

O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A Arte de Ensinar Refletida na Educação Integral do PROEITI – SEEDF/Brasil

Simone da Conceição Rodrigues da Silva¹
Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas²

RESUMO

O artigo apresenta uma síntese de estudo de dissertação (SILVA, 2019) que visa a analisar o direito à educação expresso pelo Programa de Educação de Tempo Integral – Proeiti – das escolas públicas da SEEDF/Brasil. Metodologicamente, analisa-se os dados coletados mediante o questionário aplicado a 60 pais de estudantes de duas escolas públicas investigadas, que adotaram o Proeiti como política de educação. Igualmente, foi realizado um grupo focal com 19 professores. Os dados gerados destes instrumentos foram analisados à luz da técnica Análise do Discurso Crítica. Conclui-se que o Proeiti vem avançando na formação integral, de modo a se fixar em bases sólidas para a promoção da cidadania e da libertação para a realidade dos estudantes contemplados por este Programa, oriundo das políticas educacionais concebidas pelo Estado, na medida em que viabiliza a construção da formação do sujeito, mediante uma formação democrática, em prol de uma educação humanizada e promotora de libertação.

Palavras-chave: Políticas públicas; educação integral; Proeiti; pedagogia; direito à educação.

THE RIGHT TO EDUCATION UNDER THE PUBLIC POLICY OPTICS: THE ART OF TEACHING REFLECTED IN PROEITI - SEEDF / BRAZIL'S INTEGRAL EDUCATION

ABSTRACT

The article presents a synthesis of the dissertation study (SILVA, 2019), which aims to analyze the right to education expressed by the public policy of Proeiti - Full-time Education Program of public schools in SEEDF / Brazil. Methodologically, it is intended to analyze the data collected through the questionnaire applied to 60 parents of children who study in the two public schools investigated that adopted Proeiti as an education policy. The focus group of 19 teachers was also studied. Thus, the Critical Discourse Analysis technique was used for data treatment. Anchored in this thinking, we conclude that Proeiti has been advancing in integral education, so that it seeks to find solid bases and roots to promote citizenship and liberation in the reality of students through humanization, taking as theoretical support the educational policies conceived in the figure of the State, in a way that enables the construction of the subject's formation through democratic teaching, seeking to move towards liberating education.

Keywords: Public policies; integral education *versus*; Proeiti; pedagogy; right to education.

Submetido em: 3/11/2019

Aceito em: 29/9/2020

¹ Autora correspondente: Universidade de Brasília – UnB. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH. Brasília/DF, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9000371049097768>. <https://orcid.org/0000-0001-8569-5689>. simonne.conceicao@gmail.com

² Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3207250805226101>. <https://orcid.org/0000-0002-5164-2543>

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma síntese dos estudos de Silva (2019), que investiga o papel e a importância das políticas públicas de educação integral em Brasília – Programa de Educação Integral Integrada (Proeiti) –, bem como acerca do fazer e pensar da formação docente ao longo da história. O estudo de natureza qualitativa edificou sua base epistemológica e ontológica no arcabouço do método dialético. Ao realizar essa revisão teórica e aplicar a pesquisa de campo, foi possível – a partir do panorama e do retrato traçados em relação às políticas educacionais na vida do professor formador, bem como na construção de uma educação integral fundamentada na ação da cidadania – definir as políticas públicas no Brasil e compreender o papel do Estado nesse cenário.

Assim, consideramos a pedagogia (LIBÂNEO, 2007, p. 28) como aquela que “[...] ocupa-se [...] dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar [...]. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Neste sentido, a pedagogia ascende do campo da educação, e se materializa mediante projetos e práticas pedagógicas promotoras de conhecimentos e saberes que fomentam o desenvolvendo integral do ser humano, favorecendo a promoção da independência e melhoria da qualidade de vida.

A política é outra categoria importante neste estudo; a tomamos como a arte de governar um país, na intenção de promover ações, projetos e programas significativos para alcançar melhorias nos campos referentes à educação, cultura, economia, política e sociedade de uma nação. Sendo assim, considera-se a política pública como o principal fomentador de desenvolvimento da educação, sobretudo no que se refere às necessidades escolares como alimentação, material didático, material pedagógico, salários, gastos com energia, gás, água, transporte, etc., afinal, “cabe aos governos a definição e implementação de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 26). A ausência de políticas públicas de educação inviabiliza o delineamento, a criação e o estabelecimento de metas de valorização do professor, incentivos e financiamentos com vistas à oferta de cursos de formação continuada para, assim, elevar o nível de aprendizagem e, portanto, a qualidade da educação.

Assim, indagamos: Quais as contribuições das políticas educacionais para o Proeiti? Qual a finalidade das políticas públicas de educação destinadas à formação docente? Como se constituem o Estado e as políticas de educação, na visão dos docentes que desenvolvem o Proeiti?

DA LDB AO PROEITI: OS ANOS DOURADOS RENASCEM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO DF

A educação no Brasil passou por diversas mudanças; no governo de João Goulart os professores, os alunos, os pais e a comunidade escolar ganharam a primeira lei criada de fato para o ensino brasileiro: a Lei N. 4.204, de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Provisória, mas eficaz, abrangeu de forma completa a educação no país, mudando conceitos e práticas do fazer docente e do fazer discente, inspirada no princípio da liberdade, como evidenciado em Brasil:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos *princípios de liberdade* e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do *cidadão*, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o *desenvolvimento integral da personalidade humana* e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (1961, grifos nossos).

Partindo da análise do termo *cidadão*, revelado na LDB, examina-se a natureza dessa palavra, que apresenta, em sua raiz, o significado de um indivíduo de direito e consciente de seus direitos e deveres enquanto um sujeito situado historicamente. Dessa forma, seria impossível conceber os princípios de liberdade sem adotar a prática e o pleno exercício da cidadania na escola.

Observa-se que a década de 70 foi crucial para a efetivação técnica no mundo. Notadamente, a educação era o berço de formação deste novo projeto. Tomando como fundamentação o reflexo em que o país estava vivendo, marcado pelo governo militar, no governo Emílio Garrastazu Médici é reformulada a LDB, por meio da emenda nº 5.692, de 1971. Esta Lei propunha algo diferente para o ensino supletivo (formação profissional); porém, essa formação caracterizou-se, segundo Saviani (2002, p. 22), de “[...] uma concepção produtiva da educação” para o mercado de trabalho. O ensino supletivo buscava atender as seguintes finalidades:

Art. 24. a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a *formação profissional* definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Os meios de comunicação tornaram-se essenciais ao público adulto entre 18 e 60 anos, por estarem no mercado de trabalho sem saber ler e escrever. Diferentemente da primeira legislação, a Lei nº 5.692/71 veio alavancar o supletivo, como as portas que iriam se abrir para promover a alfabetização em massa no Brasil e o ingresso dos adultos no mundo da técnica. Assim, de premissa objetiva para um ensino técnico, a educação procurava atingir os fins próprios do Estado, quando “[...] o avanço tecnológico converteu-se, sob as relações sociais de produção capitalista em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle” (SAVIANI, 2002, p. 21).

Historicamente, uma das referências mais significativas no campo das políticas públicas foi no governo de José Sarney, que sancionou a Constituição Brasileira de 1988,

com o destaque para palavras como liberdade, justiça e solidariedade. De acordo com a letra da Lei Magna, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são:

Art. 3º I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

As décadas de 80 e 90 do século 20 representaram para a educação brasileira o momento das reformas políticas que visavam investimentos na formação de professores, em prol da qualidade da educação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, que governou de 1995 a 2003, foi reformulada e consolidada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante a promulgação da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual trazia em seus artigos as seguintes prerrogativas dos princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno *desenvolvimento do educando*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Apreende-se, nos artigos supracitados, que as finalidades da educação na nova legislação envolviam a concepção de cidadania, liberdade e desenvolvimento, para alcançar o objetivo central de alfabetizar e letrar adultos, crianças e jovens. Outro ponto que merece destaque no texto da lei é a valorização dos profissionais da educação, dando-lhes a oportunidade de realizar formação continuada, tendo em vista a melhoria do ensino ofertado na rede regular. Há, no entanto, uma questão importante: Os professores da rede pública do DF têm formação continuada em todas as áreas do conhecimento? Há verbas para tudo isso?

Para o atendimento desta necessidade, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva. O Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494, em 20 de junho de 2007, passou a incentivar a formação continuada do professor da Educação Básica, viabilizando políticas e, neste caso, a legislação vigente apresenta, em seu contexto, que:

Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. I - oferecer igualdade de condições para o *acesso e permanência* na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; IV - atender a *padrões mínimos de qualidade* definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, *ter aprovados seus projetos pedagógicos*. Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2007, grifos nossos).

No Distrito Federal, os recursos financeiros destinados à educação integral são oriundos da arrecadação de impostos gerados na região, os quais permitem que a Secretaria de Educação do Distrito Federal invista na educação de qualidade. É importante destacar que o Fundeb prevê recursos para garantir às crianças o seu ingresso e permanência na escola, contudo, a realidade da educação brasileira atualmente é catastrófica, uma vez que o governo se encontra em um momento de crise financeira, o que resulta em atrasos no pagamento da verba para as escolas que, conseqüentemente, não conseguem subsidiar os gastos financeiros das instituições de ensino, principalmente no que se refere à educação integral.

O Programa Mais Educação, destinado à educação integral, foi criado no governo Lula e aprovado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Em seu artigo 1º apresenta sua finalidade:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

Esta política vem sendo concretizada desde junho de 2014, quando foi aprovada e instaurada, no governo de Dilma Rousseff, a Lei N. 13.005, que versa acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), e que trouxe em seu artigo 2º as diretrizes que compõem esta reforma política:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - *formação para o trabalho e para a cidadania*, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - *valorização dos (as) profissionais da educação*; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Parece precoce afirmar que a proposta do Proeiti se constituiu numa política consolidada, todavia, esta política, no chão da escola, vem se qualificando e apresentando resultados positivos no âmbito da educação integral. Por consequência, em 2013 foi criado o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (Proeiti) em 23 escolas.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e de abordagem crítica, interpretativa e descritiva, possibilitou uma análise detalhada do objeto. Para dar materialidade ao estudo, tomamos como suporte o Materialismo Histórico Dialético. Para Marx (2004), o homem é um ser histórico que constrói e se reconstrói na sociedade por meio do trabalho. Sendo assim, nos apoiaremos nas categorias *contradição* e *totalidade* para desvelar o direito à educação, sob a ótica das políticas públicas no Proeiti.

Diante do que foi exposto, Marx (1974, p. 10, grifo nosso) enfatiza que:

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a *totalidade* ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana.

A categoria fundamental para entender o real é a *totalidade*, que se constituiu como um todo articulado. Isto posto, não é possível desconsiderar as produções materiais, tendo em vista que ignorar essa ação impossibilita a compreensão do Proeiti, lembrando que a compreensão da lógica articuladora desse todo levou ao processo do sentido de emancipação política, conforme Netto (2011), ao afirmar que

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter *contraditório* de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas *contradições*, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (p. 57, grifos nossos).

Para Marx, a contradição é a essência da dialética, de modo que o avanço social é contraditório em meio aos conflitos que a sociedade vive no campo da economia e da política. Como característica central da dialética, a contradição busca a superação da subordinação do próprio indivíduo no campo do trabalho, com o objetivo de valorizar a identidade docente existente hoje nas escolas de educação integral.

O grupo focal e a aplicação de questionário constituíram a metodologia da pesquisa. O questionário se caracterizou “[...] como a técnica de investigação composta de um conjunto de questões que são submetidas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento [...]” (GIL, 2008, p. 121). Este instrumento foi de suma importância, pois permitiu a descoberta e a análise sobre o que os pais pensavam a respeito do Proeiti e como acontece a formação dos filhos, revelando, nos diferentes discursos, o verdadeiro sentido das políticas de formação de sujeito.

O grupo focal foi realizado com um grupo de professores, no qual se caracterizou esses docentes, a sua formação e como ocorrem as suas práticas pedagógicas. Para Gatti (2012), o grupo focal trata-se, especificamente, da seleção de participantes seguindo critérios pré-estabelecidos, uma vez que devem ter certo conhecimento e envolvimento com o tema, para que a própria vivência possa servir de âncora para solidificar a pesquisa mediante as experiências vividas.

Para o gerenciamento dos dados da pesquisa, foi utilizada a Análise do Discurso Crítica (ADC), que segundo Van Dijk (2008, p. 113), “[...] é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda, pelo discurso oral, o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e [...] no contexto social e político”.

A análise do discurso crítica, que demonstraremos a seguir, por ocasião da análise dos dados, dar-se-á em virtude da escolha do método “Materialismo Histórico-Dialético” (MHD) evocar as relações e traços pertinentes ao processo de construção do Proeiti, bem como das relações de poder, de modo que o sujeito da pesquisa possa conhecer aquilo que, de fato, ajudou a constituir o Programa no DF.

No que diz respeito aos *dispositivos teóricos*, estes se sustentaram pelas *transcrições e categorias*, as quais foram construídas após a aplicação dos instrumentos. A Análise do Discurso Crítica serviu de base para sustentar, no micro, as categorias do MHD no momento do gerenciamento dos dados. Para tanto, foram usadas paráfrases, polissemias, práticas sociais e metáforas.

As *paráfrases*, para Orlandi (2005, p. 36, grifo nosso), “[...] são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a *memória*”. Durante a aplicação do grupo focal, foi possível perceber as reminiscências acerca do aporte teórico, da ideologia subjacente, das crenças, das influências econômicas, sociais, políticas no Proeiti das duas escolas investigadas.

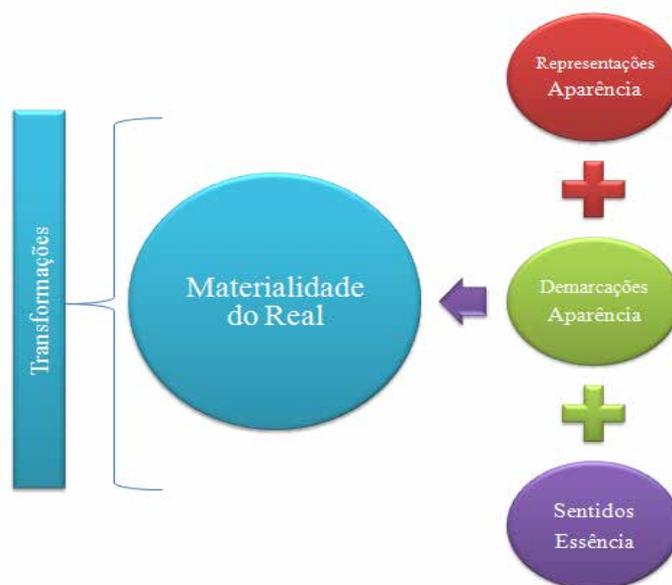
A “*polissemia* é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois, se os *sentidos* – e os sujeitos – não fossem múltiplos, [...] não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2005, p. 38, grifos nossos). Aqui foi possível dar o tratamento adequado à categoria *contradição*, em razão da possibilidade de desvelar o real vivido e o desconhecido da escola integral, que se constitui nas transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade.

As *metáforas*, na análise de discurso, se configuram como *transferências*, descrevendo como as palavras significam no contexto histórico em que se estabelecem as relações sociais (ORLANDI, 2005, grifos nossos). No que se refere às *práticas sociais*,

consideramos se constituírem de diferentes formas de *relações de forças*, de *sentido*, de antecipação e de imaginário do ser no discurso da práxis, na medida em que um dizer tem relação implícita e explícita com outros dizeres realizados no campo de estudo em que ocorrem as interações sociais (ORLANDI, 2005, grifos nossos).

Assim, os discursos dos professores, familiares e alunos foram processados a partir de categorias oriundas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Análise do Discurso Crítica (ADC), para desvelarmos as anuências e demarcações encontradas nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos. Com estas categorias, traçadas a partir dos dispositivos de Orlandi (2005) e Fairclough (2001), foi possível perceber os sinais de emancipação humana, política e/ou docente no Proeiti. Neste contexto, o discurso é uma ação que leva o professor a refletir sobre sua própria prática (COROA, 2016). Tomamos como suporte a materialidade social do discurso, construída pela autora para alicerçar e sustentar a base teórico-metodológica da prática docente no Proeiti (Figura 1).

Figura 1 – Materialidade social do discurso da pesquisa de campo



Fonte: SILVA (2019, p. 84), a partir de FAIRCLOUGH (2001); MARX (1999); CASTILHO (2013).

A materialidade social foi utilizada durante a análise dos discursos, com a melhor percepção das seguintes materialidades:

- Nas *Representações* (Aparências), os símbolos e os sinais;
- Nas *Demarcações* (Aparências), as ocorrências e distribuições;
- Nos *Sentidos* (Essência), as mudanças, categorias e práticas sociais.

Para Fairclough (2001, p. 140, grifo nosso), “A *representação do discurso* é obviamente uma parte importante das notícias: representações do que as pessoas disseram e que merece ser notícia”. Os dados analisados nos discursos foram grifados e, diante da materialidade social à luz do autor, podemos dar destaque à elevação ou ao declínio em determinada ação no contexto da Educação Integral do Proeiti por meio dos sinais e sentidos.

Consideramos importante explicar a materialidade das representações do Quadro 1. Os objetivos e finalidades são representados à luz da teoria de Fairclough, mediante os sinais e símbolos interpretados a partir dos discursos dos sujeitos, demonstrando avanço ou declínio em determinada fase. Em seguida, apresentamos os sentidos com a essência do Proeiti, a partir do “dizível”. Assim, a voz do sujeito vem indicada por meio do verbo, do pronome e da elocução, que trazem em seu discurso uma ideologia política, cidadã, uma função social e cultural, que é também polarizada por uma hierarquia.

O Quadro 1 ilustra, ainda, a representação da função social do Proeiti das duas escolas investigadas, sob a ótica dos familiares dos estudantes. Observou-se que os pais demonstram possuir consciência crítica em relação à formação do filho, motivo pelo qual decidiram colocar a criança em uma escola de Proeiti de dez horas, e não em uma de educação integral de sete horas ou em uma de ensino regular de cinco horas. Tal razão, como destacam os discursos, se deu em virtude da função social da escola de proporcionar ao aluno o “desenvolvimento de todas as dimensões” (pais), ou seja, a formação integral do sujeito – intensificação dos saberes discentes (no sentido de polissemia). Para Arroyo,

Esses programas coincidem na oferta de mais *tempos-espacos de educação* para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe *o dever de garantir* mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização (2012, p. 32, grifos nossos).

Pensar e investir em programas na escola é papel do Estado, mas cabe à escola executar estas funções sociais. Por esse motivo, é fundamental encontrarmos atuando nesses espacos professores conscientes e comprometidos com o ensino, posto que seu fazer docente não estará atrelado à organização do Projeto Político Pedagógico da escola, à construção de espacos, tempos e projetos para a viabilização de uma educação que desenvolva todas as dimensões de uma formação integral. É neste sentido que o estudante de escola de Proeiti poderá “sair das ruas e aprender mais e ser alguém na vida” (pais). Nota-se que, nesse discurso, o mais importante é a parte final, porque é demonstrada a confiança da família depositada na escola, um espaco-tempo de transformação social, de autonomia e de emancipação dos seus filhos, pois é na escola que o estudante vai “aprender mais e ser alguém na vida”. Percebe-se que o excerto apresenta a função social da escola e o sentido do Proeiti (*polissemia*).

Os pais acreditam na escola de Proeiti por esta proporcionar a construção da autonomia do estudante por meio da “intensificação dos saberes”. A família acredita que, ao trabalhar o ensino de maneira que o discente aprenda a “ler, escrever e contar” (pais), acontecerá “mais autonomia” (pais). É certo que a expressão *autonomia* se apresenta nesses discursos de modo velado, quando os familiares afirmam que educar deve preparar para o trabalho, bem como para suprir as necessidades emergenciais das famílias, expressa no sentido da intensificação dos saberes discentes (polissemia), como destacado no excerto de P18:

Eu tenho alunos [...] que são criados pelos avôs ou pela mãe, mas que simplesmente eles não sabem ler, escrever e contar e são os meus alunos que mediam uma compra no mercado, ler uma conta e assim vai [...] por isso que te digo eles aprendem a ter autonomia para a vida mesmo [...].

Daí a importância de se valorizar a cultura da realidade da comunidade escolar e não tratar o Proeiti como uma proposta advinda da superestrutura, mas, uma educação integral oriunda e consolidada a partir do chão da escola.

Essa educação corrobora contradições imbricadas no seio da escola, dentre elas a “ideologia e o empoderamento da escola”. Os pais acabam desconsiderando as escolas de ensino regular de cinco horas, ao reverberar que “Sim, escolho a escola de Proeiti de dez horas” (pais). Nesse caso, é um “*sim*” que exprime sofrimento e necessidade, e isso é muito claro, porque a família tem que trabalhar oito horas por dia para colocar comida dentro de casa, pagar as contas, comprar roupas e calçados para os filhos. Diante da necessidade, o Proeiti propõe a educação integral com a função social de deixar as crianças “longe das ruas” (pais), conforme afirmado também por P13:

Em vez de ele estar na escola, se ele estivesse na rua, com o que será que ele ia estar se ocupando? Com certeza, com coisas ruins. Então, acho que essa visão do Proeiti mesmo para tirar e ocupar o tempo da criança que não seja nas ruas, é muito válido. Quisera que várias escolas, ou quase todas, ou todas pudessem ter isso na escola regular. (P13).

Quando o ensino apresenta uma roupagem de superação de vulnerabilidade social, direciona-se o educar para um pensar que tende a alavancar e revigorar o direito da educação a todos, independentemente de sua classe social e, nesse sentido, é reconhecer e valorizar uma política de cidadania na escola pública.

Os educadores do Distrito Federal vêm lutando por este projeto desde sua fundação nos anos 60 do século 20, dado que o Proeiti ainda não abarca totalmente o seu escopo, que é acolher o maior número de crianças carentes. Conseguir uma vaga em uma escola de educação integral de dez horas é quase impossível para os pais residentes na região, pois o número de escolas com este Programa é insuficiente para a real demanda. O direito à vida é um direito inviolável previsto e promulgado na Constituição Federal de 1988, mas o direito à educação integral ainda hoje não se encontra consolidado. Os discursos dos professores dizem muito sobre a formação dos alunos no Proeiti (Quadro 2).

Quadro 2 – Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no Proeiti: aspectos de emancipação

| Representações dos objetivos e finalidades do Proeiti no discurso dos professores | | | Categorias | Materialidade do discurso dos professores das duas escolas de Proeiti | |
|---|---|------------|---|---|--|
| (+) ↑ (-) ↑ (+) | “Proeiti” Sentidos Função Social | Está, Ser] | Aprendizagem Ideb Formação Integral Formação de cidadão | Formação dos sujeitos/ Preparação para o trabalho | <p>P6: Eu acho que a formação ela está aprovada agora até por questão do Ideb.(+) eu acho que essa <u>formação integral</u>, essa questão de o aluno estar dez horas dentro da escola <u>favorece muito essa questão da aprendizagem(+)</u>. Os meninos não ficam aquém de outras escolas. Então, essa questão acho que favorece a <u>formação integral (+) da criança, ajuda</u>, eu acho; porque se comparado ao desenvolvimento cognitivo de outras crianças, eu acho que elas estão além.</p> <p>P3: Aqui na escola <u>não (+) é só você formar o aluno para ele poder passar de ano, mas a formação do cidadão(+)</u>. Um exemplo grande disso foi esse último evento que a gente realizou aqui na escola, que foi o projeto sobre honestidade.</p> <p>P9: Aqui essa <u>educação prepara para o trabalho</u> porque ensina nossas crianças a conviver e lidar com a sociedade.</p> |
| | Educação Libertadora | É visto] | Autonomia Sonho | Autonomia do aluno | <p>P13: É, eu (vejo) que o Proeiti tem nessa função social muito maior do que da função do aprendizado, pedagógico, mas de <u>autonomia do aluno(+)</u> <u>uma educação para o mundo</u> mesmo sabe.</p> <p>P9: Como foi muito comentado, muito falado, como a proposta de ensino integral acaba sendo <u>um sonho</u>.</p> |

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do Mestrado (SILVA, 2019, p. 109) e fundamentado em FAIRCLOUGH (2001).

Para a construção do Quadro 2, foi fundamental analisá-lo juntamente com o Quadro 3, que apresenta o espelho dos discursos dos professores no Proeiti acerca dos aspectos do assistencialismo, como fator preponderante na formação do sujeito.

Quadro 3 – Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no Proeiti: aspectos de assistencialismo

| Representações dos objetivos e finalidades do Proeiti no discurso dos professores | | | Categorias | Materialidade do discurso dos professores das duas escolas de Proeiti | |
|---|---|--|--|---|---|
| (+) ↓ (-) | “Proeiti” Sentidos Populismo Assistencial | É, visto] | Assistencialismo | <p>P12: É que eu acredito assim que muitos pais ainda têm uma ideia que Proeiti funciona como se fosse uma <u>creche</u>, (-) muitos, <u>muitos pais mesmo</u>.</p> <p>P14: até por que eles já viram como uma <u>creche</u>.</p> <p>P13: Os <u>pais amaram</u> (+) por que já viu essa <u>oportunidade</u> de <u>trabalhar o dia todo</u> (+), não ter que pagar.</p> <p>P8: Os pais veem uma <u>oportunidade ouro</u> (+), afinal seus filhos <u>não</u> (+) <u>vão está nas ruas</u>.</p> <p>P15: [...] e os pais consideram que por ser o horário integral, eles <u>podem trazer o filho a hora</u> que eles bem entenderem <u>para a escola</u>.</p> <p>P12: E a gente está muito... <u>que aqui é uma creche</u>, (-) <u>aqui não</u> (+) <u>é uma creche</u>, aqui é uma escola e a <u>gente ensina</u>, a gente tem a base nacional comum para ser cumprida, tem o currículo que a gente segue, e aí a criança quando chega nesse horário ela quebra todo o trabalho, para ela mesmo, para a família.</p> | |
| | (+) ↓ (-) | Padecimento de uma Educação fastidiosa | Está, Ser] | Cansativo Sofrem Muito tempo dez horas | Formação dos sujeitos/ Preparação para o trabalho |
| (+) ↑ (-) | Educação Operante | | Produtiva Rua Tempo Espaço Produtiva Vida social Rua | Formação dos sujeitos/ Preparação para o trabalho | <p>P3: Acho que vai muito dessa questão do que ele falou. A partir do momento que você tem <u>a criança na escola estudando</u>, ocupando o <u>tempo</u> dela e o <u>espaço</u> dela com <u>coisas produtivas</u>, com certeza isso vai <u>influenciar na vida social dela</u>.</p> <p>P2: É uma função que <u>tira</u> as nossas crianças da <u>rua</u>. É como se os pais vissem aqui na escola a oportunidade de <u>arrancar o telhado da casa com o vento</u>... eles pensam que o Proeiti pode sim arrancar as suas crianças das ruas... e isso é uma <u>ilusão</u>.</p> |

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do Mestrado (SILVA, 2019, p. 110) e fundamentado em FAIRCLOUGH (2001).

A formação do sujeito é o alicerce do programa Proeiti, de modo que se faz importante perceber nos discursos dos professores as anuências que demarcam e que dão sentido a essa educação integral de dez horas. Para tanto, foi construído o Quadro 4, como forma de ilustrar essa análise crítica.

Quadro 4 – Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da formação do sujeito no Proeiti, na visão dos professores

| Metáforas | | | | | | | | Vertentes | | |
|--|---|---|---|-------------------------------------|------------|---|---|--|--|--|
| Práticas sociais | | Formação do sujeito | | | | | | Paráfrases (Discurso) | | Polissemia (sentido) |
| | | Assistencialismo/Padecimento/Operante | | | Fastidiosa | | | Ensinar Aprendizagem | | Proeiti |
| Trabalhar Trazer Ideb Vida Social | | Creche; Balde de água nas costas; Sofrimento da cruz; | | Oportunidade de ouro Cabo a rabo | | Arrancar o telhado da casa com o vento; | | Crianças Sofrem/ Ilusão; Negação | Não é Creche Espaço Produtivas/ Ensina; Avanço | Desenvolvimento cognitivo Formação Cidadão Autonomia |
| + | - | - | + | - | + | - | + | ↓ (-) | ↓ (+) | |
| 5 | 1 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 11 | 10 |

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do Mestrado (SILVA, 2019, p. 111) e fundamentado em FAIRCLOUGH (2001); ORLANDI (2005).

O *Quadro 4*, construído no intuito de explanar e analisar mais detalhadamente os discursos apresentados nos *Quadros 2 e 3*, ilustra o espelho da distribuição das ocorrências e das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da formação do sujeito no Proeiti na visão dos professores, e traz as palavras que mais apareceram nos discursos, bem como, os números que representam essa quantidade e os sinais que expressam o sentido negativo ou positivo do discurso. As setas contextualizam o significado do discurso como crescimento ou declínio de um determinado fato do Proeiti.

Tomando como suporte a triangulação do MHD, iniciamos com a *categoria formação do sujeito*, a partir do discurso o P1: “[...] eu acho que a questão não (+) é as dez horas; a questão é que a gente não (+) tem estrutura [...]”. Diante disso, comungamos desse pensamento, pois o fato de o Proeiti apresentar uma carga horária de dez horas diárias não acarreta no cansaço e no esgotamento do aluno. No nosso entendimento, o que falta nesse modelo de escola é o investimento da estrutura, para que o sentido do padecimento de uma educação fastidiosa não seja incorporado ao Programa, conforme o discurso da P5, ao relatar que “é muito cansativo para eles [...]”. É como se o aluno subisse *a ladeira carregando um balde de água nas costas* todo dia, [...] para mim é o *sofrimento da cruz* (-) [...]”. As *metáforas* utilizadas para expressar a ideia central do texto definem um sentido de inferioridade, retrocesso e negação, ao ratificar o Proeiti em sua essência de sofrimento e cansaço. Além disso, vale salientar que essa ideia pode revigorar no Proeiti, no sentido de uma educação operante.

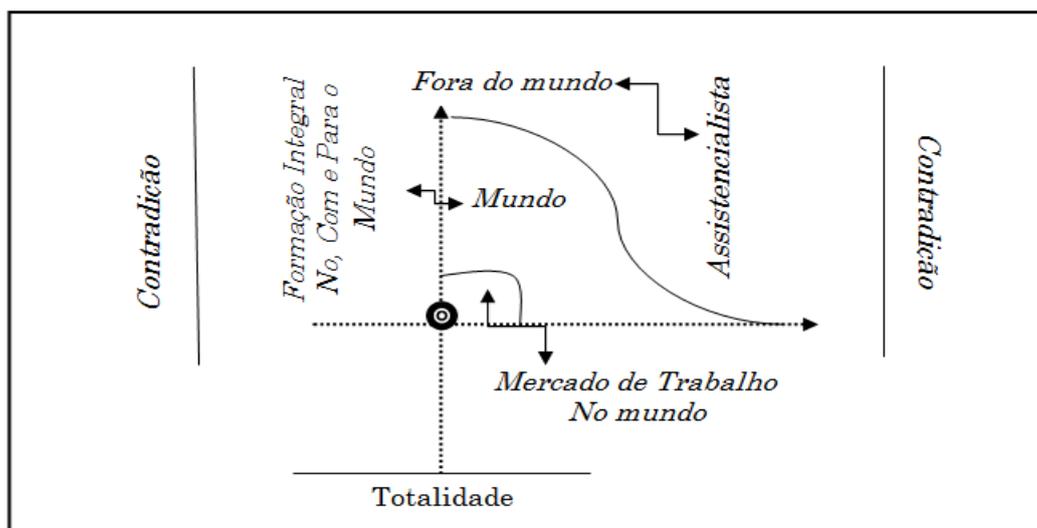
Alicerçados nessa centralidade, os discursos afirmam, nas *práticas sociais* do Proeiti, uma educação pautada na formação do sujeito, ancorada por um ensino que foca no processo de aprendizagem, no Ideb: “Eu acho que a formação ela está

aprovada agora até por questão do Ideb (+); eu acho que essa formação integral, essa questão de o aluno estar dez horas dentro da escola favorece muito essa questão da aprendizagem(+)”.

Nota-se que essa educação influencia na vida social dos estudantes, posto que “É como se os pais vissem aqui na escola a oportunidade de *arrancar o telhado da casa com o vento [...]*” (P2). A *metáfora* predominante aqui no discurso da P2 está subjacente ao real sentido da educação idealizada pelos pais, que é de retirar seus filhos das ruas, do perigo e da criminalidade, como forma de revigorar o direito à educação. E assim, “eles pensam que o Proeiti pode sim arrancar as suas crianças das ruas... e isso é uma ilusão.”. A *paráfrase* destacada no discurso da P2 revigora o ensinar e a aprendizagem como fator operante na educação do Programa, visto que a educação precisa ser pensada como formadora e inclusiva, de modo que suas práticas sociais sejam viabilizadas para uma dimensão multidimensional do ser.

Projetamos a *Figura 1* para demonstrar como ocorre a formação do aluno na educação integral do Proeiti. Os *Quadros 2, 3 e 4* complementam a demonstração.

Figura 1 – Formação do sujeito na educação integral do Proeiti



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do Mestrado (SILVA, 2019, p. 112).

Só será possível desvelar a materialidade da totalidade do Proeiti ao término do estudo, mas podemos apresentar um cenário a partir dos discursos até então analisados. Dessarte, é precíua a contradição que envolve o movimento da formação do sujeito no Proeiti, na medida em que a totalidade é a base. O programa de educação integral, calçado na política do Proeiti, vai ao encontro de uma formação integral no, com e para o mundo. Vale salientar que na *Figura 1* é possível visualizar que, nessa totalidade, há contradições que o permeiam e que contribuem para a formação emancipadora ou não.

No relato dos professores, ficou claro na *paráfrase* que o Proeiti é visto pelos pais dos estudantes como uma *creche* (P12), e quando se tem essa visão é porque a formação atribui um significado assistencialista, posicionando-se fora do mundo e da realidade educacional, pois não traz em si um significado (polissemia). Dentro desse

viés, é notório que a função da escola pode ser distorcida ao atribuir a sua função ao “cuidar” (externo do mundo) e não ao “ensinar” (no mundo).

Acredita-se que essa categoria assistencialista pode se tornar espúria diante da materialidade de sua totalidade, derrubando a visão de populismo assistencial. Para tanto, nos atentamos para o termo *assistencialista*. Quando nos referimos a esta concepção, logo nos vem a ideia de *cuidado*. O termo, entretanto, refere-se a uma ação que o governo toma junto a outros órgãos para atender e suprir a necessidade de determinada população, que se encontra em risco de saúde, educação e segurança. Tomando como aporte esse entendimento, delineamos que o Proeiti, em suas diretrizes e no próprio caderno do Programa Novo Mais Educação, retrata que é uma educação para atender as crianças em *vulnerabilidade social*, como ressaltado nos discursos a seguir.

O menino está dentro da sala de aula, você trabalhando. A criança que vai para a escola, o pai vai trabalhar. Você vai precisar fazer o que dentro de casa? Se ficar dentro de casa é assistir televisão e jogar videogame. Entendeu? E se ficar fora de casa... (P1).

Coisa boa não (+). A criança vai para rua e acaba se envolvendo com coisas erradas, conhecendo o mundo do crime. (P5)

Eu tacava ovo em ônibus. Era o que eu fazia quando eu estava em casa ali, dez anos, doze anos de idade, a molecada tacava ovo em ônibus, fazia não sei o que no horário que estava fora de sala de aula. Então, estar em sala de aula, além de você conter, além de você ter essas questões sociais, que são muito fortes; vou nem entrar no mérito da questão de tráfico, de droga, que é a realidade. E o pai está no trabalho, o pai e a mãe. O Proeiti foi uma porta que se abriu aqui em Ceilândia, nossas crianças não estão nas ruas estão aqui aprendendo. (P9).

Apreende-se que o Proeiti é, sim, “assistencialista”, mas o seu objetivo de ensino não é “cuidar”, como destaca o discurso do P1.

[...] eu mesmo, eu ensino (+) português, matemática, cidadania, eu quero que os meus alunos saiam daqui sabendo ler, escrever, contar, calcular, fazer uma compra no mercado, como também [...] Ter valores é tarefa da família (+), sim, só que eu também tenho responsabilidade (+) com isso.

Ser responsável é sentir-se parte do processo. Se a família tem uma visão de que o Proeiti é *creche*, cabe à escola trabalhar para desmistificar tal percepção. Às vezes, faz-se necessário tornar o óbvio da função da escola que é *ensinar* mais claro tendo em vista que a educação se torna adstrita à família.

O Proeiti das escolas pesquisadas se configura em um formato que contribui para duas dimensões: a “formação integral” (P6) e a “formação para o trabalho” (P9) (polissemia), como ilustrado na *Figura 1*. Reputando essas dimensões, acreditamos que a perspectiva do Proeiti cumpre duas funções: de coletividade e de percepção da realidade concreta. Para a P9,

O trabalho, ele por si só é parte de toda educação (+) seja ela regular ou não. Aqui não é CEF e não é CEM, então, não temos uma formação para estágio em si, só que buscamos dentro do próprio PPP da nossa escola trazer uma educação que possa

auxiliar nessa formação.... Afinal... É... O trabalho... Não está fora do mundo, ele está aqui... Faz parte da gente, (P9).

À luz da *Figura 1* e dos *Quadros 1, 2, 3 e 4*, compreendemos que o Proeiti, ao mesmo tempo em que traz uma formação integral, prepara o sujeito para o mundo do trabalho. Vale salientar que esse trabalho não está fora da realidade, devido ao fato de se encontrar no interior do mundo e, portanto, é uma educação que vai para além do capital, como afirma Meszáros (2008). Trata-se de uma ação louvável do Proeiti, pois, para Marx (1989), o homem se realiza no trabalho e o trabalho faz o homem.

O que se torna uma alienação da formação é quando se galga para a elitização de um educar em massa para o mercado do capital, todavia, quando ascende essa educação do Proeiti para um desenvolvimento de todas as dimensões, nas quais o aluno aprende não somente a ler, a escrever e a contar, mas a fazer uso dessas habilidades na vida social, isto é, no trabalho humanizado do dia a dia, aí sim, não estaremos falando de uma preparação e capacitação mecanizadas e abissais da educação para o capitalismo, mas, de um ensino que acaba almejando a liberdade (sentido da educação libertadora), a “autonomia” (P13) e a emancipação na formação do aluno, porque acreditamos, que “eu’, enquanto docente, não posso mudar o mundo, mas posso formar sujeitos para o ‘mundo’” (P13), expressando, assim, o sentido do Proeiti (polissemia).

Em detrimento da formação integral para o mundo, destacamos os discursos a seguir.

A gente passou um bimestre inteiro falando sobre honestidade, para poder trabalhar a questão da política nos nossos alunos, a questão da cidadania. Então, assim, nós tivemos alunos de seis anos falando sobre *fake news*, falando sobre corrupção no Brasil. A gente colocou o freezer para pegar o sorvete e pagar, sem ninguém estar observando. É cultivar na escola. A gente fez isso dentro da sala de aula (P3).

Foi muito interessante esse negócio do sorvete lá. Eles pagaram e tiraram o troco. Deixaram à vontade lá. A gente teve 77% normal. 77%, e foi o primeiro teste. Obviamente, devem ter casos de alunos que pegaram sem pagar, sabendo que não estavam pagando; mas (+) também tiveram vários alunos que não (+) sabiam fazer o troco e: “tem que dar tanto”, “dei duas moedas”. Tinha moeda de um centavo, era um real, mas o menininho de uns seis, cinco anos pegou um centavo. Botou dois centavos lá e: “dá meu dindin”. Mas teve um retorno muito bom. Eu acho que foi um retorno extraordinário (P1).

A gente trabalhando isso nas salas, as vendinhas na sala e estava dando certo essa questão. Nossos alunos aprenderam muito (P4).

Os discursos supracitados enfatizam a importância dos projetos educacionais realizados na escola de educação integral. O termo “honestidade” é muito empregado nos âmbitos dos planos de aula, tendo em vista que o ensino busca trabalhar valores sociais, ética, princípios morais e cidadania, dentre outros. Outro assunto que chamou muito a atenção foi a questão das *fake news* (P13), tema abordado no projeto pelos alunos de seis anos da escola, que teve grande sucesso. Percebemos que os temas relacionados às tecnologias atraíram o interesse das crianças no Proeiti e despertaram para a formação integral, em virtude de sua relação na inserção com o mundo do trabalho.

Infere-se que tais projetos corroboram para o processo de ensino e de aprendizagem dentro de uma educação libertadora e, assim

Como eu falei anteriormente, nós temos crianças aqui, que se não fosse a escola já estava morta, com certeza, já temos vários casos aqui, que inclusive a gente fica, gente esquece a família vamos abraçar essa criança, se a gente não abraçar essa criança, essa criança não (+) vai ter futuro, então é uma oportunidade pra ela, é que tem uma família totalmente desestruturada, as vezes a gente chama os pais aqui para resolver um questão disciplinar, você entende por que, que a criança é daquela maneira, então o ponto de sanidade e de paz que essa criança tem é dentro dessa escola, não é verdade gente? (+) (P9).

Agora eu já falando como mãe, em uma casa estruturada para mim é uma oportunidade da minha filha não ficar na rua, por que aonde eu moro tem má influência, então quer dizer, na escola ela está aprendendo coisa boa, ela está com coleguinha que tem o mesmo nível que ela, então para mim é diferente o Proeiti. Minha filha se deixar em casa fica o dia todo no celular, e com relação aos professores, conhecem a minha filha de cabo a rabo, então quer dizer, são abraçados sim (+), conhece sim (+), sabe sim (+), o que estão falando, até mais que a mãe, a minha filha é muito abraçada, a minha filha é muito conhecida, eu enquanto mãe, a escola sim (+), os professores sim (+), abraça sim (+), e se está com uma dor corre para ver o que, que ela tem, mas estão cuidando dela, então eu acho sim (+), que esse modelo abraça sim (+), o aluno, e os colegas conhecem sim (+), os alunos que tem em sala. (P12).

Para P9, “nós temos crianças aqui, que se não fosse a escola já estava *morta*, com certeza”. Percebemos no termo “morta” o grau de vulnerabilidade social de uma criança que frequenta uma escola de Proeiti, então, não é algo fácil, pois somente estar inserida na instituição não é o bastante; são necessários também programas sociais que busquem amenizar suas condições culturais, políticas, educacionais e sociais. O Proeiti, por meio dos projetos, permite tirar as crianças das ruas e oportunizar a inserção em projetos educacionais e políticos para o mundo do trabalho. Sendo assim, acreditamos e revigoramos o pensamento da P9: “gente, esquece a família” e “vamos abraçar essa criança, porque senão “essa criança não (+) vai ter futuro”. Afinal, “Minha filha se deixar em casa fica o dia todo no celular, e com relação aos professores, conhecem a minha filha de cabo a rabo”. A *metáfora* “cabo a rabo” expressa o sentido das práticas sociais “futuro” no discurso, no qual a educação do Proeiti demonstra muito bem seu objetivo e seu papel, e os professores conhecem seus alunos. Neste contexto, as crianças saem das ruas e deixam suas práticas corriqueiras para adentrar nos saberes que as podem levar a vislumbrar um futuro melhor, mediante uma aprendizagem que as ensina a assumir responsabilidades e a desenvolver habilidades artísticas, cognitivas, motoras e sociais.

Encerrando, concluímos que os docentes pesquisados demonstram credulidade na proposta do Proeiti, sendo possível solucionar problemas e alcançar a mais importante meta da educação integral – *a aprendizagem*. Citando Lukács (1979, p. 5), “só conseguem adquirir um verdadeiro sentido quando se atribui – e precisamente no plano ontológico – um papel ativo à consciência”, que nos permite entender que os sujeitos ali envolvidos com o fazer pedagógico no Proeiti, demonstram, pelos seus discursos, serem conscientes do seu papel social e dos propósitos ao qual a educação integral pode nos conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre políticas públicas, supõe-se que há papéis pré-definidos para atender a educação. Percebeu-se na análise, mediante o retrato histórico do Estado perante o ensino, que o país necessita avançar em prol de uma política organizada financeira e administrativamente no âmbito de uma educação integral como o Proeiti na SEEDF.

O estudo científico demonstrou que os pais buscam a escola de Proeiti não apenas por se tratar de uma educação formal, mas, também, por viabilizar a formação integral dos seus filhos, de modo que as oficinas (dança, teatro, música, projeto de leitura, matemática, horta, centro olímpico, etc.) tendem a estabelecer saberes que favorecem a sua preparação para o mundo do trabalho.

O direito à educação é promulgado e revigorado diante das políticas públicas e educacionais, de modo que cabe ao Estado fazer valer, como ente federativo, a representatividade das questões de educação, como saúde, meio ambiente, segurança, entre outras políticas no campo da educação.

Concluimos que a formação do sujeito parte da concepção da função da escola e de educação. Vale salientar que uma educação para a cidadania e transformação social deve ter a participação de todos, e a família assume um papel importantíssimo na vida escolar dos filhos. As escolas de educação integral têm como princípio uma educação para a autonomia, a cidadania, a liberdade e a transformação, o que nos faz perceber que, hoje, estes são os quatros pilares da formação dos sujeitos de uma escola de Proeiti no DF. A criança deixa as ruas para permanecer na escola estudando, aprendendo e desenvolvendo novas habilidades. O Proeiti, como uma educação integral de dez horas, que atende a todos da escola, se torna inclusivo e urgente, principalmente nas grandes periferias e em locais de grande vulnerabilidade, cujas famílias não têm com quem deixar os filhos, nem alimentar, nem promover lazer ou esporte, etc.

Enfim, acreditamos que uma escola de educação integral do Proeiti pode preparar os estudantes para enfrentar os desafios existentes no mundo, por meio de uma ação interventiva e social, visto que educação se faz entre homens e mulheres que não somente estão no mundo, mas com o mundo e, portanto, conseguem transformar a sua realidade, social, política e cultural (FREIRE, 2009).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27-833.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 27 dez. 1971.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição Federativa da República do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizado em julho/2010.

- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 21 jun. 2007, p. 7.
- BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Estabelece sobre o Programa Mais Educação. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 27 jan. 2010, p. 2.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 26 de jun. 2014, p. 1, edição extra.
- CASTILHO, Mara Lúcia. *O discurso de estudante de licenciatura e negociação de identidades crítico-discursiva*. 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14406?locale=fr>.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Linguística, discurso e ensino. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 1, p. 1-6, 24 fev. 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNIO, Carlos José. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 7-54. (Os Pensadores).
- MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: MARX, Karl. *O Capital*. (Vol. I Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção mais valia). Tradução Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 201-210.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feurbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed, São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 13-24.
- SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. *O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do Proeiti: formação emancipadora?* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0