterar-se em função da produtividade do país. Ou seja, não há mecanismo de indexação direta entre os gastos com as políticas públicas e o PIB.

3 Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador, entre outros.

das orientações dos organismos multilaterais, que têm depositado significativa quantidade de recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades. Entretanto, embora esses programas tenham impactos nos resultados das avaliações externas, esses têm sido pouco expressivos principalmente se considerarmos, de forma ampla, a *qualidade da educação*⁴.

Portanto, embora reconheçamos que a transferência financeira às escolas seja um elemento importante para o atendimento das particularidades pedagógicas de sua demanda, o engessamento, no que se refere à liberdade no uso desses recursos, acaba por limitar a potencialidade dessa estratégia. Além disso, o caráter focalizado desses Programas⁵, associados aos parcos investimentos na infraestrutura física, na realização de concursos para aumento ou recomposição do quadro funcional, na ampliação da rede com construção de novas escolas (com impactos sobre o quantitativo de estudantes por sala) ou em outras políticas públicas (com impactos diretos ou indiretos sobre o setor), impõe limites insuperáveis às possibilidades de melhoria da qualidade de educação.

Posto todas essas motivações, o presente trabalho tem a intenção de explicitar o potencial do Serviço Social à educação pública de qualidade entendendo-o como uma profissão com conhecimentos indispensável à atuação no âmbito da gestão da Política de Educação. Ou seja, sem negar a importância e necessidade de inserção das Assistentes Sociais em cada escola (vinculadas predominantemente ao âmbito da execução) e sem considerar planejamento e execução de forma dicotomizada, esse trabalho objetiva debater sobre as possibilidades, potencialidades e contribuições do Serviço Social no âmbito da gestão da Política de Educação a partir da correlação entre as particularidades da administração no contexto da educação e do projeto ético-político do Serviço Social.

Com base no método dialético histórico-estrutural fizemos uso do estudo bibliográfico que teve por resultado um trabalho organizado em três capítulos. O primeiro

4 O termo qualidade da educação possui um sentido muito diverso e nebuloso no contexto educacional por mascarar diferentes finalidades (até mesmo contraditórias) do processo educativo. Entendemos, portanto, que uma educação de qualidade é aquela que, para além da instrumentalização dos sujeitos para a participação nas mais diversas esferas da vida social, possibilita o desenvolvimento da *individualidade para-si* por meio da apreensão crítica da realidade, com vista à superação da alienação, e da apropriação, por parte dos educandos, das formas mais desenvolvidas do conhecimento socialmente produzido ao longo da história humana.

5 As escolas selecionadas para o Programa Mais Educação são aquelas que possuem os piores resultados no IDEB e, nessas instituições, os estudantes visados são prioritariamente os que estão em situação de *vulnerabilidade social*. Na prática, as escolas tem inscritos, prioritariamente estudantes pertencentes às famílias que recebem o Bolsa Família, estudantes com baixo rendimento escolar e estudantes considerados indisciplinados.

capítulo trata do processo de gênese e constituição da Política de Educação no contexto de emergência do capitalismo, com foco à política educacional brasileira, especificamente à trajetória da escola integral do DF. Esse capítulo se destina, prioritariamente, a mostrar o caráter contraditório da política educacional e à inseparabilidade entre administração e educação, entendida em seu sentido amplo.

O segundo capítulo objetiva apreender a administração enquanto área do conhecimento, suas particularidades no contexto do capitalismo e as transformações necessárias para a constituição de uma administração especificamente transformadora, adequada ao contexto educacional. Nesse capítulo objetivamos demonstrar a dimensão ético-política da administração tipicamente capitalista e explicitar a necessidade de rompimento com esse padrão para a constituição de uma administração efetivamente adequada às finalidades plasmadas na retórica educacional. Cabe aqui ressaltar que inexistia uma literatura adequada aos propósitos do desse trabalho no escopo do Serviço Social, motivo pelo qual foi necessário apropriar-se da discussão a partir das produções da área de educação. Entretanto, em virtude da limitação de tempo para a realização desse trabalho focamos, especificamente, nas contribuições do professor Vitor Henrique Paro, expressas no livro *Administração escolar: introdução crítica, 4ª Edição*.

O terceiro capítulo faz um breve resgate da trajetória histórica do Serviço Social com ênfase à transformação ético-política empreendida pelo movimento de reconceituação. Buscamos expressar a proximidade do Serviço Social com a educação, no que se refere à sua dimensão pedagógica⁶, e o aprimoramento da formação profissional empreendida no bojo do movimento de reconceituação com ênfase à incorporação do planejamento, para além da execução terminal das políticas.

Por fim, na conclusão, estabelecemos as articulações entre as discussões anteriormente abordadas nos capítulos passados sinalizando algumas possibilidades para a atuação das assistentes sociais no âmbito da gestão da política de educação. Expressamos, portanto, o entendimento de que há uma coerência entre a proposta de administração transformadora defendida por Paro (1990) e o projeto profissional do Serviço Social, o que demonstra a importância da atuação das assistentes sociais no contexto da gestão educacional, em conjunto com os demais profissionais da educação, para galgar-se patamares superiores no que se refere à qualidade da educação.

6 Papel mediador no processo de reprodução ideológica.

1 EDUCAÇÃO E ESCOLA INTEGRAL: CONTEXTOS E PROCESSOS DE UMA POLÍTICA EM CURSO

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta.

(Manifesto do Partido Comunista)

Ao contrário do que o senso comum costuma admitir, a transição do feudalismo ao capitalismo não foi um movimento de evolução natural e isento de conflitos. A burguesia revolucionária, com auxílio do proletariado, confrontou ideológica e objetivamente a hierarquia servil do antigo regime direcionando suas investidas aos beneficiários da feudalidade. O confronto ideológico contra o Estado absolutista e as instituições do regime feudal deu-se com base nos conhecimentos do liberalismo clássico e particularmente com a Economia Política clássica que, a partir da teoria do valor-trabalho, possibilitou a crítica ao parasitismo da nobreza fundiária e da Igreja.

O liberalismo por sua vez fundamentava-se em um movimento cultural muito mais amplo, a *cultura ilustrada* consubstanciada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade (NETTO e BRAZ, 2011). Ainda, de acordo com os mesmos autores, a cultura ilustrada, que configura o chamado Programa da Modernidade, condensaria um projeto de *emancipação humana*.

O processo da Revolução Burguesa, contudo, não conduziu à emancipação humana, pois a burguesia revolucionária, uma vez vitoriosa, instituiu seu domínio de classe configurando-se como classe conservadora do novo bloco histórico. Nesse processo de consolidação da dominação, a burguesia distancia-se do conteúdo mais avançado da cultura ilustrada, reduzindo o processo de emancipação humana à *emancipação política*.

No plano das ideias, 1848 assinala uma inflexão de significado histórico-universal: a burguesia abandona os principais valores da cultura ilustrada e ingressa no ciclo de sua *decadência ideológica* caracterizado por sua incapacidade de classe para propor alternativas emancipadoras; a herança ilustrada passa às mãos do proletariado, que se situa, então, como sujeito histórico revolucionário. (NETTO & BRAZ, 2011, p.30)

Esse processo de decadência ideológica⁷, na esfera científica, no contexto do surgimento das novas ciências, culminou com recortes e seleção de objetos de estudo cada vez mais fragmentados e menos relacionados à análise da realidade social. Nesse sentido a Economia Política clássica que outrora expressava os ideais da burguesia revolucionária torna-se incompatível aos interesses da burguesia conservadora. Assim, o conhecimento que havia possibilitado a derrocada da feudalidade deveria ser negado pela nova classe dominante a fim de manter-se o domínio de classe. Nas palavras de Netto & Braz (2011, p.31):

Uma observação é suficiente para indicar a incompatibilidade da Economia Política clássica com os interesses da burguesia convertida em classe dominante e conservadora. Trata-se do modo como aquela enfrentou o problema da riqueza social (ou, mais exatamente, da *criação de valores*): para os *clássicos*, **o valor é produto do trabalho**. Se essa concepção era útil à burguesia que se confrontava com o parasitismo da nobreza, deixou de sê-lo quando pensadores ligados ao proletariado começaram a extrair dela consequências socialistas. A teoria clássica do *valor-trabalho* (...), que fora uma arma da burguesia na crítica ao *Antigo Regime*, torna-se agora uma crítica ao regime burguês: nas mãos de pensadores vinculados ao proletariado, a teoria do valor-trabalho serve para investigar e demonstrar o **caráter explorador** do capital (representado pela burguesia) em face ao trabalho (representado pelo proletariado).

Se, no plano ideológico, a negação dos fundamentos da Economia Política clássica assegurariam o domínio da classe burguesa no longo prazo, graças a alienação referente ao caráter explorador da relação de trabalho capitalista, no curto prazo a burguesia precisou agir com brutalidade e desumanidade para assegurar, seu domínio de classe e as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto fica evidente, conforme observa Marx, a atuação do Estado enquanto “comitê executivo da burguesia”. Segundo Castel (1998 apud Behring & Boschetti, 2011), as legislações sociais inglesas que antecederam a Revolução Industrial⁸ tinham por fundamentos:

estabelecer o imperativo do trabalho a todos que dependiam de sua força de trabalho para sobreviver; obrigar o pobre a aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido; regular a remuneração do trabalho, de modo que o trabalhador pobre não poderia negociar formas de remuneração; proibir a mendicância dos pobres válidos, obrigando-os a se submeter aos trabalhos “oferecidos”. (p. 48)

7 A *decadência ideológica* é um termo cunhado por Lukács que caracteriza o afastamento do ideário hegemônico burgues da cultura ilustrada.

8 Estatuto dos Trabalhadores, de 1349; Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563; Leis dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601; Lei de Domicílio (*Settlement Act*), de 1662; *Speenhamland Act*, de 1795; Nova lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834.

No contexto desse processo nascente de industrialização, o *pauperismo*, enquanto fruto da exploração da relação instituída entre capitalistas e “trabalhadores livres”, emergia como um novo fenômeno. “Pela primeira vez, a pobreza não era o resultado da escassez mas, ao contrário, era fruto de uma sociedade que aumentava a sua capacidade de produzir riqueza” (RAICHELIS, 2007, p.6). A assim chamada *questão social* inicialmente foi encarada de forma moralizante, buscando nos indivíduos a culpa pela sua situação de empobrecimento. A Nova Lei dos Pobres surge como uma legislação radicalizadora da repressão contra a vagabundagem. Nesse contexto, a questão social era tratada como caso de polícia.

Para Behring & Boschetti (2011), a promulgação da Nova Lei dos Pobres, na Inglaterra, em 1834, ao contrário das leis anteriores, exerceu um papel central no sentido de liberar a mão-de-obra necessária à instituição da sociedade de mercado. Ou seja, a Nova Lei dos Pobres impactou sobre as legislações anteriores à Revolução Industrial que, pelo seu teor, teriam contribuído para atrasar a constituição do “livre mercado de trabalho”, embora tenham favorecido o estabelecimento de uma nova forma de dominação. Nas palavras das autoras:

[a nova lei dos pobres] (...) marcou o predomínio, no capitalismo, do primado liberal do trabalho como fonte única e exclusiva de renda, e relegou a já limitada assistência aos pobres ao domínio da filantropia. A nova lei dos pobres revogou os direitos assegurados pela Lei *Speenhamland*, restabeleceu a assistência interna nos albergues para os pobres 'inválidos', reinstituíu a obrigatoriedade de trabalhos forçados para os pobres capazes de trabalhar, deixando a própria sorte uma população de pobres miseráveis sujeitos à 'exploração sem lei' do capitalismo nascente. O sistema de salários baseados no livre mercado exigia a abolição do 'direito de viver'. (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 49-51)

Fica evidente, portanto, o papel estratégico e central da gerência do Estado, por meio de sua estrutura burocrático-repressiva, na materialização do projeto burguês de sociedade. Contudo, se no contexto amplo da sociedade essas legislações auxiliaram no processo de incorporação de uma nova ética do trabalho e, por fim, empurraram a “população excedentária” ao “livre mercado de trabalho”, no interior dos *sistemas de fábricas*⁹, simultaneamente a esse processo, os empresários capitalistas tiveram de lidar com o que Braverman (1987 apud Barbosa 1999, p.30) denominou como “problema de gerência em

9 Nesse contexto, sistema de fábrica está sendo compreendido conforme expressa Dedecca (2004), ou seja, “como um universo (imaginário e real) onde são produzidas as relações sociais e onde se dá uma particular e decisiva apropriação de saber” (p. 39). Portanto, não estão em jogo “(...) apenas as questões relativas à acumulação do capital, mas também os mecanismos responsáveis pela concentração do saber e, conseqüentemente, de dominação social” (p.39).

forma rudimentar”, ou seja, as investidas dos empresários capitalistas em relação a essas questões, que acabou por culminar no surgimento da administração científica. Serão desenvolvidas no segundo capítulo desse trabalho)¹⁰.

Em face à expansão do comércio mundial e da concorrência entre os Estados Nacionais, o sistema de fábrica foi sendo incorporado e/ou desenvolvido por outras nações com o intuito de assegurar a soberania nacional. Isso, contudo, não implicou uma transferência linear do sistema de fábrica. A França, por exemplo, iniciou seu processo de Revolução Industrial após a queda de Napoleão, em 1825, que fez que desaparecesse as máquinas têxteis de algodão e metalúrgicas modernas (TRAGTENBERG, 2006, p. 73). No que se refere à Revolução Industrial alemã, Tragtenberg (2006) expõe:

A Revolução Industrial na Alemanha deu-se de forma incompleta e gradualmente devido à predominância do trabalho manual e à persistência das pequenas oficinas. (...) Até 1850, as máquinas eram escassas, pois predominava o sistema de trabalho domiciliar; o país era pobre devido à persistência de um sistema de guildas e à falta de um Estado centralizado. A Alemanha estava dividida em 39 Estados diferentes, o que impedia seu desenvolvimento industrial. Ela carecia de mercado interno e não possuía colônias. A **invasão francesa** ofereceu à Alemanha a possibilidade de passar do estágio do monopólio das guildas ao sistema industrial liberal: entre 1868 e 1869 surge uma legislação que legaliza a liberdade industrial. (TRAGTENBERG, 2006, p. 74, grifo nosso).

Considerar o clima de concorrência entre os países centrais é importante para auxiliar-nos a entender que a lógica da introjeção de “um relógio moral” nos trabalhadores serviu de referência à constituição do sistema de fábrica nas colônias americanas, e, portanto, também no Brasil. Ou seja, conforme salienta Dedecca (2004), não foi necessário esperar a “maturação” do sistema de fábrica nos países centrais do capitalismo, para depois exportá-lo às colônias. Já na colônia, nos engenhos de açúcar brasileiros, era possível observar elementos constitutivos do sistema de fábricas. Nesse sentido, os escravos nas colônias estavam submetidos à mesma lógica de produção intensificada do capitalismo existente nos países centrais, contudo sobre regras e métodos de disciplinamento ainda mais brutais e desumanos que aqueles submetidos aos trabalhadores livres.

De volta à Inglaterra, próximo ao final do século XIX e ainda em face à questão social, o Estado institui a primeira Política Social consoantes com o escopo da cidadania liberal, a *educação primária gratuita e obrigatória*¹¹. Cabe lembrar que a

10 Sobre este tema aprofundaremos mais no segundo capítulo desse trabalho.

11 Embora as legislações que tratam da assistência aos empobrecidos sejam anteriores à educação, elas não eram vistas como direitos de cidadania. Pelo contrário, no contexto inicial do capitalismo, a vinculação à

generalização da escola ocorre no contexto de vigência da decadência ideológica da burguesia, ou seja, a generalização da escola enquanto instrumento de formação das massas realiza-se a partir da multiplicação de uma versão degenerada do modelo de escola tradicional-iluminista, outrora destinado às elites. Isso impacta diretamente na finalidade educativa dessas instituições, que surgem prioritariamente com o objetivo de formar o cidadão, nacional, trabalhador em contraposição à educação tradicional-iluminista que objetivava a apropriação de uma visão de mundo tipicamente racional e moderna, atrelada ao conhecimento científico a fim de contrapor-se ao misticismo da feudalidade.

Apesar disso, podemos afirmar que a Política de Educação, assim como as Políticas Sociais subsequentes, atendem contraditoriamente as demandas tanto do capital, quanto do trabalho, muito embora, no que se refere ao atendimento das demandas do trabalho identifiquemos um limite estrutural, que impõe restrições de acesso ao conhecimento pleno da realidade. Nesse contexto, pela perspectiva do capital, cumpre com as funções de: formação de força de trabalho qualificada¹² e legitimação da ordem social burguesa, atuando de maneira harmonizadora com o objetivo de formar consensos, implicando reprodução da dominação de classes pela via da internalização da ideologia e da sociabilidade capitalista. Pela perspectiva do trabalho, a Política de Educação possibilitaria a *mobilidade social* aos membros da classe trabalhadora. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que em virtude da finalidade pedagógica de conformar a força de trabalho, essa mobilidade se restringe, de forma generalizada, mas não absoluta, à movimentação entre os diferentes estamentos da classe trabalhadora, com ascensão possível à pequena burguesia e excepcionalmente a alta burguesia.

A respeito do entendimento da Política de Educação enquanto um direito de cidadania, Marshall (1988) apresenta o argumento justificador do caráter obrigatório que possibilita compreendê-la enquanto direito social dentro do contexto hegemonicamente liberal da época. A afirmação de obrigatoriedade expressa a imposição da lógica de progresso e da competitividade como elementos vinculados à finalidade da política e marcantes da sociabilidade capitalista:

Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados.

assistência implicava a renúncia à cidadania.

- 12 Implicando a reprodução da estrutura de classes. Frigotto (1993 apud Pereira 2007, p.54) advoga que a escola desempenha os seguintes papéis na fase monopolista do capitalismo: [1] forma assalariados que administram, controlam, supervisionam e planejam em nome do capital; [2] forma quadros profissionais para a atuação nas instituições repressivas do Estado (judiciário, polícia, etc); [3] retarda a entrada de pessoas no mercado de trabalho; [4] contribui para o processo de valorização do capital, pois os gastos improdutivos da educação – como as empresas privadas de educação, os programas de merenda escolar, os pacotes tecnológicos educacionais – tem função produtiva no processo geral de produção capitalista.

O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento da sociedade depende da educação de seus membros. (MARSHALL, p. 19, grifo nosso)

No Brasil, a escola moderna surgiu com o governo Vargas, posteriormente à crise de 1929, que levou o Estado a investir em uma política econômica complementar ao modelo agroexportador baseado nas culturas de açúcar, café e borracha. Saviani (2008) apresenta alguns dados que expressam a velocidade do crescimento do sistema educacional brasileiro, configurando-se, assim, um período de investimento nos trabalhadores com vistas à maior produtividade.

(...) até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) (...) (BRASIL, 2003, p. 106).

O alto índice de analfabetismo possibilitou o surgimento de movimentos na conjuntura nacional em prol da resolução dessa problemática. Esses movimentos foram, por sua vez, fortemente influenciados pelo escolanovismo norte-americano¹³, em virtude do crescente contato com os EUA, ocasionado pelas negociações comerciais durante a Primeira Guerra Mundial. O movimento brasileiro da Escola Nova, liderado pelo educador baiano Anísio Teixeira, constitui-se no exemplo mais expressivo da época. O educador americano e liberal John Dewey, que fora professor de Anísio Teixeira, influenciou sensivelmente os princípios do movimento, a proposta era instituir uma escola democrática e acessível a todos os cidadãos (CELLA, 2010, p. 23). Anísio Teixeira foi bastante influente nesse contexto fomentando a importância da educação para o desenvolvimento e constituição de uma

¹³ De forma geral, o escolanovismo caracteriza-se pela crítica à *escola tradicional* postulando a necessidade da vinculação com métodos ativos, em que estudantes são levados a aprender fazendo sob o slogan da *educação para a vida*. Duarte (2001a), trabalha os fundamentos das pedagogias do *aprender a aprender*, revelando seu caráter tendencialmente pragmático e imobilizador no que tange a possibilidade de uma transformação mais ampla da sociedade. Duarte (2001b), coloca, ainda, que o escolanovismo, assim como compreensões equivocadas da psicologia histórico-cultural por parte dos educadores brasileiros, tem se difundido inclusive entre educadores de filiação crítica com consequências negativas à formação do estudante e à própria constituição de sujeitos capazes de propor transformações estruturais a ordem social vigente. Essa limitação, segundo o autor, dever-se-ia a apropriação limitada das formas mais desenvolvidas do conhecimento humano historicamente produzido.

identidade cultural própria da nação. Ele era, ainda, respeitado, por encampar discussões em favor da educação pública.

Ainda buscando expor o sentido político do desenvolvimento da Política de Educação no Brasil, Neves (1991 *apud* Pereira 2007, p. 51) argumenta que o ritmo de crescimento dos sistemas educacionais resultaria de duas determinações: *a necessidade de valorização do capital* e a correlação de forças – dada pela *luta de classes* – em cada formação social concreta. Nesse sentido, considerando os limites postos pela cultura política brasileira constituídos até aquele momento, com participação limitada da população, podemos inferir que a velocidade do crescimento do sistema educacional vinculou-se às necessidades de valorização do capital e a uma política nacional de diversificação do setor produtivo, voltada à constituição de um processo de substituição de importações.

Posto isso, embora os conteúdos curriculares não tenham sido vinculados imediatamente às demandas da indústria emergente, no contexto em questão a escola passa a ser considerada fundamental para a qualificação da força de trabalho demandada a partir da nova conjuntura industrial. Tal tendência manter-se-ia até o período da crise estrutural crônica do capital. Ou seja, a partir do final da década de 1970, em função do desenvolvimento da microeletrônica e sua introdução nos processos produtivos e setores de serviços, tendencialmente o capitalismo têm exigido uma formação cada vez mais empobrecida no sentido da especialização extremada e da superficialidade dos conteúdos, o que revela, mais uma vez o avanço crescente da degenerescência da escola, desde a decadência ideológica da burguesia. É nesse contexto que emerge o discurso da *pedagogia das competências* que resgata, com mais vigor, a importância dos métodos ativos propalados pelo escolanovismo. Capacitar os estudantes para a resolução de problemáticas do seu cotidiano torna-se mais importante que formá-los para lidar com as esferas não-cotidianas (a política, a arte, a economia, a ciência, a filosofia, entre outras) da vida. A formação para a atuação no âmbito das esferas não-cotidianas demanda apropriar-se das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados¹⁴.

14 Frigotto (1998 *apud* PEREIRA, 2007, p. 55) argumenta a respeito da estratégia burguesa para com a escola de massas voltada à classe trabalhadora, no sentido da manutenção do seu domínio de classe: “(...) O acesso à escola, nesse sentido, não se constitui como um obstáculo aos interesses da burguesia, mas, pelo contrário, tem sua funcionalidade econômica, política e ideológica: a universalização do acesso legitima uma aparente democratização da ordem burguesa. O que a burguesia nega é a qualidade – das escolas voltadas para a classe trabalhadora – e o controle da organização escolar pela classe trabalhadora (...). Duarte (2001b), apresenta quatro posicionamentos valorativos, presentes no escolanovismo e na pedagogia de métodos ativos, que levam a fragilização do papel da escola e enquanto instância mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não-cotidianas (política, filosofia, arte, ciência, moral) da vida social.

No sentido da vinculação da educação às demandas do capital, Frigotto (1998 apud Pereira, 2007, p.55) observa que há um ponto importante que não pode ser ignorado, sob pena de uma vinculação mecânica da função da escola às finalidades do capital. Nesse sentido, o autor argumenta que

(...) no contexto de constante revolução das forças produtivas – donde o conhecimento torna-se também força produtiva e deve ser permanentemente atualizado – a escola tem como papel central o fornecimento de um saber específico (treinamento) desenvolvido no interior da fábrica, do processo produtivo: a educação tem, pois, um vínculo indireto e mediato com a esfera produtiva. (...)

É nesse contexto, da produção da desigualdade social e da necessidade de qualificação dos trabalhadores que a Educação é implantada e desenvolvida no Brasil. Consolida-se enquanto uma política universal, em que pese as diferenças e limites no acesso e permanência, sendo que a questão da evasão tem uma relação intrínseca com a dinâmica do mundo do trabalho a exemplo da própria inserção da mulher e das extensas jornadas de trabalho, bem como do reordenamento da família neste contexto do capitalismo monopolista. Portanto, em face desse contexto e da ausência de investimento no conjunto das políticas sociais, a Educação tem ampliado o seu papel frente a sociedade, como veremos a seguir.

1.1 Educação Integral: perspectivas e trajetória no Brasil e no DF

Almeida (2000), ao analisar a Política de Educação identifica duas particularidades: a *não-universalidade do acesso* e a *descontinuidade*. Em relação a educação integral brasileira, podemos afirmar que essas particularidades são ainda mais evidentes, conforme veremos. Nesse sentido, a história da *Educação Integral* brasileira não é recente e caracteriza-se por rupturas e recomeços. Essas particularidades da política educacional, por sua vez estão intimamente ligadas à cultura política brasileira que historicamente traz as marcas do clientelismo e do patrimonialismo.

O documento dos *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* construído pelo conjunto CFESS-CRESS, tem por finalidade

“contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, oriente o debate das particularidades do trabalho do assistente social nesta política pública, assim como as ações profissionais, no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora” (CFESS, 2011, p.3)

Nesse sentido, torna-se necessário a aproximação por parte do Serviço Social, do debate existente no campo educacional tendo em vista a constituição de uma educação emancipadora, que possibilite, para além da emancipação política, as condições necessárias à superação da alienação e da produção de uma nova ordem social mais livre, coerente com a finalidade da emancipação humana.

Posto isso, iniciemos com uma reflexão inicial sobre o termo Educação Integral, que assume diferentes sentidos. Corriqueiramente é utilizado para designar *ampliação do tempo de permanência do estudante sob a responsabilidade da instituição com ampliação das oportunidades educacionais (atividades que assegurem acesso à alimentação, ao esporte, ao lazer e à cultura)*. Mas pode, também designar uma *perspectiva de integralidade do processo de trabalho educativo (a partir do reconhecimento da dimensão político-ideológica da educação e sua implicação para a vida dos sujeitos)*. Ou ainda, pode relacionar-se a uma *compreensão holística a respeito dos educandos (levando em consideração as múltiplas dimensões dos estudantes)*.

A polissemia do termo Educação Integral está disseminada no campo educacional, assim como a polissemia de outros termos como “educação emancipadora”, “cidadania”, “liberdade”, “qualidade da educação”, “cultura”. Nesse sentido, o que possibilita essa pluralidade de sentidos é exatamente a fundamentação teórico-metodológica que sustenta o sentido desses termos. A situação se complica ainda mais se considerarmos que o campo educacional é marcado por um forte ecletismo teórico. Isto é, há uma mescla entre concepções fundamentalmente incompatíveis o que reforça no contexto do debate educacional o conservadorismo e os consensos. Ou seja, mesmo entre as correntes tidas como críticas é possível observar traços desse ecletismo teórico que acabam por incidir na compreensão do significado desses termos. Nesse sentido, a vinculação do Serviço Social ao materialismo histórico demarca uma compreensão peculiar desses termos alinhando-o necessariamente com uma das vertentes crítica da educação. Posto isso, entendemos que a vertente da pedagogia histórico-crítica inaugurada pelo professor Demerval Saviani é a mais coerente com a matriz teórico metodológica do Serviço Social pelo seu caráter de ortodoxia em relação ao método marxiano.

Ainda em relação ao termo Educação Integral, entendemo-lo como redundante, tendo em vista que a todo processo de educativo objetivamente é constituído de dimensões inelimináveis (teórico-metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas, estéticas, culturais). Nesse sentido, toda educação é integral, contudo nem todo ato educativo compartilha da

perspectiva da integralidade. Dessa maneira, preferimos nos referir às experiências de Educação Integral como sendo experiências educacionais de *escola integral*, que podem possuir diferentes formatos, sem servir ao propósito da emancipação humana. O que queremos demarcar aqui é que a perspectiva de integralidade, que não possui relação imediata com as experiências de escola integral (ou Educação Integral), está intimamente relacionada com a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, e, portanto, com o Serviço Social e a pedagogia histórico-crítica.

No que tange a perspectiva de integralidade, salientamos ainda, com base na experiência de atuação junto à Política de Educação Integral do Distrito Federal/DF, que não há um entendimento consensual acerca de seu sentido. De forma geral, no discurso, a perspectiva de integralidade tem convergido para o entendimento do estudante enquanto ser multidimensional, mas destacado do meio, com uma essência humana natural, dados pela biologia do ser, que condiciona a personalidade e os comportamentos¹⁵. Existem, ainda, mas com menor expressão, as interpretações que consideram a integralidade como relacionada à *interdisciplinaridade e intersetorialidade*.

Em termos práticos, a escola integral tem sido majoritariamente marcada pelo pragmatismo dos métodos ativos e escolanovistas, ou seja, pela predominância do *fazer* e do *sentir* em contraposição as estratégias corriqueiramente vinculadas, no senso comum pedagógico, à *escola tradicional*. As atividades da escola integral envolveriam, por tanto, perceber que os estudantes são “mais que cérebros” e que, enquanto sujeito íntegro, toda sua corporeidade deve ser envolvida no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola integral é aquela que estaria preocupada em *educar* em contraposição à escola tradicional que estaria preocupada em *ensinar*, ou *transmitir conhecimento*. Essa forma de enxergar a questão encontra forte respaldo no pós-modernismo, no culturalismo e no construtivismo amplamente disseminados e aceitos entre os profissionais da educação. Em síntese, há uma crítica ao caráter racional da escola tradicional que deveria se voltar a uma dimensão mais humana de prática pedagógica.

Essa concepção, presente nas práticas pedagógicas contemporâneas e materializada, sobretudo no dia-a-dia da escola integral, contrapõem-se em relação à

15 Segundo Duarte (2001a), essa naturalização da essência humana no campo educacional decorre do ecletismo profissional e da aproximação com a psicologia tradicional, sua superação, dependeria da construção de uma teoria social da constituição do ser humano que encontra no materialismo histórico e, particularmente, na Psicologia Histórico-Cultural argumentos importantes para a constituição das primeiras bases de edificação dessa concepção. Essa edificação não constitui o esforço de uma área do conhecimento em particular, mas do esforço conjunto das diversas áreas partir da assunção de pressupostos teórico-metodológicos comuns.

perspectiva efetivamente crítica da prática pedagógica. Problematizemos: se a racionalidade é o elemento específico que diferencia o ser humano dos demais animais, como uma educação “menos racional” conduziria ao pleno desenvolvimento do ser humano?

O desvelamento dessa contradição assenta-se na problemática da compreensão restrita da racionalidade. Ou seja, muito frequentemente os “críticos da racionalidade”, em seus processos de crítica, operam uma correspondência imediata entre racionalidade e racionalidade instrumental, ignorando nesse sentido que a razão possui uma dimensão emancipadora. O processo de decadência ideológica, explicitado anteriormente, implica, em certa medida, exatamente nessa redução. Em outros termos, a ignorância da dimensão emancipadora da razão confere à racionalidade um caráter *irracional*. Portanto, a superação da *racionalidade irracional* não está ligada a negação da razão, mas a superação de seu caráter contemporâneo, meramente instrumental. Expor essa problemática é essencial para compreender os limites e possibilidades da escola integral no que se refere à instituição de uma escola efetivamente coerente com um novo projeto societário.

Posto isso, cabe ressaltar que há diferentes propostas, formatos e experiências concretas que têm servido de modelo à escola integral. A parte mais expressiva das experiências, contudo, associam-se ao escolanovismo ou a pedagogias humanistas ou idealistas: a experiência da Escola da Ponte em Portugal, a Pedagogia de Projetos, a pedagogia Waldorf, a Educação Popular de Paulo Freire, todas essas experiências, em alguma medida, articulam-se a uma concepção de escola integral¹⁶. Além disso, muitas dessas experiências assentam-se, também, no construtivismo piagetiano.

Compreendemos, contudo, que essas bases tomadas como ponto de partida da constituição de projetos de escola integral não são coerentes com o projeto ético-político profissional do Serviço Social. Dessa forma, na nossa compreensão, uma proposta pouco estudada e difundida entre os educadores, e que apresentaria maior coerência com a perspectiva teórico-metodológica e ético-política presentes no projeto profissional do Serviço Social, seria a *escola unitária*, idealizada por Antônio Gramsci. Ou seja, as problematizações gramscianas a respeito da escola unitária, em conjunto com as contribuições da pedagogia histórico-crítica constituem referências essenciais à escola integral e ao Serviço Social no sentido da constituição de uma concepção de educação coerente com o seu projeto ético-político.

16 Não há espaço para aprofundar essas concepções nesse trabalho, mas todas elas, de alguma maneira incorporam parte ou a totalidade das perspectivas de Educação Integral citadas no início desse tópico.

No que se refere à escola unitária, o objetivo de Gramsci era criticar a dualidade do sistema educacional italiano¹⁷ sob o qual reproduzia-se a formação desigual para cada uma das classes fundamentais. Nesse sentido, percebemos em Gramsci tanto a defesa de uma concepção de educação como a defesa de uma proposta de política educacional que pode orientar a luta por uma educação dirigida à emancipação humana.

No que tange à concepção educacional presente na escola unitária, a perspectiva do autor é o acesso total e irrestrito às formas mais desenvolvidas da cultura humana¹⁸. Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), a escola unitária possui três características: é uma escola comum, unitária e desinteressada. Essas características, por sua vez, também podem ser entendidas enquanto propostas políticas referente ao formato da Política de Educação, coerentes de serem defendidas pelo Serviço Social.

O caráter *comum* da escola unitária refere-se a uma instituição pública, pertencente ao Estado e não a grupos privados. Por sua vez, o caráter *unitário* refere-se ao tipo de educação ofertada pela instituição que proporcionaria uma educação que combinasse a formação intelectual à técnica pela via de processos de trabalho, no sentido da superação da dicotomização entre trabalho manual e trabalho intelectual. Além disso, o caráter unitário parte da proposta de apreender o trabalho enquanto um princípio educativo¹⁹. Por fim, o caráter *desinteressado* refere-se ao acesso irrestrito ao gênero humano, ou seja, à riqueza material e simbólica historicamente produzidas. (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008)

Um aspecto importante a se considerar é que o termo desinteressada não significa neutro ou descompromissado. Ou seja, em uma sociedade em que o conhecimento

17 Cabe explicitar que no Brasil vivemos um drama semelhante. Libâneo (2012) trata da dualidade entre a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres; e Frigotto, Ciavatta & Ramos (2010) tratam da dualidade entre ensino técnico e propedêutico.

18 Aqui normalmente percebemos uma divergência com as perspectivas críticas e culturalistas que trabalham na perspectiva da negação da existência de formas mais desenvolvidas de cultura.

19 Frigotto (2010, p.60) alerta que o “(...) trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Esses, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que reclamam natural explorar outros seres humanos.”. O autor então continua a argumentação: “O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”. Nesse sentido faz uma alusão (e crítica) à redução do trabalho como princípio educativo ao aprender fazendo; e conclui: “Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.”

representa poder e em que grande parcela da população não tem acesso ao conhecimento capaz de dar sustentação teórico-metodológica ao desvelamento e transformação da realidade social, o fato de não haver predominância de um interesse voltado ao atendimento imediato das expectativas do mercado constitui-se em um posicionamento favorável à aquisição desses conhecimentos. A ideia de Gramsci é possibilitar, por meio da educação, a formação de intelectuais orgânicos capazes de participar do processo político social na condição de dirigentes e não apenas na condição de dirigidos, trata-se exatamente de proporcionar – junto à aquisição das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos da ciência, da filosofia e da arte – a emancipação política. Como veremos adiante, as experiências concretas relativas à escola integral não esboçam qualquer pretensão de uma prática educativa alinhada à proposta gramsciana. Sua preocupação parece estar muito mais orientada ao debate da forma, à operacionalização/gerência do tempo ampliado, que ao debate do conteúdo, da qualidade dos serviços ofertados.

Comentemos então sobre as experiências concretas. Muito frequentemente, os projetos e programas relativos à escola integral têm sido associados à ampliação de tempo e/ou de oportunidades educacionais materializadas em projetos e oficinas²⁰. Segundo Cavaliere (2009), tais experiências podem ainda ser classificadas em dois grupos:

(...) uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (p. 52)

Conforme a mesma autora, a escolha por um formato ou outro esteve relacionada tanto a aspectos práticos, no que se refere às possibilidades políticas e de infraestrutura, quanto a concepções divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição escolar na sociedade (CAVALIERE, 2009). Associado a isso, a partir dos anos 1990, é necessário considerar os impactos da *contrarreforma do Estado* nesse processo de escolha pelo formato operacional da escola integral. Isto é, o desvio do fundo público das políticas sociais à política econômica, por força da hegemonia neoliberal, levou à preponderância do segundo modelo, baseado na *estratégia intersetorial*.

20 De forma geral esses projetos e oficinas têm apresentado, no âmbito do DF, de forma fragmentada não se estruturando, necessariamente, como atividades complementares e organicamente articuladas de um plano maior. Quando atrelados às atividades esportivas e/ou artísticas, raramente tem apresentado contribuições superiores às observáveis no escopo das disciplinas específicas dirigidas a esses campos: Educação Física e Artes.

No sentido dessa argumentação, Dagnino (2002 apud Raichelis 2007, p. 13) observa que “a dinâmica sociopolítica dos anos 90 expressou um movimento de grande complexidade em função da *confluência perversa* entre objetivos do Estado e da *sociedade civil*.” A título de exemplo, a maior aproximação entre Estado e sociedade civil vem se traduzindo “em um processo crescente de transferência de responsabilidades públicas para a *comunidade*(...)” (RAICHELIS, 2007, p.14). Transferência essa que pode ser verificada, no contexto da escola integral, com a preponderância da participação do voluntariado em detrimento do quadro administrativo profissional no desenvolvimento das atividades/oficinas.

Intensifica-se o discurso das parcerias e das transferências de responsabilidades públicas para as iniciativas da sociedade civil, de repasse da prestação de serviços para organizações não governamentais (...) e muitas ONGs passam a implementar projetos e assumem funções executivas na prestação de serviços públicos específicos. (...) Se isso de um lado responde às necessidades sociais concretas e, em muitos casos, projetos são realizados com compromisso e qualidade, na atual conjuntura contribuem para reforçar a perda do protagonismo do Estado e a erosão da noção de bem público. (RAICHELIS, 2007, p.15)

No que tange especificamente da trajetória da Educação Integral brasileira, podemos considerar que a primeira experiência data do período colonial, embora não possa ser vista propriamente enquanto uma política do Estado brasileiro. De acordo com Saviani, entre os anos 1549 e 1759 temos a predominância, no Brasil, da educação católica assentada nos objetivos missionários da Companhia de Jesus. Os colégios jesuítas constituíam equipamentos sociais extremamente ricos para época funcionando como internatos, ou seja, forneciam uma educação em tempo integral sob uma estrutura muito bem estabelecida, com o objetivo de catequizar os nativos. Essa educação, por sua vez, estava fortemente assentada em preceitos humanistas e adequada, metodologicamente, ao modelo tradicional. Várias cidades, como Salvador e São Paulo, foram constituídas em torno desses colégios. Contudo, o acesso a essas instituições era restrito a uma parcela muito pequena da população (cerca de 5% da população), essencialmente a elite colonial.

Com a expulsão dos jesuítas, os 670 colégios construídos ao longo desse período foram apropriados pela coroa que por mais de um século não investiu na ampliação desses aparelhos. Apenas a partir de 1932, com o advento da pedagogia nova, inicia-se o movimento pela revalorização da educação pública. O liberal Anísio Teixeira foi um sujeito marcante nesse processo de luta pelo fortalecimento da escola pública. Teixeira pensou/planejou o primeiro projeto brasileiro que, posteriormente receberia o

status de Educação Integral. Na década de 1950, em Salvador, Anísio desenvolveu e instituiu, com aval do governo baiano, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (COELHO, 2009, p.83). Tal experiência se enquadraria no primeiro grupo definido por Cavaliere (2009), isto é, aquelas experiências que investem no interior das unidades escolares.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi criado para a formação das camadas populares, visando *contribuir na solução de problemas sociais, especialmente a pobreza*, oportunizando a essas crianças uma formação que, para além dos conteúdos escolares mínimos, facultava aos estudantes experimentar e conhecer atividades físicas, de socialização, oficinas de trabalhos manuais, dança, música, dentre outras possibilidades ofertadas na escola (PARO, 1988, p.191).

Teixeira inspirava-se, conforme Castro e Lopes (2011), na teoria sobre reconstrução da experiência de John Dewey, que afirmava a importância de se criar oportunidades para crianças e adolescentes vivenciarem o modo de vida democrático. Segundo a perspectiva de Dewey (e de Teixeira), essa vivência era essencial para que fosse assegurada a sociedade democrática²¹.

No que se refere à estrutura do CECR, Anísio idealizou uma “pequena universidade infantil”. (CASTRO e LOPES, 2011, p.263), ele tinha em mente que a criança deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações). A experiência do CECR ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, particularmente os CIEPs, no Rio de Janeiro, e os CAICs, na esfera federal.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetado pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, com dois setores: o setor de instrução formado pela Escola Classe, composta por um conjunto de 12 salas visando às atividades normais ou convencionais como: leitura, escrita, aritmética, ou o “ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar” (EBOLI, 1971, p. 16) além de “áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres” (EBOLI, 1971, p. 21); e o Setor da Educação composto por uma Escola Parque de 7 pavilhões para “as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física” (EBOLI, 1971, p.16). A Escola Parque estava localizada no meio das outras unidades do Centro. Nela os alunos

21 Cabe aqui expor que, em se tratando de um liberal, o modelo democrático idealizado pela escola de Dewey tenderia à democracia representativa. Além disso, os autores da pedagogia histórico-crítica discordam dessa tese pois entendem que, sem assegurar a apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento, os sujeitos não terão condições efetivas de participar enquanto dirigentes no contexto amplo da sociedade. Nesse sentido, a vivência democrática, por si somente, não asseguraria a capacidade de participação efetiva no âmbito social mais amplo.

eram agrupados com base nas suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 alunos, para realizar diferentes atividades. (...) No Centro, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário (EBOLI, 1971, p.71). (CASTRO e LOPES, 2011, p.264)

Com a construção de Brasília, em 1957, Anísio Teixeira foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek a dar continuidade a seu projeto de escola integral. Foram construídas, com projeto urbanístico de Lúcio Costa, superquadras, que contavam com quatro escolas-classe e uma escola-parque. A proposta de fundo era semelhante à do CECR, com a diferença que as escolas se articulavam ao projeto urbanístico da cidade, não estando concentrada em um único complexo.

No Rio de Janeiro, nas duas gestões do governo de Leonel Brizola (de 1983 a 1986; de 1991 a 1994), foi implantado o Programa Especial de Educação (PEE – I e II), sob o comando de Darcy Ribeiro. Tal Programa tinha várias metas relacionadas à educação de tempo integral, tais como: garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos atualização para professores, produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas, fornecimento de material didático aos alunos carentes, assistência médico-odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras (CELLA, 2010, p.30).

Conforme Paro (1988, p.19), dentro do PEE, foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, cuja perspectiva também era semelhante ao CECR, mas a estrutura era menor. A experiência dos CIEPs, em 1991, serviu de base ao presidente Fernando Collor lançar o Projeto Minha Gente, que objetivava a implantação de cinco mil escolas de ensino fundamental com atendimento em horário integral pelo Brasil inteiro, cujas atividades seriam realizadas em prédios construídos em estruturas pré-moldadas, conhecido como Centro Integrado de Apoio à Criança – CIAC.

A primeira unidade foi inaugurada no mesmo ano, causando intensos debates sobre a questão da educação de tempo integral, bem como os custos dessa educação²². Outra questão que causou polêmica foi a localização dos CIACs, sendo o primeiro em Brasília e o segundo no Rio de Janeiro, este último constituído já na época do movimento de *impeachment* de Collor (CELLA, 2010, p.36). Segundo essa autora, o Ministério da Educação assumiu o projeto em 1993, e passou a chamá-lo de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), no intuito de dar continuidade à implantação e desenvolvimento da

22 Para mais informações a esse respeito consultar o texto do IPEA: “CAIC: Solução ou Problema?”

educação de tempo integral no país, cujas atividades seriam desenvolvidas nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Segundo Cella (2010, p.34), entre os anos de 1986 e 1993, o estado de São Paulo também teve uma política pública voltada à implantação da educação de tempo integral, chamada de Profic—Programa de Formação Integral da Criança. O desenvolvimento dessa política enfrentou muitos desafios internos, dentro da própria Secretaria de Educação do Estado, sendo defendida por alguns e condenada por outros.

O Profic enquadra-se no segundo grupo de experiências relativas à escola integral e constituiu-se na primeira experiência brasileira de educação de tempo integral tendo por base *parcerias, especialmente do terceiro setor*. Além disso, sua idealização deu-se a partir de um trabalho conjunto entre as Secretarias de Estado da Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. A adesão ao programa ocorreu de forma voluntária, ou seja, as escolas não foram obrigadas a aderir. O programa não previa a construção de prédios, salas e outras estruturas, mas foi pensado para ser implementado nos espaços existentes, conjugando esforços e recursos das diferentes áreas envolvidas (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999, p.67).

Outra experiência coerente com o segundo grupo foi o Programa Escola Integrada (PEI), com início em 2006 e que substituiu a Escola Plural. O programa surgiu como uma proposta intersetorial que articulou a atividade de diversas secretarias (DOLABELLA, 2012, p.53). Nos termos de Coelho (2011), podemos identificar avanços e retrocessos da instituição do PEI em substituição à Escola Plural:

(...) observei, no decorrer da pesquisa, entre outros aspectos, que a perspectiva do PEI relativa a contratos, condições do trabalho docente e infraestrutura, estabeleceu rupturas em relação à Escola Plural. De um lado, a proposta plural implicava na alteração positiva do espaço/tempo do fazer pedagógico, na infraestrutura básica escolar, em investimentos na qualificação profissional docente, além de garantir e ampliar seus direitos, tais como o fator 1.5 docente vezes o número de turmas para se definir o corpo docente escolar e o estabelecimento do tempo coletivo. Também os documentos de criação de organização da Escola Plural produzidos pela SMED-BH enfatizam esse trabalho em equipe. De outro lado, o PEI rompeu com essa lógica plural, precarizando os contratos de trabalho, as relações trabalhistas de seus docentes, suas condições de trabalho, além de descuidar da infraestrutura da “Escola N” e tornar os docentes tarefeiros. (COELHO, 2011, p. 23)

Recentemente, o governo federal instituiu um programa que aparenta possuir inspiração no PEI. Trata-se do Programa Mais Educação (PME). A proposta do PME é

induzir os sistemas de ensino a implantarem Políticas de Educação Integral. As escolas são selecionadas com base no cruzamento de informações entre o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e o Ministério da Educação (MEC). Àquelas instituições que, do ponto de vista do MDS, estão localizadas em territórios de elevada vulnerabilidade e que, do ponto de vista do MEC, apresentarem os mais baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tem a oportunidade de vincular-se ao Programa. As escolas contempladas recebem verba destinada ao gasto com as atividades previstas no Plano de Ação ou, dependendo da atividade, recebem o material diretamente do MEC. Além da verba de capital e custeio destinada à compra do material previsto nos kits, as instituições recebem um adicional para concessão de auxílio aos voluntários ou oficinairos.

No âmbito do Distrito Federal, conforme dito anteriormente, a experiência relativa às escolas-parque constituem os primeiros trabalhos que posteriormente ganharão o *status* de escola integral, contudo essas atividades ficavam restritas à Brasília em virtude da localização das escolas nas superquadras. A Educação Integral no DF, reconhecida como tal, iniciou-se em 2007, com o governo de José Roberto Arruda. A perspectiva era ampliar o tempo escolar com suporte relativo à alimentação e adequação do transporte escolar para os novos horários, sem contudo ampliar, de início, o efetivo de professores. Contudo, apesar das promessas, não foram efetivadas reformas nas estruturas físicas das instituições vinculadas ao Programa (DOLABELLA, 2012).

A mesma autora afirma que, até 2009, as escolas atuavam com a mesma equipe profissional, sem previsão de aumento de servidores. Em virtude da demanda por pessoal, foi criado o Programa Bolsa Universitária, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do DF. Aos estudantes que comprovassem baixa renda, o GDF arcaria com 100% da mensalidade de seus respectivos cursos superiores, exigindo como contrapartida a realização de atividades junto às escolas vinculadas à Política de Educação Integral. Sem preparo adequado e sob relações tensas com os profissionais das escolas, os bolsistas foram evadindo gradualmente do programa. Com cerca de um ano e meio do programa, verificou-se uma queda substancial no quantitativo dos bolsistas. Essa evasão ocorreu basicamente por dois motivos: a inexperiência dos bolsistas e a dificuldade dos profissionais da educação em lidar com a inexperiência desses bolsistas. Ou seja, a maioria dos bolsistas pertenciam a cursos não vinculados à pedagogia ou às licenciaturas: direito, engenharia, administração; e os profissionais da educação exigiam, em muitas instituições, o conhecimento e competências estranhas ao processo formativo do bolsista,

sem tirar proveito dos conhecimentos e competências adquiridas pelos bolsistas, em seus cursos de graduação.

No intuito de atacar o problema da carência de pessoal, em 2013, o GDF instituiu o Programa Jovem Educador Voluntário, que substituiu os estudantes do ensino superior por um conjunto heterogêneo de voluntários, das mais diversas idades, com formação superior ou não. Os voluntários desse sistema receberiam “auxílio de custo” inferior a um salário-mínimo (no valor de R\$ 462,00) para desenvolverem atividades por até 20h semanais. O custo *per capita* médio dos jovens educadores foi bastante inferior ao gasto médio com os bolsistas que, dependendo da instituição e do curso superior, tinham abono de mensalidades superiores à R\$ 1.000,00.

Paralelo ao Programa Jovem Educador Voluntário, a atual gestão do DF sob a responsabilidade de Agnelo Queiroz, tem desenvolvido, desde 2013, um Programa intitulado Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI). Diferente da proposta majoritariamente vigente na rede, o PROEITI prevê ampliação do tempo de permanência do estudante na escola por 10h diárias, todos os dias da semana. Paralelo ao aumento da carga horária, novos professores foram contratados para suprir a demanda das instituições em conjunto com o Programa Jovem Educador Voluntário. Apesar da previsão de parcerias intersetoriais e da reforma das instituições vinculadas ao PROEITI, até o momento (novembro de 2013) o investimento nesse sentido tem sido incipiente. A SEEDF iniciou, contudo, uma Parceria com a UnB a fim de formar os profissionais vinculados ao projeto. Para o ano de 2014, a proposta de ampliação do PROEITI possui dois formatos, 10h diárias, todos os dias da semana, naquelas escolas com apenas um turno, e 7h, nas escolas que atendem estudantes nos turnos (matutino e vespertino). A defesa da obrigatoriedade das 10h tem sido um ponto polêmico do PROEITI que tem levantado divergências entre os profissionais do sistema educacional e de algumas comunidades.

O GDF tem firmado uma posição inflexível em relação ao cumprimento da jornada do PROEITI, levando isso às últimas consequências. Isto é, caso algum estudante matriculado em uma instituição que tenha se vinculado ao PROEITI não queira participar da jornada total ofertada pelo Programa, ele deverá matricular-se em outra instituição. Essa situação tem sido problemática por dois motivos: primeiro pela dificuldade que gera para os estudantes das escolas do campo, situação em que há poucas opções por instituições; segundo, porque em algumas situações desloca estudantes que teriam acesso à escola próximo ao local de sua residência, à instituições localizadas em outros bairros.

Portanto, hoje, em nível de DF, há uma grande heterogeneidade de formatos no que se refere às escolas de Educação em Tempo Integral: **[1]** Escolas vinculadas ao modelo do governo anterior (7h, entre 3 e 5 dias na semana); **[2]** Escolas vinculadas ao modelo do governo anterior e ao PME (7h, diariamente); **[3]** Escolas vinculadas ao PROEITI (10h, diariamente); **[4]** Escolas vinculadas ao PROEITI e ao PME (com 10h ou 7h, diárias). Além disso, não há, em termos qualitativos, uma proposta pedagógica clara orientada ao projeto, há apenas uma sugestão, às escolas do PROEITI, de operacionalização/organização das atividades na jornada escolar ampliada.

Da mesma forma, há diferentes tipos de parcerias: **[1]** Estudantes de nível superior vinculados ao Programa Bolsa Universitária (PBU); **[2]** Parceiros/oficineiros do PME; **[3]** Voluntários vinculados ao Programa Jovem Educador (modalidades: agente apoio e agente cultural).

Essa diversidade de projetos, cada um deles com suas particularidades e demandas burocráticas próprias, têm sobrecarregado as instituições, os fluxos de papéis e aos coordenadores pedagógicos intermediários da SEEDF gerando morosidade nos processos, equívocos, extravio de documentos, desgastes entre os participantes do processo de gestão-execução das atividades e limitações às ações dos coordenadores pedagógicos intermediários²³. Ou seja, a excessiva burocratização do processo tem fatalmente contribuído à predominância de uma práxis reiterativa, tanto na realização das atividades-meio como das atividades-fim. Esse processo burocratizante, associado à falta de pessoal capacitado, à desvalorização generalizada dos profissionais da educação e a realização de um trabalho predominantemente fragmentado e individualizado, tem favorecido a profusão de atividades orientadas essencialmente à promoção da “convivência” e demasiadamente presas no nível da aparência, desviando, portanto a finalidade específica da escola enquanto instituição social. Ou seja, as atividades tem sido realizadas de forma pragmática (a prática pela prática) agregando muito pouco conhecimento aos estudantes, o que, associado a outros fatores externos à escola, tem contribuído a índices de evasão médios superiores a 50%²⁴ dos estudantes inicialmente inscritos nas atividades. Em síntese, embora os estudantes mais empobrecidos tendam a apreciar a proposta da escola integral, os altos índices de evasão denunciam a fragilidade do projeto, seja pela precariedade da estrutura, das políticas de acesso e permanência e das parcerias intersetoriais construídas, seja pela limitação da qualidade das atividades realizadas.

23 Uma das possibilidades de atuação dos coordenadores pedagógicos intermediários é justamente a promoção de atividades de formação continuada.

24 Fonte: Coordenação de Educação Integral da Secretaria de Educação (CEINT).

Portanto, essas são, em linhas gerais os contextos e os processos de uma política em curso, decorrente de um longo percurso histórico e que como tal é a síntese de múltiplas determinações.

2 A ADMINISTRAÇÃO NO CAPITALISMO E AS PARTICULARIDADES DA GESTÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA ADMINISTRAÇÃO TRANSFORMADORA

Paro (1990), estuda a administração considerando-a como área que desenvolve conhecimentos relativos a dois grandes campos: a *racionalização do trabalho e a coordenação*. O primeiro campo, que trata da utilização racional de recursos, implica dois aspectos: o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo o esforço humano empreendido no processo. O segundo campo trata da utilização racional do esforço humano coletivo.

Racionalização do trabalho e a coordenação são interdependentes e se interpenetram. O autor alerta, contudo, que essa divisão não é necessariamente considerada pela atual Teoria da Administração, pois, “(...) numa sociedade de classes, o próprio objeto de estudo de determinada disciplina ou ciência tende a se amoldar aos interesses dominantes” (PARO, 1990, p.24).

Segundo o autor, para apreender o potencial transformador da administração é importante diferenciar administração enquanto um conceito geral²⁵ da administração capitalista. Nesse sentido, enunciaremos o conceito geral de administração para desenvolvermos o debate sobre a administração especificamente capitalista, e, posteriormente, retomaremos esse conceito no tópico *Bases para perspectiva transformadora da administração escolar* para trabalharmos a possibilidade de construção de uma administração transformadora. Assim sendo, “(...) administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1990, p.18).

Embora administração seja trabalho, há uma diferenciação entre os conceitos gerais de *trabalho* e *administração*, que confere especificidade ao segundo. Nesse sentido, o que é específico da administração é que ela trata do *uso racional do esforço humano coletivo* para o atendimento dos fins visados. Em outras palavras, o trabalho isolado não se constitui como objeto da administração muito embora possamos identificar a dimensão teleológica nas duas atividades. Portanto, é exatamente o campo da *coordenação* que confere especificidade à administração.

25 A definição do conceito em geral implica a abstração dos condicionantes sócio-históricos.

Na sociedade capitalista, a administração assume características próprias, condicionadas pela relação de dominação historicamente estabelecida entre burgueses e proletários. Assim sendo, tanto a *racionalização do trabalho* como a *coordenação* assumiram, ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento, características específicas desse modo de produção. A racionalização do trabalho configura-se em uma *divisão pormenorizada do trabalho* visando o melhor aproveitamento dos meios de produção (matérias-primas e instrumentos de trabalho) empregados no processo produtivo. A coordenação do esforço humano, por sua vez, vincular-se-á à “*gerência ou controle da força de trabalho*” (PARO, 1990). Nesse sentido, ambos campos da administração passam a orientar-se para a finalidade da reprodução ampliada do capital, ou, em outros termos, a ampliação da margem de lucro.

A divisão social do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da divisão de tarefas, ofícios ou especialidades de produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. (BRAVERMAN, 1980 *apud* PARO, 1990, p. 46)

Conforme vimos no capítulo anterior, no início do modo de produção capitalista, sob o poder repressivo do Estado, os empresários capitalistas obtinham o lucro essencialmente pela superexploração da classe trabalhadora submetendo-a a longas jornadas de trabalho, baixíssima remuneração e condições de trabalho. Tratava-se de uma fase de extração de mais-valia predominantemente absoluta. Contudo, em virtude do caráter degradante, para os trabalhadores, da submissão a esse processo, os empresários capitalistas se defrontaram com limites naturais e sociais que impediram a continuidade desse nível de exploração. Nesse sentido, sob a pena da deterioração total da *força de trabalho* e em virtude das reivindicações e conquistas da classe trabalhadora, a forma de exploração do trabalho assentada na ampliação da jornada de trabalho cedeu espaço, paulatinamente, a outras estratégias diversas e mais sofisticadas. Tais estratégias incidiram diretamente sobre a *organização do processo de trabalho* e sobre os *instrumentos de trabalho*. No que tange à organização, houve um aumento da divisão pormenorizada das tarefas e/ou intensificação do trabalho. No que tange aos instrumentos, o avanço tecnológico promoveu a alteração entre o tempo de trabalho socialmente necessário e o tempo de trabalho excedente. Ambas as estratégias conjugadas, objetivando o aumento da produtividade, contribuíram para a predominância do processo de extração da mais-valia

relativa²⁶, em relação ao de extração de mais valia absoluta, favorecendo, contraditoriamente o capital e o trabalho. Favorece ao trabalho, a partir da ampliação de direitos e ao capital, a partir do aumento da lucratividade.

Paro (1990) adverte, contudo, que, apesar dos estudos da racionalização do trabalho, a qual culminou na divisão pormenorizada do trabalho, o estudo da administração, no âmbito da sociedade capitalista volta-se, predominantemente, ao estudo do campo da “coordenação” dos trabalhadores entendido enquanto estudo dos *problemas relacionados ao controle dos trabalhadores*. Em outros termos, predomina o estudo da gerência da força de trabalho, que se estabelece desde o início da constituição do *sistema de fábrica*, como expresso no capítulo anterior.

“A superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas através da *gerência*. Esta constitui-se, essencialmente, no controle do trabalho”. (PARO, 1990, p.60)

Dedecca (2004) expressa que, segundo alguns historiadores ingleses, o elemento da qualidade da administração da empresa foi decisivo para seu sucesso enquanto das organizações no contexto de consolidação do capitalismo:

o êxito alcançado por alguns empresários capitalistas em meio a tantos fracassos que rodearam as primeiras tentativas de instalação das fábricas, deveu-se muito mais à *qualidade de direção dessas empresas* que a uma substancial mudança de qualidade do trabalho ou das máquinas. (p.30, grifo nosso)

Nesse sentido, conforme expressa Dedecca (2004), a gerência das empresas passa a ser um fator essencial para o alcance do êxito dos empresários capitalistas. Portanto, no contexto inicial do sistema de fábricas, os empresários tinham de lidar com questões de cunho gerencial, tais como:

a necessidade de coordenar a reunião artesãos colocados em trabalho cooperativo e estipular processos básicos para organizar as operações, o suprimento de materiais, definições de prioridades e funções, registro de custos, folha de pagamento, vendas, cálculo de lucros e perdas. (BARBOSA, 1999, p.30)

A questão do trabalho rentável e cooperativo foi resolvida mediante o *controle* das tarefas dos trabalhadores, por meio de mecanismos disciplinadores e que visavam a um

26 A separação entre mais-valia relativa e absoluta é meramente didática, esses processos, na realidade, ocorrem de forma simultânea e integrada.

enquadramento comportamental e, em última instância, à da introjeção de “*um relógio moral*” no coração dos trabalhadores (DEDECCA, 2004). Esse relógio moral está relacionado à reprodução de formas de existir e relacionar-se afins a produtividade capitalista e a perspectiva de uso eficiente do tempo, acarretando, ao longo do processo histórico, a construção de sua forma típica de sociabilidade. Percebe-se, portanto, que há uma *dimensão educacional do processo administrativo* enquanto processo de formação humana em sentido amplo.

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar) vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência. (BRAVERMAN apud BARBOSA, 1999, p. 30)

A resistência dos trabalhadores à imposição do sistema de fábrica alimentava ainda mais a busca pela gerência eficiente. Pelo lado dos capitalistas, uma estratégia externa de confronto à resistência dos artesões era a contratação de mulheres, crianças ou aprendizes, mais suscetíveis ao processo de docilização.

Três quartas partes dos trabalhadores de fábrica eram mulheres e crianças que trabalhavam nas máquinas; os aprendizes mendigos que abundavam na Inglaterra eram empregados como arrendados pelas autoridades às manufaturas, com jornadas de trabalho de 14 à 16 horas diárias. (TRAGTENBERG, 2006, p. 75)

Além dessa estratégia externa, a gerência enquanto campo do conhecimento administrativo utiliza-se de *mecanismos persuasivos*, tendo em vista superar a resistência dos trabalhadores e atenuar os efeitos nocivos mais imediatos da subordinação. Dessa forma, Paro (1990) argumenta que as teorias da administração tem priorizado, ao longo da sua história, o estudo de problemas “sociais” e “humanos” focando assuntos como: relações interpessoais, motivação, interesse e satisfação pessoal dos trabalhadores, conflitos de interesses entre gerência e subordinados, entre outros. Por sua vez, o estudo de tais temáticas respalda-se em produções da Psicologia, da Sociologia, entre outras áreas.

O autor argumenta, ainda, que os mecanismos de gerência apenas amenizam as tensões, não logrando grandes êxitos no controle da força de trabalho e que os mecanismos

estruturais do sistema (relativos à divisão pormenorizada do trabalho) contribuem sobremaneira para o controle dos trabalhadores²⁷.

Ao procurar minimizar esse movimento de repulsa do trabalhador às condições do trabalho capitalista, ao mesmo tempo em que promove a organização, sistematização e rotinização das atividades no interior da empresa, a administração capitalista tem como fim o incremento da produtividade geral do trabalho, com vistas à expansão do capital. Ela assume, portanto, função de mediação entre capital e o processo de produção de mais-valia, a serviço do primeiro e justificando o segundo. (PARO, 1990, p.72).

Com o início da fase monopolista do capital, concomitante à Segunda Revolução Industrial, em que a energia elétrica passa a ser amplamente utilizada no processo produtivo, surgem as grandes empresas. O Serviço Social passa a instituir-se enquanto profissão exatamente no contexto na fase monopolista do capital, contribuindo à finalidade de apaziguar os conflitos entre capital e trabalho, em favor do controle e disciplinamento da força de trabalho. Tal finalidade pedagógico-ideológica do Serviço Social torna-se explícita no contexto da empresa capitalista e implícita sob a égide do Estado, mediatizado pela operacionalização das Políticas Sociais.

Ainda no contexto dos monopólios, o foco da administração dirigiu-se, momentaneamente, à racionalização da organização e execução do trabalho. Ou seja, paralelamente ao estudo do campo da *coordenação* ampliava-se o estudo do campo relativo à *racionalização do trabalho*. A esse respeito, nos EUA, Taylor foi o primeiro a empenhar-se em aplicar métodos científicos ao controle dos movimentos trabalhadores com a finalidade de adaptá-los às necessidades da empresa capitalista e, sobretudo às máquinas. Nas palavras de Tragtenberg (2006, p. 88):

Para Taylor os que executam devem ajustar-se aos cargos descritos e às normas de desempenho. Aí, a capacidade do operário tem um valor secundário, o essencial é a tarefa de planejamento. A especialização extrema do operário, no esquema de Taylor, torna supérflua sua qualificação. (...) Há em Taylor, uma *paidéia*, um ideal de formação humana de um tipo de personalidade, consequência lógica da aplicação e vivência do sistema Administrativo Científica do Trabalho. Tem seu sistema o mérito de acentuar a virtude do ascetismo²⁸, a mentalidade

27 “(...) por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista a maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e mental. Renova-se em gerações sucessivas, exprime-se no incontido sarcasmo e repulsa que grandes massas de trabalhadores sentem por seu trabalho, e vem à tona repetidamente como um problema social exigente de solução” (BRAVERMAN, 1980 *apud* PARO, 1990, p.72).

28 Tragtenberg traz a informação que Taylor seria oriundo de uma família de *quakers* e que teria sido educado na observação estrita do trabalho, da disciplina e da poupança. Nesse sentido, para evitar a frivolidade

entesourada no que se refere ao dinheiro, a abstinência de álcool, trabalho constante com a “figura do chefe enérgico, paciente e trabalhador” (Taylor), que incita a ambição do subordinado, condena a negligência e a dissipação.

Nesse sentido evidenciamos, novamente e de forma ainda mais explícita, a dimensão educativa da administração científica. Essa verificação afasta, conseqüentemente, qualquer pretensão de neutralidade das atividades de gestão/gerenciamento.

Paro (1990) argumenta, ainda, que a divisão pormenorizada, ampliada com os estudos de Taylor, acarreta duas conseqüências. A primeira é que essa excessiva divisão processa a inversão na relação homem-natureza ao passo que “em lugar do instrumental de trabalho servir de mediação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, é o trabalhador que se torna mediador entre o instrumental de trabalho e a natureza” (PARO, 1990, p. 53), ou seja, o trabalhador converte-se em mero operador de máquinas. Tal conseqüência culmina com o que Marx denomina de subsunção real do trabalho ao capital, e está intimamente relacionada à apropriação do saber inerente ao processo produtivo por parte do capitalista (DEDECCA, 2004). Para além da sua desqualificação, a separação entre concepção e execução, contribui ao processo de desumanização ao passo que, como vimos, o trabalhador é reduzido à condição de mero executor, sem a possibilidade de utilizar, no contexto do emprego, suas reais capacidades humanas.

A unidade, portanto, entre concepção e execução, passa a não se dar mais no nível individual, na esfera do trabalhador, transferindo-se para o grupo, sob o domínio do capitalista. Ou seja, o trabalho no sentido humano, integrado por pensamento conceptual e atividade prática, que perdeu sua especificidade no nível dos produtores parciais, passa a se concretizar somente no nível do trabalho coletivo. (...) *É fundamentalmente dessa separação entre trabalho intelectual e manual (...) que a gerência extrai as forças necessárias ao controle da atividade produtiva do trabalhador.* Ao arrebatar das mãos deste a função de concepção, ela pode determinar o método e o ritmo de trabalho mais adequados à eficiência capitalista, o que não seria possível se esses aspectos fossem concebidos pelo trabalhador para atender a seus interesses (Cf. BRAVERMAN, 1980: 104). (PARO, 1990, p. 63-64, grifo nosso)

A segunda conseqüência da divisão pormenorizada refere-se ao preço pago pelo capitalista pela força de trabalho. A partir da divisão pormenorizada do trabalho, torna-se possível comprar separadamente, de diferentes possuidores, o tipo de capacidade requerida

mundana, converteu o trabalho numa autêntica vocação. Segundo o mesmo autor, Weber constata que as minorias religiosas, privadas de poder político, tendencialmente “envolvem-se em atividades econômicas”. Os *quakers* são um exemplo disso.

para cada elemento do processo (*princípio de Babbage*) o que barateia o custo final com a força de trabalho (PARO, 1990). Além disso, com base no princípio da oferta e da procura, ao passo que as capacidades exigidas para a realização de uma determinada tarefa tornam-se mais simples, a oferta de trabalhadores disponíveis para a realização da atividade em questão aumenta, o que também tenciona os salários para baixo e conseqüentemente diminui o custo final do capitalista.

Uma consequência direta desse processo para o campo da educação, como visto no capítulo anterior, é a diminuição das exigências no que se refere à qualidade da formação do trabalhador. Em outros termos, no processo de aproximação às demandas do mercado, o processo formativo escolar perde em qualidade e volta-se à formação de um trabalhador com qualidades cada vez mais medíocres, centrada prioritariamente na aquisição de competências básicas em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente produzido²⁹.

Portanto, a *divisão pormenorizada do trabalho*, a separação entre trabalho manual e intelectual e a generalização do modo de produzir capitalista, constituem os aspectos estruturais fundamentais que possibilitam a dominação da classe trabalhadora pela burguesia (PARO, 1990).

Paro (1990) argumenta, ainda, que a divisão pormenorizada do trabalho não se restringe ao nível da produção material de mercadorias, isto é, propala-se, também, aos serviços de escritório, onde é possível observar, mesmo nessas atividades, a divisão entre concepção e execução. Sustenta ainda, a partir de Braverman (1980), que essa subdivisão tende a abranger a generalidade dos empreendimentos da sociedade. Nesse sentido, a própria expansão contemporânea dos cursos técnicos de gestão (TAKAHASHI, 2008) expressa, em certa medida, esse processo de divisão/pormenorização da atividade administrativa. A título de exemplificação em relação às condições de trabalho nos escritórios no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, Paro (1990) cita Braverman (1980, p.270):

A eliminação progressiva do pensamento no trabalho de escritório assume a forma (...) da execução do trabalho mental à execução

29 Lembramos que, de acordo com Libâneo (2012), escola tem, tendencialmente, direcionado seus esforços para intervenções direcionadas à diminuição dos conflitos inter-relacionais e da convivência. Esse esforço tem contribuído para uma maior centralidade das questões relativas vida cotidiana, mas que são abordadas a partir de uma perspectiva superficial e moralista do problema. Em face disso, a aquisição do conhecimento historicamente produzido nas esferas não-cotidianas da vida, nos termos de Duarte, tende a ser secundarizada em função da incorporação de “novos papéis sociais” à instituição. Posto isso, podemos inferir que o caráter político-ideológico da escola tem tendencialmente se voltado mais à conservação que à transformação da ordem social.

repetitiva da mesma pequena série de funções. O trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como o equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção, pegando ou soltando uma única peça de 'dados' vez por outra. O passo seguinte é a eliminação do processo pensante inteiramente – ou pelo menos na medida em que é sempre retirado do trabalho humano – e o aumento das categorias burocráticas nas quais nada mais que trabalho manual é executado.

Ainda segundo Braverman (1987 apud Barbosa 1999), a gerência científica do trabalho constituiu o “modo de produzir próprio do mundo capitalista”, modelando, não só a empresa moderna, mas também as demais “instituições da sociedade capitalista que executam processos de trabalho”. Dessa forma, esse “modo de produzir próprio do mundo capitalista”, sistematizado pela administração científica, se institui como fundamento tanto para o setor privado (empresas capitalistas), quanto para o público (instituições do Estado); consolidando e ampliando a divisão do trabalho e a dicotomização entre o fazer e o pensar, firmando a hierarquia e a desumanizando o ser humano.

No que tange propriamente ao surgimento da administração enquanto ciência, sua consolidação objetiva-se a partir do momento em que os capitalistas deixam de exercer as funções de direção e gerência, transferindo, nesse processo, a responsabilidade para outros trabalhadores, mas mantendo a dominação do conjunto. Nessa situação, a incorporação da burocracia à empresa capitalista passa a ser essencial para assegurar a continuidade do controle da empresa e a obediência às ordens do capitalista. Dessa forma, assim como a administração enquanto ciência, a burocracia, enquanto “forma legítima de obter obediência de um grupo de pessoas e exercer o poder de classe para atingir objetivos voltados para a expansão capitalista, através do emprego econômico de recursos materiais e conceituais e do esforço humano coletivo, assim como da adequação desses recursos aos fins visados, que se expressam, também, pela necessidade de atender determinadas demandas da classe dominada.” (FILHO, 2011, p. 60), se institui predominantemente em favor dos interesses de domínio de classe da burguesia e como necessidade ao processo de organização e conseqüente realização do processo de reprodução ampliada, em um contexto organizacional cada vez mais complexo. Paro (1990, p.73) argumenta:

No capitalismo moderno, com o predomínio das grandes organizações, há como que um certo redirecionamento do próprio sentido da propriedade, na medida em que ela se distribui por um número muito grande de acionistas, com variações tão intensas no grau de acesso que têm às decisões do corpo administrativo e na magnitude da influência que exercem nos destinos da própria empresa, que se torna difícil até mesmo indicar quem são só verdadeiros 'donos' dos meios de produção. Diante

disso, é mais correto afirmar que, no capitalismo moderno, o verdadeiro capitalista passa a ser não o empresário individual, mas a empresa (BARAN & SWEEZY, 1978: 52), cuja dimensão e complexidade se agigantaram, exigindo novos e mais complexos padrões de gerência e organização. A administração passa a constituir-se, assim, em verdadeiro processo de trabalho.

Por meio da formalização, da sistematização das atividades e rotinas de trabalho, e da generalização de normas e procedimentos no interior da empresa, da instituição de um sistema de hierarquias baseado no mérito, a burocracia acaba por instituir uma práxis cada vez mais reiterativa, tendo em vista que a definição desses dispositivos foge ao alcance dos trabalhadores. Nesse sentido torna-se nítido o que Weber (2000) denomina de dominação racional, pois todos os funcionários do quadro da empresa, seja ela privada ou pública, estão submetidos aos domínios da norma.

Contudo, em meio ao panorama de dominação legal que limita a autonomia dos executores finais, o corpo administrativo usufrui de um grau de discricionariedade ou liberdade maior. Essa liberdade, todavia, refere-se somente à organização dos meios para o atendimento das finalidades dos acionistas, ou seja, o lucro individual. Portanto na quadra vigente do capitalismo, a finalidade última da empresa privada aparece ao corpo administrativo como algo pré-definido o que reforça a racionalidade funcional e passa a caracterizar a administração enquanto divisão sociotécnica do trabalho. Posto isso, na medida em que o Estado disponibiliza ações de suas empresas no mercado, permitindo ao capital drenar o fundo público, o mesmo movimento passa a influenciar a esfera pública, incidindo, nesse sentido, sobre a relativa autonomia da esfera política (Estado) sobre a esfera econômica (mercado).

Voltando-se, novamente à burocracia, é necessário observar que nesse processo de mera reiteração, que incide sobre a autonomia dos trabalhadores, a ação acaba por constituir-se em um fim em si mesma, o que bloqueia a inovação ao obstacularizar o desenvolvimento da práxis criadora, seja na sua forma espontânea ou reflexiva. Dessa forma, esse caráter mecânico e ensimesmado tende a favorecer, mais uma vez, a continuidade/conservação da realidade social instituída. Todavia não entendemos que esse processo constitui um caminho sem saída, ou que tenhamos atingido o fim da história. Filho (2011), analisa os aspectos contraditórios da burocracia que podem favorecer à ampliação de direitos e o combate à dominação instituída. A compreensão e a tensão sobre esses aspectos contraditórios da burocracia constituem um conhecimento fundamental que

pode auxiliar a luta proletária no sentido da constituição de estratégias com vista à superação da ordem social burguesa.

(...) não obstante seus componentes autoritários, a atual teoria e prática da administração possui importantes qualidades técnicas que, embora estejam hoje sendo utilizadas em favor dos interesses da classe dominante, podem, nas mãos da classe trabalhadora, articular-se com os interesses dessa classe. (...) Parece razoável que, na luta pela emancipação da classe trabalhadora, se devam utilizar não apenas as técnicas e métodos administrativos desenvolvidos especificamente para esse fim, mas também todos aqueles que já existam e que representem uma contribuição técnica útil para tal propósito de emancipação. (PARO, 1990, p.78)

2.1 Bases para perspectiva transformadora da administração escolar

Paro (1990), problematiza a Administração Escolar, no Brasil, colocando no horizonte a possibilidade de uma Administração Escolar transformadora, adequada à particularidade da instituição escolar. Nesse processo elucida que há a predominância de duas tendências antagônicas na área: uma, que é hegemônica e se respalda na “pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados pela empresa capitalista”, advoga sobre a *necessidade da incorporação da administração empresarial no contexto da administração escolar* para promover maior eficiência e produtividade da instituição; a outra tendência opõe-se radicalmente à administração (ou a qualquer forma de organização burocrática da escola) por identificá-la com o autoritarismo e a dominação advogando, dessa forma, *em favor do espontaneísmo e da ausência de todo tipo de autoridade ou de hierarquia nas relações vigentes na escola*. Nesse sentido, o autor indica que ambas as concepções são equivocadas por ignorarem os determinantes sociais e econômicos e restringirem-se ao nível da aparência do fenômeno. Para o autor, portanto, nenhuma dessas tendências possibilita a articulação com a Administração Escolar orientada à transformação social:

(...) a primeira porque, ao advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo à legitimação de um tipo de administração elaborado para atender as necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem, nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do *status quo*; a segunda por que, não conseguindo dar conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade, mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social mais avançada. (PARO, p. 12, 1990)

Nesse sentido, conforme visto anteriormente e em um movimento semelhante ao de Marx em relação ao conceito de trabalho, o autor propõe que, a fim de superar-se a pretensa universalidade da administração capitalista, a primeira necessidade é apreender a essência da administração abstraída dos determinantes sócio-históricos, isto é, apreender *o conceito de administração em geral*. Nesse sentido, “(...) administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1990, p.18). A partir dessa conceituação inicial de administração, o autor empreende a explicação do conceito, dividindo a argumentação em dois blocos. No primeiro desenvolve a ideia da relativa a *racionalidade* do processo administrativo, no segundo desenvolve a explicação sobre os *recursos*.

Portanto, “(...) utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica” (PARO, 1990, p.19). O autor explicita que o aspecto racional apresentado nessa afirmação ainda não abarca todo o sentido da racionalidade das ações humanas, pois na vigência do capitalismo o fim é tido como um dado. Ou seja, é necessário considerar, ainda, que há uma racionalidade na definição dos fins. A Teoria Administrativa corrente, de forma geral, não coloca em questão os fins a que se destina a atividade administrativa utilizando-se da racionalidade no sentido weberiano, chamada por Mannheim de racionalidade funcional (CHIAVENATO, 1979 *apud* PARO, 1990, p.55). Ou seja, a racionalidade funcional restringe-se aos meios, sem questionar a validade dos fins estabelecidos, atendendo a interesses particularistas e não da universalidade do gênero humano, nesse movimento a ausência do questionamento dos fins implica, em última instância, irracionalidade.

(...) Para a classe burguesa, que procura sempre perenizar as situações que lhes são favoráveis, é imprescindível que a expansão do capital seja tida sempre como um dado imutável, já que isso atende aos seus interesses. (...) A expansão do capital, ao atender aos interesses de uma pequena parcela da sociedade, vai contra os interesses do restante, ou seja da grande maioria. (...) Mas se esse fim é prejudicial a grandes parcelas da sociedade, é de se concluir que seja prejudicial ao próprio homem considerado em sua especificidade e universalidade. Assim sendo, não se pode considerar racional do ponto de vista dos interesses objetivos desse homem, as ações e processos que levam a tal resultado. (PARO, 1990, p.56)

Nesse sentido, a razão emancipadora estaria relacionada a uma racionalidade que se oriente em termos do atendimento das necessidades do gênero humano tendo, portanto,

caráter de universalidade. Paro (1990) observa, ainda, que a racionalidade funcional é inerente a todo processo de administração, constituindo-se, nesse sentido, uma dimensão inalienável dessa atividade. Contudo, a atividade administrativa assentada apenas na racionalidade funcional mostra-se insuficiente para atender às necessidades humanas em sua globalidade. Assim sendo, afirma que a racionalidade nas partes não tem o potencial de garantir, por si, a racionalidade no todo do sistema³⁰.

os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema social que é antagônico às necessidades humanas nada mais produz que irracionalidade; quanto mais avançada à ciência e quanto mais racionais o cálculo, mais veloz e calamitosamente esta racionalidade é engendrada (BRVERMAN, 1980 *apud* PARO, 1990, p.57)

Essa crítica à racionalidade instrumental empreendida por Paro (1990) correlaciona-se a percepção hegemônica, no âmbito do Serviço Social, da impossibilidade de supressão da dimensão ético-política no fazer cotidiano profissional e nos processos de transformação societários. Em outros termos, é impossível uma atuação neutra, baseada no discurso da imparcialidade da técnica. Ou seja, é preciso

(...) pensar a racionalidade das ações humanas num sentido mais amplo que, não se detendo apenas na consideração dos meios, consiga transcender o âmbito da mera racionalidade funcional, colocando-se como questão fundamental a busca de interesses que atendam toda a sociedade e não de grupos privilegiados dentro dela. Mas um tal tipo de racionalidade não pode dar-se plenamente numa sociedade de classes, em que apenas uma minoria detém o poder sobre o restante da população. Uma racionalidade no sentido social, em que os meios sejam adequadamente utilizados visando ao bem de todos, supõe a ausência de dominação de grupos e o exercício coletivo do poder por todo o corpo social. Isso supõe, obviamente, uma verdadeira transformação na ordem social vigente. (PARO, 1990, p.57-58)

No que se refere ao termo recursos, utilizado na conceituação geral de administração anteriormente explicitada, o autor expressa que “(...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceituais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vista a um propósito comum.” (PARO, 1990, p.20). Ou seja, referem-se, num sentido, às relações que o ser humano estabelece com a natureza e, noutro, com as relações que o ser humano estabelecem entre si. O autor acrescenta que a utilização racional

30 Essa característica do capitalismo é apreendida como a *anarquia da produção* (NETTO, 2009).

de recursos implica dois aspectos: o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo o esforço humano empreendido no processo.

Paro (1990) salienta, ainda, no que tange ao entendimento de recursos, que a esses dois grupos de recursos não coincide com a abordagem corrente na Teoria da Administração, ou mesmo generalizada no senso comum, que separa recursos materiais e recursos humanos. Nesse ponto crítica o entendimento hegemônico instituído no senso comum a respeito do termo *recursos humanos*, que estabelece o próprio homem como recurso, ou meio. Assim sendo, argumenta que, em sua classificação, o homem é apreendido essencialmente como fim. Nas palavras do autor:

“Considerar o homem como fim implica tê-lo como sujeito e não como objeto no processo em que se busca a realização de objetivos. (...) Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe essa mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nessa perspectiva, à condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. (...) Assim sendo, para efeito do sentido amplo que estou dando à administração, a expressão 'recursos humanos' (...) precisa ser entendida no sentido específico de recurso do homem e não do homem como recurso” (PARO, 1990, p.25)

Novamente, no que tange ao recorte “equivocado” dos objetos da ciência sob a vigência do capitalismo, cabe uma breve observação. Tal estratégia ao agregar-se a constatação weberiana relativa ao desencantamento (QUINTANEIRO, 2003), isto é, à ampliação crescente da racionalidade científica (funcional) em todas as esferas da vida social, revela a amplitude do desafio posto à transformação social. Em outros termos, a racionalidade está assentada na “superioridade legítima” do conhecimento científico instituído frente aos demais saberes não científicos (ou mesmo contra-hegemônicos como é o caso do conhecimento teórico-metodológico de Marx³¹), o que, na análise do sociólogo alemão, para além de contribuir para a manutenção do *status quo*, converge para uma tendência crescente de supremacia da ciência (ou do conhecimento técnico, instrumental, funcional) em relação ao diletantismo da política ante os espaços decisórios do Estado. Esse panorama leva a uma tendencial diminuição da margem de liberdade e de abertura à participação democrática.

Noutros termos, ao lado da crescente degeneração da potencialidade da escola em relação à socialização conhecimento humano-genérico historicamente produzido, a administração científica agregada a outras ciências burguesas, a partir de um discurso

31 Não é raro que alguns intelectuais burgueses ataquem à teoria marxiana como se esta fosse considerada uma pseudociência.

pretensamente neutro, têm contribuído à manutenção da dominação de classes. Tal constatação, entretanto, não anula as possibilidades emancipatórias da administração, que reside, por sua vez no uso da racionalidade para a definição dos fins da atividade administrativa e na coordenação de cunho radicalmente democrático a partir do reconhecimento dos demais seres humanos envolvidos no processo enquanto sujeitos e não objetos. Nas palavras de Paro (1990):

(...) Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária.(...) (PARO, 1990, p.33).

Assim sendo, qualquer perspectiva que pretenda se vincular, de fato, à transformação social e a conseqüente superação da sociedade capitalista, não pode perder de vista que o embate ideológico implica em um embate integral e articulado, no seio de cada ciência (área do conhecimento) particular, abarcando a amplitude das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo materializadas na vida cotidiana. Dessa forma, embora a escola não seja a instância da transformação social, sua parcela de contribuição torna-se essencial e estratégica em face ao desafio de superação da ordem alienante do capital e da instrumentalização dos sujeitos sociais para lidarem com os mecanismos sociais instituídos.

Posto isso, a contribuição da escola nesse processo de transformação vincula-se a dois objetivos inelimináveis entre si: por um lado a mediação no processo de socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento produzidos nas esferas não-cotidianas da vida social, por outro lado a oportunização, de forma intensiva e cotidiana, da vivência democrático-participativa no contexto escolar. Esse segundo aspecto, conforme dito anteriormente, tem sido amplamente debatido no campo educacional desde a emergência do escolanovismo o que nos possibilita entender que o debate sobre o tema da gestão democrática não é novo para o campo da educação. A título de exemplo, no DF, a Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, instituiu uma conquista importante no sentido da constituição da gestão democrática no sistema de ensino, contudo ainda há muito para se avançar nesse processo: seja no sentido da transformação da cultura política patrimonialista

e clientelista ainda fortemente presentes; seja no sentido da transformação da cultura participativa no interior das unidades e na comunidade no sentido de superar a perspectiva adesiva ou ratificadora; seja no formato de gestão democrática, que ainda não horizontalizou suficientemente as relações e responsabilidades.

Contudo, lembramos ainda que a democracia, mesmo em sua forma mais horizontal e participativa, possui seus limites estabelecidos pela ordem social capitalista. Ou seja, nos marcos do *capitalismo democrático* e conforme o conceito de burocracia explicitado por Filho (2011) anteriormente, a emancipação possível restringe-se à emancipação política. Dessa forma, a gestão democrática apesar de essencial à emancipação política do ser humano, não assegura a realização humana plena, esta emancipação humana demandaria, por sua vez, uma superação da forma da burocracia instituída nos marcos do capital³².

Estes são os apontamentos centrais a respeito da temática da administração. No capítulo seguinte, elucidaremos a trajetória do Serviço Social a fim de fornecer os elementos necessários à apreensão da contribuição específica dos/as assistentes sociais no âmbito da gestão educacional.

32 É importante explicitar duas questões aqui: primeiramente, aos que tem pouca familiaridade com o materialismo histórico, a ideia de superação pressupõe o movimento de continuidade e ruptura com parte do processo, em outros termos, a superação faz-se mediante a incorporação de parte do processo e a transformação de outra parte constituindo, no fim, uma nova síntese, sempre provisória. Segundo, essa afirmação está relacionada com o entendimento de que a racionalidade humana instituiu, ao longo da sua história, a burocracia, enquanto estratégia administrativa, para assegurar tanto os fins de dominação e reprodução ampliada do capital, quanto os fins de organização e reprodução da sociedade. Em outros termos (e essa compreensão não está isenta de polêmica) mesmo que superemos a ordem social do capital, não compreendo que a burocracia, enquanto materialização de estratégias administrativas (e por isso humanas e racionais) no sentido do atendimento das necessidades sociais, seja superada. Essa compreensão se assenta, por sua vez, no entendimento da irreversibilidade do processo de complexificação/diferenciação social.

3 SERVIÇO SOCIAL – CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO

O Serviço Social, enquanto uma especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho (IAMAMOTO e CARVALHO, 2004), institui-se como profissão no contexto da fase monopolista do capitalismo, sob a égide do acirramento das contradições entre capital e trabalho (NETTO, 2009). A fase monopolista do capital é marcada pela ampliação das desigualdades com complexificação das expressões da questão social existentes e surgimento de outras, particulares a esse novo momento³³. Conforme Iamamoto e Carvalho (2004, p. 77), é

(...) nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada “questão social”, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado.

Tendo em vista que as ações filantrópicas não conseguiam dar respostas na mesma proporção em que os problemas sociais se ampliavam, o Estado passa a intervir na realidade social tanto pela regulação jurídica do mercado de trabalho, quanto por meio das políticas sociais, no sentido de assegurar a “*reprodução da totalidade do processo social*” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2004, p.72), ou seja, assegurar a reprodução da força de trabalho, das relações sociais de produção e das formas de consciência social. Nesse sentido, de interventor esporádico, o Estado passa, na fase monopolista, a intervir de forma sistemática na economia e nas relações entre capital e trabalho (NETTO, 2009) a fim de assegurar a reprodução ampliada do capital. É necessário demarcar, contudo, conforme alerta Iamamoto e Carvalho (2004), que essa intervenção possui sempre um caráter contraditório, favorecendo tanto ao capital quanto ao trabalho, mas sendo tendencialmente polarizada em favor dos interesses dominantes. Nesse sentido o Estado, e

33 Netto explicita alguns fenômenos próprios da economia capitalista em sua fase monopolista: “a) os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; b) as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa média de lucro (Mandel, 1969, 3: 99-103) e a tendência ao subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil (logo, a taxa de lucro que determina a opção do investimento se reduz); e) cresce a tendência a economizar trabalho vivo, com introdução de novas tecnologias; f) os custos de venda sobem com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado – o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo).” (NETTO, 2009, p. 20-21).

especificamente as assistentes sociais, no âmbito dos serviços que asseguram os direitos sociais, assumem um papel de mediação entre o capital e o trabalho.

O Serviço Social enquanto uma especialização da divisão sociotécnica do trabalho e instituída como profissão a partir da fase monopolista do capitalismo, passou por uma série de transformações que culminaram com uma mudança no sentido ético-político da intervenção profissional. Essa transformação teve como pressuposto a adoção de um referencial teórico-metodológico diverso do instituído durante a fase inicial da profissionalização. Nesse sentido, esse movimento de transformação da trajetória teórico-metodológica e ético-política da profissão pode ser apreendido pela análise dos seus Códigos de Ética ao longo da história. Ou seja, esses códigos, constituem um dos elementos de materialização do *projeto profissional*³⁴ em um dado momento histórico da profissão.

Inicialmente, o projeto profissional possuía clara identidade com os interesses da burguesia. Imbuído de uma perspectiva político-ideológica conservadora e respaldado em valores ético-políticos próprios de um *ethos tradicional religioso*, o Serviço Social posicionava-se predominantemente em favor da adequação indivíduos à realidade social, do ajustamento dos sujeitos à ordem. Nesse sentido, assentava-se em uma perspectiva funcionalista na qual o desajustamento dos indivíduos derivava de uma lacuna moral. Imperava a lógica da responsabilização dos indivíduos por sua condição de pobreza.

Em nome do *bem comum*, o Serviço Social atuaria, sob uma perspectiva pretensamente neutra, no sentido de assegurar o consenso entre as classes fundamentais no sentido de dirimir qualquer desordem ou revolta social. Percebemos, portanto, nessa fase histórica do Serviço Social seu viés pedagógico e a convergência com as estratégias persuasivas da gerência, nos termos da administração capitalista, objetivando o controle da classe trabalhadora. Segundo Barroco (2001 *apud* DRUMOND, 2013),

(...) a consideração moral da “questão social” é uma proposta político-ideológica oculta pelo discurso ético. Sua ênfase na educação moral como elemento fundamental de combate à “desordem” social tem por

34 “Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais.” (NETTO, 1999, p.4)

objetivo o combate político aos movimentos operários, ou seja, a conservação da ordem social. (p. 26)

Em face ao caráter claramente paliativo e inexpressivo das intervenções individualizadas no sentido da “resolução” da questão social, o Serviço Social inicia um processo histórico de rompimento com sua base tradicional-conservadora. Embora, em última instância, os esforços das assistentes sociais convergissem para os interesses da dominação capitalista, os *profissionais da ajuda* tinham por desejo legítimo extinguir a situação de miséria dos usuários dos serviços. A constatação da ineficiência das ações realizadas para atingir-se os fins visados levou o Serviço Social, invariavelmente, ao questionamento dos seus métodos e concepções. Essa inquietação foi o ponto de partida para o Movimento de Reconceituação da profissão que efetivou-se tanto no Brasil como na América Latina³⁵.

O Código de Ética de 1965, materializou o início desse movimento renovador ao incorporar princípios democráticos, a luta por uma ordem social justa e uma perspectiva no sentido da laicização, a partir da desvinculação dos deveres profissionais do compromisso religioso. Ou seja, embora, ainda sob marcos predominantemente conservadores, o Serviço Social inicia um processo de atualização de suas bases científicas sem, contudo, ser capaz de questionar crítica e contundentemente a irracionalidade da sociedade capitalista. Nas palavras de Iamamoto (2009):

Esse fio conservador *coesiona* tanto as bases de interpretação da sociedade, o campo dos valores norteadores da ação profissional, assim como o aperfeiçoamento de seus procedimentos operativos. Permite à profissão ir evoluindo e atualizando seus fundamentos científicos e técnico-interventivos, sem questionamentos que atinjam os pilares da ordem burguesa. Enquanto esta é naturalizada, alimentando um programa de cunho reformista conservador, voltado para reformas parciais no nível dos indivíduos, grupos e “comunidades”, na defesa da pessoa humana, do seu desenvolvimento integral e do bem comum. (...) O conjunto dessas influências leva o Serviço Social a pautar-se por uma crítica romântica à sociedade capitalista, (...) incapaz tanto de compreender o caráter histórico-progressivo da ordem estabelecida quanto de criticá-la em suas bases históricas (...). (p.220)

Cabe salientar, ainda, que o debate sobre a reconceituação do Serviço Social teve início e se desenvolveu em grande medida sob o período da ditadura militar, o que contribuiu ao processo de *modernização conservadora*. Em outros termos, o contexto da ditadura favoreceu ao desenvolvimento dos aspectos técnicos em detrimento dos

35 Cabe ressaltar que no Brasil o movimento de reconceituação foi abafado pelo contexto da ditadura militar manifestando seu ápice tardiamente em relação aos outros países da América Latina.

político-ideológicos, tolidos em virtude do contexto de repressão. Portanto, mais uma vez, houve uma adequação e polarização em favor dos interesses do capital, na medida em que a as diretrizes políticas e econômicas ratificadas pelo Estado não eram postas em voga.

Embora o Código de Ética de 1975 aponte para uma *reatualização do conservadorismo*, nos termos de Netto (1991), entre as décadas de 1960 e 1970 uma pequena parcela do *corpo profissional*³⁶ inicia uma intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional. Esse movimento é marcado pela aproximação com a teoria social de Marx³⁷, sendo desenvolvido e aplicado no estado de Minas Gerais o Método BH, influenciado também pelas ideias da educação popular de Paulo Freire. Seja:

Essa parcela minoritária de profissionais opta pela participação política e cívica; amplia sua consciência social e recusa ideologicamente a ordem burguesa. Sob a influencia do movimento de reconceituação e da militância cívico-política, se aproxima do marxismo e inicia experiências práticas voltadas ao compromisso com as classes populares. (BARROCO, 2001, p. 141).

Segundo Iamamoto (2009), essa aproximação inicial com o marxismo, deu-se mediante a aproximação com a *prática político-partidária* e, nesse movimento, as inquietudes da militância política foram transferidas à prática profissional, “estabelecendo-se frequentemente uma relação de identidade entre ambas, deixando de lado suas diferenças e, assim, impossibilitando a análise criteriosa de suas múltiplas relações” (IAMAMOTO, 2009, p.210). Assim sendo, embora a aproximação com o marxismo tivesse contribuído ao processo de ruptura com o Serviço Social tradicional, fez-se mediante “inúmeros equívocos e impasses de ordem teórica, política e profissional cujas refrações até hoje se fazem presentes” (IAMAMOTO, 2009, p. 210). Ou seja, a apropriação enviesada da teoria marxista contribuiu para uma apreensão de cunho esquemático e utilitarista, ou mesmo anti-institucional e reprodutivista, sendo o estruturalismo marxista de Althusser uma das vertentes mais difundidas.

36 De acordo com Netto (1999, p.4) o corpo profissional não inclui apenas os profissionais “de campo” ou “da prática”, mas que deve ser pensado como o conjunto dos membros que dão efetividade à profissão. É através da sua organização (envolvendo os profissionais, as instituições que os formam, os pesquisadores, os docentes e os estudantes da área, seus organismos corporativos, acadêmicos e sindicais etc.) que um corpo profissional elabora o seu projeto. Se considerarmos o Serviço Social no Brasil, tal organização compreende o sistema CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais."

37 “Apreciando tais caminhos teóricos, que moldaram o acercamento da Reconceituação aos múltiplos 'marxismos', constata-se que o personagem mais ausente é o próprio Marx. Em outras palavras: *foi a aproximação a um marxismo sem Marx*. O resultado foi um universo teórico presidido por fortes *traços ecléticos*, dando lugar a uma invasão, às ocultas, do positivismo no discurso do marxista do Serviço Social.” (IAMAMOTO, 2009, p.211).

Apesar de todas essas problemáticas, tornava-se evidente que o projeto profissional sinalizava no sentido de um posicionamento contrário aos interesses da classe dominante. Dessa forma, os profissionais engajados no processo de ruptura começavam a experimentar a tensão entre o projeto profissional e os projetos das instituições sob as quais se vinculavam. Nesse contexto, aqueles profissionais influenciados pela corrente althusseriana negavam o lócus institucional enquanto espaço de atuação legítima do Serviço Social em contraposição ao grupo influenciado pela perspectiva gramsciana.

A publicação do livro de Yamamoto e Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, em 1982, constitui um marco teórico-metodológico no sentido da superação do marxismo vulgar e a partir do Código de Ética de 1986, percebemos que a perspectiva gramsciana institui-se hegemonicamente em superação a vertente althusseriana com rebatimentos inclusive na orientação da formação profissional, conforme expressa Barroco (2001, p.168):

A produção marxista supera os equívocos das primeiras aproximações, o ethos profissional é auto-representado pela inserção do assistente social na divisão sócio-técnica do trabalho, como trabalhador assalariado e cidadão. A formação profissional recebe novos direcionamentos passando a contar com um currículo explicitamente orientado para uma formação crítica e comprometida com as classes subalternas.

A nova hegemonia do Serviço Social conquista espaço nos órgãos e conselhos representativos da categoria e promove uma estratégia ainda mais efetiva de articulação e fortalecimento do corpo profissional objetivando, além da consolidação de sua hegemonia, aprimorar o processo formativo profissional.

A formação profissional orienta-se, portanto, à apropriação aprofundada do conhecimento teórico-metodológico marxiano e marxista e ao desenvolvimento de competências e para atuação no ambiente contraditório das instituições do Estado. O movimento de renovação da profissão imprimiu, ainda, um caráter no sentido da transformação da autoimagem da profissão para além da condição de *executor terminal* de políticas sociais. Nesse sentido, o processo formativo objetiva, também, capacitar os profissionais para atuação no âmbito do planejamento e da gestão das políticas sociais e das unidades de Serviço Social. Tais competências estão expressas no artigo 4º da Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I – laborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; (...)

VI – planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; (...)

X – planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

Objetiva-se, com isso, a formação de profissionais aptos a construir estratégias em favor da ampliação da cidadania, seja no âmbito da execução ou do planejamento, a partir da consolidação e ampliação dos direitos sociais, do controle democrático e da participação ativa, autônoma e consciente da classe trabalhadora nos espaços decisórios formais e informais. Em última instância, o projeto profissional do Serviço Social vincula-se a um projeto societário distinto do projeto burguês orientado pelo valor ético central da liberdade. Portanto, a dimensão transformadora do projeto profissional do Serviço Social relaciona-se à superação da alienação e da racionalidade irracional da ordem burguesa, convergindo com os desígnios da administração transformadora evidenciada por Paro (1990).

Posto isso, cabe ressaltar, ainda, que a relação do Serviço Social com a educação não é nova tendo em vista que a intervenção não se constitui como mero ato técnico, ou seja, possui dimensões de ordem política e pedagógica inelimináveis na prática. Conforme explicitado, essas dimensões, no passado, hegemonicamente estavam orientadas a conservação da ordem social alinhando a intervenção profissional aos propósitos políticos e pedagógicos da gerência. Entretanto, o processo de autoconsciência do corpo profissional, empreendido pelo movimento de reconceituação, permitiu a crítica de suas bases conservadoras e, conseqüentemente, a aproximação com outras perspectivas pedagógicas. A experiência relativa ao método BH constitui um exemplo desse processo em que o Serviço Social busca uma aproximação com a pedagogia de Paulo Freire. Contudo, dada a complexidade crescente da vida social, torna-se cada vez mais urgente à classe trabalhadora a apropriação das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos historicamente produzidos o que implica a superação de perspectivas culturalistas e populares que tendem a ignorar a existência de conhecimentos mais desenvolvidos.

A sociedade mundial contemporânea orienta-se predominantemente pela racionalidade e conhecimentos científicos, ignorar esse fato implica ceder espaço ao capital. Qualquer que seja a saída para a superação da ordem burguesa, ela passa invariavelmente pela escola e, especificamente, pela escola pública. Nesse sentido, conforme exposto no capítulo anterior, entendemos que o Serviço Social deva partir da proposta gramsciana da escola unitária que defende a manutenção de escolas *comuns*, *unitárias* e *desinteressadas*, sem perder de vista, todavia, que a vivência democrática é essencial à emancipação política, que integra parte do processo de emancipação humana.

CONCLUSÃO

A Política de Educação Integral, enquanto uma política social, atua de forma contraditória mediando a relação entre capital e trabalho. Isso significa que, ao passo que atende aos interesses do capital, também atende aos interesses do trabalho. Contudo, conforme vimos com Yamamoto (2007), a política em si pende para um desses polos sendo, tendencialmente, favorável aos interesses do capital.

Impulsionado pela crítica às bases conservadoras e positivistas da profissão, o Serviço Social, a partir do movimento de reconceituação, apropria-se da fundamentação teórico-metodológica e ético-política necessárias a desvinculação do projeto profissional em relação ao projeto institucional. Em outros termos, o Serviço Social adquire ao longo de seu processo histórico o conhecimento necessário para compreender as contradições da burocracia Estatal e o seu processo de favorecimento da reprodução da sociedade de classes e, conseqüentemente, das injustiças sociais. A partir desses conhecimentos, consubstancia junto ao corpo profissional códigos de ética progressivamente mais críticos, superando a neutralidade e o corporativismo em favor da classe trabalhadora (principais usuários dos serviços sociais) e aproximando-se, nesse movimento, do ideal de liberdade e justiça social. Dessa forma, conforme os parâmetros vigentes no Código de Ética do Serviço Social (1993), cabe aos assistentes sociais, no processo de *gestão* e *operacionalização* das políticas sociais, atuar de forma a oportunizar a ampliação dos direitos dos usuários, tendo por base os interesses históricos da classe trabalhadora.

A relação tendencialmente favorável aos interesses do capital pode ser apreendida na medida em que pensamos que esses interesses podem ser de *curto, médio* ou *longo prazo*. Dessa forma, no **curto prazo** (ou plano dos interesses imediatos), a escola integral, no que se refere especificamente à ampliação de tempo de permanência do estudante sob sua responsabilidade, atende aos interesses da classe trabalhadora na medida em que possibilita o cuidado e a alimentação para os filhos dos trabalhadores. Contudo esse atendimento se faz de forma restrita em virtude do caráter focalizado da política. Poderíamos apreender esse papel enquanto uma dimensão assistencial da política.

No **médio prazo**, na medida em que a escola integral supera a dimensão assistencial e realiza um trabalho pedagógico que vai além da prática pela prática, ela possibilita oportunidades que possam favorecer a apropriação de conhecimentos

favoráveis a capacitação dos estudantes para disputarem oportunidades no mercado de emprego. Nesse caso, há projetos que direcionam suas práticas para atividades de cunho profissionalizante, atividades essas que dificilmente superam a dimensão instrumental da formação, concentrando os esforços pedagógicos na apreensão de competências e habilidades em detrimento, muitas vezes, de uma apreensão crítica do conhecimento historicamente produzido. O resultado desse processo de educação para a empregabilidade, em um contexto geralmente mais precário que o das escolas técnicas, tende a ser uma inserção subalternizada no mercado de emprego interferindo na mobilidade social desses sujeitos³⁸.

Ainda, em paralelo a essa perspectiva de formação para empregabilidade, há instituições que focam suas investidas em uma *formação empreendedora*. Nesse sentido está claramente explícito a tendência de adequação aos desígnios da atual fase da acumulação capitalista. Tendo em vista o desemprego estrutural na fase vigente do capitalismo, essa perspectiva passa a ideia de que *só resta* aos educandos desenvolverem habilidades de adaptação a sociedade altamente competitiva e excludente do capital. Portanto, no que tange aos interesses de médio prazo, o atendimento das necessidades da classe trabalhadora é limitado e incompleto. Em contraposição esses interesses, no que tange aos objetivos do capital são suficientes a sua reprodução enquanto ordem social.

No que se refere aos interesses de **longo prazo**, a educação como um todo, e a Política de Educação Integral em particular, atendem aos interesses do capital. Ou seja, na medida em que as práticas desenvolvidas não criticam os fundamentos da sociedade capitalista, expondo a contradição fundamental entre capital e trabalho, conforme adverte Mézarós (2008), e, paralelamente, não contribuem à apropriação por parte dos filhos da classe trabalhadora das formas mais desenvolvidas do conhecimento historicamente produzidos³⁹, conforme advertem Saviani, Duarte (2001a) e Paro (1990); acabam pois por contribuir para a conservação do *status quo*.

A percepção da correlação de forças entre classe trabalhadora e burguesia com base em interesses de curto, médio e longo prazo tem por finalidade auxiliar na compreensão de como essa política social, apesar de aparentemente contribuir para os interesses da classe trabalhadora, contribui, predominantemente e em última instância aos

38 Cabe aqui ressaltar que Frigotto possui amplo acúmulo sobre a questão da educação profissional.

39 Importante salientar que esses conhecimentos são necessários à compreensão da realidade e, portanto, essenciais para instrumentalizar a ação transformadora e permitir a construção de uma sociedade para além do capital.

interesses do capital. A partir dessa percepção a intervenção no âmbito da gestão e nos amplos espaços de disputa da política pode efetivar-se de forma mais íntegra e coerente com os interesses da classe trabalhadora.

Dessa forma, partilhamos da ideia que a Política de Educação Integral pode ser uma mediação predominantemente favorável à classe trabalhadora e que o Serviço Social pode contribuir sensivelmente nesse processo. Entendemos, assim, que as contribuições do Serviço Social nesse sentido são de ordem *histórico-política, pedagógica e administrativa*⁴⁰.

A contribuição em termos **histórico-políticos** efetiva-se a partir do acúmulo adquirido pelo corpo profissional do Serviço Social *em sua trajetória* de superação do conservadorismo e do positivismo. A experiência proporcionada pelo movimento de reconceituação e pelo aprofundamento teórico-político, impulsionados pela crítica às bases conservadoras da profissão, proporcionaram ao corpo profissional, concretamente, a apreensão de uma forma coesa de *coordenação do esforço coletivo* assentada na democracia participativa e no debate plural. Assim sendo, essa *consciência para-si* do Serviço Social enquanto profissão, possibilita aos sujeitos do seu corpo profissional uma atuação consciente dos efeitos de sua intervenção cotidiana para a vida dos usuários. Dessa forma, com o movimento de reconceituação, os usuários passam a ser reconhecidos enquanto sujeitos, razão pela qual a autonomia do usuário passa a ser uma referência para a atuação profissional plasmada no Código de Ética. Como vimos anteriormente, a administração transformadora demanda *conhecimentos e práticas* coerentes com os princípios da democracia participativa, do pluralismo e do reconhecimento da condição de sujeito de todos envolvidos no processo educativo.

Em termos **pedagógicos** a contribuição do Serviço Social orienta-se para uma apreensão mais sólida da *perspectiva de integralidade*. A contribuição nesse sentido refere-se essencialmente a apropriação do materialismo histórico enquanto método de apreensão e análise da realidade. A formação em Serviço Social proporciona, ainda, as

40 Cabe aqui ressaltar que, conforme o transcurso desse trabalho e segundo Paro (vídeo), o administrativo, o pedagógico e o político não devem ser entendidos de forma dissociada, pois *todo processo pedagógico implica a utilização de recursos para atingir fins determinados* e nesse sentido envolve tanto o conhecimento do uso de recursos objetivos (materiais, instrumentos, dinheiro), como recursos subjetivos (coordenação coletiva das capacidades individuais). Da mesma forma, *todo processo administrativo possui uma dimensão político-pedagógica ineliminável essencialmente por tratar-se de atividade de coordenação do esforço coletivo*. Portanto, a separação aqui objetiva apenas uma explicitação mais didática dos argumentos.

bases para uma maior familiaridade com a proposta da escola unitária de Gramsci (ainda desconhecida por muitos educadores), entendida por nós como um referencial necessário para a atuação na perspectiva da integralidade. Além disso, no que tange aos objetivos educacionais, há uma convergência entre a proposta da escola unitária e os interesses dos assistentes sociais no que tange à capacitação para uma participação política mais autônoma dos usuários, ou seja, a escola unitária entende que um dos objetivos da educação é formar sujeitos que, entre outros conhecimentos, conheçam e saibam utilizar os mecanismos de funcionamento do Estado. Assim sendo, na proposta da escola unitária de Gramsci, um dos aspectos fundamentais é formar sujeitos (intelectuais) capazes de atuarem enquanto dirigentes.

Dessa forma, *o Serviço Social possui conhecimentos indispensáveis a formação cidadã*: conhecimento do Estado e seus mecanismos e o conhecimento histórico da constituição dos direitos de cidadania que se operacionalizam pelas políticas sociais. Tais conhecimentos, próprios da formação em Serviço Social e demandados pela Política de Educação enquanto conteúdos pedagógicos, não estão necessariamente presentes no escopo da formação dos educadores o que normalmente remete a prática da educação cidadã à ações de cunho moralizante e ajustador.

Finalmente, no que tange os aspectos **administrativos**, a contribuição do Serviço Social no âmbito da gestão é decisiva para mediar o panorama da guerra de todos contra todos⁴¹. Primeiramente porque a formação inicial em Serviço Social oportuniza um envolvimento mais próximo com disciplinas relativas ao planejamento, à gestão e à avaliação de políticas públicas assentadas em uma perspectiva de totalidade. Isso nem sempre ocorre com as formações nas áreas de licenciatura e pedagogia, que tendem a possuir foco predominantemente voltado ao espaço da sala de aula, ainda mais se considerarmos a generalização dos cursos de formação em licenciatura e pedagogia no país. Ou seja, a generalização dos cursos de formação superior ligados às licenciaturas e à

41 (...) existe uma lógica que implica numa guerra de todos contra todos, na qual todos se desfazem de sua responsabilidade e a atribuem a outro. O professor responsabiliza o aluno por que ele não estuda, a família do aluno porque não o apoia e o sistema ou as autoridades porque não dão aos professores meios necessários para desenvolver o seu trabalho. A família responsabiliza o docente e a escola por que não ensinam ou porque não ensinam como anteriormente. As autoridades, por meio dos sistemas de prestação de contas/responsabilização pelos resultados, buscam responsabilizar as escolas e os professores e exercem pressão sobre eles. As autoridades centrais responsabilizam as autoridades locais e vice-versa. Os políticos, que dirigem o sistema durante um período limitado, responsabilizam os funcionários de carreira, que formam parte do aparato técnico e burocrático permanente, e vice-versa. (RAVELA 2005 *apud* HORTA NETO, 2010, p. 97)

pedagogia já instituídas, diferente da formação em Serviço Social (em processo de generalização), dificulta a fiscalização, por parte do poder estatal e dos conselhos profissionais, sobre a qualidade dos projetos pedagógicos inerente a esses processos formativos. Consequentemente isso tem implicado, ao longo do processo histórico, uma formação minimalista para as áreas de licenciatura e pedagogia tendo em vista que a maior parte dos profissionais formados são oriundos das Instituições de Ensino Superior Privadas, a lucratividade em detrimento de uma ampla formação profissional.

Um segundo aspecto à ser considerado é que o Serviço Social possui um acúmulo junto aos conselhos das políticas sociais, sobretudo no âmbito dos conselhos de Saúde e de Assistência Social o que acarreta maior proximidade com as práticas democrático participativas de *coordenação do esforço humano coletivo*⁴². Esse conhecimento se torna fundamental para mediar as relações conflituosas entre a heterogeneidade de interesses e perspectivas dos diferentes professores do corpo profissional.

No que tange à competência profissional relativa à avaliação das políticas públicas, a perspectiva de totalidade subjacente à matriz teórico-metodológica hegemônica no Serviço Social consideraria a Política de Educação inserida em um contexto mais amplo incluindo o conjunto das políticas de Estado e da conjuntura mundial, conferindo um sentido mais completo e menos mistificador ao processo avaliativo. Ou seja, as avaliações da Política de Educação Integral evidenciariam mais clara e coerentemente as múltiplas determinações que incidem sobre os baixos impactos dos resultados obtidos com a escola integral.

Ainda em termos administrativos, tendo em vista que, os quadros profissionais que compõe a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Coordenação de Educação Integral (CEINT), estabelecem-se exclusivamente por indicação, o que tende a favorecer a seleção de um determinado perfil de profissional aliado aos interesses e perspectivas dos governos em situação, a possibilidade da inserção do Serviço Social no âmbito da gestão pela via do concurso público torna-se estratégica por assegurar maior autonomia dos agentes investidos. Além disso a investidura massiva de pessoas por

42 Isso não significa que os Educadores não possuam as mesmas possibilidades nesse sentido. Contudo, em virtude da finalidade a que se destina a prática educativa, ou seja, em virtude do objetivo de socialização do conhecimento, o tipo de coordenação empreendido em uma sala de aula, por mais democrática que seja a aula, diverge da coordenação efetivada em um conselho democrático-participativo em que a finalidade pode ser, por exemplo, a deliberação no sentido da construção de uma norma geral que atinge a todos.

critérios puramente políticos favorece a quebra de continuidade, o que poderia ser minimizado com a incorporação de profissionais de carreira.

Dessa forma, a problemática da continuidade e do atendimento de interesses particulares, favorecidas pela defesa incontestada dos posicionamentos e ações dos governantes eleitos, acarreta a reprodução do processo de *guerra de todos contra todos* que, por sua vez, acaba por inviabilizar a coordenação do esforço coletivo em uma perspectiva transformadora, conservando o sistema. Em outros termos, a vinculação à interesses particularistas de manutenção do poder político e a *percepção fragmentada do problema da qualidade da educação* leva à culpabilização generalizada como se a responsabilização pela falha de um processo coletivo fosse imputada exclusivamente a um único sujeito (gestor) ou grupo de sujeitos (coordenadores, professores, corpo técnico ou mesmo os usuários ou seus familiares). Isso acarreta menor cooperação entre os agentes da estrutura administrativa e da escola o que invariavelmente prejudica o desenvolvimento pleno das propostas/projetos⁴³.

Entendo, pois, que o Serviço Social, em virtude do sentido ético-político preconizado na formação (permanente) e no exercício profissional e da fundamentação teórico-metodológica adquirida em seu processo formativo inicial, tem uma percepção diferenciada da questão da qualidade da educação buscando entendê-la como síntese de múltiplas determinações, a partir de uma perspectiva de totalidade, superando, dessa forma, a culpabilização individual pelo insucesso dos processos coletivos. Essa perspectiva associada à autonomia advinda da vinculação à estrutura administrativa mediante concurso público, possibilita ao Serviço Social efetivar as críticas necessárias sem polarizar a culpa dividindo a responsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos no processo e buscando alternativas coletivas às problemáticas evidenciadas.

Portanto, estrategicamente, as profissionais investidas na estrutura da SUBEB mediante concurso público, teriam importantes contribuições a oferecer dentre as quais:

- [1] minimizar os aspectos de descontinuidade da política;
- [2] difundir uma compreensão mais adequada da problemática da pobreza;
- [3] auxiliar nos processos de coordenação do esforço humano coletivo em uma perspectiva democrático-participativa atenuando conflitos entre os professores selecionados à estrutura e os professores das escolas;

43 É necessário lembrar que o atendimento dos interesses não se restringe às demandas estritamente pedagógicas, ou seja, a frustração de interesses de ordem trabalhista, por exemplo, associado à repetição no discurso, por parte dos selecionados à estrutura administrativa, de que os problemas da qualidade da educação são predominantemente problemas de *gestão* (diretores) ou metodológicos (professores), contribuem ainda mais para obstacularizar a *coordenação do esforço coletivo*.

- [4] contribuir à construção de mecanismos avaliativos mais completos que incorporem uma leitura de totalidade articulando a análise dos programas para além de si próprios e vinculando-os ao contexto político e econômico mais amplo;
- [5] contribuir ao processo de formação continuada docente em conjunto com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) sobretudo no que se refere à apropriação de conhecimentos relativos à cidadania, aos direitos humanos, aos movimentos sociais e ao caráter contraditório da burocracia estatal.
- [6] articular e fomentar relações intersetoriais aproximando diferentes aparelhos estatais superando a perspectiva do trabalho voluntário;
- [7] tensionar por uma escola integral que supere a dimensão assistencial buscando maior coerência aos interesses da classe trabalhadora, principal usuária da política, no que tanger aos seus interesses históricos de médio e longo prazo.

Além disso, no que tange ao processo de instituição da gestão democrática no interior das instituições de ensino, o Serviço Social também possui grandes desafios essencialmente no que se refere à transformação da cultura política institucional ainda fortemente marcada pelas particularidades da cultura política brasileira: o patrimonialismo e o clientelismo. Portanto, no contexto das instituições de ensino, o fortalecimento das instâncias legítimas de participação como os Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis é essencial. Além disso, igualmente desafiador é a instituição do princípio da publicidade dos atos administrativos e da socialização das informações. Esses desafios no âmbito das instituições corroboram para a reafirmar a importância da inclusão dos assistentes sociais nas unidades de ensino, entendido aqui como locus terminal da execução da Política de Educação.

Nesse sentido, a defesa da inclusão do Serviço Social nas esferas de gestão, empreendida por esse trabalho, não se contrapõe à importância e urgência da inclusão do Serviço Social no âmbito das instituições educacionais. Até porque, conforme apresentamos ao longo do trabalho, não faz sentido, a partir da perspectiva materialista histórico-estrutural, dicotomizar as atividades de planejamento e execução. Assim sendo, a inclusão do Serviço Social no interior da política de educação e em instâncias externas às instituições educacionais pode contribuir a concretização dos desafios postos no parágrafo anterior.

Tendo exprimido todas essas questões, entendemos que há uma coerência entre a proposta de administração transformadora defendida por Paro (1990) e o projeto profissional do Serviço Social, consubstanciado, explicitamente, em seu valor ético central, a liberdade, e nos princípios IV e V⁴⁴. Ou seja, o Serviço Social, em virtude de sua trajetória histórica, ético-política e teórico-metodológica tem o potencial de contribuir, junto aos profissionais da educação, à consolidação de uma administração transformadora no escopo da Política de Educação. Nesse sentido, entendemos como indispensável a atuação/contribuição do Serviço Social tanto no âmbito da execução como no da gestão educacional para fins da efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade.

44 (IV) Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; (V) Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Ney. Educação in Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Brasília: UnB, Centro de Educação Abera, Continuada a Distância, (2000)
- BARBOSA, Rosângela N de C. Introdução ao estudo da administração e planejamento aplicados ao trabalho do assistente social in Em Pauta Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, UERJ, RJ, nº 14, p.29-42, jan./jun. de 1999.
- BEHRING & BOSCHETTI. Política Social. Biblioteca básica do Serviço Social, Cortez, 2011.
- CASTRO, Adriana de e LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.71, pp. 259-282. ISSN 0104-4036. 2011
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009
- CELLA, Rosenei. Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. 2010
- CFESS. *Código de Ética do/a Assistente Social e Lei 8662/93*. 10ª Edição Revisada e Atualizada.
- CFESS. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Junho 2011. Disponível em <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acessado em 05/12/2013.
- COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- DEDECCA, Edgar Salvadori de. O nascimento das fábricas. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DI GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 70-111. ISSN 0101-7330. 1999
- DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011. 2012. 157 f., il. Dissertação Mestrado em Educação, UnB, Brasília, 2012
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, 2001b.

- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski – polêmicas do nosso tempo – 3 ed. rev. e ampl. – Campinas SP: Autores Associados. 2001a.
- DRUMOND, Cíntia Nunes. A atuação do Serviço Social na Educação: implicações e perspectivas. Universidade de Brasília- UnB, Departamento de Serviço Social – SER, Trabalho de Conclusão de Curso. 2013.
- FALEIROS, V. de P. Estratégias em Serviço Social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.; ISBN 9788524906671
- FILHO, Rodrigo. A administração pública, a questão do Estado e o fenômeno burocrático. 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.
- HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas. In: Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.
- IAMAMOTO, Marilda V. O Debate Contemporâneo da Reconceituação do Serviço Social: ampliação e aprofundamento do marxismo. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Ed. Cortez, 17ª edição, cap. 2, 2009.
- IAMAMOTO, Marilda; e CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de Uma Interpretação histórico-metodológica. 16ª ed. São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2004.
- LEI Nº 8662, DE 7 DE JUNHO DE 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.
- LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira_ escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28. ISSN 1517-9702
- MARSHALL, 1988.
- MARX e ENGELS. Manifesto do partido comunista.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas,

n.30, p.275-291, jun.2008—ISSN: 1676-2584. Universidade Estadual de Ponta Grossa—UEPG

NETTO e BRAZ. Economia Política: uma introdução. Biblioteca básica do Serviço Social, Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social in Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. 1999.

NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e serviço social. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Ed. Cortez, 1991, p.117-201

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.3, pp. 763-778. ISSN 1517-9702. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 4ª São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: 1988, Cortez.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Política Educacional Brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA; M. L.; OLIVEIRA, M. G. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2003

RAICHELIS, Raquel. Gestão Pública e a cidade: notas sobre a questão social em São Paulo in Serviço Social e Sociedade, nº 90 – ANO XXVII – junho, Cortez, 2007.

SAVIANI, Demerval. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão. Rev. Adm. Pública [online]. 2010, vol.44, n.2, pp. 385-414. ISSN 0034-7612. 2010

TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia 2.ed rev. e ampliada. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WEBER, Max. Economia e sociedade.

VÍDEOS

PARO, Vitor Henrique. Vídeo do Youtube: Gestão Escolar Democrática—Prof. Vitor Henrique Paro (<https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>). Acessado em 22 novembro de 2013.

PARO, Vitor Henrique. Vídeo do Youtube: Audiência Pública sobre o processo de escolha de Diretores de Escola no Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ>). Acessado em 17 novembro de 2013.

DUARTE, Newton. Vídeo do Youtube: A Escola Tradicional (<https://www.youtube.com/watch?v=VwOpVkeZXNA>). Acessado em 18 novembro de 2013.